

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**“ESTUDIO CRÍTICO DE LOS IMAGINARIOS  
SOBRE LAS PRÁCTICAS TEATRALES  
EN LA BÁSICA PRIMARIA”**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN**

**AUTOR: CARLOS ENRIQUE CAMARGO MORALES  
DIRECTORA: EDNA PATRICIA LÓPEZ**

**BOGOTÁ, D.C., MARZO DE 2015**

## **Dedicatoria**

A mi Madre,  
quien cuando era apenas una niña fue, como muchísimas mujeres,  
víctima viva de la violencia armada, física y simbólica de este país.  
Este es un sentido homenaje a su poder de lucha constante por, a pesar de todo, enseñarnos, a los  
que la conocemos, a respetar y amar la vida,  
a hacer felices a los otros y a ser felices.

Gracias mamá.

## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los maestros de los diferentes seminarios de la maestría. A la Universidad Pedagógica Nacional, por brindarme la oportunidad y las condiciones para mi formación. A los compañeros de esta formación, unos más cercanos y otros más distantes; gracias por sus aportes y constancia. A los participantes de la investigación, que son también autores de la misma. Tanto a los que hicieron parte del grupo de investigación y de las conversaciones. A la directora de la tesis, Edna Patricia López, por su constante apoyo y a los jurados de la misma, por sus valiosos aportes en pro de cualificar la investigación. A las personas con las que he compartido mi trabajo como docente, a mis compañeros y colegas, quienes son la fuerza viva de la educación; a los niños y niñas, que más que mis alumnos, son mis compañeros de viaje y de lucha. A mi padre quien me enseñó el poder del perdón y la honradez. A mis amados hermana y hermano. A mi amadísima compañera de la vida, Adriana, quien en los momentos más difíciles y más alegres me acompañó y me brindó su apoyo incondicional. A todos, muchas gracias.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado de maestría en educación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	“Estudio Crítico de los imaginarios sobre las prácticas teatrales en la básica primaria”
<b>Autor(es)</b>	CAMARGO MORALES, CARLOS
<b>Director</b>	LÓPEZ PÉREZ, EDNA PATRICIA
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2015. 184 páginas
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Experiencias, imaginarios, políticas educativas, currículo crítico, agente social, capital simbólico, proyecto instituyente.

<b>2. Descripción</b>
<p>Esta investigación se justifica desde una problemática general en la escuela y su dificultad respecto a los esfuerzos que hace por equipararse a los nuevos retos locales y globales de la educación para el siglo XXI, por ejemplo con respecto a las siguientes necesidades: 1. reflexionar sobre los rasgos de instrumentalización del conocimiento y la escuela, propiciados por las lógicas neoliberales. 2. ampliar espacios de discusión e investigación sobre la situación de la pedagogía y la educación teatral. 3. reconocer que la educación alfanumérica debe estar acompañada de una educación en lo simbólico y en lo imaginario que forme de manera crítica frente a lo mediático y lo cultural. 4. incluir más en los currículos, en igualdad de condiciones, conocimientos racionalistas con conocimientos artísticos y artísticos corporales; con otros lenguajes y formas de representaciones más allá de lo lingüístico, matemático y científico. Y 5. constituirse como un espacio cada vez más democrático en las decisiones importantes que inciden en la vida de la</p>

comunidad.

Esta investigación trata sobre los imaginarios que tienen algunos docentes y expertos en teatro sobre la situación de la educación teatral en la básica primaria. Busca visibilizar sus voces, las cuales darán cuenta sobre cómo, los propios imaginarios de sus experiencias, discursos, prácticas y saberes han interactuado con el contexto de la educación escolar, establecido en las políticas educativas estatales, reflejadas en los currículos que son la manera cómo las instituciones educativas ponen en práctica dichas políticas en sus P.E.I., y por las luchas entre los diferentes capitales simbólicos de los agentes sociales de la escuela.

El proyecto contó con un objetivo general, el de estudiar críticamente la situación actual de la educación teatral en la básica primaria, a través de la identificación y caracterización de los imaginarios de algunos agentes y comunidades educativas de la ciudad de Bogotá, con la finalidad de explorar las condiciones, para la configuración de un currículo crítico que permita la creación de proyectos instituyentes en esas Instituciones.

Las preguntas que orientaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cuál es el estado actual de implementación de la política educativa en las experiencias del teatro en la básica primaria? ¿Cuáles son los imaginarios que tienen los docentes y expertos de teatro acerca de las experiencias teatrales en las instituciones educativas? ¿Qué relaciones, matices y tensiones se dan en los diferentes grupos de imaginarios y cómo estos se pueden posibilitar como imaginarios instituyentes.

### 3. Fuentes

Para el desarrollo de esta investigación las fuentes teóricas son:

Apple, Michael W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Ediciones Akal.

Apple, Michael W. (1997) *Cultura, política y currículo: Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada.

Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre. (2001). *La Reproducción*. Madrid, Editorial Popular.

Freire, Paulo. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá, Siglo XXI Editores,

Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Eisner, Elliot. (1998). *Cognición y Currículo*. Argentina, Amorrortu Editores,

Eisner, Elliot. (1999) *El Ojo Ilustrado*. W. Madrid, Paidós Educador.

En cuanto al aspecto metodológico se tuvieron presentes los siguientes autores:

Castoriadis, Cornelius. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid, Tusquets Editores,

Castoriadis, Cornelius. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá, Ensayo y Error,

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI editores, 2003.

Ibáñez, Jesús. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid, Siglo XXI editores.

#### 4. Contenidos

El contenido de esta investigación se organizó de la siguiente manera:

La primera parte, trata sobre la configuración conceptual y metodológica de una manera amplia y detallada.

La segunda, comprende la relación e interdependencia entre memoria, experiencia e imaginación, para esto también se consideró pertinente incluir algunos aspectos sobre la relación entre infancia, imaginación y teatro, como parte importante dentro de los aportes de los maestros y expertos y de sus imaginarios sobre sus experiencias relacionadas con la educación teatral.

En la tercera parte, se cuestionan las políticas educativas estatales e institucionales asociadas al teatro en la escuela, y su relación con los imaginarios discursivos de los maestros y expertos.

En la cuarta parte, se hace una reflexión sobre las relaciones entre la educación teatral y el currículo y cómo el currículo crítico puede ser el más favorable para el teatro; también se hace una relación entre lo anterior y los imaginarios sobre las prácticas teatrales en la escuela que han tenido los maestros y expertos.

La quinta parte, aborda la temática sobre el papel que han tenido los agentes sociales, para que el teatro esté presente en la básica primaria, cómo es considerado su capital simbólico con respecto a los otros capitales simbólicos de la escuela, cómo se han dado o se podrían dar imaginarios, acciones y proyectos instituyentes.

En la sexta parte, se registra el trabajo de campo hecho con los maestros, que consiste en

reflexionar sobre estas categorías desde la caracterización de sus imaginarios con las experiencias, discursos, prácticas y saberes. Esto con el fin de propiciar aportes a las prácticas teatrales como acciones y proyectos instituyentes. Luego se realiza el análisis e interpretación de su trabajo, se triangula con la parte documental, para finalizar con los resultados y conclusiones de la investigación.

## **5. Metodología**

La perspectiva metodológica de este trabajo, se inscribe en el tipo de investigación social de segundo orden. El enfoque corresponde al paradigma socio-crítico y la metodología es una mixtura entre investigación documental exploratoria e investigación de trabajo de campo, como grupo de discusión y conversación individual.

El proceso de investigación tuvo la siguiente ruta metodológica: Lo primero, consistió en la selección de los documentos, su pertinencia de acuerdo con las elecciones epistemológicas y metodológicas, y con la necesidad de precisar cada vez más las decisiones sobre el trabajo de campo. Luego, se fundamentó, planeó y diseñó la ruta metodológica del trabajo documental y de campo. Posteriormente, se hizo la revisión documental y la producción del trabajo de campo. Finalmente, se realizó el ejercicio analítico e interpretativo de los datos recogidos en el trabajo de campo, de donde se consolidaron los aportes relacionados con el teatro como proyecto instituyente. Así como los resultados y conclusiones de la investigación.

## 6. Conclusiones

En lo metodológico, la función imaginaria incidió y se volvió un potente elemento que generó amplias posibilidades en el propio estilo investigativo que se buscaba. Del mismo modo, la reflexividad como herramienta metodológica de la investigación de segundo orden, permitió dar una consistencia a la propuesta metodológica. Abrir el discurso en el grupo de discusión y las conversaciones individuales. En lo conceptual, las categorías seleccionadas permitieron una articulación entre sí, sin lo cual hubiera sido muy difícil profundizar desde los imaginarios en las configuraciones de las presencias y ausencias del teatro en la básica primaria. Esto permitió complementar y enriquecer las miradas teóricas y empíricas dadas de manera, aparentemente más evidente, durante en transcurso de la investigación, tanto documental como de trabajo de campo.

Se descubrió que las realidades de la educación del teatro en la básica primaria son algo que forma parte de una historia relativamente naciente. Es, más que la mayoría de conocimientos, algo muy reciente. Sin embargo, sí se manifestaron unos aspectos que han limitado su crecimiento y desarrollo, que van más allá del hecho de ser algo que está consolidándose. En todo esto se percibieron algunas paradojas y contradicciones, como son, que por un lado se van reconociendo como fundamentales y como una saber que debe ser manejado por profesionales y especialistas. Pero por otro lado, su conocimiento por parte de muchos agentes sociales de la escuela es poco profundo y más bien esquemático. Reflejado en la instauración y anquilosamiento de unas valorizaciones respecto a los diferentes saberes contenidos en los currículos, como parte de un sentido común dominante, que tiende a normalizar y minimizar la importancia del teatro en la educación integral.

<b>Elaborado por:</b>	Carlos Enrique Camargo Morales
<b>Revisado por:</b>	Edna Patricia López Pérez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	02	03	2015
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>13</b>
---------------------	-----------

### Primer Capítulo

<b>1. REFLEXIONES 17</b>	<b>CONCEPTUALES</b>	<b>Y</b>	<b>METODOLÓGICAS</b>	
<b>1.1. LO IMAGINARIO Y LO IDEOLÓGICO EN LO CONCEPTUAL Y LO METODOLÓGICO</b>				<b>17</b>
<b>1.2. CONSIDERACIONES SOBRE EL MARCO CONCEPTUAL, LA PERSPECTIVA Y EL ENFOQUE METODOLÓGICO</b>				<b>23</b>
<b>1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN</b>				<b>29</b>
<b>1.4. DECISIONES SOBRE LA SELECCIÓN DE LAS CATEGORÍAS, LOS CONTENIDOS Y LOS PARTICIPANTES</b>				<b>31</b>
<b>1.5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS</b>				<b>37</b>
<b>1.6. CRITERIOS PARA DEFINIR LOS INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b>				<b>42</b>

### Segundo Capítulo

<b>2. MEMORIA, 45</b>	<b>EXPERIENCIA</b>	<b>E</b>	<b>IMAGINACIÓN</b>	
<b>2.1. ¿UNA HISTORIA SIN HISTORIA?</b>				<b>45</b>
<b>2.2. APROXIMACIONES SOBRE LA INFANCIA Y LA ESCUELA</b>				<b>48</b>
<b>2.3. CLASES DE IMAGINACIÓN Y DE EDUCACIÓN TEATRAL</b>				<b>53</b>
<b>2.4. EL TEATRO ESCOLAR DE LOS NIÑOS(AS) Y/O PARA LOS NIÑOS(AS)</b>				<b>57</b>

### **Tercer Capítulo**

<b>3. POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>60</b>
<b>3.1. ASPECTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADOS CON LAS ARTES Y EL TEATRO</b>	<b>60</b>
<b>3.2. REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TEATRO EN LA ESCUELA</b>	<b>68</b>

### **Cuarto Capítulo**

<b>4. CURRÍCULO CRÍTICO Y EL TEATRO EN LA ESCUELA</b>	<b>73</b>
<b>4.1. EDUCACIÓN PARA LO POLÍTICO, LO ECONÓMICO Y LO CULTURAL</b>	<b>73</b>
<b>4.2. PRINCIPIO DE REALIDAD Y/O P. DE PLACER EN LA ESCUELA</b>	<b>79</b>
<b>4.3. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y DE REPRESENTACIÓN EN TODAS SUS FORMAS</b>	<b>84</b>
<b>4.4. EL TEATRO, EL CURRÍCULO Y EL PROJ. INSTITUYENTE</b>	<b>91</b>

### **Quinto Capítulo**

<b>5. AGENTE SOCIAL Y EL CAPITAL SIMBÓLICO</b>	<b>95</b>
<b>5.1. LA ESCUELA PERMEADA POR LO MEDIÁTICO</b>	<b>95</b>
<b>5.2. CAPITAL SIMBÓLICO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA</b>	<b>101</b>
<b>5.3. PAPEL REPRODUCTOR Y/O PAPEL TRANSFORMADOR</b>	<b>104</b>

### **Sexto Capítulo**

<b>6. REFLEXIONES Y APORTES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN TEATRAL COMO PROYECTO INSTITUYENTE</b>	<b>106</b>
<b>6.1. GRUPOS DE DISCUSIÓN Y CONVERSACIONES SOBRE LOS IMAGINARIOS</b>	<b>107</b>

<b>6.1.1. DE LOS MAESTROS DE TEATRO RELACIONADAS CON SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL TEATRO</b>	<b>107</b>
<b>6.1.2. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL RELACIONADAS CON SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL TEATRO</b>	<b>111</b>
<b>6.1.3. DE LOS MAESTROS DE TEATRO SOBRE DISCURSOS RELACIONADOS CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>113</b>
<b>6.1.4. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE DISCURSOS RELACIONADOS CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	<b>117</b>
<b>6.1.5. DE LOS MAESTROS DE TEATRO SOBRE PRÁCTICAS CURRÍCULARES Y PEDAGÓGICAS</b>	<b>120</b>
<b>6.1.6. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE PRÁCTICAS CURRÍCULARES</b>	<b>126</b>
<b>6.1.7. DE LOS MAESTROS DE TEATRO SOBRE SUS SABERES RELACIONADOS CON LOS AGENTES SOCIALES Y EL CAPITAL SIMBÓLICO</b>	<b>131</b>
<b>6.1.8. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE SUS SABERES RELACIONADOS CON LOS AGENTES SOCIALES Y EL CAPITAL SIMBÓLICO</b>	<b>136</b>
<b>6.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN SOBRE LOS IMAGINARIOS DE LOS GRUP. DE DISCUSIÓN Y LAS CONVERSACIONES INDIVIDUALES</b>	<b>140</b>

### **Séptimo Capítulo**

<b>7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>153</b>
<b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>183</b>

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación hace un estudio crítico de los imaginarios sobre las prácticas teatrales en la básica primaria, desde las voces de 7 docentes y 3 expertos en educación teatral, desde su rol como agentes sociales, desde el reconocimiento y la comprensión crítica de la situación de las prácticas teatrales en la básica primaria. En un momento se reconocen los imaginarios que han impedido y/o facilitado la presencia del teatro en la escuela, en el siguiente se hace una interpretación crítica de esta situación, y posteriormente, se reflexiona sobre las estrategias, acciones y proyectos instituyentes de educación teatral, que se han hecho y que se podrían hacer.

Se considera que lo imaginario es la columna vertebral de esta investigación, y transversal que atraviesa el marco conceptual y metodológico. Desde allí se hacen otras miradas que dialoguen con las diferentes perspectivas empíricas que se preocupan por la realidad, la experiencia; o las racionalistas que atienden conceptualizaciones, respecto a la educación teatral en la básica primaria. También se considera que para ver los imaginarios sobre las prácticas teatrales, es necesario hacer una reflexión sobre el valor y el papel de la imaginación y sus imaginarios sociales, en el marco de esta investigación.

La categoría del imaginario se aborda desde Castoriadis, quien dice que, la función imaginaria<sup>1</sup> es una potencia creadora de las sociedades, que posibilita otras maneras de comprender y dar sentido a nociones, hechos o fenómenos históricos que de otra manera quedarían determinados y limitados, por las versiones oficiales y/o racionales. La historia es algo en constante construcción. Se trata de ver, resignificar y comprender de manera crítica lo que ya con el paso del tiempo ha dado muestras de ser un discurso y una práctica obsoleta, anquilosada o presa de sus propios desaciertos en su concepción y realización, en su historización y contextualización.

---

<sup>1</sup> "De la relación con la función imaginaria de inconsciente. ¿Cómo pensar en un sujeto que hubiese totalmente <<reabsorbido>> su función imaginaria? ¿Cómo podría agotarse esta fuente de lo más profundo de nosotros mismos de la cual surgen a la vez los fantasmas alienantes y las creaciones libres más verdaderas que la verdad, los delirios irreales y los poemas más surreales, doble fondo eternamente renovado de toda cosa sin la cual nada tendría fondo? ¿Cómo eliminar lo que está en la base de, o en todo caso inextricablemente vinculado a, lo que nos hace hombres –función simbólica que nos presupone una capacidad de ver y de pensar en una cosa que no es tal?". Castoriadis, Cornelius: 2013. Pág. 165.

Castoriadis escribe que: *“La sociedad se crea –se instituye- a lo largo de dos dimensiones tejidas en conjunto: la dimensión conjuntista identitaria (ensídica) y la dimensión propiamente imaginaria o poiética”*. (1997-79). Para la primera la existencia es determinación, es la lógica heredada, es la realidad inmodificable; para la segunda la existencia es significación, tiende a ser indeterminada, es creativa<sup>2</sup>. La primera se inscribe en el imaginario instituido y la segunda en el imaginario instituyente.

Lo imaginario no es lo real, pero lo real es producto de lo imaginario. Lo imaginario no es lo sensible, pero posibilita la simbolización de lo sensible. Lo imaginario no es lo racional aunque lo necesite para su elaboración. Castoriadis, distancia lo imaginario de lo racional, para no distanciarlo de una realidad magmática que no puede excluir lo imprevisible, lo indeterminado. No por esto, lo imaginario desconoce la realidad, lo sensible o lo racional sino que pretende dialogar con estos de manera democrática. Trata en condiciones de igualdad la realidad, lo imaginario y lo simbólico; la experiencia, la imaginación y la razón. Ninguno se vuelve un subsidiario o una extensión de los otros, ninguno se somete al otro y ninguno anula a los otros. Existe en cada de ellos su autonomía, y de manera paradójica crea una interdependencia.

Lo imaginario no es algo necesariamente opuesto a la realidad. La realidad es una construcción histórica, muchas veces impuesta<sup>3</sup>. La facultad de lo imaginario abre la realidad, hace resistencia para que permita la diversidad, la multiplicidad, la alteridad. Tampoco se define o concreta desde un imaginario unívoco o dualista, ya que la realidad necesita de la infinitud de lo imaginario para nutrirse y estar viva, así mismo, lo imaginario necesita de lo simbólico para conceptualizarse, representarse; lo simbólico necesita de lo imaginario para no quedarse preso en la representación, para continuar viviendo. Ambos necesitan de la realidad para contextualizarse, para realizarse, como lo afirma Van Dijk cuando habla del contexto, *“No es la situación social <<objetiva>> la que influye en el discurso, ni es que el discurso influya directamente en la situación social: es la definición subjetiva realizada por los participantes de la situación*

---

<sup>2</sup> “La idea de creación se opone por cierto al postulado de un determinismo integral y exhaustivo. Ello no significa de ninguna manera –todo lo contrario- que no haya determinismos locales, o sectoriales. En un sentido más general, el determinismo local está implicado por la idea de creación; ya que esta creación no es creación de no importa qué, sino cada vez, creación de una forma, de un eidos determinado...”. Castoriadis, Cornelius: 1997. Pág. 111.

<sup>3</sup> “Así mismo, para Marcuse (1978), la verdad de las mentiras del arte reside en su poder de romper el monopolio de la realidad establecida (esto es, de esos que la establecieron) para definir lo que es real. En esta ruptura (...) el mundo ficticio del arte aparece como realidad verdadera”. Giroux, Henry: 1992. Pág. 46.

*comunicativa la que controla la influencia mutua*” (2012, 13). Lo imaginario está íntimamente ligado a la subjetividad.

Por otro lado, Maturana comprobó, que lo que ve el ojo tiene nada que ver con la cosa, es más una reconstrucción, una realidad inventada (imaginada); esta construcción depende de la capacidad perceptiva (real) y lingüística (simbólica). Junto con Varela, descubrieron que la percepción es también una construcción de sentido que no es dada, que el ojo no percibe cualidades sino cantidades en forma de flujos de energía, electrones, neutrones, mesones, quarks caóticos, y que esas cantidades, el sistema nervioso las transforma en cualidades, reconstruyendo trozos de caos, para llamarlos, nombrarlos o enunciarlos como persona, extintor, jarra o micrófono (Ibáñez-1994). Lo imaginario está enraizado con lo cualitativo.

La percepción, la acción, la significación y la representación están mediadas por el lenguaje y en la vida están presentes por la intervención de los seres humanos en la realidad, lo imaginario y lo simbólico de manera dialéctica, relativa y cuántica<sup>4</sup>. Los sentidos y los significados de la vida son creaciones humanas de manera colectiva. Muchas veces a lo largo de la historia la autonomía e interdependencia entre la realidad, lo imaginario y lo simbólico han sido manipuladas, con el fin de impedir que las dos operaciones dialécticas de reproducción y producción, de lo instituido y lo instituyente se han hechos con plena libertad.

La investigación se inicia con experiencias y saberes para explicar percepciones y concepciones; con ello se pretende narrar-crear perceptos, categoría de Deleuze, que se refieren a un imaginario, a un saber creativo, cercano a lo que una obra de arte presenta, por ejemplo; en el Guernica, hay muchas perspectivas, en una especie de “lógica” rizomática. Se construye un conocimiento, se resignifica una realidad problémica y compleja. Los imaginarios como esas existencias en unos agentes sociales que pretenden reconocer, interpretar y transformar una realidad, desde la imaginación como movilizadora, camino, guía. Los agentes sociales, quienes

---

<sup>4</sup> “Si los seres vivos construyen un mundo real, los seres hablantes construimos además mundos imaginarios y simbólicos. Según René Thom, el sujeto es el actante que sobrevive a las catástrofes, o sea, que es idéntico en el momento inicial y en el momento terminal del proceso. Pero las dos operaciones fundamentales en lo real, la producción y la reproducción de sí, son irreversibles: el predador se come la presa (y la presa no retornará del estómago del predador), y la madre pare al hijo (y el hijo no retornará al cuerpo de la madre). Al menos no es posible que retornen en lo real, pero si lo es si reciclamos en lo real lo imaginario (cuya matriz es el sueño) y lo simbólico (cuya matriz es el juego). En el sueño, la presa acosa al predador, la víctima (es decir, la imagen de la víctima) acosa al verdugo, y el hijo retorna sublimadamente al vientre de la madre. El arte, por ejemplo, es un incesto sublimado. En el juego, ni la presa es devorada por el predador (como cuando jugamos a comiditas), ni la madre pare en realidad al hijo (como cuando jugamos a papás y mamás)”. Ibáñez, Jesús: 1994. Pág. XXV.

por una parte, están influenciados por las instituciones, hacen parte y son institución, elaboran sus políticas y currículos, y también, tienen el derecho de cualificarlos y de transformarlos.

Todo lo anterior se constituye en el contexto de las prácticas teatrales. Se busca dar cuenta de lo que se pretende y hasta donde se llegó en la realización de esta tarea. La cual obliga a buscar unos referentes histórico-teóricos, que son lo que configuran la investigación documental exploratoria y la visibilización de las voces de los maestros y los expertos en educación teatral, que es lo que configura el trabajo de campo.

Las categorías están conformadas por: 1. Memoria, experiencia e imaginación. 2. Políticas Educativas. 3. Currículo crítico. 4. Agentes sociales y el capital simbólico de la escuela. Son amplias, pero se encausan y delimitan por el objetivo de esta investigación. Posibilitan nuevas claridades del contexto, del universo en el cual existen las prácticas teatrales. Se abordan las problemáticas de la educación teatral en la escuela desde una descentración del teatro en la escuela. Para esto es prioritario re-conocer el contexto escolar, social y cultural en el que está la escuela. Al sacar al teatro del contexto del arte, se propicia una mirada respecto a sus reflexiones como práctica pedagógica desde el propio contexto educativo. El teatro debe dejar de mirarse en el espejo del arte para mirarse en el de la escuela.

En el objetivo general, se estudia críticamente la situación actual de la educación teatral en la básica primaria, a través de la identificación y caracterización de los imaginarios de algunos docentes y expertos en educación teatral de la ciudad de Bogotá, con la finalidad de explorar las condiciones para la configuración de un currículo crítico que permita la creación de proyectos instituyentes. En los objetivos específicos se realiza una revisión de la política educativa y de las decisiones curriculares asociadas a la educación teatral en la básica primaria. Se visibilizan los imaginarios que sobre la educación teatral tienen los docentes y los expertos en educación teatral. Y se establecen las condiciones de posibilidad para la configuración de un currículo crítico que propicie la realización de proyectos instituyentes.

Esta investigación trata sobre los imaginarios sociales (entendido esta categoría desde la manera como los plantea Cornelius Castoriadis: El imaginario radical instituyente y el imaginario identitario instituido) que se pueden vislumbrar desde la relación y el diálogo, entre el discurso

oficial-escrito (contenido en las políticas y los documentos) y el discurso práctico-oral (contenido en una representación significativa de los agentes sociales de la escuela y su capital simbólico). Entendida la categoría de discurso como la plantea Van Dijk, quien dice, *que el discurso incluye no solo lo lingüístico sino otras instancias como lo paralingüístico y lo metalingüístico, las prácticas, lo proxémico, lo kinésico, la organización de los espacios, de los tiempos.* (Van Dijk, 2012).

## Primer Capítulo

### 1. REFLEXIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

#### 1.1. LO IMAGINARIO Y LO IDEOLÓGICO EN LO CONCEPTUAL Y LO METODOLÓGICO

“La imaginación ha sido considerada por toda una vertiente del pensamiento filosófico como "mundo de las meras representaciones", "conocimiento falso", "aparencial", "engañoso", "ilusorio" o "fantástico". Esta idea encuentra su origen tanto en Platón como en Aristóteles, aunque con características que las distinguen significativamente“. José Jiménez Hernández

Pensar lo imaginario como una categoría concreta y ruta metodológica es un problema constante, ya que es polisémica. Se ha visto desde los lugares comunes y por ámbitos diversos como la filosofía, psicología, historiografía, antropología, sociología, el arte y entre ellos en los albores del teatro. Desde la misma ficción teatral y en la aparición en las primeras obras de teatro de seres irreales, como fantasmas que afectan a los otros personajes. No es fortuito que Freud creara su teoría psicoanalítica a partir de una fuerte influencia por el teatro. Lo imaginario también se manifestó tempranamente, en el teatro de Alfred Jarry, quien habla de la patafísica<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> La patafísica, ... es la ciencia de lo que sobre añade a la metafísica, sea en sí misma, sea fuera de ella, extendiéndose tan lejos de la metafísica como esta se extiende más allá de la física. Ejemplo: al ser el epifenómeno frecuentemente un accidente, la patafísica será la ciencia de lo particular, aunque se diga que no hay ciencia más que de lo general. Estudiará las leyes que rigen las excepciones; explicará aquel universo suplementario al nuestro. O, menos ambiciosamente, describirá un universo que se pueda ver, y quizá se deba ver, en lugar del tradicional; dará cuenta de las leyes que se creyó descubrir en ese universo como correlaciones a su vez de excepciones, aunque más frecuentes en todos aquellos casos de hecho accidentales que, al reducirse a excepciones poco excepcionales, no tienen la atracción de la singularidad. Definición: la patafísica es la ciencia de las soluciones imaginarias, que atribuye simbólicamente a los lineamientos las propiedades de los objetos descriptos por su virtualidad". Jarry, Alfred: 2009. Pág. 288 y 289.

que es, según su creador, un hombre de teatro: La ciencia de las soluciones imaginarias, la ciencia de lo particular y de las leyes que regulan las excepciones<sup>6</sup>.

La filosofía de alguna manera ha abordado la imaginación y lo imaginario desde sus albores, pero los consideró temas menores durante mucho tiempo. Los movimientos artísticos vanguardistas fueron considerados como grandes defensores e inspiradores de lo imaginario. Su reconocimiento reciente coincide, no gratuitamente, con el auge de los movimientos de resistencia social de finales de los sesenta y los setenta, tanto en Europa como en otros continentes.

Por su parte, Juan Camilo Escobar Villegas, hace una mirada histórica de lo imaginario, manifestando su desprestigio por parte de los historiadores clásicos y positivistas, ya que se consideraba contrario a los hechos reales, y su preocupación se centraba en los hechos pasados reales. Con respecto a la filosofía, el arte o la literatura, en las ciencias sociales y en la historia su reconocimiento fue más bien tardío. Este autor agrega, que a principios de los años 50 su presencia era más bien escasa<sup>7</sup>. Pero fue entre 1974 y 1978 que hizo parte del terreno de la historia<sup>8</sup>. Sin embargo, el imaginario fue incluido de una manera marginal, por ejemplo, poniéndose al lado de lo real, es decir sin cuestionarlo o afectarlo. Sólo hasta los años 80 se dio una especie de boom, pero siempre agregándole un adjetivo como imaginario estético, urbano o rural. Es decir, tuvo que enfrentarse con lo real. Y el autor concluye, que para que se volviera un campo de investigación se llegó a quitarle a lo imaginario su condición para volverlo real. Esto por un lado dio la posibilidad de pensarse la realidad de lo imaginario, pero por otro le limitó sus posibilidades autónomas<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> "Por eso el sistema se ve obligado a silenciarlas, no por sus contenidos políticos o militantes, sino como localizaciones peligrosas, no extensibles, no explosivas, no generalizares (extrayendo su singularidad y su violencia característica del rechazo de ser un sistema de expansión)". Baudrillard, Jean: 1978. Pág. 97.

<sup>7</sup> "Los trabajos sobre lo imaginario fueron también la reivindicación del campo de los artistas, escritores y poetas, a través de los manifiestos del surrealismo. ... El término 'imaginario' se convirtió en *una pista fundamental* para las ciencias sociales. El psicoanálisis colaboró también en ello, aun cuando siempre ha sido un terreno conceptual para especialistas y más cerca de lo individual que de lo social". Juan Camilo Escobar Villegas: 2000. Págs. 18 y 19.

<sup>8</sup> "Entre 1974 y 1978, fechas de la aparición de dos textos fundadores de lo que ha sido conocido como *La Nueva Historia* en Francia, se formó lo que conocemos hoy como la historia de lo imaginario. En 1974, en los tres volúmenes de *Faire de l'histoire*, la idea de una historia de lo imaginario no constituía todavía un capítulo aparte; pero en 1978, durante el balance del trabajo de los nuevos historiadores franceses, *La Nouvelle histoire*, la historia de lo imaginario es objeto de un artículo específico de Evelyne Patlagean". Ibid, pág. 22.

<sup>9</sup> "Francastel, sin embargo, está todavía imbuido por la conceptualización de lo real al lado de lo imaginario. Esto será para él una dificultad en el avance de sus investigaciones dirigidas hacia la realidad social de los imaginarios (del imaginario, en singular en su obra. (J. Le Goff, 1999) (parte de la cita: hay que decir, esto es lo que complica las cosas, es que los fenómenos imaginarios son también realidades y me parece que no hemos logrado definir y distinguir estos dos tipos de realidades, no es fácil.). Por el

Es decir, la realidad tiene componentes que van más allá de cualquier determinismo, pues implica lo aleatorio, lo arracional, lo inconsciente, la psique, la sensibilidad, lo intuitivo, la imaginación. Es por esto que en esta investigación se considera la función imaginaria como una manera de aproximarse a esos componentes que la razón positivista miraba, tanto en lo epistemológico como en lo metodológico, de manera displicente. Los límites entre lo real y lo imaginario<sup>10</sup> son inciertos. Hay que estudiarlos más allá de miradas dualistas, ya que como las mismas ciencias físicas lo han demostrado, lo uno y lo otro se entrecruzan, son parte de lo mismo, son interdependientes, concomitantes y conmutables<sup>11</sup>.

Castoriadis hace una crítica a la filosofía occidental, a partir de pensarla desde la teoría política y el psicoanálisis. Sus categorías base son el estatuto ontológico de la imaginación y el imaginario radical instituyente. Respecto al primero, parte de hacer una crítica a la ontología tradicional por ser determinista y heredada, y habla de una nueva ontología de la creación que no está completamente determinada. El segundo, actúa en la singularidad y colectividad humana para crear el mundo socio-histórico, él prefiere hablar de creación antes que de reproducción. La imaginación radical instituyente, no está subordinada ni a la sensibilidad ni a la razón, ya que es autónoma. Nace de la psique, no es funcional sino desfuncional e indeterminada. Una indeterminación capaz de crear nuevas determinaciones. El ser humano, la sociedad y la historia son autocreaciones y creaciones del imaginario radical y de la psique singular (1997-191)

El pensamiento de Castoriadis gira alrededor de la imaginación. Su imaginario no es ni verdadero ni falso sino que es creación portadora de sentido, posibilita significaciones nuevas a lo histórico-social, el rompimiento con lo establecido para que surja el pensamiento reflexivo<sup>12</sup>. La

---

contrario, en el terreno artístico da a la obra de arte una realidad en vista de que ella no es considerada como una proyección o un reflejo simbólico de una cosa en sí. Ella sirve de punto de apoyo a «una actividad dialéctica del hombre ante el universo». Ibid, pág. 32.

<sup>10</sup> “Hay, entre el sistema cerebral humano y su ambiente, una incertidumbre fundamental que no puede ser evitada: la Biología del conocimiento nos muestra, en efecto que no hay ningún dispositivo, en el cerebro humano, que permite distinguir la percepción de la alucinación, lo real de lo imaginario”. Morin, Edgar: 1995. Pág. 72.

<sup>11</sup> “Durante mucho tiempo se opuso imaginario y realidad. Estos dos conceptos se enfrentaron el uno con el otro. Se dejó a lo imaginario el campo de lo falso y a lo real el campo de lo verdadero. Esta oposición deriva sobre todo del espíritu positivista del siglo XIX. ... las dos guerras mundiales, las violencias urbanas, los movimientos sociales, políticos y artísticos, las nuevas teorías científicas (pensemos solamente en Einstein), anunciaron, en la primera mitad de nuestro siglo, otro espíritu que hizo añicos la modernidad positivista en adelante desencantada. Lo imaginario encontraba pues un lugar, ayudaba a pensar el mundo y a llenarlo de sentido. Comenzaba, de esa manera, a convertirse inevitablemente en parte de lo real y a mostrar su potencia cognoscitiva”. Juan Camilo Escobar Villegas: 2000. Págs. 30 y 31.

<sup>12</sup> “La aparición de la reflexión sólo puede tener lugar con una conmoción y una transformación fundamental de todo el campo socio-histórico, ya que ella implica esta emergencia simultánea y recíprocamente condicionada de una sociedad donde no hay más verdad sagrada (revelada), e individuos para los cuales se ha vuelto psíquicamente posible poner en cuestión tanto los fundamentos del orden social (aunque llegado el caso puedan volver a aprobarlo) como los de su propio pensamiento, es decir de

imaginación creativa es necesaria para la reflexión. Él piensa que Freud, redescubre la imaginación, fundamenta su obra en la imaginación, aunque no habla de esta directamente, se refiere a la misma en términos de phantasia y phantasma (1997-158), lo que se explica por el contexto positivista en el que vivió. A partir del psicoanálisis Castoriadis elaboró su categoría de psique, que es de donde surge la imaginación como imaginario instituido y radical instituyente de lo socio-cultural.

Psique y sociedad no son irreductibles entre sí, pero no se pueden separar. Como se escribía anteriormente, Castoriadis no contrapone a lo imaginario lo real sino la razón. Esto es una diferencia clarísima, frente a la manera como se tiende a ver la imaginación como algo opuesto a la realidad. Este autor, ve en la Psique un aspecto conciliador de lo individual y lo social. Él dice que, el ser humano al nacer tiene una psique cerrada y asocial, y gracias a la disfuncionalidad de la imaginación se rompe el cerco de lo biológico para abrirse al mundo del sentido, de donde crea una sociedad, una historia y las instituciones. La disfuncionalidad es lo que diferencia al hombre del animal que está determinado por la funcionalidad biológica (1997-176).

Por otra parte, Castoriadis en las relaciones que hizo entre política e imaginación, revalida las conceptualizaciones que hizo Althusser entre el estado, la ideología y la imaginación; también la que hace entre el estado, las instituciones y la escuela. Este autor diferencia el aparato de estado como represivo<sup>13</sup>, y los aparatos ideológicos de estado; el primero tiene sus instituciones que pueden ejercer el poder de manera violenta o no física; y el segundo, que tiene otras instituciones que ejercen el poder desde las circunstancias reales y desde los imaginarios<sup>14</sup>.

Esto complementa la idea de la escuela como reproductora del modelo económico de Althusser<sup>15</sup>. Y reproductora de los modelos cultural, social y económico de Bourdieu. En este

---

su propia identidad. Por la misma razón es claro que la reflexión presupone y materializa la ruptura de pensamiento con la funcionalidad. ... La reflexión implica el trabajo de la imaginación radical del sujeto". Castoriadis, Cornelius:1997. Págs. 204 y 205.

<sup>13</sup> "Recordemos que en la teoría marxista el aparato de Estado (AE) comprende: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen lo que llamaremos desde ahora el aparato represivo de Estado. Represivo significa que el aparato de Estado en cuestión "funciona mediante la violencia", por lo menos en situaciones límite (pues la represión administrativa, por ejemplo, puede revestir formas no físicas)". Althusser, Louis:1971. Pág. 29.

<sup>14</sup> "podemos por el momento considerar como aparatos ideológicos de Estado las instituciones siguientes (el orden en el cual los enumeramos no tiene significación especial): religiosos (el sistema de las distintas Iglesias), escolares (el sistema de las distintas "Escuelas", públicas y privadas), familiar, jurídico, político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos), sindical, de información (prensa, radio, T.V., etc.), cultural (literatura, artes, deportes, etc.)". Ibid, págs. 29 y 30.

<sup>15</sup> "Sin embargo, en este concierto ideológico, un aparato ideológico de Estado desempeña en forma muy precisa el papel dominante, aunque no se presten oídos a su música: ¡tan silenciosa es! Se trata de la Escuela. Ella toma a los niños de todas las

punto, se considera enriquecedor para los imaginarios sobre el currículo, retomar la reflexión que hace Althusser sobre ideología, su revalidación supera las visiones un poco parcializadas de los posmodernos, cuando dicen tajantemente que las ideologías ya no son muy vigentes, si bien estas no son ya grandes relatos, tienden a fragmentarse, pero no para desaparecer sino para camuflarse, para instrumentalizarse. Por ejemplo, los grandes relatos de los imaginarios de estado, progreso, escuela, familia, si bien se han reconfigurado, no han dejado de existir. Lo cual actualiza la idea de la vigencia de lo ideológico en los currículos<sup>16</sup>. Es interesante la relación que Althusser hace entre ideología e imaginarios<sup>17</sup>. Las relaciones de producción son para él, algo técnico mientras que la ideología es algo que no sólo es objetivo sino también subjetivo. Según Althusser, los agentes dominantes imponen imaginarios para dominar a los agentes dominados. Y agrega que la categoría de sujeto es la categoría constitutiva de toda ideología<sup>18</sup>. Los imaginarios configuran a los sujetos y a las ideologías.

Los imaginarios, de manera manifiesta o latente están impregnados de ideología y la escuela así se quiera hacer ver como algo distante y neutra, tanto en sus fines como en la manera como construye el currículo o como aborda lo cognitivo, no es la excepción a esta regla. Es más, debería ser explícita la manera cómo asume lo ideológico, y a la vez, hacer un ejercicio de resignificación de lo ideológico en esta llamada modernidad tardía. Es decir, asumir sin sutilezas el imperativo de que la educación formal tiene un sentido político, que la escuela en su concepción es una institución social, cultural, y quien lo reconozca o no, realiza una educación política.

---

clases sociales desde el maternal y el kínder —tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculca durante años y años en los que el niño es más “vulnerable” atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, se les inculcan las “habilidades” todas ellas envueltas en la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)”. Ibid, pág. 43.

<sup>16</sup> “El currículo escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así las formas dominantes del currículo escolar reflejan las formas ideológicas dominantes de la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general: científicistas, burocrático y técnico-instrumental”. Kemmis Stephen: 1993. Págs. 122 y 123.

<sup>17</sup> “toda ideología representa, en su deformación necesariamente imaginaria, no las relaciones de producción existentes (y las demás relaciones que derivan de ellas), sino ante todo la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y con las que de estas se derivan. Así pues en la ideología no se representa el sistema de relaciones reales que rigen la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de estos individuos con las relaciones reales en las que viven”. Althusser, Louis: 1971. Pág. 55.

<sup>18</sup> “Para abordar la tesis central sobre la estructura y el funcionamiento de la ideología, presentaré primero dos tesis, una negativa y otra positiva. La primera se refiere al objeto que está “representado” bajo la forma imaginaria de la ideología, la segunda se refiere a la materialidad de la ideología. Tesis 1: la ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. (...)Tesis 2: la ideología tiene una existencia material”. Ibid, págs. 51, 52 y 55.

Ibáñez, en su propuesta metodológica, le da una gran importancia a lo imaginario, lo ve como una resistencia, que se origina de manera orgánica y dialéctica en los grupos de discusión. Dice que las raíces del grupo de discusión están en la Escuela de Frankfurt, en el estructuralismo, que en los sesenta apareció como liberación de la palabra, en los setenta como liberación del cuerpo y que su gran explosión se produjo en mayo del 68, como forma de hacer revolución desde la conversación y desde la imaginación como praxis política, como cuestionador del poder patriarcal de capitalismo y del poder matriarcal del socialismo histórico y teórico, rescatando del último como iniciación del poder fratriarcal, como una convivencia regida por la igualdad, la solidaridad y el respeto por la diferencia.

Castoriadis, fue el directo inspirador de la frase “*la imaginación al poder*” de Mayo del 68. Criticada por algunos como la conquista de un poder imaginario, pero en realidad fue algo que cambió muchos imaginarios en el mundo. Por su parte, Ibáñez ve lo imaginario como un camino mito-poético capaz de transformar la realidad, utiliza la categoría de Castoriadis de proyecto instituyente. Dice que los grupos pueden ser: una institución ausente, donde el sueño es imposible; pueden ser las instituciones que manejan a los individuos, donde se manipulan sus sueños; y pueden ser diálogo y flexibilización de las relaciones entre las instituciones y los individuos. Es evidente que el tercer grupo es el que más coincide con el grupo de discusión defendido. Pero, se puede correr el riesgo de caer en algo utópico si no entra en confrontación dialéctica con la realidad para transformar y puede convertirse en una reforma antes que proyecto instituyente (Ibáñez, 2003-336-337).

Al respecto, la investigación social de segundo orden en vez de descubrir la verdad la construye, lo cual sería imposible sin la intervención de la función imaginaria. Construye “verdades” que son complejas; pone lo paradójico en el centro de la investigación, la relación es circular y la causalidad es recursiva, donde el resultado es creador de aquello que produce. Aquí desaparece la causalidad lineal donde priman la causa y el efecto. Esto lleva a precisar un marco conceptual que da cuenta de los imaginarios sobre las prácticas teatrales, y está constituido por las siguientes categorías que se delimitaron para la investigación: Memoria, experiencia e imaginación (Teniendo en cuenta autores como: Herbert Marcuse, Teodoro Adorno, Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Lev Vigotsky, Juan Cervera, María Verónica García-Huidobro); Políticas Educativas relacionadas con la educación teatral (Teniendo en cuenta documentos como

la Constitución Nacional, La Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, entre otros); Currículo Crítico y prácticas teatrales (Desde autores como: Paulo Freire, Stephen Kemmis, Michael Appel y Eliot Eisner); Agente Social y Capital Simbólico (desde autores como: Joan Ferrés, Pierre Bourdieu, Jean Baudrillard y Hannah Arendt).

Dicho marco permite a los agentes sociales, educadores y especialistas en teatro, investigar y dar cuenta de los imaginarios promovidos por: políticas estatales, currículos, agentes sociales y capitales simbólicos de la comunidad escolar, que impiden o facilitan la presencia del teatro en la escuela, Este proceso les facilita re-construir sus imaginarios y mediante este diálogo develan sus experiencias con relación a sus memorias, sus discursos sobre las políticas, sus prácticas promovidas por los currículos, sus saberes con relación a los saberes de los otros agentes sociales y sus capitales simbólicos. Todo esto para dirigirse a lo que ha sido posible y a nuevos posibles, a la revalidación y convalidación de acciones y proyecto instituyentes. La caracterización de estos imaginarios se desarrolla desde las categorías. Se delimita el reconocer esta realidad(es) desde los imaginarios, porque la manera más cercana para aproximarse al pequeño y a la vez infinito mundo del arte teatral, del teatro escolar y del niño es la imaginación. Si bien la imaginación y lo imaginario, no son exclusivos del arte, son lo esencial.

## 1.2. CONSIDERACIONES SOBRE EL MARCO CONCEPTUAL, LA PERSPECTIVA Y EL ENFOQUE METODOLÓGICO

“El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discutir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente”. Morín, Edgar.

Esta investigación no pretende configurar lo epistemológico como un cuerpo teórico determinado, lo que busca es reunir unas categorías y unos conceptos que sirvan de caja de herramientas para abordar unas problemáticas específicas y locales, dentro de ellas están: la necesidad de resignificar la escuela constantemente, como única alternativa para asumir su actual crisis en un momento coyuntural, que hace inaplazable el abrirse cada vez más a nuevas experiencias, discursos, prácticas y saberes, como son, en este caso, las de la educación teatral;

del mismo modo, en lo metodológico se asume una postura holística, en constante proceso de configuración; se reivindica la función imaginaria y la reflexividad que se inscribe en la investigación social de segundo orden. Lo que permiten la discusión y el diálogo; aspectos fundamentales para incluir aún más el poder de lo democrático, la alteridad, la diversidad y el reconocimiento de que las instituciones son creadas por los agentes sociales. En lo epistemológico se inclina, principalmente, por unas posturas teóricas como las de Pierre Bourdieu, Michel W. Appel, Kemmis y Eliot Eisner; en lo metodológico, primordialmente, se tienen muy presentes los aportes de Jesús Ibáñez.

Todos estos autores coinciden en la necesidad de ir más allá de dualismos e invitan a ver de manera dialéctica y compleja lo objetivo y lo subjetivo, lo teórico y lo práctico, el cuerpo y la mente, lo individual y lo social, el juego y el trabajo, lo real y lo imaginario. Sus propuestas son semejantes en sus concepciones, unas van, en lo epistemológico, desde el constructivismo, el estructuralismo y las pedagogías críticas; en lo metodológico desde los imaginarios sociales y la reflexividad. Buscan un sentido de realidad que vaya más allá de los discursos logocentristas, del positivismo técnico-instrumental, para reivindicar en esta aún más lo imaginario, lo simbólico, lo lúdico y las posturas, estrategias y proyectos críticos, con un espíritu contrahegemónico, decolonial y de resistencia. La acción liberadora a través de las experiencias, los discursos, las prácticas y los saberes es la que permite transformar la “realidad” de la escuela de manera diversa, incluyente y democrática. Esto pretende hacer honor a la sentencia de Marx: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo”<sup>19</sup>. Que es algo que se desarrolla en los planteamientos de la teoría crítica.

El enfoque de esta investigación corresponde al paradigma socio-crítico, que estudia las prácticas de significación y autorreflexión de manera crítica sobre los procesos de investigación, y sobre los propios sujetos de la investigación quienes hacen una construcción cognitiva propia, que les da unos sólidos criterios para transformar las realidades sociales y culturales, en este caso, en el contexto escolar.

---

<sup>19</sup> “La ciencia crítica de la educación sigue el famoso dictum de Marx en sus “Once teorías sobre Feuerbach” (1941; escrito originalmente en 1844): “los filósofos solamente han interpretado el mundo de diversos modos... lo importante es cambiarlo”. Una ciencia crítica de la educación se plantea el objetivo de cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino sólo una etapa del proceso de transformación. ... (Por ejemplo, a través de la educación crítica siguiendo el modelo sugerido por Freire, 1970b; o a través de la investigación cooperativa, del modelo suscitado por Berlak y Berlak, 1981 o por Carr y Kemmis, 1986)”. Kemmis Stephen: 1993. Pág. 92.

Las preguntas de la investigación que guían las decisiones sobre los presupuestos conceptuales son: ¿Cuál es el estado actual de implementación de la política educativa en las prácticas del teatro en la básica primaria? ¿Cuáles son los imaginarios que tienen los docentes y expertos de teatro acerca de las prácticas teatrales en las instituciones educativas? ¿Qué relaciones, matices y tensiones se dan en los diferentes grupos de imaginarios y cómo estos se pueden posibilitar como imaginarios instituyentes?

La metodología es una mixtura entre investigación documental exploratoria e investigación de campo. Para esto se realiza un estado del arte y una revisión documental que tengan una relación temática que aporten aspectos argumentativos, conceptualiza y categorizar. El trabajo de campo, se realiza a través de un grupo de discusión de seis docentes de teatro, un psicólogo-docente de primaria y de unas conversaciones individuales con tres especialistas en teatro. Quienes hacen las veces de investigadores que reflexionan sobre los imaginarios que se dan desde las políticas, los currículos en los agentes escolares. Y que se investigan a sí mismos, reflexionando sobre sus propios imaginarios; teniendo como referentes los campos temáticos-problémicos específicos de esta investigación. Son representantes de las comunidades educativas teatrales; no con la intención de unificar sus voces, sino como una posibilidad de visibilizar, las problemáticas, dificultades y complejidades vividas respecto a sus prácticas teatrales en el contexto escolar.

Para esto, Habermas (1994) dice, que el enfoque sociocrítico tiene como principal interés ir más allá de unos intereses técnico y práctico, para acoger los intereses emancipatorios, que posibilitan una explicación y comprensión de la realidad, desde una crítica a una racionalidad unívoca, hacia una liberación cognitiva que dé como resultado transformaciones más justas para la sociedad.

Es muy importante para este autor unos acuerdos respecto al manejo y a la producción de los discursos, que permitan un diálogo democrático con igualdad de oportunidades para todos los participantes. Esto lleva a la necesidad de unas herramientas metodológicas que permitan la praxis política desde los discursos de los sujetos, con grupos de discusión y de conversación. Son las que permiten una mirada, un cuestionamiento crítico, dialéctico y reflexivo, en los discursos como comunicadores emancipadores.

La metodología, acoge la perspectiva hermenéutica, que critica la investigación positivista por quedarse sólo en interpretaciones teóricas formales, unívocas y generales. La hermenéutica aprecia la diversidad de formas de interpretación y comprensión, distanciándose de la sola explicación; busca entender las significaciones y sentidos de los sujetos. La realidad histórica es un fenómeno mental, ejemplificado en las instituciones, los valores, los saberes, etc. Esta realidad mental es el objeto primordial de la hermenéutica que busca comprender el mundo social e histórico en su carácter simbólico. Es pertinente decir, que en este fenómeno mental y carácter simbólico, lo imaginario tiene un papel primordial<sup>20</sup>.

Lo hermenéutico, está presente tanto en la investigación documental exploratoria y con más acento en el trabajo con los grupos de discusión, y las conversaciones individuales con los expertos. No solamente se ve cómo los discursos son determinados y los sujetos son aprehensibles, sino que acentúa la observación en cómo ellos son y pueden llegar a ser sujetos históricos, políticos, emancipados y transformadores de lo que los condiciona. Las nociones cognitivas de los sujetos se construyen desde realidades específicas y desde el papel de los sujetos en la construcción de dichas nociones. La investigación es democrática, participativa y emancipatoria.

Respecto a la problemática de la comprensión en las ciencias sociales Habermas, escribe, que el hombre en la investigación social es sujeto y objeto de la ciencia. Que el ámbito objetivo está constituido precientíficamente, es ingrediente del mundo social de la vida. El científico social, es un sujeto capaz de propiciar lenguaje y acción, y pretende comprender el sentido de los objetos que son una realidad simbólica preestructurada. La oposición entre ciencias naturales y ciencias sociales, entre explicación y comprensión no es posible; es necesario conectar las teorías físicas con las teorías vigentes de las ciencias sociales. Es necesario introducir el sentido como concepto teórico básico, ya que la comprensión de las manifestaciones simbólicas es posible por la participación activa del investigador y los sujetos a investigar en condiciones de igualdad. (Habermas, 1988).

---

<sup>20</sup> "El observador, como ser humano que estudia a otros seres humanos, tiene acceso al mundo cultural de otros por medio de alguna forma de "reconstrucción imaginativa" o "empatía". ... Los hechos, por decirlo así, están constituidos por fenómenos, y reciben de la mente su forma y contenido. Se trata de un acto volitivo y su realización es una actividad intencional". "Hughes, John y Sharrock, Wes: 1999. Págs. 220 y 221.

Mejía Navarrete, comentando a Habermas, agrega que la praxis social no excluye las corroboraciones teóricas, la consistencia lógica formal, que este autor integra el criterio formal y el socio-histórico. Además para distinguir la relación entre praxis y teoría, propone la investigación como práctica social evaluada por la comunidad científica (que en este caso son los autores, los maestros y especialistas en educación teatral). La investigación como una práctica que somete a prueba sus teorías en lo socio-histórico. Y la investigación como posibilitadora, desde teorías científicas, de estrategias y tácticas que transformen la sociedad (Bernstein, 1978-268)

En el enfoque sociocrítico y en la perspectiva hermenéutica, se unen el punto de vista metodológico de la investigación social de segundo orden, en la que la reflexividad es la manera de comprender, interpretar e intervenir en la realidad específica que se quiere conocer. Se distancia de la investigación de primer orden, la cual, separa al sujeto y al objeto, las realidades empíricas de las teóricas, la percepción de la conceptualización determinista. Se interesa más por lo imaginario de lo que se investiga, lo imaginario como creador de los perceptos<sup>21</sup>, en esa instancia que configura realidades, más allá de las deterministas e instituidas.

El conocimiento y la transformación de la realidad no están mediados por la razón-técnica-instrumental del positivismo, sino que están mediadas por la acción, el lenguaje y por el discurso<sup>22</sup>; no son algo estático, fijo y unívoco, sino que son algo dinámico, transmutable y diverso. No hay universales, pues la realidad es una construcción histórica, correspondiente a contextos específicos<sup>23</sup>. La configuración de la realidad precientífica y científica tiene

---

<sup>21</sup> “Los animales sincronizan un mundo real. Los seres humanos sincronizan –también- mundos imaginarios y simbólicos, y los sincronizan entre sí. Mundos imaginarios hechos de perceptos, mundos simbólicos hechos de conceptos”. Ibáñez, Jesús: 1994. Pág. 24.

<sup>22</sup> “La idea de que los hombres sólo nos podemos realizar en sociedad está expresada, en la concepción de Habermas, en el hecho de que el lenguaje es esencialmente intersubjetivo, dialógico, siendo la presuposición de la posibilidad de llegar a un verdadero entendimiento una condición lógicamente necesaria de toda conversación. La idea de que la sociedad sólo se logra en una forma deficiente aparece expresada, en esa misma concepción habermasiana, en el hecho de que toda la historia de la humanidad, hasta el momento presente, puede ser reconstruida, desde el punto de vista de las instituciones sociales y de las estructuras normativas, como una serie de diálogos sistemáticamente rotos”. Ureña, Enrique: 1998. Pág.135.

<sup>23</sup> “Cuando medimos algo lo modificamos. La medida clásica no toma en cuenta la modificación, la medida cuántica sí. En la medida clásica, el sujeto que mide y los instrumentos de medida son exteriores al objeto medido. En la medida cuántica son interiores. Es reflexiva. En la medida clásica el sujeto mide el objeto (sMo), en la medida cuántica el sujeto mide la medición del objeto por el sujeto (sM(sMo)). El sujeto puede medir luego la medición de la medición del objeto por el sujeto (sMsM(sM(sM))), medir luego la medición de la medición de la medición... Así se lanza por una cascada de saltos en abismos”. Ibáñez, Jesús:1994. Págs. 6 y 7.

incorporada los principios de la incertidumbre y la incompletud, además de que es relativa y cuántica<sup>24</sup>.

Esta investigación no es empírica en el sentido que no se pretende acumular una serie de hechos analizables. Se acoge la diversidad en los imaginarios de los agentes sociales. Se considera hasta qué punto y de qué manera la <<función imaginaria>> y lo <<imaginario cognitivo>> son un terreno fértil para construir y/o cualificar los múltiples currículos teatrales instituyentes, para que los agentes sociales sean más críticos, autónomos y proactivos en su papel en la escuela.

Con respecto a la sociología reflexiva<sup>25</sup>, Ibañez afirma que el sujeto aparte de reflexionar sobre lo social, también la acción del discurso transforma y construye lo social. Hay un proceso de interacción entre el conocimiento y la sociedad, que da un conocimiento social en constante construcción. Desarrolla la función cognitiva, que comprende la realidad y la función interventiva que altera la realidad. El mundo social tiene una realidad independiente del pensamiento del sujeto y él conceptualiza autónomamente sobre el mundo social aunque los dos se necesitan mutuamente.

Los sujetos de primer orden procesan y generan conocimiento que les permite relacionarse con la sociedad, su mundo es determinista. Los sujetos de segundo orden distinguen el objeto y captan el sistema de distinción. No registran información pasiva y no sólo estudian los esquemas de distinción del primer orden, sino que combinan los esquemas de distinción de los mismos sujetos, es decir, que hace hetero-observaciones, les interesa conocer el mundo simbólico, significados, sentidos, motivaciones, intencionalidades. Los sujetos asumen su papel de agentes sociales de cambio. El sujeto siempre está en proceso, pues se construye en la misma actividad cognitiva (Ibañez: 2003, 263).

---

<sup>24</sup> "El sujeto ha sido, sucesivamente, absoluto, relativo y reflexivo. Posiciones que corresponden, respectivamente, a las tres grandes olas de la física: clásica, relativista y cuántica. En la física clásica, hay un lugar privilegiado del sujeto para la captura de la verdad del objeto. ... En la física relativista, ese ligar absoluto se desmultiplica en una multiplicidad de lugares (relativos). ... En la física cuántica, el sujeto se hace reflexivo; pues tiene que doblar la observación del objeto con la observación de su observación del objeto (medida cuántica)". Ibid, pág. 14.

<sup>25</sup> "La reflexión es un viaje a través del lenguaje: sumergirse en textos sedimentados en el pozo de la memoria, tender puentes entre discursos incommunicados; el discurso reflexivo es posada o prisión –detención provisional o definitiva- pero sobre todo laberinto (el sujeto pierde su relación con el mundo, es sujeto sólo de su recorrido discursivo, sujeto gramatical". Ibañez, Jesús: 2003. Pág. 353.

### 1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

“Pero sé muy bien que no me habría ligado al teatro a la creación artística, a la fiesta, a los sueños, a lo imaginario, si no hubiese tratado de elucidar cierta experiencia del ser, cuya raíz está en la libertad del juego”. Jean Duvignaud

El proceso de investigación tiene los siguientes momentos:

Primero: Consiste en la delimitación del problema. Que consiste en el predominio de las lógicas mercantilistas en el ámbito escolar; las que generan unas políticas educativas, unos lineamientos curriculares y unos capitales simbólicos que propician en los modelos educativos y en los agentes sociales unos estatus y unos roles de poder que minimizan la educación artística en general y la educación artística teatral en particular. Algo que afecta la construcción de la subjetividad en los niños y niñas de la básica primaria. Desde la delimitación del problema se hacen las configuraciones teóricas y metodológicas. Esto define el paradigma epistemológico, la perspectiva y el enfoque metodológico y el trabajo del estado del arte.

Segundo: Se centra en la selección de los documentos, su pertinencia de acuerdo con las elecciones epistemológicas y metodológicas, y al mismo tiempo se precisan cada vez más las decisiones sobre el trabajo de campo. En la planeación del trabajo de campo, también se ponen a prueba la validez y la elección de los documentos seleccionados. Se hacen las primeras relaciones, lo cual configura la manera como se conforma un texto (tejido) propio de la investigación. Este es el momento de la validez democrática, de la interrelación entre lo textual y lo oral.

1. Caracterización del grupo de maestros y de los expertos: Se realiza un sondeo en algunos colegios privados y públicos, en los que se haya dado prácticas teatrales. Desde este ejercicio, se escogen dos maestros de colegios privado y dos maestros de colegios públicos, un profesor de teatro y un psicólogo director de un curso de primaria. Debido a que en la mayoría de colegios se realizan prácticas teatrales como proyectos llamados extracurriculares, se decide invitar a participar a tres maestros que trabajan de esta manera, a través de proyectos en colegios, que utilizan el teatro como herramienta pedagógica, para abordar temáticas como ciudadanía, movilidad, violencia escolar etc. Esto permite tener diversas perspectivas en las prácticas teatrales escolares. Se limita la población que se investiga, los aspectos indicados para abordar el

trabajo con los participantes, la manera cómo se va a relacionar lo documental con el trabajo de campo. Se selecciona, organiza y definen los temas y la organización de los encuentros. Características y duración de los encuentros. (Ver anexo #1).

2. Realización del grupo de discusión: Preselección inicial y elección de los participantes. Maestros de colegios privados: William Núñez y Adriana Pineda. Maestros de colegios públicos: Andrés Álvarez y William Huertas, Maestros de proyectos llamados extracurriculares: Aleida Tabares, Patricia Rodríguez y Harold Moreno. En el encuentro, se escuchan las intervenciones para cualificar y enriquecer el proceso. Lo que da como resultado un prisma de posibilidades acerca del teatro escolar.

3. Realización de las conversaciones individuales: Se escogen dos especialistas en educación teatral del programa de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: José Domingo Garzón y Carlos Sepúlveda. Esto con el fin de indagar acerca de cómo ha sido el proceso de profesionalización del maestro de teatro y como desde la educación superior se profundiza en las Políticas Educativas y se forma en lo curricular. Con el fin de complementar esta instancia se invita a participar a Epifanio Arévalo quien es un experto que tiene un gran bagaje acerca de la historia del teatro escolar y profesional en la ciudad de Bogotá, que ha trabajado como profesor en escuelas de teatro como la ASAB, en realización de proyectos en educación artística con entidades del estado y en la carrera de Educación Básica Primaria con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital.

En los grupos de discusión y las conversaciones los encuentros se realizan con grabaciones, socialización inicial de las características, dinámicas, puesta en común de los temas-problemas. Intervenciones de los participantes, generación de debate argumentativo y dialéctico, consensos y disensos. En el trabajo con los grupos de discusión se centra en que todos hablen en su momento, atendiendo a la autonomía y a la defensa de sus puntos de vista defendiendo sus intereses<sup>26</sup>. Se contextualiza la problemática específica de la investigación y se da a conocer a los participantes. Más que centrarse en observar sus prácticas, se indaga acerca de los imaginarios sobre el contexto en el que se producen las prácticas. Se busca conocer los motivos, las creencias,

---

<sup>26</sup> "El trabajo de grupo está condicionado por la producción de un discurso: <<el intercambio verbal es una función del grupo de trabajo>>. Lo que distribuye a los grupos posibles es su posición de discurso. Guatari distingue entre grupo/sujeto (los que tienen derecho a la palabra) y grupo/objeto (grupos sometidos: que alegan y hablan para otros, demandan o se quejan". Ibid, pág. 300.

los sentimientos, los deseos que llevan a los maestros a resignificar las políticas educativas, las directrices en la elaboración de sus planes curriculares, sus relaciones con el capital simbólico de los otros agentes de la escuela.

Tercero: Audición de las grabaciones de los diversos encuentros, transcripción, análisis e interpretación de los encuentros. Reconstrucción de las características de los encuentros. Reflexión y revisión constante de la manera cómo se puede mejorar la reorganización de los capítulos y del material de los encuentros. De acuerdo con la reflexión sobre cómo se diseñaron los encuentros, cómo se realizaron, y en qué momento de fluidez, de confrontación, de disponibilidad o de dificultad tuvieron frente a las expectativas que se alcanzaron de los mismos.

Se reflexiona de qué manera se relacionan, se afectan e influyen la investigación documental con el trabajo de campo. Además se escuchan y leen reiteradamente las voces de los imaginarios sobre sus prácticas y la incidencia de las políticas, de los currículos y de los otros agentes sociales de la escuela. Con la intencionalidad de hacer de estos componentes un solo discurso, no como una voz omnisciente sino como una polifonía de voces, en la producción de un discurso que se verá en los resultados de la investigación y en sus conclusiones.

#### 1.4. DECISIONES SOBRE LA SELECCIÓN DE LAS CATEGORÍAS, LOS CONTENIDOS Y LOS PARTICIPANTES

“Buscar la comunión intensa de los seres que componen un grupo es intentar una autogestión de lo imaginario que permite encontrar el sueño, el fantasma, la danza, las formas de expresión no escrita, formas radicalmente nuevas e imprevisibles”. Jean Duvignaud

##### -SOBRE LAS CATEGORÍAS

Esta investigación, parte de la comprensión de algunos factores externos que inciden en la constitución de la escuela, por eso considera prioritario entender y afrontar las configuraciones que le impone la escuela y al teatro escolar, algunas entidades estatales y financieras a nivel nacional e internacional<sup>27</sup> y algunos imaginarios escolares, sociales y culturales. Obviamente, sin desconocer que muchas leyes, después de la Constitución Colombiana de 1991, han contribuido a

---

<sup>27</sup> “En parte, la eficacia simbólica del discurso de autoridad depende siempre de la competencia lingüística de quien lo dice”. Bourdieu, Pierre: 2001. Pág. 49.

mejorar las condiciones y la importancia de las artes para la educación básica primaria; su aplicación ha estado sujeta a otros intereses que ejercen una fuerte influencia en la realización de reformas educativas y en la generación de unos imaginarios que ponen a la educación artística teatral en el limbo. Por esto, surge la necesidad de contribuir a la obligación ética y estética, que tiene la escuela de responder de manera crítica a las crisis y conflictos en las que la ponen el actual mundo local y global.

La actual versión extrema y excluyente de una especie de instrumentalización del conocimiento ha propiciado unos nuevos poderes a través de una especie de hiper-economización y tecnocratización<sup>28</sup> de los nuevos rostros de la modernidad. Estos poderes han minimizado, absorbido y desvirtuado otras instancias de la vida cultural, política, social y ecológica. La ruptura del equilibrio entre los campos cultural, político, social, ecológico y económico<sup>29</sup> ha producido una serie de rasgos patológicos<sup>30</sup> en las instituciones y en las personas como el autoritarismo, la intolerancia, la discriminación, el individualismo y la insolidaridad. Además de una subvaloración, instrumentalización y mercantilización de lo poético, lo estético y lo artístico, entre otros.

Esta problemática general ha ejercido una influencia negativa en la conformación de la escuela, de sus políticas, sus discursos<sup>31</sup>, sus currículos, sus prácticas. La escuela siempre ha estado influenciada por intereses extraescolares, que hacen circular en ella dispositivos de poder y de control<sup>32</sup>, que si bien no son del todo homogéneos, se inclinan por tendencias dominantes. Para adentrarse en estas problemáticas atravesadas por un poder hegemónico que presiona y

---

<sup>28</sup> "El desarrollo tecno-económico produce igualmente subdesarrollos morales y psicológicos ligados a la hipertrofia individualista". Jean Baudrillard, Edgar Morin: 2003. Argentina. Pág. 44.

<sup>29</sup> "En las sociedades <<modernas>> la vida se reproduce en campos (el económico, el científico, el político, el artístico, el religioso, el deportivo, la moda etc.) que no tienen una lógica única, ni un conflicto central, ni una autoridad que la unifique. Son un conjunto de esferas de <<juego>>, relativamente autónomas, que no pueden reducirse a una lógica única (aunque en más de un pasaje Bourdieu reconocerá la primacía de la lógica de la acumulación de capital)". Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.48.

<sup>30</sup> "De hecho, la manera de escaparnos de lo real descubre netamente nuestra realidad íntima. Un ser privado de la función de lo irreal es un ser tan neurótico como el hombre privado de la función de lo real. Puede decirse que un desorden en la función de lo irreal repercute en la función de lo real". Bachelard, Gastón: 1993. Pág.16.

<sup>31</sup> "Los discursos no son únicamente (o lo son sólo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descifrados; son también signos de riqueza destinados a ser valorados, apreciados y signos de autoridad destinados a ser creídos y obedecidos". Bourdieu, Pierre, 2001. Pág. 40

<sup>32</sup> "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. ... ¿Qué es después de todo un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la "escritura" (la de los "escritores") sino un sistema similar de sumisión, que toma quizá formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas?". Foucault, Michel: 1973. Págs. 45 y 46.

coacciona para que las instituciones educativas y los agentes sociales de la escuela se impregnen de sus lógicas se estima la necesidad delimitar unas categorías que faciliten el abordaje del problema y las preguntas específicas de la investigación. Lo que demanda la configuración de tres categorías que sirven para definir el marco teórico en el cual se mueve la investigación. La primera se configura como el estudio de las Políticas Educativas de Ministerio de Educación. La segunda como Currículo Crítico y Prácticas Teatrales. Y la tercera, se delimita como Agentes Sociales y Capital Simbólico.

En el proceso de preparación de las problemáticas que se tocan con el grupo de discusión y en las conversaciones, se observa pertinente agregar una cuarta categoría, a manera de preámbulo, que reúne los tres conceptos: memoria, experiencia e imaginación. Con la intención de propiciar una atmósfera vivencial y no formal, se parte de indagar sobre las primeras experiencias de la infancia relacionadas con el teatro en la investigación. Esto también sirve para conectar esta categoría (en la que se aborda la categoría de infancia y su profunda relación con el teatro y con los capitales culturales, entre estos el mediático que compite con la escuela) con el trabajo de campo. Relación que permite adentrarse en el niño como sujeto y subjetividad, develar que una postura en lo educativo es también una postura frente a la infancia.

#### -SOBRE LOS CONTENIDOS

Como consecuencia de esto, tanto fuera de la escuela como al interior de la misma se impone el capital económico sobre el cultural. De manera general, tiende a dar como resultado, que poco importa cualquier tipo de saber y mucho menos el artístico; que lo que menos importa es propiciar un pensamiento y unas acciones críticas y transformadoras en las instituciones educativas, que no importa ni lo objetivo ni lo subjetivo, ni las ciencias ni las artes. Una realidad que apunta a priorizar una educación técnica-instrumental, mercantilista y consumista, que tiende a quitarle al niño(a) la posibilidad de comprender y mejorar su mundo desde lo cognitivo imaginario y simbólico, desde lo narrativo<sup>33</sup>, lo dramático y lo teatral. Algo equiparable a adormecer su condición y de sus facultades humanas.

---

<sup>33</sup> "Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros". Buner, Jerome: 2000. Pág.15.

En este difícil panorama es pertinente pensar qué papel han jugado o podrían jugar tanto la imaginación, lo simbólico, lo lúdico, lo poético, la experiencia y las áreas que más trabajan estos aspectos en la escuela, y qué papel desempeña la razón crítica y los imaginarios instituyentes, cuando al parecer lo dominante ha sido la razón técnico-instrumental, el utilitarismo y el individualismo.

Para los agentes sociales de la escuela es imprescindible jugar un papel crítico y de resistencia frente a este mundo globalizado y neoliberal<sup>34</sup>. Por ejemplo, respecto a que todos los saberes y lenguajes tienden a desvirtuarse, cuando se pone al currículo, también al servicio de evaluaciones externas, que en sus criterios y diseños no tienen en cuenta los propios imaginarios de la comunidad educativa, que ponen a los estudiantes a preocuparse más por resultados que por otros aspectos, como lo ilustra Bourdieu en el contexto universitario<sup>35</sup>.

Lo artístico y lo estético, el arte y la estética son universos que permiten resignificar de forma original, singular, creativa, libre y autónoma la vida y la historia de una comunidad, nutrir la permanente construcción de subjetividad. Sin embargo, se tiende a desvirtuar el arte teatral al verlo como algo controlado por una clase social determinada<sup>36</sup>, por lo mercantil y lo comercial o como algo instrumental y heterónimo. Por encima de un real patrimonio y derecho de la humanidad. Como reposa: en la Constitución de 1991 referido al derecho a la libre expresión y al arte, en la Ley General de Educación, en la Ley General de Cultura y en los Derechos de los Niños y las Niñas.

La función imaginaria más que un espejo o reflejo es la posibilidad de construir mundos posibles más justos, dignos, libres y autónomos, de mirar críticamente y transformar esas

---

<sup>34</sup> "Recientemente, por cierto, Pierre Bourdieu, ha definido las teorías y práctica neoliberales como un programa destinado a destruir las estructuras colectivas capaces de resistir a las lógicas de "mercado puro". Bauman, Zigmund: 2001. Pág.37.

<sup>35</sup> "Si lo que hacen los estudiantes, es decir lo que se les hace hacer, les suele parecer un "fingimiento" o un "hacer como si", es porque el trabajo no se acompaña, como en otras partes, de las gratificaciones serias y palpables que se continúan directamente de las tareas profesionales. Un futuro ligado al presente por demasiadas mediaciones corre siempre el riesgo de ser considerado como ficticio y de manera ficticia. La autonomización de un estado esencialmente provisorio y transitorio permite al estudiante olvidarse como tal al olvidar su futuro. Con este fin, la tradición universitaria le propone dos grandes modelos que, en apariencia contradictorios, están igualmente probados, "el animal de examen" o el "diletante". El primero fascinado por el éxito académico, pone al servicio del examen el olvido de todo lo que está más allá de él, comenzando por la calificación que supone que garantiza el examen. Al estudiante "obsesionado" por el horizonte limitado de los plazos académicos se opone, en apariencia, el "diletante", que no conoce más que los horizontes indefinidamente postergados de la aventura intelectual". Bourdieu, Pierre: 2003. Págs. 86 y 87.

<sup>36</sup> "De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor en todo caso que el sexo, la edad y sobre todo más que tal o cual factor claramente percibido, la filiación religiosa, por ejemplo". Bourdieu, Pierre: 2003. Pág. 23.

realidades endurecidas, rígidas, enmohecidas y anquilosadas por unas más plásticas, incluyentes, diversas y democráticas.

## -SOBRE LOS PARTICIPANTES

Esto arroja unas decisiones respecto a cuáles son los actores más pertinentes para abordar este problema. Para esto se profundiza en las maneras como las políticas educativas promueven o minimizan la presencia del arte teatral en la escuela, en las políticas que implícitamente promueven unos imaginarios de teatro en los currículos, en sus agentes sociales y en sus capitales simbólicos. Estas configuraciones y decisiones permiten reconocer los contextos en los cuales se posibilita la práctica y el trabajo de los educadores teatrales.

Los participantes se convocan e interactúan, en un camino que los lleva a un encuentro y a un diálogo; como sujetos que propician la creación de espacios de participación democrática, que permiten diversas posibilidades, miradas, acciones, lenguajes, formas de representación, de expresión, propuestas y alternativas; para defender el derecho a la educación de las artes y de la educación teatral<sup>37</sup>. Donde se re-descubre sus propios universos históricos, teóricos y prácticos. Aquí, la participación de las comunidades educativas de los educadores y especialistas en educación y pedagogía teatral juega un papel preponderante. Participación que es el resultado de un constante proceso democrático que propicia un diálogo desde las experiencias, de los discursos, los saberes y las practicas sobre la pedagogía<sup>38</sup> del teatro en la escuela.

Toni Negri, escribe al respecto que, “el arte es un poder constituyente, una potencia ontológica constitutiva. A través del arte el poder colectivo de la liberación prefigura su destino. Así mismo, el trabajo artístico es trabajo liberado y el valor producido es por tanto una excedencia de ser producida libremente”.<sup>39</sup> Y más adelante agrega que, “La función constitutiva de las prácticas artísticas implica que su función central no consiste en contar historias, sino en crear dispositivos en los que la historia pueda hacerse”.<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> “La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talento”. Ibid, pág.103.

<sup>38</sup> “Pero la pedagogía racional está por inventarse y en nada podría confundirse con las pedagogías que se conocen hoy que, no teniendo otros fundamentos que los psicológicos, sirven de hecho a un sistema que ignora y quiere ignorar las diferencias sociales”. Ibid, pág. 111.

<sup>39</sup>Negri Toni: 2000, Pág. 10.

<sup>40</sup>Ibid, pág. 13.

Mejía escribe que, en la investigación de segundo orden no hay separación entre sujeto y objeto como en la epistemología tradicional, en la que además el objeto de estudio ya está acabado y el sujeto sólo lo refleja, sino que tienen una relación dialéctica; el sujeto investigado es parte del objeto social y el objeto social interviene al sujeto investigador. Su conocimiento es subjetivo y objetivo, porque es una construcción y actividad del sujeto, como una cualidad de la realidad social. La objetividad en la reflexividad, lucha contra el sentido común y se valida en la práctica social.

Por su parte, Jesús Ibáñez, expone que “cada sujeto contiene la información del patrón estructural de la sociedad”. (“Del algoritmo al Sujeto”-10). Idea que según Mejía se reitera cuando Gramsci afirma que “*todos los hombres son filósofos y desarrollan una filosofía espontánea*” (“La formación de los intelectuales”-61), de ahí, dice, que se puede también decir, que todos son sociólogos, que tienen un conocimiento sociológico espontáneo: perciben, reflexionan, interpretan, crean imágenes (e imaginarios) de la sociedad que les permite explicar el mundo donde actúan. También son actores espontáneos, porque saben actuar en su mundo. Los sujetos forman un conocimiento y una especie de repertorio, pero a la vez una libertad de acciones por su experiencia y también por su ideología, que muchas veces es hegemónica o de resistencia.

Se consideran “objetos” de investigación los documentos, las instituciones, la normatividad, el entorno, los discursos referentes primordialmente a las mismas prácticas teatrales. Y a la vez, los sujetos de investigación son los que llamamos agentes sociales, categoría que define en papel de los sujetos en su posibilidad de intervenir y transformar, es decir ser agentes de cambio, de transformar y de transformarse. Se considera para este contexto el sujeto y el agente de manera similar, en el que sus diferencias son más en sus matices, por ejemplo, el sujeto tiene que ver más con lo sociopolítico y el agente con lo sociocultural. En los dos están presentes la acción y el discurso<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> “De todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, sólo dos se consideran políticas y aptas para constituir lo que Aristóteles llamó *bios politikos*, es decir, la acción (praxis) y el discurso (lexis), de los que surge la esfera de los asuntos humanos, de la que todo lo meramente necesario o útil, queda excluido de manera absoluta. ... Ser político, vivir en una polis, significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia”. Hannah Arendt: 1997. Págs. 39 y 40.

## 1.5. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS

“El ansia de orden es al mismo tiempo ansia de muerte, porque la vida es permanentemente alteración del orden”. Milán Kundera

Las estrategias y los instrumentos de esta investigación se inscriben en lo cualitativo. La estrategia metodológica tiene que ver con el porqué se hace y el nivel técnico tiene que ver con el cómo de la investigación. Sobre la técnica cualitativa Mejía Navarro escribe que: rompe con el sentido espontáneo del conocimiento; es libre, flexible, abierto y sistémico; las decisiones, las fases y su diseño se modifican en la medida en que avanza la investigación y arroja resultados no establecidos.

Respecto al nivel técnico es inspiradora la idea que Freire hace en el contexto de la educación liberadora, sobre la importancia de la palabra y el diálogo, como posibilitadores de la investigación. La palabra es sinónimo de diálogo, es actuante, y para poder ser, debe conjugar la reflexión y la acción a través de la praxis<sup>42</sup>. Ella es un bien común, que cuando se enuncia se hace de manera singular, única e irrepetible, se vuelve un acto y un hecho creativo que transforma colectivamente el mundo<sup>43</sup>. Implica diálogo, hasta el mismo monólogo es un diálogo con la propia conciencia, con el propio contexto, con la corporeidad de los otros. Es decir, que la palabra convalida la individualidad y la colectividad en una convivencia dialéctica, nace, como acto y como pacto; de lo contrario la pierde su razón de ser y se vuelve palabra sin alma y sin carne, palabrería o activismo. También provoca liberación, es un derecho como el conocimiento y el lenguaje. La palabra escrita y hablada, lo argumentativo y lo narrativo deben equipararse en igualdad de condiciones.

Freire, propone un proceso donde los sujetos de manera colectiva primero decodifican las codificaciones que les han impuesto, Aquí se registra, conversa, dialoga, se observa el mundo relacional, sus contradicciones, las situaciones límite<sup>44</sup>. En la segunda fase, a partir de los datos

---

<sup>42</sup> No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. Freire, Paulo: 1980. Pág. 73.

<sup>43</sup> “Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como camino mediante el cual los hombres gana significación en cuanto tales. ... Dado que el diálogo es el encuentro entre los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. ... Es así como no hay diálogo sino hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda (Guevara, 1967,637-638)”. Freire, Paulo: 1980. Pág. 75 y 76.

<sup>44</sup> “Agréguese que no es puro idealismo no esperar que el mundo cambie radicalmente para ir cambiando el lenguaje. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio empeñarnos en prácticas también democráticas”. Freire, Paulo: 1993. Pág. 64.

recogidos aprehenden el conjunto de las contradicciones con el que se elaboran las codificaciones, se amplía el horizonte, la visión de fondo, las relaciones dialécticas, las dimensiones de realidad, lo que propicia nuevas percepciones, conocimientos posibles nuevas codificaciones. La tercera etapa empieza con los diálogos descodificadores en los “círculos de investigación temática (1980: 114,115).

En el trabajo de campo se da la posibilidad de que los participantes pasen del rol de lector (dominado) al rol del escritor (dominante). Aquí lo que se busca es hacer un diálogo democrático. La palabra es de todos, es un derecho como el conocimiento y el lenguaje que dice Freire, antepone a la educación como práctica de la dominación, la educación como práctica de libertad<sup>45</sup>; la primera es bancaria, autoritaria, asistencial, domesticación y la segunda problematizadora, dialógica, crítica, es creación<sup>46</sup>. El proceso de búsqueda de conocimiento es de creación, permite a los sujetos tener conciencia de lo que les oprime, para después forjar sus propios procesos de liberación, y al final transformar la realidad hacia unas condiciones de vida digna y autónoma.

Muchos de estos aspectos son válidos y dan luces para esta investigación, por ejemplo, en la primera etapa se parte del tema-problema significativo y desde este, se dialoga desde la función imaginaria con las políticas, las determinaciones curriculares y los agentes escolares desde las voces de los educadores teatrales y los especialistas en teatro. La segunda etapa, se hace a partir de los registros, se vislumbran los aspectos más significativos y relevantes que por un lado, arrojan lo que sucedió en dichos diálogos, proyectando desde la totalidad de los contenidos, nuevas posibilidades. Se hace una triangulación entre la investigación documental exploratoria y el trabajo de campo. Desde donde se encuentran las conclusiones más enriquecedoras para esta investigación. La tercera etapa, se contemplan proyectos instituyentes, se motiva a la comunidad investigadora-investigada, para ampliar sus propios espacios de encuentro y dialogar sobre la

---

<sup>45</sup> “La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad”. Freire, Paulo: 1980. Pág. 11 y 12.

<sup>46</sup> “El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación”. Freire, Paulo: 1980. Pág. 59.

viabilidad de procedimientos o estrategias para la potenciación de acciones o proyectos instituyentes<sup>47</sup> sobre la educación teatral en la básica primaria.

En el grupo de discusión y la conversación se visibilizan las problemáticas y los conflictos a través del poder de la palabra, del discurso, de las prácticas, de la acción y la reflexión; entendidos como algo que también forman parte de una posición crítica y una praxis política. Esto en el hacer de una pedagogía que motiva, para que las comunidades educativas actúen y hablen<sup>48</sup>. Ibáñez dice que en el grupo de discusión se articulan tanto el discurso técnico como el mítico<sup>49</sup>. Que el consenso puede llegar a borrar las distancias entre los dos, es lo más cercano a la plena libertad de acción discursiva del grupo, como unidad y colectividad. Algo complementario a su visión es que siendo el consenso lo que más fortalece la praxis política del grupo, también debe haber espacio para el disenso.

El proceso y la misma historia del grupo de discusión empieza antes de la misma reunión; desde el momento en que el preceptor empieza a invitar y a convocar las personas que lo van a conformar. En este proceso se involucran las memorias personales de cada integrante, en sus historias distantes y cercanas anteriores al encuentro. El grupo de discusión funciona de manera abierta y flexible y necesita una integración de los investigadores. Este rol no sólo lo juega el preceptor sino también los participantes. El preceptor ubica al grupo en el campo del discurso, cumple la función de un provocador, en el sentido de que seduce al grupo con la problemática que propone, brinda el espacio y administra el tiempo para que se interrelacionen dialécticamente los factores instituidos e instituyentes. El preceptor tiene esta responsabilidad, pero para que el juego resulte democrático, el grupo tiene el poder de lo imaginario para resistir frente a estas condicionantes. Él antes que hacer preguntas las provoca, el grupo hace las referencias, el marco y el proceso de reflexión (Ibáñez, 2003-263). También reformula o interpreta lo expuesto por el grupo. Así le devuelve al grupo el manejo del discurso precisando no salirse de la problemática o

---

<sup>47</sup> “Los hombres, por el contrario (de los animales), dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad”. Freire, Paulo: 1980. Pág. 90.

<sup>48</sup> “De lo que se trata aquí, pues, es de un mundo de relaciones humanas que no nace del producir sino del actuar y el hablar... Este ámbito tan propiamente humano, que da forma a lo político en sentido estricto, puede ciertamente irse a pique pero no ha surgido de la violencia y su designio no es desaparecer por causa de ella”. Hannah Arendt: 1997. Pág. 106.

<sup>49</sup> “El juego de las conexiones mediante signos articula un componente técnico y un componente mítico; mediante el uso técnico de los signos –que culminará en la ciencia- se organizan programas o modelos de procesos que, al ser homomorfos a ellos, ayudan a manejarlos; mediante el uso mítico de los signos se plasman realidades imaginarias alternativas que complementan o suplementan las conexiones imposibles (superar la muerte) o las conexiones para las que los actantes se sienten impotentes (superar la explotación). Una cultura consiste en una articulación específica de conexiones técnicas y míticas...”. Ibáñez, Jesús: 2003. Págs. 348 y 349.

para profundizar o pasar a otros aspectos. Provoca el tema y el deseo de discutirlo, pero, su presencia como figura paternal, va siendo suplantada por el tema y la discusión. Algunas veces, si es necesario, asume el rol de redirigir y canalizar los diversos discursos que hacen parte del discurso del grupo.

El discurso se elabora, en el grupo de discusión producto de una recolección, a la manera de una creación y memoria colectiva del proceso. La gran fortaleza y posibilidad de resistencia del grupo es el mismo discurso. Él por sí mismo se vuelve praxis transformadora de lo instituido. El lingüístico no se interpreta ni se analiza como algo lógico y semántico, sino pragmático textual, es decir que su producción está relacionada con los sujetos y el contexto desde y donde surge.

La organización y el manejo del espacio es circular más que lineal, se da libertad para que cada participante ocupe el lugar y el puesto que quiera<sup>50</sup>. Es interesante resaltar que el autor permanentemente utiliza el concepto de imaginario como una posibilidad de liberarse de las imposiciones y limitaciones de las condiciones reales, tanto de los espacios como de los tiempos, los temas, los contenidos, lo instituido, etc. Todos participan y controlan el diseño, pueden preguntar, tanto el investigador como los sujetos de la investigación. Su método es comparativo y en todo momento se conceptualiza, categoriza, relaciona y clasifica. Cabe resaltar cómo la realidad social es construida y cómo el sujeto también es un ser socialmente construido (2002-26). Opera con datos que son las voces que dan cuenta sobre experiencias, discursos, prácticas y saberes de los sujetos en situación de comunicación e interrelación social horizontal. El dato se debe volver significativo en una estructura de relaciones. El lenguaje es instrumento y objeto de estudio.

Con antelación se acuerda la duración y las dinámicas de participación, unos manejos del tiempo para cada intervención, un orden en el turno de la palabra para argumentar y contra argumentar, una actitud abierta para el consenso y el disenso. Por esto debe haber un equilibrio entre la homogeneidad y heterogeneidad de los miembros del grupo. Mucha homogeneidad uniforma las argumentaciones e inhibe las diferencias. Mucha heterogeneidad dificulta la

---

<sup>50</sup> "El espacio asignado, rígido y balizado, constituye una frontera para el grupo: frontera que el grupo puede modificar realmente (en cuanto incluye elementos rectores móviles, como las sillas), y que en todo caso, puede modificar imaginariamente desplegando sus fantasías a través de ella. ... El grupo constituye en lo imaginario su propio espacio...". Ibáñez, Jesús: 2003. Págs. 290 y 291.

interacción verbal, se pierde la posibilidad de consolidar redes de comunicación y consensos. Las relaciones entre preceptor y participantes entre sí, pueden ser simétricas y asimétricas, dadas por sus posibilidades de relaciones reales e imaginarias, las que permiten que se produzca la situación de una manera singular. La grabadora de audio según el autor tiene un papel técnico y mítico, porque es una presencia de poder y de registro de las memorias de los discursos del grupo (Ibáñez, 2003-310). En la medida como transcurre las situaciones comunicativas pierde esta característica.

Es inevitable asociar al preceptor como imagen paternal. También para evitar esto el preceptor puede tratar de jugar un rol maternal, es decir, socializar el poder, asumir el rol de madre protectora y cuidadora. Pero en este caso se trata al máximo de mantener unas relaciones y una situación de fraternidad; obviamente, siguiendo unos acuerdos mínimos para cumplir con los motivos y expectativas de dicho encuentro<sup>51</sup>. Al respecto, Ibáñez, utiliza términos del psicoanálisis, para precisar estos aspectos, también lo hace con relación al espacio y al tiempo. El mismo autor dice que puede haber un padre escondido y este es el consenso.

Respecto a la conversación como estrategia metodológica se acogen algunas de las propuestas de Amparo Tusón, quien escribe, que el interés por el estudio de la conversación<sup>52</sup> es relativamente reciente, ya que antes no había grabadoras, y por el prestigio social de la escritura. Lo escrito permanece y las palabras se las lleva el viento. Se puede decir que es mucho más entrañable y primigenia la oralidad<sup>53</sup> que la escritura. La primera se aprende de forma espontánea, mientras que para la segunda se requiere un aprendizaje formal. Hablar y escribir tienen orígenes

---

<sup>51</sup> "En el juego del grupo de discusión, que se juega entre el despliegue imaginario de sus fantasmas (que obedece al principio de placer) y el trabajo real de los cuerpos (que, al producir un discurso, obedece al principio de realidad), el preceptor juega un papel privilegiado: su presencia (significante de la falta, de la discontinuidad, pero también y por eso de la articulación, del nexo) hace posible la articulación entre ambos planos". Ibáñez, Jesús: 2003. Pág. 316.

<sup>52</sup> "El término conversar procede del latín *conversari*, "convivir", término formado por *com*, "con", y *versare*, dar vueltas. *El Diccionario de la Lengua Española* de la real academia nos ofrece las siguientes definiciones de la voz conversar: <<Hablar una o varias personas con una u otras. // Vivir, habitar en compañía de otros. // Tratar, comunicar y tener amistad unas personas con otras. >>". Tusón Valls, Amparo: 1997. Pág. 12.

<sup>53</sup> "Se considera que la especie humana <<habla>> desde hace más o menos un millón de años (De Mauro, 1980), o, si se quiere poner en términos de generaciones, han pasado 50.000 generaciones (Halliday, 1985) desde que la especie humana empezó a hablar. La escritura (logográfica) aparece hacia el año 3300 antes de nuestra era en Mesopotamia (J. Tusón, 1996) y el primer alfabeto data del segundo milenio antes de nuestra era. Así pues, podemos decir que la humanidad, durante un 99,5% de su historia, únicamente ha utilizado la modalidad oral del lenguaje (Halliday, *ibídem*). ... Hasta la aparición de la imprenta en el siglo XV, sólo una pequeñísima minoría utilizaba la escritura, y hace veinte años un 40% de la población mundial era analfabeta, porcentaje al que hay que añadir un 25% más que apenas dominaba el código escrito o que prácticamente no lo usaba (De Mauro, 1980)". *Ibid*, pág. 18 y 19.

y diferencias radicales<sup>54</sup>. Para hablar es necesario realizarse en un lugar y tiempo determinados, mientras que en el caso de la escritura la persona que escribe y la que lee lo hacen en tiempos y espacios separados. La conversación, también tiene sus propias complejidades y se hace evidente cuando se transcribe; entran en juego mecanismos que no son tan obvios como el contexto y lo pragmático, un proceso de interpretación de intenciones en el que lo gramatical y el léxico son tan sólo una parte, juegos de rol, de estatus, actitudes éticas, etc. Discutir, conversar quiere decir llegar a acuerdos, cooperar, negociar, actuar de manera coordinada y coherente, tener claridad. Exige que los participantes (jugadores) respeten unas reglas de juego. Respecto a la producción de sentido es clave la teoría de los actos de habla (Austin 1962; Searle, 1975). El acto locutivo, lo que se dice, el ilocutivo, la intención de lo que se dice y el perlocutivo, el efecto que se quiere producir en la audiencia. Todos estos aspectos son considerados enriquecedores para la metodología.

#### 1.6. CRITERIOS PARA DEFINIR LOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el análisis y la interpretación no se tiene un plan preestablecido, se van haciendo durante y después del proceso de producción del grupo de discusión y las conversaciones, nacen de la capacidad de <<in-sigth>> (intuición) del grupo. Los momentos de interpretación y análisis “implican una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo: proceso dialéctico abierto entre empiria y teoría” (Ibáñez: 2003,268). Se tiene en cuenta que: “Sólo las hermenéuticas permiten una manifestación libre: pues sólo hay libertad en la interpretación”. (Ibáñez: 2003, 332) La interpretación es una lectura, un escucha de una realidad que habla” (Ibáñez, 2003-350) y corresponde con la acción intuitiva y analógica del preceptor sobre el discurso del grupo.

Este autor habla de tres niveles de interpretación y análisis. Un análisis elemental (nuclear), un nivel intermedio (autónomo), y uno máximo (synónimo). El primero se centra en las

---

<sup>54</sup> “Al ser el uso lingüístico patrimonio común de todas las personas, la gente tiene ideas, opiniones y creencias sobre lo que es hablar y escribir. ... Habla como un libro... Escribe como habla. Tanto una posición como la otra, por muy respetables que puedan ser, no representan más que una vana ilusión. Ni se puede escribir como se puede hablar ni se puede hablar como se escribe. Y si bien no se puede discutir que ambas modalidades tienen en común un mismo sistema lingüístico, la manera como se producen y como se manifiestan son diferentes, y lo mismo ocurre con las funciones que cumplen (Perera, 1984; Cassany, 1989; Calsamiglia, 1991)”. Ibid, pág. 17.

estructuras objeto de análisis, en la verosimilitud referencial (relaciona lenguaje y mundo), lógica (incluye la posición ideológica del discurso), poética (incluye la posición imaginaria del discurso, lo significativo, las figuras retóricas) y tópica (capta todo el lenguaje). El segundo, en los diversos textos y posiciones que componen el discurso del grupo. El tercero, en lo que convoca y reúne a los sujetos como grupo; ve lo micro y lo macro (Ibáñez, 2003: 333, 334).

La intuición permite el análisis de los datos correspondientes al campo temático, teniendo como materia prima el discurso del grupo. “*El grupo (microsituación) que produce un discurso referido al mundo (macrosituación), y al que se aplica*” (Ibáñez, 2003, 347). Consiste en encontrar relaciones, sentidos y significados, decodificaciones pertinentes con lo que dicen los participantes y la relación de sus voces con el tema de discusión. El análisis relaciona las partes con el todo y este con las partes, para encausar las interpretaciones con la precisión de unos resultados y conclusiones de la discusión, sobre los hallazgos, las expectativas, lo inesperado, los disensos y los consensos. En esta parte sobresale la evaluación de los consensos que se dieron durante el proceso, y resultado de la discusión y a partir de estos se abordan los disensos.

Con el fin de complementar los instrumentos de interpretación y el análisis de los datos, se tuvo en cuenta, algunos referentes de análisis del discurso político<sup>55</sup> que estudia<sup>56</sup> las producciones simbólicas escritas o habladas. Son aquellas que tienen un orden y una coherencia en el marco de una interacción en la que el emisor legitima su mundo. Si bien Ibáñez da unos procedimientos y unos criterios en el marco de la investigación social de segundo orden y la reflexividad, Van Dijk, encausa lo anterior hacia las finalidades del discurso, sus intencionalidades relacionadas con el poder político implícito. Los dos están presentes tanto en la investigación documental como en la de campo, él trabaja en lo documental e Ibáñez en la de campo. El análisis no se queda en el estudio de unidades concretas como la palabra y la sintaxis sino en las frases, la estructura y organización de la enunciación. La producción simbólica es manifiesta y latente, pues contiene mensajes metacomunicativos; el sistema es el componente que encierra la estructura del objeto simbólico y el proceso determina el texto y es donde se presentan

---

<sup>55</sup> “El análisis del discurso político consiste especialmente en el estudio de las formas de producción del poder político, la dominación y el abuso de poder mediante el discurso político, incluyendo las diversas formas de resistencia o las muestras de poder contra tales formas de predominio discursivo. En particular este tipo de análisis tiene que ver con las condiciones discursivas y las consecuencias de la desigualdad política y social que resulta de esta dominación (Fairclough, 1995)”. Van Dijk, Teun A. Y Mendizábal, Iván Rodrigo: 1999. Pág. 10.

<sup>56</sup> “Los dominios mayormente denominados, como la educación, la salud, la ley, los negocios, las artes, etc., juegan un papel importante en la definición más común de las acciones políticas y el discurso”. Ibid, pág. 19.

las interacciones. (Van Dijk y Mendizábal, 1999:114, 115). El enunciador y su discurso descansan sobre presupuestos ideológico y visiones de mundo<sup>57</sup>. En este caso lo central es el discurso lingüístico, abordado desde el contexto y la pragmática.

En el diseño de los instrumentos para el análisis, se delimita el contenido como: unidades de muestreo, las cuales dependen del objetivo de la investigación; unidades de registro, que son las partes del muestreo que se aíslan para analizarse; unidades de contexto, es la información paralela que se recoge en relación con el mensaje estudiado. El análisis del discurso no sólo estudia la producción textual sino la práctica de la acción cotidiana y ve el poder político en el discurso. Sobre la muestra de datos esta es una investigación cualitativa por lo que el énfasis está en los datos que se obtienen, de los cuales se hace la elaboración teórica posteriormente para interpretarlos. Los datos dependen más de la calidad que de la cantidad, lo que obliga a buscar personas realmente relevantes de acuerdo al tema y problemáticas a investigar (Van Dijk y Mendizábal, 1999).

Respecto a la transcripción (relatos, conversaciones, entrevistas, etc.), es primordial para la metodología el análisis discursivo. Es importante la calidad del registro y la manera de transcribirlos. Porque se trata de pasar de un formato a otro de algo oral a algo escrito. Hay que tener en cuenta que el registro se hace en ambientes concretos predeterminados por los enunciadores como por el investigador. Al transcribir los registros se da el caso en que no son coherentes, pero en la interpretación se le pueden dar la coherencia sin pretender escriturar la oralidad en términos que por esto se pierda el sentido y el estilo de lo dicho por el enunciador. El análisis empieza en el mismo momento del registro.

El proceso de interpretación es el trabajo más arduo, pues es donde se requiere dedicación para el análisis del discurso. (Van Dijk y Mendizábal, 1999). En el proceso de análisis del discurso es clave la interrelación entre las partes, pues este va más allá de la propia semántica, lo vital son los procesos sociales que están detrás. La primera parte del análisis es sobretudo

---

<sup>57</sup> “Esto nos llevaría al imaginario como cosmovisión y el cómo éste está reconocido en el relato como tal (o de qué manera se perfila la eficacia misma del discurso. ... Viscardi señala, evaluando los conceptos de Althusser que tal funcionamiento está dado por dos acepciones: “a) designa la subjetividad libre, responsable y autora de sus actos, b) designa un ser sometido a una voluntad superior, (1986: 18). ... “el individuo realiza esta instancia imaginaria como presencia de un sujeto a sus objetos, imperiosa necesidad de totalización que no hace sino subrayar su dependencia de un orden simbólico, inscrito en el deseo propio de otro individuo” (idem, 27). Tanto la representación como el imaginario son definidores del sentido del discurso”. Ibid, págs. 145 y 146.

descriptiva. Es importante para el analista tener una actitud de sospecha crítica y ver lo estudiado con un carácter deconstructivo. Es preciso una revisión constante, desestructurar y articular, ver las partes como sus componentes internos, su calidad, textura etc. Todo esto es lo que es el conjunto de la realidad a estudiar (Van Dijk y Mendizábal, 1999).

## Segundo Capítulo

### 2. MEMORIA, EXPERIENCIA E IMAGINACIÓN

#### 2.1. ¿UNA HISTORIA SIN HISTORIA?

“Nada puede dar la medida del cambio producido en el significado de la experiencia como el trastorno que ocasiona en el estatuto de la imaginación. Pues la imaginación, que actualmente es expulsada del conocimiento como “irreal”, era en cambio para la antigüedad el médium por excelencia del conocimiento. ... Lejos de ser algo irreal, el *mundus imaginabilis* tiene su plena realidad entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intelligibilis*, e incluso es la condición de su comunicación, es decir, del conocimiento”. Giorgio Agamben.

Se estima necesario para esta investigación, tener en cuenta, algunos referentes de la teoría crítica, que después fueron puestos en el contexto educativo y escolar por parte de la pedagogía crítica para cuestionar, por ejemplo, a la psicología conductista y la educación técnico-instrumental. Esto permite comprender cómo se fue determinando el rol del niño en los contextos social y cultural, como, por ejemplo, su corporeidad como lo plantea Foucault, se fue docilizando y disciplinando, con lo que se pretendía prepararlo para el trabajo y para una funcionalidad social que poco necesitaban de la memoria y la experiencia social y cultural<sup>58</sup>.

Los autores de la escuela de Frankfurt, defendieron la necesidad de una rebelión contra el autoritarismo<sup>59</sup> encubierto en el orden democrático burgués, de la importancia de reconocer la estrategia de dicho orden para reprimir la libido, con el fin de generar un complejo de culpa, para hacer más dócil a la sociedad para su alienación. Por ejemplo, Marcuse, entre otros, fusionó aspectos del psicoanálisis y del marxismo, profundizó en los primeros pasos de Freud de llevar el psicoanálisis del campo de lo individual a lo social y cultural, para situarlo también al campo de lo político y lo económico. Los teóricos críticos estudiaron, cómo las figuras de poder y represión

---

<sup>58</sup> “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos, tediosos, insólitos, comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia. ... Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato. Actualmente ya nadie parece disponer de autoridad suficiente para garantizar una experiencia,... la aplastante mayoría de la humanidad se niega a adquirir experiencia: prefiere que la experiencia sea capturada por la máquina de fotos”. Agamben, Giorgio: 2001. Págs. 8,9 y 10.

<sup>59</sup> “Para Marcuse (1955, 1970) la psicología freudiana, como resultado de su análisis de la relación entre civilización y represión de los instintos, apostó las bases teóricas para comprender la distinción entre la autoridad socialmente necesaria y el autoritarismo”. Giroux, Henry: 1992, pág. 55.

se iban prolongando del padre al estado, al opresor, al racionalismo tecnológico, a la tecnología, a la escuela.

A los teóricos críticos les inquietaba y desconcertaba que aún después de “la caída del fascismo”, la sociedad, las familias y la escuela en vez de abrirse, se cerraban y asumían comportamientos autoritarios<sup>60</sup>. Vieron también que ya la represión no era ejercida directamente, sino que la misma era interiorizada hasta llegar a ser asumida de manera inconsciente. Esto era algo que retrasaba al ser humano. No es casual, que en todas las organizaciones sociales cuando quieren consolidar sus modelos de dominación, empiezan a imponerlos a la infancia a través de instituciones como la familia, la religión, la escuela, las costumbres, los medios y aún el mismo uso del lenguaje.

Todos estos procesos históricos, según los miembros del instituto dieron como resultado una vida en la que se tendió a minimizar la experiencia, la memoria<sup>61</sup> y la imaginación; y a sobrevalorar la mecanización y automatización de la producción y la privatización de muchos espacios de la vida cotidiana y pública. “La normalización” en la vida cotidiana, en el trabajo, en la escuela del modelo técnico instrumental, fue también hecha para negar el pasado y para perpetuar el sometimiento y la deshumanización impuesta por una combinación entre violencia simbólica y violencia material<sup>62</sup>. Todo esto movido por el interés de borrar de la historia los crímenes de la guerra, de acallar las voces de los que no pudieron llorar sus muertos<sup>63</sup>, de adormecer en la sociedad su capacidad de resistencia.

---

<sup>60</sup> “los comportamientos autoritarios y la autoridad ciega sobreviven, ciertamente, mucho más tenazmente de lo que parece aceptable en condiciones de democracia formal”. Adorno, Theodor W: 1998. Pág. 82

<sup>61</sup> “Pero esta evolución, flagrante sólo desde la Segunda Guerra Mundial, sintoniza muy bien con la animosidad contra la historia de la consciencia americana verbalizada por Henry Ford con su *“History is bunk”* (la historia es charlatanería), con el espectro de una humanidad sin recuerdo. ...es un fenómeno necesariamente vinculado a la progresividad del principio burgués. La sociedad burguesa está de modo universal bajo la ley del intercambio, del “igual por igual” de cálculos y cuentas, que pasan y de los que en realidad nada permanece. El intercambio es por definición algo intemporal, como la *ratio* misma, como las operaciones de la matemática, que en su forma pura apartan de sí el momento temporal. Así desaparece también el tiempo concreto de la producción industrial. Esto discurre cada vez más en ciclos idénticos e intermitentes, potencialmente uniformes, no necesitando ya apenas la experiencia acumulada. Economistas y sociólogos como Werner Sombart y Max Weber adscribieron el principio del tradicionalismo a las formas feudales de la sociedad y el de racionalidad a las burguesas. Lo que en definitiva no significa sino que el recuerdo, el tiempo y la memoria son liquidados de la sociedad burguesa.”. Ibid, pág.18.

<sup>62</sup> “Es por ello que el fascismo se dirige hacia una estetización de la vida política... Todos los esfuerzos hacia una estetización de la política culminan en un punto. Este punto es la guerra”. Benjamin, Walter: 2003. Pág.96.

<sup>63</sup> “Cuando con ese uso lingüístico se habla de superar el pasado no se apunta a reelaborar y asumir seriamente lo pasado, a romper su hechizo mediante la clara consciencia; sino que lo que se busca es trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo, si cabe, del recuerdo mismo. La indicación de que todo ha de ser olvidado por parte de quienes padecieron injusticia es hecha por los correligionarios de los que la cometieron. En una controversia científica escribí ocasionalmente: en casa del verdugo no hay que hablar de la saga, porque de lo contrario se suscita resentimiento”. Adorno, Theodor W: 1998. Pág. 15.

Está lógica técnico-instrumental instauró un sistema para matar la memoria. Y en esta estrategia opresora, según los teóricos críticos, la tecnología y los medios de comunicación de masas, el arte<sup>64</sup>, la cultura, la escuela, fueron diseñados en gran medida para este fin. Cambiaron las maneras como se constituían la imaginación, la experiencia, la memoria y la misma historia que tendió a ser anulada<sup>65</sup>. Walter Benjamin, abordó el concepto de narrar, más ligado a la vida que a la técnica, más ligado a la ética que a la calidad estética<sup>66</sup> y la fusionó con los conceptos de experiencia y memoria. Y escribió que con el auge de la modernidad, el desarrollo de la tecnología y de las lógicas de la guerra decrecieron, la narratividad, la experiencia y la memoria. Esto es algo que amputó la construcción dinámica y dialéctica de la identidad, la posibilidad de reconocer la verdad acerca de la propia memoria colectiva. Y sin la memoria no es posible la experiencia, ni el reconocimiento con los otros. Se promovió más una vida ahistórica e individualista, completamente tecnocratizada.

Benjamín también habla de la pérdida de importancia de la familia desde antes del fordismo<sup>67</sup>, momento en que el poder de la familia patriarcal fue sustituido por el poder del estado y el culto al individualismo; en el fordismo, se fortaleció el poder mass mediático y empresarial; pero ya en el posfordismo la organización para la producción en las fábricas, va pasando de la producción en serie a una producción fragmentada e híper-especializada. Donde ya la economía se centra más en lo cultural que en lo político, más en el consumo que en la producción, más en la producción simbólica, de imaginarios y deseos que en lo meramente material. Las sociedades y las culturas no pueden prescindir de los relatos históricos, no solamente hay que ver esta problemática a la manera, como lo ve Lyotard, como la muerte de los grandes relatos y el auge de los microrelatos. En cierta medida esto ha sido un hecho, pero aún persisten los grandes relatos en las constituciones, las leyes, los libros de texto, las políticas económicas, sociales, culturales y educativas, en los imaginarios cosificados por los relatos mediáticos.

---

<sup>64</sup> "La reproducción de manera masiva de las obras de arte no está así interconectada solamente con la producción masiva de productos industriales, sino también con la reproducción masiva de actitudes y desempeños humanos. Dejar de lado estas interconexiones implica privarse de todo medio para determinar la función actual del arte". Benjamin, Walter: 2003. Pág. 115.

<sup>65</sup> "Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. ... Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. ... no sólo la imagen del mundo exterior, sino también la imagen del mundo ético han sufrido, de la noche a la mañana, transformaciones que jamás se consideraron posibles. Con la guerra mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que desde entonces no ha llegado a detenerse. ¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla?". Benjamin, Walter: 2008. Pág. 60.

<sup>66</sup> "El gran narrador siempre está enraizado en el pueblo, sobre todo en sus estratos artesanales". Benjamin, Walter: 2008. Pág. 85.

<sup>67</sup> "El control social fue un objetivo implícito de un gran número de programas políticos y sociales de mejora llevados a cabo durante el siglo XIX por el estado y por instituciones privadas. Intentaban, así mismo, que el orden, la estabilidad y el imperativo del crecimiento industrial pudieran mantenerse frente a una variedad de cambios sociales y económicos". Michel W. Appel: 1986. Pág. 69.

## 2.2. APROXIMACIONES SOBRE LA INFANCIA Y LA ESCUELA

“Si no existiese la experiencia, si no existiese una infancia del hombre seguramente la lengua sería un “juego” en el sentido de Wittgenstein, cuya verdad coincidiría con su uso correcto según reglas lógicas. Pero desde el momento en que hay una experiencia, en que hay una infancia del hombre, cuya expropiación es el sujeto del lenguaje, el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad. ... *Lo inefable es en realidad la infancia*. La experiencia es el *mysterion* que todo hombre instituye por el hecho de tener infancia”. Giorgio Agamben.

El ser humano es la especie que más depende del cuidado materno, esta condición le permite consolidar sus actividades reproductora y creativa; sus imaginaciones reproductora, combinatoria, emocional-subjetiva y creativa; re-conocer que sin memoria no puede haber experiencia y que sin experiencia no puede haber imaginación. Depende del cuidado materno, para poder sobrevivir; gracias esta condición desarrolla el lenguaje, la conciencia, un sentido del aprendizaje y de investigación mucho más amplio y profundo que los otros seres vivos. Pero, por otro lado, en este largo tiempo va siendo sometido a una serie de leyes, instituciones, costumbres, que dependiendo del contexto pueden ser asimiladas de manera represiva y autoritaria o de manera democrática y autónoma. Los determinantes sociales, culturales y políticos están profundamente ligados a los determinantes psicológicos. Por ejemplo, el superego, se desarrolla por la larga dependencia del niño(a) a sus padres, y en él, se va conformando la moral y los valores establecidos (Delval, 1991).

Freud contribuyó a dejar de ver al niño(a) como un medio hombre, a valorar la infancia como una vida autónoma, y no como una etapa, un paso, un peldaño. Antes se determinaba que la sexualidad solo empezaba en la época de la pubertad y la adolescencia, pero desde Freud el niño(a) se consideró un ser sexual, el cual tiene su líbido viva desde que nace.

Esta investigación ve la infancia desde Eduardo Bestene, quien la define como emancipación, cambio social, re-creación la vida, más diacrónica que sincrónica<sup>68</sup>. Este autor toma distancia de las miradas transmisionistas, del niño como un mero ser individual, limitado a su rol de hijo(a), estudiante, preso en una vida privada familiar y escolar que lo aísla de la vida y los espacios públicos. La relaciona con los conceptos de autonomía y libertad, con un fuerte vínculo intergeneracional, con una etapa de la vida donde la subjetividad se expande, con la idea de Foucault del cuidado de sí que incluye el cuidado social, del otro.

---

<sup>68</sup> “En su forma simplificada, la sincronía representa la estabilidad asociada al pasado y la tradición en donde el tiempo se hace una continuidad y su esencia la repetición. ... De otro lado, la diacronía representa la discontinuidad, el ritmo, el movimiento y la apertura hacia lo nuevo en donde el tiempo es por esencia discreto”. Bestene Eduardo: 2011, Pág. 145.

Agrega que la escuela *“tiene que ver más con aspectos pedagógicos cruciales relacionados con el aprendizaje, la autoafirmación y el autogobierno. La educación establece una modalidad de segregación del niño(a) que lo individualiza en un espacio social –la familia y la escuela- para indicar la necesidad de su educación y protección* (2011: 4,5). Esta codición de tener el derecho a la protección, a veces se manipula para limitar su libertad. Para evitar esto se valora el diálogo entre el adulto y el niño(a) donde se prime un sentido democrático en el que la igualdad no se de cómo algo natural sino como una permanente construcción histórica, en la que la autoridad nunca se debe despojar de razones y del diálogo para volverse autoritarismo.

La infancia es una especie de botín en disputa entre muchas ciencias, los medios de comunicación de masas, la escuela, la política etc. Todos tratan de encerrarla y controlarla desde sus explicaciones, cuando según Bustelo es otro comienzo, una re-creación<sup>69</sup>. Ironicamente en esa disputa los medios de comunicación superan a la familia y la escuela en la conformación de su subjetividad. Sin embargo, la familia y la escuela garantizan el statu quo.

El autor dice que más que pretender una teoría de la infancia lo que prefiere es la “infancia” de una teoría de la infancia, es reunir unos argumentos que propendan por visibilizar la infancia más allá de determinismos y conceptualizaciones cerradas. Es muy interesante, cuando Bestene, se refiere a la significación etimológica de la palabra infancia que quiere decir sin habla, es decir, que el niño no tiene voz, por un lado se puede definir como aquel que no se le permite hablar, que no se considera un ser de lenguaje, una especie de ser acutural. Pero por otro lado, esta definición también se puede significar como un ser más allá de los encasillamientos del lenguaje, que posee un lenguaje en constante nacimiento y recreación, un lenguaje abierto, más allá de uno específico sino de unos múltiples y diversos, más que como gramática opresora como gramática liberadora<sup>70</sup>.

Complementando lo anterior, Eisner, ve el jardín de infantes como una etapa más abierta, flexible y completamente desligada de compromisos de deterministas, donde se respeta más los

---

<sup>69</sup> “La infancia como instancia humana histórica que en su esencial diacronía, habilita espacios para desarrollar procesos de emancipación social y política. El recreo de la infancia de una formación social e histórica consiste en ponerla en esa situación de bullicio, de juego, de gritos, de risas, de correr y chocar, de movimientos acelerados y de libertad, pues en esto reside la posibilidad recreadora de un nuevo orden social”. Ibid, págs. 18 y 19.

<sup>70</sup> “El mundo es de una dramática negatividad pero también es la posibilidad de su cambio,... La infancia, de este modo, puede transportar la transformación de statu quo. Por eso la infancia no es sólo comienzo sino, sobre todo, otro comienzo. Y la educación se hace crucial ya que, en este sentido, es el método que enseña cómo comenzar “de otra manera”. Ibid, pág. 145.

propios imaginarios, la creatividad, la propia interpretación y significación del niño, el derecho a jugar. Pero cuando se pasa a la primaria esto cambia<sup>71</sup>. Todo este ambiente de amabilidad y respeto por lo lúdico, la espontaneidad y expresividad, empieza a ser más exigente en cuanto a las formas y los contenidos que debe asumir el niño<sup>72</sup>. Obviamente estas lógicas se ven reflejados en los currículos.

El ciclo de la Básica Primaria es una etapa primordial para la educación, los estudiantes de esta etapa educativa tienen unas edades que oscilan entre los 6 a los 11 años. La segunda infancia es donde se empieza a descubrir y a vivir con más fuerza el proceso de participación y apropiación de lo social y de lo cultural. Tanto la primera como la segunda infancia tienen gran despliegue la oralidad<sup>73</sup>, el interés por lo narrativo, por la exploración de diversidad de lenguajes y formas de representación. En estas dos etapas se definen su esquema e imagen corporal (sus hábitos), su mundo social e individual (sus campos), sus gustos e intereses (sus capitales). Todo lo que sigue después de los doce años dicen los psicólogos es el consecuencia de lo vivido por el niño(a) en estas dos etapas.

En la educación las ideas sobre el desarrollo mental en el niño de Piaget, tiene una fuerte influencia. Si bien sus aportes contribuyeron en la superación de visiones retardatarias respecto al niño, esta tendencia y la manera como la interpretan y complementan las Políticas Educativas, han propiciado los imaginarios de que en la educación pre-escolar se inscriba al niño en las lógicas de lo lecto-escritural, para que gradualmente se vaya incorporando la normatividad social, por otra parte se incentiva mucho lo lúdico, lo simbólico, lo expresivo, la creatividad. Los contenidos

---

<sup>71</sup> "Pero al iniciarse el primer grado, las cosas cambian: la escuela se pone <<seria>>. Ponerse <<serio>> significa dominar las convenciones sociales, aprender a reconocer y escribir correctamente las letras del abecedario, aprender a leer, sumar y restar, etc. En la mayoría de las escuelas, el rico ambiente sensorial del jardín de infantes se va reduciendo, al empezar el primer grado de escolaridad, a una actividad con un fuerte y rígido énfasis en la instrucción elemental y el significado literal. En el proceso de socialización académica, el espíritu de exploración e imaginación característico del jardín de infantes desaparece por obra de una tendencia orientada hacia lo literal y centrada en el logro académico. Este cambio de espíritu sigue siendo un rasgo dominante de las escuelas hasta la universidad". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 106.

<sup>72</sup> "En la mayoría de las escuelas, el rico ambiente sensorial del jardín de infantes se ve reducido, al empezar el primer grado de la escolaridad, a un fuerte y rígido énfasis en la instrucción elemental y el significado literal. En el proceso de la socialización académica, el espíritu de exploración e imaginación característico del jardín de infantes desaparece por obra de una tendencia orientada hacia lo literal y centrada en el logro académico. Este cambio de espíritu sigue siendo un rasgo dominante de las escuelas hasta la universidad". (...) Con respecto al jardín de infantes y la seriedad de la escolaridad primaria, quisiera hacer otra observación. Ya señalé que la presencia de una vasta gama de formas de representación es característica del jardín de infantes y que a medida que el niño avanza en los grados primarios se produce una sistemática disminución del uso de esas formas. Expresé también que la principal misión de la escuela primaria es permitir a los niños adquirir y aprender a usar las convenciones básicas que llamamos saberes básicos". "Eisner, Elliot: 1998. Págs. 106 y 107.

<sup>73</sup> "Para la comprensión de la estructura del lenguaje humano, un hecho cuya importancia nunca se subrayará lo suficiente es que si el niño no está expuesto a actos de habla en el periodo comprendido entre los dos y los doce años, su posibilidad de adquirir el lenguaje queda definitivamente cerrado. ... el hombre no es el "animal que posee el lenguaje", sino más bien el animal que está privado del lenguaje y que por ello debe recibirlo del exterior". Agamben, Giorgio: 2001. Pág. 81 y 82.

y la evaluación se basan más en las dimensiones y potencialidades del ser humano, más que en lo estrictamente disciplinar y en el logro de habilidades específicas. Ya en la básica primaria el niño vive un proceso de adaptación y transformación entre el mundo lúdico del pre-escolar al mundo académico de la educación básica media. Se tiende a minimizar su ser sensorial, corporal y simbólico, y a maximizar la comprensión y el entendimiento centrado en el desarrollo de la inteligencia respecto a las operaciones formales y concretas, para encaminarlo hacia lo conceptual y a lo abstracto. Como si lo sensor-motriz, lo simbólico hubieran desaparecido totalmente y para asegurarse de esto se contribuye en su adormecimiento.

Acerca del aprendizaje, Castoriadis dice, que se ha considerado como algo central, pero este tiene que ver con la adaptación, lo cual hace que esté muy cerca de lo biológico, en donde los animales aprenden un mundo dado, diferente a los seres humanos que aprenden en un mundo social-histórico diferenciado. Muchos problemas y necesidades son creados desde paradigmas, por ejemplo desde los imaginarios de acumulación o progreso<sup>74</sup> y estos son dados. Es decir que el ser humano tiene una plasticidad que le permite un comportamiento creativo, sin el cual no habría ni historia ni culturas diferentes. El comportamiento humano es más que enseñanza o aprendizaje, ya que debe inventar comportamientos nuevos, y lo nuevo no tiene que ver con aprendizaje. Otro aprendizaje es sobre la solución de problemas, pero los problemas también son deterministas, ya que cada circunstancia tiene sus propios problemas. Concluye que, el único problema es el del sentido, el de crear un mundo (1997: 250, 252).

Maturana dice, que más que definir al hombre como ser racional debería definirse como un ser emocional. “Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones... y no nos damos cuenta que todo sistema racional tiene un fundamento emocional... no hay acción humana sino hay emoción... el amor es la emoción que funda lo social”. Dice que las emociones son dominios de acciones y disposiciones corporales; que, *“el lenguaje sólo se puede constituir en el fluir de las coordinaciones consensuales de la acción”*. (Maturana, 1997). Respecto a la escuela, este autor piensa que se ha convertido en un mundo donde se generan relaciones no sociales, pues las relaciones sociales se generan sólo en la igualdad, la aceptación

---

<sup>74</sup> “El <<progreso>> ensídico se impone a la larga —cuando se impone y allí donde se impone— en función del poder que confiere. ... Las verdaderas cuestiones de la historicidad se sitúan más allá del <<aprendizaje>>, la <<racionalización>>, el <<problem-solving>> y el <<progreso>>. Su elaboración es para mí una prioridad”. Castoriadis, Cornelius: 1997. Pág. 254, 255.

del otro, de la diferencia, no en la negación del otro, la jerarquización o la imposición. “La escuela al promover la competencia, promueve la desigualdad, la negación del otro. Cada vez que se deposita la sabiduría en un grupo humano, militares, filósofos, técnicos y ahora empresarios se genera una tiranía porque se niega a los otros”. Y agrega comentando que, *“los niños que crecen bajo una dictadura crecen corporalmente de manera distinta que los niños que crecen en una democracia. Pues la conversación democrática constituye a la democracia: el vivir humano se hace en el conversar. Y el hablar tiene que ver constitutivamente con el actuar. Un actuar que cambiar la noción de control por la noción de cooperación y de convivencia. En la convivencia puede haber momentos de relaciones de poder, pero estas relaciones no son sociales”*. (Maturana, 1997).

Benjamín encuentra una gran similitud y cercanía entre el niño y el artista; en los dos ve una gran fuerza encaminada hacia los más altos sentidos de libertad. El artista con su arte y el niño con su juego, disfrutan la gratuidad de sus obras, poco le importan las ganancias y la utilidad cuando crean sus propios mundos. También encuentra al artista y al niño muy emparentados con el espíritu revolucionario. El mundo del niño muestra fuertes rasgos de autonomía, se manifiesta como un ser en un mundo independiente con fuentes de energía propia, las que se fortalecen cada vez que logran plasmarse en sus actos imaginativos y creativos. Casi siempre se muestra grande para combatir los golpes de domesticación que le intenta imponer el mundo del adulto. Rompe las barreras y los límites moralizantes del deber ser, de las herencias de opresor-oprimido que le imponen.

Se podría decir que la primera víctima de la opresión y del dominio establecido es el niño, y a la vez que gracias al poder del juego, de la imaginación es el primer revolucionario que constantemente acaricia e intenta seducir la libertad. Dinámicas que trascienden lo explicativo de sus hazañas libertarias. Muchísimas veces instituciones como la familia, la escuela, el estado, los medios de comunicación, la cultura intentan coartar su espíritu lúdico-libertario. Benjamín, rechaza la idea de que la infancia es una etapa inferior de la vida del hombre para lograr la adultez. Ve esto como una imposición burguesa, que asume la ciencia y la psicología desarrollista y evolucionista. La vida del niño es algo que nunca se apaga y renace cada vez con más ahínco.

El espíritu del infante niega la modernidad racionalista y rescata esa fuerza mística que ve la vida como una obra mágica, permanente refunda las cosas antes que formalizarlas o fosilizarlas.

Es pertinente diferenciar y saber integrar el lenguaje como comunicación y el lenguaje como experiencia<sup>75</sup>. Y esto es algo de lo que habló Benjamin en su texto: El Narrador. El lenguaje se fue volviendo un instrumento, un medio para transmitir información, para informar y anunciar más que para narrar y enunciar, por esto fue perdiendo sus posibilidades de historizar, de poder conectar el pasado con el presente y el futuro<sup>76</sup>. Sin la interdependencia entre los tres, la vida perdería su sentido. La educación técnico-instrumental<sup>77</sup> también provocó esta cosificación del lenguaje, de la memoria y de la experiencia.

### 2.3. CLASES DE IMAGINACIÓN Y DE EDUCACIÓN TEATRAL

“Verdaderamente revolucionaria es la señal secreta de lo venidero que se revela en el gesto infantil”. Walter Benjamín.

En más de una oportunidad se puede leer en las políticas educativas que el teatro es una herramienta pedagógica para la educación integral, y también definen las artes, por un lado como fundamentales y por otro como áreas lúdicas, estos enunciados no se desarrollan, ni se especifica de qué manera o desde que concepciones se plantea esto. Vigotsky, profundiza en esto cuando hace una relación entre experiencia, imaginación, juego, creatividad, arte y teatro; cuando habla de que hay dos tipos de actividades: la reproductora y la combinatoria o creativa, la primera está relacionada con la memoria y tiene presente normas, la segunda surge, por ejemplo, cuando se reconstruye un hecho histórico recordado de manera parcial, y para completarlo hay que imaginar cómo habría sido lo que se conoce de manera fragmentada, o cuando se trata de pensar el futuro;

---

<sup>75</sup> “Y aunque hoy el ‘tener consejo que dar’ nos suena pasado de moda, ello se debe a la circunstancia de que la comunicabilidad de la experiencia decrece. ... El más temprano indicio de un proceso en cuyo término está en el ocaso de la narración es el advenimiento de la novela a comienzos de la época moderna. ... El narrador toma lo que narra de la experiencia; (de) la suya propia o referida. Y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia. El novelista se ha segregado. La cámara de nacimiento de la novela es el individuo en su soledad, que ya no puede expresarse de manera ejemplar sobre sus aspiraciones más importantes, que carece de consejo y no puede darlo”. Benjamin, Walter: 2008. Págs. 64 y 65.

<sup>76</sup> “El cuento, que aún hoy es el primer consejero de los niños, porque antaño fue el primero de la humanidad, pervive secretamente en el relato. El primer narrador verdadero fue y seguirá siendo el narrador de cuentos. Cuando el consejo era preciado, la leyenda lo daba, y cuando el apremio era máximo, su ayuda era la más cercana. Ese apremio era el apremio del mito. El cuento nos da noticias de las más tempranas disposiciones que encontró la humanidad para sacudirse la pesadilla que el mito había depositado sobre el pecho”. Benjamin, Walter: 2008. Pág. 86.

<sup>77</sup> “Denominar ‘moradas de la ciencia’ a los institutos donde se pueden adquirir títulos, diplomas, posibilidades de ganarse la vida y ejercer una profesión, no conduce a nada bueno. La objeción que deriva de preguntarse cómo el Estado actual obtendrá sus médicos, juristas y profesores no es ninguna prueba en contra de lo dicho. Sólo revela la revolucionaria magnitud de la tarea: fundar una comunidad de hombres que buscan la cognición, en lugar de una corporación de individuos habilitados para ejercer una profesión”. Benjamin, Walter: 1989. Pág. 50.

surge con la creación de nuevas imágenes o acciones. Pero para la creación de nuevas situaciones se necesita partir de las experiencias anteriores y también de unas necesidades e intereses específicos. El autor llama esto imaginación o fantasía<sup>78</sup>. Es decir que hay actividades imitativas y creativas.

Este autor, rompe con la idea de que la creación es un don o un talento o sólo para unos pocos elegidos. Visión que la escuela tradicional apoyaba. La imaginación no es algo exclusivo del arte, ya Einstein y Bachelard<sup>79</sup>, se refirieron muchas veces sobre la importancia de esta, también en la ciencia. Tampoco la creatividad es algo exclusivo del arte, sino que es parte de la vida de las personas. Desde esta idea es completamente válido romper con el prejuicio que se tiende a tener acerca de que la creatividad no es educable. También es válido tratar de conocer cómo la escuela estimula o desestimula la imaginación, la creatividad, la memoria y la experiencia. Es válido preguntarle a la escuela, qué tipos de imaginación promueve, si la desinhibe o inhibe. Manifiesta, que ésta también puede ser colectiva; que casi todo es creación de un anónimo colectivo (concepto que también trabaja Castoriadis), sin la cual es imposible la existencia humana. Agrega, que se da en los primeros años de la infancia. Algo que se aprecia en el juego infantil. El niño(a) así tenga elementos imitativos, también tiene muchos combinatorios y creativos. Transforma lo vivido, dando nuevas realidades, y la riqueza de estos nuevos mundos posibles depende de la acumulación de experiencias. Es errónea la separación tajante de la realidad y la ficción en la vida. Esto abre un abanico de posibilidades para repensar y resignificar esta relación.

A veces se tiene la idea de que la imaginación del niño es ilimitada, tal vez puede tener un gran potencial, pero “la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se forma y crece poco a poco” (Vigotsky, 1987-27). Tal vez, la imaginación del niño tiene más disponibilidad, esté menos contaminada, sea más flexible, pero esto no excluye que la imaginación es un producto histórico y que hay que educarla. Por ejemplo, respecto a la relación de la imaginación creativa con el arte, el autor comenta que el dibujo es lo más afín a la edad pre-

---

<sup>78</sup> “En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en la imaginación”. Vigotsky, L.S:1987. Pág. 7.

<sup>79</sup> “Queremos siempre que la imaginación sea la facultad de formar imágenes. Y es más bien la facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de libramos de las imágenes primeras, de cambiar las imágenes. ... El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es imagen, es imaginario. ... Gracias a lo imaginario, la imaginación es esencialmente abierta y evasiva”. Bachelard, Gaston: 1993. Pág. 9.

escolar. Para la literatura se necesita un caudal de vivencias personales, una experiencia de vida. El niño pequeño lo hace, pero con un sentido condicionante e inocente<sup>80</sup>.

Él dice que hay cuatro formas de relacionar la fantasía con la realidad en la vida: la primera, es cuando la imaginación se estructura tomando elementos de la realidad; la segunda, es más compleja, no produce lo percibido sino que crea a partir de la experiencia, es decir que combina lo real con lo fantástico; la tercera, se interesa más por el contenido que por la forma de la realidad, lo emocional selecciona impresiones, ideas e imágenes que se asocian en forma de representaciones, esta es la imaginación emocional o subjetiva (citando a Ribot, aclara que, sin embargo, todas las formas de imaginación creadora contienen elementos afectivos); en la cuarta, la estructura de la fantasía es completamente novedosa y no está presente en la experiencia ni en ninguna cosa o modelo existente; esta imaginación puede dar existencia real a sus creaciones.

Es muy sobresaliente la manera cómo ve la dramatización y la creación teatral infantil. Como algo muy cercano al mundo del niño, porque el drama es acción. Fácilmente vincula sus juegos dramáticos con su vivencia personal. La forma dramática está en el interior y el exterior del niño. El niño capta formas imitativas para combinarlas con formas fantásticas. Esto lo hace con las fuerzas de su intuición y su imaginación. Sus fantasías exigen ser escenificadas como algo lleno de vida y vitalidad, exigen ser acción para materializarlas; desean salir del mundo de la ilusión para ser algo concreto. El teatro infantil es una forma de imaginación que responde a la condición motriz de la imaginación infantil. Es una experiencia lúdica donde la imaginación se corporaliza, se oraliza, se historializa<sup>81</sup>. Es aquí donde el poder del juego teatral para el niño es su mejor cómplice y aliado incondicional. El teatro es un laboratorio infinito para la imaginación, es como la tierra más fértil donde se puede crear el espectro más amplio de formas de la imaginación. También expresa que el acto imaginativo es producto de una historia muy larga y se forma de las percepciones externas e internas que son la base de la experiencia. Y desde estas, el

---

<sup>80</sup> "Hay un hecho fundamental que muestra de manera muy convincente que antes de la creación literaria el niño debe desarrollarse; sólo cuando se ha acumulado gran experiencia con un alto nivel del dominio del lenguaje y de desarrollo del mundo interior personal, se hace accesible para el niño la creación literaria. ... el niño con frecuencia no comprende para qué hay que escribir, él no tiene la necesidad interior de escribir. ... Para formar en el niño al escritor, hay que desarrollar en él un fuerte interés hacia la vida que le rodea; el niño escribe mejor acerca de lo que le interesa, sobre todo si lo conoce bien". Vigotsky, L.S, 1987. Págs. 38, 39 y 40.

<sup>81</sup> "El juego es la escuela de la vida del niño, lo educa espiritual y físicamente; su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo del hombre futuro. El juego podemos analizarlo como la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en estos casos en una misma persona. En el juego la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza directa de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psíquis". Vigotsky, L.S: 1987. Págs. 61 y 62.

niño(a) realiza sus futuras creaciones, son el material con el cual construye su fantasía; en el que las asociaciones y las disociaciones son parte fundamental del proceso. Además, nunca es totalmente personal, sino que también es el producto de una colaboración anónima.

Si la pedagogía teatral en el mundo es un discurso y una práctica nueva a nivel mundial, con más razón en Colombia. La chilena, María Verónica García-Huidobro Valdés explica que la pedagogía teatral surge en Europa, dentro del intento de renovar las metodologías en los procesos de aprendizaje alterados por la Segunda Guerra Mundial, la que afectó lo social, cultural, político, ético, económico. La pedagogía teatral se ha materializado y evolucionado en cuatro tendencias:

1. Tendencia neoclásica, que prioriza la técnica, la tradición, el resultado sobre el proceso, el concepto de éxito y de sentido profesional. 2. Tendencia progresista liberal, se concentra en el desarrollo afectivo de las personas, en estimular las capacidades expresivas y creativas para comunicar la individualidad, ve la expresividad como una cualidad, como algo natural del ser humano; parte de las necesidades e intereses de los estudiantes. Se interesa más por lo anterior que por pretender un nivel artístico. 3. Tendencia radical, que ve el teatro como un vehículo transmisor de ideas y a los practicantes como agentes de cambios sociales, económicos, políticos, culturales. El pedagogo aquí es más un monitor cultural y facilitador; utiliza el juego dramático como herramienta para las áreas curriculares. 4. Tendencia del socialismo crítico, que le da importancia al entorno y a la diversidad, parte del interés genuino del estudiante, incluye personas con discapacidad, se preocupa por expresar la emotividad, por el rol cultural del teatro en una sociedad, diferenciándose del nivel artístico de acuerdo al que el grupo quiera alcanzar. Esta autora dice que se identifica con esta última tendencia (2004: 23).

Es llamativo la relación que esta autora hace, sobre el papel educativo del teatro en la cultura clásica griega, acerca de la relación entre teatro y educación. Dice que, la palabra *didaskalia*, que significa enseñanza, fue utilizada en el teatro para enseñar a los actores la obra y el montaje escénico. Y también designa el arte de enseñar. Se puede complementar este concepto de *didaskalia* con el de la *paideia* que es fundamental, para Castoriadis, pues este forma para la Res-pública. La *paideia* reconoce la necesidad de la ley, pero a la vez da la posibilidad de ponerla en tela de juicio, de deliberarla desde la democracia, la libertad y la autonomía.

## 2.4. EL TEATRO ESCOLAR DE LOS NIÑOS(AS) Y/O PARA LOS NIÑOS(AS)

“El narrador omnisciente sólo es una convención ficticia: en la vida real, es probable que se convierta en una amenaza para el tráfico de la negociación narrativa. Ninguna historia puede encerrarse dentro de los límites de un solo horizonte”. Buner, Jerome.

El nacimiento del teatro se ha relacionado con el origen de los rituales en las culturas primitivas, el comportamiento lúdico, los carnavales y las fiestas populares, con la mimesis, la polis y la democracia, pero, como se exponía antes, también se ha relacionado con el juego infantil, el pensamiento simbólico del niño, su tendencia a imaginar y a vivir lo que imagina, a imitar y recrear lo que le rodea. Walter Benjamin, es uno de los pocos autores que en su momento reflexionó sobre la relación entre el niño(a), el teatro y la escuela. Plantea una concepción sobre el teatro en la escuela. Hace una crítica a las maneras como el arte tuvo que reconfigurarse con el auge y desarrollo de la tecnología. En este proceso todas las artes en su totalidad se vieron afectadas y obligadas a cuestionar sus maneras de concebir y hacer arte, Benjamín vio con claridad las particularidades sobre cómo cada arte fue viviendo dichos cambios, por ejemplo, en el caso del teatro escribe:

“Entre todas las artes, el teatro es la menos abierta a la reproducción mecánica, es decir, a la estandarización; por ello las masas se apartan de él. En perspectiva histórica, tal vez lo más importante de la obra de Brecht sea su producción dramática, ya que ésta le permite al teatro adoptar su forma más reducida, más despierta y sencilla, la forma en que es capaz de soportar el invierno”. (Benjamin, 2003: 114)

Existe una tendencia general, en la escuela, en los medios a negar el conflicto en todo orden<sup>82</sup>. Benjamin, hace una diferenciación entre el teatro burgués y el proletario infantil. Es muy interesante la manera como claramente reivindica el teatro. Ve el burgués como el teatro comercial, impregnado de sensacionalismo y efectismos y al proletario como una de los artes más ligado a la conciencia social, la vida y al mundo infantil. Si bien la lucha de clases ya no es lo único dominante, aún persisten, por ejemplo, una confusión frente al sentido de lo ético en el teatro, una desigualdad frente al derecho al capital simbólico. Por esto, resignificando esto es vigente:

“En todos los terrenos —y la pedagogía no es una excepción— el interés por el “método” es una actitud típicamente burguesa, es la ideología del “seguir mal que bien como hasta ahora” y de la pereza. De modo, pues, que la educación proletaria necesita, antes que nada y sin falta, un marco,

---

<sup>82</sup> “Había afirmado que la escuela distorsiona sistemáticamente las situaciones de conflicto social en las colectividades. ... En particular, los estudiantes de la mayoría de las escuelas de los centros urbanos encuentran una visión que sirve para legitimar el orden social existente, puesto que se desestiman sistemáticamente el cambio, el conflicto, la noción de los hombres y mujeres como creadores además de receptores de los valores y las instituciones”. Michel W. Appel: 1986. Pág. 136.

un ámbito objetivo dentro del cual educar. No necesita, como la burguesía, una idea para la cual educar. Fundamentaremos aquí por qué el marco de la educación proletaria, desde los tres hasta los trece años cumplidos, es el teatro infantil proletario... Ahora bien, como la vida entera, en su abundancia infinita, aparece única y exclusivamente en el teatro dentro de un marco y como espacio; por eso el teatro infantil proletario es para el niño proletario el lugar de educación dialécticamente fijado. ... El teatro de la burguesía de hoy tiene un condicionamiento económico, está determinado por el lucro. Desde un punto de vista sociológico es, delante y detrás de bastidores, fundamentalmente un instrumento de sensación. No así el teatro infantil proletario". (Benjamin, 1989: 102).

Este texto escrito, editado por primera vez en 1969, pero escrito hace más de 70 años, tiene una extraordinaria vigencia. Persisten las manifestaciones de un teatro comercial infantil y otro teatro infantil que se podría llamar crítico que tiene poco apoyo y poca acogida en muchas instituciones y colegios, tal vez por el gran desconocimiento frente al valor del teatro infantil, más allá de cualquier visión superficial formada por la influencia de la cultura espectacular, consumista y comercial. Así, para algunos estas clasificaciones no sean tan precisa, aún persiste una especie de estigmatización frente a todo lo que cuestione el sistema dominante en sus estructuras y superestructuras:

"La contraprueba, que no deja resquicio, es el hecho de que nada considera la burguesía más peligroso para los niños que el teatro. Esto no es tan sólo un efecto residual del viejo espantajo del comediante vagabundo que secuestraba a los niños. Lo que se expresa, más bien, en esta resistencia es la angustiada conciencia de que el teatro despierta la poderosa fuerza del futuro en los niños. Y esa conciencia hace que la pedagogía burguesa proscriba el teatro. Cuál no sería su reacción si sintiera de cerca el fuego que en los niños producen realidad y juego amalgamados y confundidos de tal modo que los sufrimientos representados pueden convertirse en verdaderos y que las bofetadas simuladas se convierten en reales". (Benjamin, 1989: 103.)

Esto también es resultado de la inclinación a abstraerse de los contextos históricos, de negar el teatro y de imponer visiones unívocas de realidades maquilladas<sup>83</sup>. Lo teatral se mira de manera sesgada, tiende a asociarse con el ser falso, con los simulacros, pero en realidad es el teatro el que en vez de enmascararse, desenmascara los simulacros de la historia. A pesar de ser un arte perecedero, milenario, es de los primeros en manifestar sus rasgos en las culturas primitivas, es también un arte vanguardista que permanente se está trasgrediendo, transmutando. Arte nómada por naturaleza, popular, público, arte que nació por la acción creativa y transformadora del juego libre y de la improvisación:

"En todas ellas, la improvisación es el núcleo central; en última instancia, la representación teatral no es más que la síntesis improvisada de ellas. La improvisación es lo predominante; ella es el estado de ánimo del cual surgen las señales, los gestos señaladores. La representación teatral tiene

---

<sup>83</sup> "Como la tecnología, el arte crea otro universo de pensamiento y práctica contra y dentro del existente. Pero en contraste con el universo técnico, el universo artístico es un universo de ilusión, apariencia, *Schein*. Sin embargo, esta apariencia es semejanza de una realidad que existe como amenaza y promesa de la establecida. Bajo varias formas de máscaras y silencio, el universo artístico es organizado por las imágenes de una vida sin temor; bajo formas de máscaras y silencio, porque el arte no tiene el poder de hacer posible esa vida y ni siquiera tiene el poder de representarla adecuadamente. Sin embargo, la verdad ilusoria e impotente del arte (que nunca ha sido tan ilusoria e impotente como ahora, cuando se ha convertido en un ingrediente omnipresente de la sociedad administrada) atestigua la validez de sus imágenes. Cuanto más ostensiblemente irracional se hace la sociedad, mayor es la racionalidad del universo artístico". Marcuse, Herbert: 1993. Pág. 267.

que ser la síntesis de esos gestos, precisamente porque sólo en esa síntesis se halla esa súbita unicidad que constituye el espacio genuino del gesto infantil. Lo que se obtiene de los niños por la fuerza, como “rendimiento” acabado, nunca puede compararse, en cuanto a autenticidad, con la improvisación. ... El teatro, por ser arte perecedero, es infantil. ... La representación es, en oposición a la ejercitación pedagógica, la liberación radical de un juego ante el cual el adulto sólo puede ser espectador”. (Benjamin, 1989: 104 y 105).

Benjamin lo ve también en la riqueza que tiene el teatro, para la infancia, la educación y la escuela. Lo ve como una manera de compensar esa pérdida en la modernidad de la fuerza colectiva del carnaval:

“La representación teatral es la gran pausa creadora en la obra educacional. Es en el reino de los niños, lo que el carnaval era en los cultos antiguos. Se invierten los términos, y así como en las saturnales romanas el amo servía al esclavo, durante la función están los niños en el escenario para enseñar y educar a los atentos educadores. Aparecen nuevas fuerzas, nuevos impulsos que el director a menudo no conocía, que sólo ahora, en esa salvaje liberación de la fantasía infantil, y no durante el trabajo, llega a conocer. Los niños que han hecho teatro de esa manera se han liberado en tales representaciones. Su niñez se realiza jugando”. (Benjamin, 1989: 106)

El teatro involucra diversidad de aspectos como son: lo social, lo cultural, lo político, lo histórico, lo poético, lo imaginario, la experiencia<sup>84</sup>. No se trataba de politizar el arte en el sentido de instrumentalizarlo poniéndolo al servicio de lo ideológico. Pero ante esos cambios que se le imponían al arte, a la cultura y también habría que incluir la escuela, que consistieron en politizarlos en el sentido de volverlos dispositivos de poder y dominación, según estos autores, la resistencia debía responder ante una politización opresora con una política liberadora<sup>85</sup>.

Es conveniente precisar algunas miradas que se tienen respecto a los tipos de teatro infantil. Juan Cervera en su libro: “Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años” escribe que hay tres tipos de teatro infantil: el teatro para niños, el teatro de los niños y el teatro mixto infantil. El primero es hecho por los adultos para los niños. El segundo es todo hecho por los niños<sup>86</sup>. El tercero es una convergencia de los dos anteriores. Este autor aclara que no son separables tajantemente pues los tres tienen muchos puntos en común. Cervera dice, que no debería llamarse teatro el segundo, porque no debería tener público. Tal vez, lo dice en el sentido que lo que el niño lo hace es más para él, que para los adultos y que lo central en él es el proceso sobre el resultado. Sin embargo, Vigotsky y Benjamin valoran el segundo más allá de

---

<sup>84</sup> “La experiencia occidental del tiempo está escindida en eternidad y tiempo lineal continuo. ... A esa concepción que condena al fracaso todo intento de conquistar el tiempo se le debe oponer aquella según la cual el lugar propio del placer, como dimensión original del hombre, no es el tiempo puntual y continuo ni la eternidad, sino la historia. ... La historia no es entonces, como pretende la ideología dominante, el sometimiento del hombre al tiempo lineal continuo, sino su liberación de ese tiempo”. Agamben, Giorgio: 2001. Pág. 154.

<sup>85</sup> “la educación no era una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello”. Michel W. Appel: 1986. Pág. 11.

<sup>86</sup> Además, la construcción de sentido no es algo que los maestros fabriquen y transmitan a los estudiantes, sino algo que los estudiantes deben producir por sí mismos. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 26.

considerarlo como algo acabado y presentable para un público. Pues en este está la riqueza imaginativa del niño<sup>87</sup>. En este estaría los componentes y aspectos más valiosos para acercarse a lo que se podría llamar una real dramaturgia infantil y a un real teatro de los niños(as). Si el adulto-educador interviene sería como un facilitador para que el niño poco a poco se vaya apropiando de lo que podría llamarse las gramáticas y las pragmáticas del teatro.

Galia Sefchovich y Gilda Waisburg, en los juegos de expresión corporal y creatividad le permiten al niño(a) ser el mismo y en vez de presentación ante un público de teatro como tal, hablan más bien de una socialización de sus creaciones, ante sus compañeros o invitados, a manera de una “puesta en común”, donde más que resultados se pone en común la experiencia vivida (1992-9-42). Esto estaría más cercano a una mirada del teatro más contemporánea que tradicional, más experimental que comercial. Estos referentes sirven para reflexionar como el teatro entra a la escuela y como la escuela ve el teatro en la educación del niño(a)

### 3. POLÍTICAS EDUCATIVAS

#### 3.1. ASPECTOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADOS CON LAS ARTES Y EL TEATRO

“Desde que el universo establecido del discurso es el de un mundo sin libertad, el pensamiento dialéctico es necesariamente destructivo, y cualquier liberación que pueda traer es liberación en pensamiento y en teoría. Sin embargo, el divorcio de pensamiento y acción, de teoría y práctica es en sí misma parte de un mundo sin libertad.” Herbert Marcuse

“En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la racionalidad tecnocrática... Las escuelas, en estas perspectivas, son vistas meramente como sitios de instrucción. Se ignoran que son también sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico”. Henry Giroux

La Constitución de 1991, en algunos de sus apartes dice: que Colombia es un estado social de derecho, que su forma de organizarse es descentralizada y autónoma en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, que facilita a todos la participación en la vida económica, administrativa, política y cultural de la Nación, que asegura la convivencia pacífica y el orden justo, que el Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación,

---

<sup>87</sup> “No debemos olvidar que la ley fundamental de la creación infantil consiste en que su valor hay que verlo como resultado en el propio proceso y no como un producto de la creación, lo importante no es lo que creen los niños, lo importante es que crean que ejercitan la imaginación creadora y la materializan. En la escenificación hecha por los niños en la actualidad, todos desde la cortina, hasta el desarrollo de la obra, deben ser hecho por las manos y la imaginación de los propios niños y sólo entonces la creación dramática alcanzará toda su importancia y toda su fuerza”. Vigotsky, L.S: 1987. Pág. 62.

que es una obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación, que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, que garantiza la libertad de conciencia, que toda persona tiene derecho a un trabajo digno y justo, que garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, que debe garantizar el desarrollo armónico e integral de los niños y jóvenes, que la educación debe formar para el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia, al mejoramiento cultural, que el Estado debe promover y fomentar el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional, que la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad, que la búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres, que los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a la ciencia y, en general, a la cultura, que creará incentivos y estímulos para los que fomenten las manifestaciones culturales, que los bienes culturales son inalienables, inembargables e imprescriptibles, que la televisión será regulada por una entidad autónoma, (aparte de los artículos 1,2, 5, 7, 8,13, 18, 24, 27, 44, 52, 67, 70, 71 y 72).

Posteriormente, en la Ley General de Educación de 1994, en la parte de objetivos y fines de la educación se habla de un proceso permanente de formación personal, cultural y social que fundamenta la integralidad de la persona, sus derechos y deberes, el pleno desarrollo de la personalidad, participación en lo cultural, conocimientos estéticos para el desarrollo del saber, estudio y comprensión crítica de la cultura nacional, estímulo a la creación artística, respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos. Este documento divide la educación básica en primaria y secundaria, en la primera corresponde los cinco primeros grados y en la segunda los cuatro siguientes. En sus objetivos generales para la Ed. Básica, habla de proporcionar una formación crítica y creativa del conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico, desarrollo de habilidades comunicativas. En los objetivos específicos para la Ed. Básica Primaria habla de formación en valores para la convivencia democrática, participativa y pluralista, apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética, comprensión del medio cultural local, nacional y universal, el conocimiento y ejercitación del propio cuerpo y su desarrollo físico y armónico; formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la

plástica y la literatura; adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad. En el artículo 23 se lee que la educación artística es un área fundamental y obligatoria.

En el título sobre la organización para la prestación del servicio educativo habla sobre la formación integral del educando, la libertad para que las instituciones educativas elaboren su propio Proyecto Educativo Institucional, el cual debe responder a las necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, debe ser concreto, factible y evaluable; autonomía de las instituciones. En el título sobre los educandos dice que el educando es el centro del proceso educativo, que este debe participar activamente en su formación integral, favorecer el pleno desarrollo de la personalidad, acceso a la cultura, desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades, de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, del trabajo en equipo, la solución de conflictos, habilidades para la comunicación, la negociación y la participación; participación y asistencia en eventos de carácter artístico.

En el decreto 1860 del 94, en el capítulo sobre orientaciones curriculares se puede leer que se debe incluir el plan de estudios de las áreas fundamentales y obligatorias. Que en el desarrollo de las asignaturas se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales. Dice que en el plan de estudios se debe incluir el proyecto pedagógico con el fin de ejercitarse para solucionar problemas, con el entorno social, cultural y científico de los estudiantes. En el capítulo sobre evaluación y promoción dice la evaluación debe ser continua, integral, cualitativa y descriptiva; que el plan de estudios debe incluir procedimientos de la evaluación de logros como juicios sobre el avance con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades de los educandos; estos deben plasmar el estado del desarrollo formativo y cognitivo de los alumnos; descarta las pruebas basadas en la producción memorística que no parten de la constatación de conceptos. En este decreto dice que los logros los deben establecer los P.E.I. siguiendo este decreto y la ley 115.

Luego la resolución 2343 del 96, pretende mejorar la calidad de la enseñanza y la educación en los establecimientos educativos, planteando los logros como indicios o señales deseables y esperados en función de los fines y objetivos de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano; se centran en el desarrollo integral del educando y en su desarrollo humano. En los indicadores de logros para la educación artística, para los grados

primero, segundo y tercero se refiere a aspectos como: involucrar su mundo interior y manifestarlo expresivamente a través del arte, la percepción del entorno natural y cultural, manejo de nociones básicas de los lenguajes artísticos y disfrute de las manifestaciones artísticas autóctonas y universales. Para los grados cuarto, quinto y sexto los indicadores para artes hablan de actitud de pertenencia al contexto cultural particular, coordinación motriz hacia la construcción de formas expresivas, comunicación mediante símbolos y representaciones conjugando técnicas artísticas y lúdicas, identificación de características estéticas en obras, argumentación sobre sus propias propuestas artísticas. En la resolución 2343, se establecieron unos indicadores de logros básicos, como una manera de exigir unos niveles mínimos de lo que deberían saber los estudiantes.

En los lineamientos Curriculares para la Educación Artística del 2000. Este documento pretende orientar la educación artística, darle sentido como una forma de ir más allá de lo racional. Que el M.E.N. espera contribuir a transformar la institución educativa en un centro cultural comunitario, que se fundamenta desde cómo la filosofía ve el problema de lo artístico y lo estético. Que para asumir los nuevos retos que imponen al arte la modernidad y la posmodernidad consideran prioritarias la psicología cognitiva en el espacio de las inteligencias múltiples e invita a mirar lo artístico a nivel local, nacional y universal.

En el capítulo sobre el arte, la estética y la educación artística se resaltan los siguientes aspectos: Sin desconocer el valor de las miradas sobre lo artístico que han hecho oriente, los aborígenes de América y nuestra realidad multiétnica, dan prioridad a occidente y a las actuales tendencias de movilizar la cultura hacia la globalización. Sus propuestas teóricas, que relacionan el arte y la educación, se fundamentan desde la filosofía. Su teorización parte de la estética. Kant elimina lo natural como objeto estético y lo ve más como producto del espíritu humano, como algo subjetivo. Hegel afirma que lo bello artístico es superior a lo bello natural. Dice que el arte debe su origen a la fantasía gobernada por los intereses supremos del espíritu.

Se aclara que es importante para lo educativo y sus metodologías precisar las diferentes formas y significados del arte como algo formal y como imitación de la naturaleza o como exaltación del espíritu o como una manera de adornar y llevar ante la intuición y la sensación toda materia o como perfeccionamiento moral. Al considerarse la obra como producto del genio y

talento humano, hoy se acepta que se requieren formación y reflexión, ejercitación y habilidad, por cuanto la obra de arte lleva una dimensión técnica. El documento también se refiere al gusto como expresión de la sensibilidad, como algo que no se da espontáneamente sino que necesita formación de las sensaciones y percepciones por referencia a la belleza construida como sentido colectivo.

Respecto al gusto se dice que no es algo que se dé por generación espontánea sino que es producto de un proceso formativo y que para la evaluación potencia el juicio crítico y da prioridad a lo formativo. Sobre la sensibilidad dice que opera en el artista como subjetividad productiva, que la obra de arte surge de la unión entre lo espiritual y lo sensible, y esta debe educarse, que si bien la fantasía se centra en el talento para manifestarse necesita de lo sensible, que necesita también aparte de una imaginación creativa, una imaginación de los recuerdos vividos y experiencias hechas. Esto también es un trabajo consciente. Acerca del papel de la educación en el arte se acude a Kant para decir que lo bello es aquello que no tiene concepto ni categoría, pero que requiere para su valoración un espíritu formado, y a Hegel para reforzar que el espíritu formado es lo que permite comprender el contenido y significado del arte.

En el subtítulo sobre las teorías críticas del arte y sus implicaciones en la educación, se habla de cuatro corrientes: La dialéctica materialista, que ve el arte como una creación de la conciencia que se plasma en lo sensible por el trabajo. La etnológica, que considera que es el mito el que configura el arte. La lingüística, que considera que el arte surge con el teatro entendido como el arte en acción. Que surge como ritual desde la conducta sacra como expresión corporal y comunicativa, y se configura como estructura semiótica de la cultura. La psicoanalista, que dice que el determinante del arte es la sexualidad humana, cuando la sensualidad se escapa de lo puramente instintivo para constituirse en intención humana como expresión de libertad real y posible. El documento también considera la incidencia de la fusión de la tecnología y el arte desde el surgimiento de la fotografía, el cine, la computadora. Denomina este nuevo momento como expresividad digital, aceptando que la computadora cambia nuestra manera de percibir, de reconfigurar las técnicas, la naturaleza de la expresividad.

Respecto a su configuración en las corrientes cognitivas y en las inteligencias múltiples aborda autores como Piaget (la estructura de la ciencia en la mente según el desarrollo

cronológico y mental), Chomsky (el conocimiento y la comprensión del lenguaje desde una estructura única), Levi Strauss (la existencia de unas condiciones similares para toda mente humana que le permitieron establecer unas estructuras generales), Cassirer (la mirada de la mente humana más allá de lo racional y la consideración del pensamiento simbólico); como Gardner que plantea los aportes de Susan Langer, Nelson Goodman y Ernst Gombrich quienes diferencian los símbolos discursivos y los símbolos presentacionales. Lo presentacional como “el contexto mental del observador”.

Esto trasladó el problema de la comprensión del arte a la estructura mental del sujeto. Gardner plantea que existen diferentes sistemas simbólicos e introduce el concepto de sistema notacional que permite estructurar comparaciones entre los sistemas simbólicos creados por los seres humanos contra una gama única de criterios. Para Goodman el artista es el que comprende las propiedades y funciones de ciertos sistemas simbólicos que le permiten crear la obra de arte. Sus teorías permiten establecer las competencias básicas para la enseñanza del arte tanto en su dimensión histórica analítica como en su dimensión empírica creativa. En conclusión el documento dice que, Gardner abre un camino para la pedagogía y la educación artística.

En el capítulo sobre las artes en la educación colombiana se habla de la falta de acuerdos para dar significado a la educación artística dentro del PEI. En la propuesta del diseño de las artes como asignatura que es la que interesa para esta investigación, se escribe que por orden de importancia a las asignaturas de artes se tiende a tener en primer orden a las artes plásticas, luego a la música, después a las artes aplicadas, le siguen las artes escénicas. En el capítulo sobre la educación artística en el currículo escolar se escribe que la escuela cumple un papel importante en el desarrollo de habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como son: lenguajes, gestualidad, pintura, notación música, con la capacidad de emplear metáforas.

Se habla de que no se pretende formar artistas sino seres humanos integrales, es decir como el lugar donde el sujeto se ubica en el arte desde sus propios intereses, y desde la apropiación de unas técnicas y de la historia del arte, que le permiten expresarse artísticamente. Es decir que el propósito del arte es que sirva como medio fundamental de comunicación y de sensibilización. El arte es el reflejo de lo que son los pueblos. Por esto el arte también contribuye

en cambiar nuestras formas de violencia modificando las maneras de comunicarnos, a través del respeto, la confianza.

La propuesta sobre el proceso curricular habla de: Proceso de desarrollo del pensamiento contemplativo (disponerse a percibir sensiblemente las experiencias subjetivas, que nos permiten conmovernos y actuar con sentido). Proceso de transformación simbólica en la interacción con el mundo (el arte como una manera de comprender, entender el ser y el sentirse en el mundo, como forma de comunicación mediante lenguajes simbólicos expresivos). Proceso de desarrollo del pensamiento reflexivo (como posibilidad de unir la mente, el pensamiento, la imaginación y el sentimiento; que involucra los conceptos, disciplinas y lenguajes artísticos). Desarrollo de habilidades conceptuales y proceso de desarrollo de juicio crítico (como oportunidad de reflexionar sobre el propio sentido. El juicio estético no se puede entender sin relacionarlo con el juicio ético, es un juicio cualitativo que simboliza, significa y valora; que permite reconfigurar visiones de mundo colectivas).

Ya en el título que se refiere propiamente a la educación en teatro se parte de aclarar que no hay respuestas únicas. Sin embargo, lo claro es que el teatro debe ser concebido como una herramienta pedagógica al servicio del desarrollo integral de los estudiantes, en la medida en que el imaginario colectivo es también su materia prima. Se puede leer que esto implica una propuesta de diseño curricular que recoja elementos propios del teatro de una manera amplia, clara y sencilla, para acercarse al conocimiento personal y del entorno social, cultural e histórico, recuperando el origen del teatro que es el juego. Se enmarca la experiencia sensible en el mundo interior y el mundo exterior, mundos mediados por el cuerpo como ser particular y único.

Dos años después, en el 2002, aparece el decreto 230, en el cual aparece el concepto de las competencias para la evaluación, el cual se propone como un elemento que complementaría los indicadores de logros, ya que estos eran mecanismos de evaluación para ser utilizados durante el proceso. Con el decreto 230 del 2002, del M.E.N. se impusieron unas evaluaciones periódicas externas a estudiantes, profesores, coordinadores, directivas e instituciones para verificar el nivel de sus estándares de calidad. La evaluación se fue configurando como competencias, logros, estándares, desempeños, estándares de desempeños. Las competencias fueron definidas como capacidad, aptitud, habilidad para el mejor desempeño en una actividad. También se empezó a

hablar en los colegios de desempeños, entendidos como un estilo de evaluación que pretendía partir más de lo que el estudiante hacía. Posteriormente esto dio como resultado la realización de evaluaciones periódicas hechas por “expertos” externos como las pruebas Saber, el examen de ICFS, las pruebas PISA; la realización de exámenes a las instituciones, estudiantes, maestros, directivas etc.

Respecto a Plan Decenal de Educación 2006-2016, en la primera parte sobre fines y calidad de la educación en el siglo XXI – globalización y autonomía, para las macro metas y metas, habla de un currículo pertinente que en el 2016 cuente con estructuras curriculares flexibles y pertinentes, articuladas al desarrollo de las capacidades de aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer y de las dimensiones científicas, técnicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas, y a las competencias en una segunda lengua en ambientes de aprendizaje, contextualizados e incluyentes, que privilegien el uso y la apropiación de las TIC.

En cuanto a las acciones habla de intensificar en todos los niveles del sistema educativo la enseñanza del inglés o de otros idiomas, así mismo, la formación estética y artística. Diseñar un plan de arte que garantice el desarrollo creativo y emocional de los niños, niñas y jóvenes. Integración del arte como una herramienta para la educación. Garantizar la formación política en todos los niveles del sistema educativo. Planificar y desarrollar una oferta amplia de alternativas educativas para la formación técnica, humanística, social, artística y científica, de acuerdo con las necesidades de los sujetos educativos y de sus contextos local, regional y nacional. Desarrollo de ambientes de aprendizaje adecuados para las aplicaciones del arte, las humanidades, las lenguas, la ciencia, la técnica, la tecnología y los deportes. Elaborar estudios sobre la forma como se utiliza el arte en la educación para poder elaborar mecanismos que optimicen su uso en el desarrollo de la creatividad y en el desarrollo emocional.

En un título sobre la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, en lo referente a la estructura y organización escolar habla de metas como que las instituciones de educación cuentan con maestros especializados, espacios y dotaciones necesarias para el desarrollo de los talentos artísticos y deportivos de niños, niñas y jóvenes en la edad iniciada.

### 3.2. REFLEXIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TEATRO EN LA ESCUELA

“Con el auge de la Psicología como ciencia experimental de la conducta, por los años 70s y la influencia de ésta en la Educación, a través de la investigación y la teoría curricular, la tecnología educativa y el traslado de las prácticas administrativas de la fábrica a la escuela, la orientación de los enfoques psicológicos para las instituciones educativas ha priorizado el logro de unos objetivos instrumentales, encaminados a la preparación de unas habilidades instrumentales. Los planes de estudio, generalmente, son un listado de asignaturas aisladas, sin vínculos articulatorios o definitorios de procesos educativos más profundos”. Libia Stella Niño Zafra, Rafael Díaz Borbón.

Antes de los años 90s, los currículos eran organizados por contenidos. Es decir, que los planes curriculares del M.E.N. contenían todo: los temas, contenidos, actividades para cada asignatura. A nivel de educación artística sólo se encontraban para música y artes plásticas. Se organizaban por objetivos generales y específicos, esta manera de direccionar la educación artística en la escuela tuvo una fuerte influencia de la tecnología educativa y de los modelos positivista y conductista.

Nuestra Constitución del 1991, representó el interés de modernizar desde lo político al país. Reflejó la intención de enterrar una serie de prácticas políticas centralistas y decimonónicas. Fue el resultado de superar un conflicto social que reflejaba profundas contradicciones. Concibió una nueva forma de comprender la realidad regional, local, nacional y mundial; de conformar un nuevo país, unas nuevas formas de relacionarse con el estado y con la sociedad.

El estado social de derecho en el que se fundamentó, fue la manera de reconocer que el estado tiene la responsabilidad de garantizar los mínimos derechos que debe tener cualquier connacional. Pero, por otra parte, dicha modernización acogió en parte de sus contenidos la promoción de una economía neoliberal, con la intención de defender una apertura económica, sin tener demasiado cuidado hasta dónde dicha apertura podía afectar al estado social de derecho; algo que desvirtúa sus contenidos en cuanto a garantizar por ejemplo, los derechos económicos, políticos, sociales y culturales, el derecho al libre desarrollo de la personalidad y la libertad de expresión. Por ejemplo, en el caso de la educación, pregona una educación integral, que garantice el derecho a los saberes científicos, artísticos, técnicos y profesionales, a un desarrollo equilibrado respecto a lo intelectual y corporal, pero por otra lado, parte de considerar la educación no un derecho sino un servicio público<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> “cuyo objeto consiste en hacer público, en poner en conocimiento de todos, siempre incluye la potencialidad de una usurpación del derecho de ejercer la violencia simbólica legítima que propiamente pertenece al estado – y que afirma por ejemplo en la

La Ley general de Educación, surge como una consecuencia de la Constitución de 1991, pero por otra parte responde a un auge mundial de nuevas Leyes de Educación, que buscaban modernizar la educación y reflejaban de alguna manera las contradicciones presentes en la Constitución. Evidencia una preocupación por modernizar y descentralizar la educación, sacarla de una visión tradicionalista para acoger las corrientes de la escuela activa y el constructivismo acorde con los nuevos retos de país. Le dio autonomía a los colegios para que hicieran sus propios PEI acordes al contexto de las comunidades. Le dio un estatus y reconocimiento a la educación artística jamás antes hecho como una ley y era la de conferirle una condición de área fundamental y obligatoria. Se integra a las artes como parte protagónica en esas nuevas maneras de comprender y resignificar un nuevo país, una nueva sociedad que acogía la diversidad y multiculturalidad. Pero a pesar de que en la Ley General de Educación en 1994, el artículo 23, se leía que la Educación Artística es un área fundamental y obligatoria, ha sido un poco lenta y gradual la incorporación de las artes en las instituciones educativas, en especial para el teatro y la danza, por ejemplo.

Después en el mismo año se emite el decreto 1860, que reiteraba y pedía incluir el plan de estudios para las áreas fundamentales, aunque en el caso de las artes no especificaba cómo cada una debía hacer dicho plan. También mostró preocupación por el aspecto pedagógico. Pero más preocupación aún, porque se realice en los colegios una evaluación por logros.

Los que se definen para cada nivel, grado y materia en la resolución 2343 de 1996, dice que estos logros debe hacerse en los P.E.I. en función de los fines y los objetivos de la educación formal, contenidos en la Ley 115. Hasta este punto se puede apreciar una tendencia, y es darle un protagonismo a lo evaluativo sobre otras instancias de lo educativo como lo cognitivo propiamente dicho, lo pedagógico, lo metodológico, lo didáctico etc. Respecto a los logros para las artes muestra un enfoque psicológico y estético, cuando se refiere a aspectos como al mundo interior, a la percepción del entorno cultural y social; el quehacer artístico, este lo ve como una posibilidad de explorar lo simbólico desde las técnicas artísticas. Aspectos que eran más fáciles de evaluar desde las lógicas de los logros, que se planteaban como juicios de valor sobre la adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades.

---

promulgación de una ley-, el Estado siempre pretende regular todas las formas de publicación, impresión y publicación de libros, representaciones teatrales, predicciones públicas, caricatura, etc.)". Bourdieu, Pierre: 1997. Pág. 115.

Posteriormente, en el 2000 se dan a conocer los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, un trabajo que llevó más de cinco años y que convocó a más de cuatrocientos maestros. Refleja la intención de querer consolidar las artes en la escuela, de servir como un referente riguroso y detallado en los aspectos más importantes, para que dicha incorporación sea efectiva y coherente.

Se fundamentaron en lo teórico en la filosofía y en la psicología, mostrando aquí una delimitación específica de cómo fundamentan las artes en la escuela. Aceptaron la idea de la genialidad en el arte, es decir como un don, pero también justificaron la necesidad de educar dicho talento. También le dieron mucha importancia a la dimensión técnica, al gusto, a la sensibilidad y a la fantasía más ligada a la sensibilidad y a la creatividad. Acogieron la tecnología a las artes, pero no escribieron sobre la importancia de propiciar una mirada crítica a las mismas desde las artes. Abordaron lo cognitivo desde interesantísimos autores pero faltó más articulación y desarrollo en la propuesta.

Tal vez esto se dio, porque fue un trabajo colectivo, que no se puede ver como debilidad sino como un trabajo que estuvo abierto para continuar su construcción, pero para esto, los espacios de encuentro para hacer su cualificación no fueron muy evidentes. Algo extraordinario, es que dedican un capítulo para cada área artística y amplían la cantidad de artes en la escuela.

Respecto a lo curricular propiamente enfatizaron el desarrollo de habilidades en el uso de los lenguajes artísticos, al conocimiento de las técnicas y de la historia del arte; desde procesos de desarrollo contemplativo, de transformación simbólica, desarrollo del pensamiento reflexivo, desarrollo de habilidades conceptuales y de juicio crítico. Este es un intento de delimitar lo curricular, sobre el cual se debe reflexionar de manera crítica para cualificarlo y complementarlo.

Cuando llegó a la educación teatral lo primero que hizo fue concebirlo como una herramienta pedagógica al servicio de la educación integral. Le dio una visión a la educación teatral amplia, clara y sencilla; relacionándola con el entorno social y cultural e histórico. También le dio importancia al juego y al cuerpo.

Esta idea de instrumentalización del arte ha sido un caballo de batalla con el cual se ha tendido a quitarle autonomía a las artes, a volverlas esclavas de las otras asignaturas, a desfigurar

completamente sus propios presupuestos teóricos y sus prácticas, a desvirtuar a las artes, llevándolas a roles que sirven a otros intereses y objetivos. No se trata de que todo debe propender por la educación integral y que no se busque formar artistas, pero es necesario profundizar más en esto e invitar a una discusión más abierta y democrática.

En el decreto 230 del 2002, se introdujo en la educación de manera formal el concepto de competencias, de estándares de calidad, de evaluaciones periódicas a las instituciones, estudiantes, maestros, directivas, hechas por expertos externos. En este decreto se presionó para que los colegios reformaran sus currículos, en función de mejorar los estándares de calidad y los resultados en las evaluaciones externas. Esto de alguna manera relativizó la fundamentalidad de las artes, pues en la mayoría de las pruebas externas no se incluyó a las artes y le dieron más importancia a las asignaturas más académicas que formativas, más a los conocimientos lingüísticos, matemáticos, científicos y tecnológico que las otras asignaturas. También tendió a que se consideraran las artes como las mal llamadas áreas lúdica, recreativas, para un uso adecuado del tiempo libre etc.

Es decir, que consolidó la tendencia que se podría llamar hiper-evaluativa en la educación, casi que poniendo las otras instancias de la educación a su servicio. No se trata de estigmatizar la evaluación, pues esta es un aspecto primordial para la calidad de la educación, pero habría que precisar qué está detrás de esa idea unívoca de calidad que se impone en estos documentos. Además se deben dar más espacios por parte del M.EN., para permitir que las reflexiones académicas que se hacen al respecto puedan criticar, enriquecer y calificar estas problemáticas.

A pesar de que el M.E.N. publicó los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística en el año 2000, y de que en estos incluyeron los de Teatro, no muestran una intención de aclarar de su parte, porque siendo áreas fundamentales y obligatorias, han sido gradualmente minimizadas del contexto escolar<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> "Así el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido que la expresa y la impone expresándola frente a todos (ketegoresthal, es decir acusar públicamente) notificándole así con autoridad lo que él es y lo que tiene que ser". "¿Qué Significa Hablar?". Bourdieu, Pierre. Ediciones Akal, 2001. Pág. 81.

El plan decenal de educación 2006-2016, privilegia la enseñanza de una segunda lengua y de ampliar los espacios e inversiones para ampliar la implementación de las TIC. Reitera la significación de ver el arte no como un conocimiento tan importante como los otros conocimientos sino como una herramienta pedagógica, algo que desvirtúa a la educación artística, propone una visión de las artes como servidoras del desarrollo de la creatividad y emocional. Algo positivo es que reestablecen que las artes sean impartidas por personas idóneas y no por profesores de otras áreas. En la mayoría de sus capítulos reitera el valor de las tecnologías y le dedica un capítulo. Mientras que las artes las nombran de manera fragmentada y mínima con relación a otras asignaturas.

Todos estos documentos sobre las políticas educativas, propician unos imaginarios específicos para la educación artística y teatral en la escuela; generan unas miradas, un tratamiento, unas ideologías sobre el papel de las artes y el teatro en la escuela. Dan unas directrices y unos lineamientos que desde su interior ya van configurando un tipo de educador y de estudiante determinados, es decir que ejercen unas tendencias, unos estilos, un perfil. Y es aquí, donde se define el tipo de rol que deben jugar la institución educativa, los educadores y los educandos. Las políticas definen cómo deben ser los sujetos de la escuela y cuáles son los capitales simbólicos dominantes.

Constantemente se naturalizan verdades unívocas, maquilladas en forma de políticas educativas<sup>90</sup>, impuestas por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (F.M.I), El Banco Mundial (B.M), El Banco Interamericano de Desarrollo (B.I.D), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) entre otros) y nacionales como El Ministerio de Educación Nacional (MEN), El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) entre otros).

Verdades unívocas y oficiales, que utilizan e instrumentalizan discursos para defender posturas de dominación<sup>91</sup>, que sirven de justificación para que por ejemplo, por un lado el M.E.N. en la Ley General de Educación legisle acerca de que los PEI, cuando estas deben ser el resultado

---

<sup>90</sup> “Hay que llamar las cosas por su nombre. Por ejemplo, la política actual de la educación es decidida por entidades como la Transatlantic Institute, etc. Basta con leer el informe de la Organización Mundial de Comercio (OMC) sobre los servicios para conocer la política de educación que tendremos dentro de cinco años”. Bourdieu, Pierre: 2002. Pág.19.

<sup>91</sup> “No hay poder simbólico sin una simbólica del poder”. Bourdieu, Pierre: 2001. Pág. 46.

de una construcción de toda la comunidad educativa, y que más bien tienden a manipular a los maestros para que su poder de decisión sea limitado, ya que estos deben amarrar “sus propuestas” de acuerdo a las políticas estatales y escolares.

Las instituciones y las comunidades educativas han generado un tipo de educación eficientista, estandarizada, competitiva, al servicio de las lógicas economicistas, tecnológicas, administrativas, empresariales y de mercado. Estas políticas han presionado a las instituciones educativas a obedecer a las Políticas Públicas de Evaluación y de control externos<sup>92</sup>, las cuales las obligan a dar prioridad más a los resultados que a los procesos y a competir con las otras instituciones educativas a nivel nacional e internacional, por alcanzar cada vez mejores resultados estandarizados en las pruebas Saber, los exámenes del ICFES y en las pruebas PISA<sup>93</sup>.

Este panorama ha tendido a disminuir o desvirtuar los espacios y las experiencias pedagógicas, para otro tipo de realidades y problemáticas como la social, cultural y artística, entre esta, a la educación teatral. Miñana<sup>94</sup> dice que para el pensamiento neoliberal no tiene sentido una política estatal en torno al arte o a la educación artística, que las artes no forman parte del kit de educación básica dentro del modelo neoliberal, y que si la gente quiere arte que pague por ello. Esto es una clara elitización y privatización del arte. (2004, 8).

## Cuarto Capítulo

### 4. CURRÍCULO CRÍTICO Y EL TEATRO EN LA ESCUELA

#### 4.1. EDUCACIÓN PARA LO POLÍTICO, LO ECONÓMICO Y LO CULTURAL

“En otras palabras, la pedagogía ha abandonado el primero de la utopía de para qué y se recluye en el más confortable ámbito de la utopía del cómo”. Narodowski, Mariano.

Lo dominante en la primera modernidad fue lo político. Posteriormente, en la segunda modernidad, fue lo económico. Y en esta modernidad tardía o posmoderna lo dominante ha sido

---

<sup>92</sup> “Hablar de rito de institución, es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, un límite arbitrario”. Bourdieu, Pierre: 2001. Pág. 79.

<sup>93</sup> “La sociedad burguesa ha multiplicado las ocasiones para someter los productos de las acciones pedagógicas dominadas a los criterios de evaluación de la cultura legítima, afirmando y confirmando de esta forma su dominación en el ámbito de lo simbólico”. Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude: 2001. Pág.44.

<sup>94</sup> “El pensamiento neoliberal sostiene que el valor fundamental es la libertad individual y la sociedad que mejor puede garantizar las libertades individuales es la sociedad de libre mercado. La educación es un bien valioso por el que los individuos reciben beneficios y por el que cualquier persona inteligente pagaría un precio, lo cual lo convierte en un servicio que se ofrece en el mercado”. Carlos Miñana: 2004, Pág. 6

lo cultural, (lo simbólico, los imaginarios, los deseos). No quiere decir que en la actualidad pierda importancia lo político o lo económico, pero aún, estos aspectos están atravesados por lo cultural. Hay muchas fuentes de donde se alimenta lo simbólico, pero su principal fuente es lo cultural, los imaginarios sociales, los medios de comunicación de masas, el arte, la educación, las instituciones. Una estrategia de dominación y de control ha sido lo simbólico, esto no es algo nuevo, se ve desde la antigüedad, lo nuevo es que en la actualidad es la estrategia dominante. Antes el control era más directo (poder soberano), luego se fue volviendo más sutil, (poder disciplinario), posteriormente invisible, (las sociedades de control).

Cada vez con más fuerza, el gran imaginario se ha vuelto el cultural, en el sentido que ya no es sólo determinante el capital económico, sino que el poder se ejerce a través del control simbólico, de los imaginarios y de la creación, no de necesidades sino de deseos. El poder se ha vuelto parte de nuestras identidades, sentimientos, sensibilidad, anhelos, sueños, deseos, en fin de nuestras subjetividades. También hacen parte del capital y la producción simbólica los lenguajes, la información, el conocimiento, la imagen. Hoy la gran fuente de ingresos de las grandes multinacionales ya no es material, si no inmaterial, es su producción simbólica. Sin embargo, como lo dice Althusser, no hay que borrar de la memoria que este poder y violencia simbólica siempre ha estado acompañada de poder y violencia física y bélica. Althusser diferencia los aparatos coercitivos del estado y los aparatos ideológicos del estado, y dice que la escuela es un aparato ideológico del estado y forma parte de la superestructura de la que hablaba Marx. (Kemmis, 1993 - 117).

Según Lazzarato y Negri (2001), el mundo moderno fue controlado desde la política, el estado-nación; en el mundo fordista desde lo económico; en el mundo posfordista la primacía del estado es suplida por los lenguajes. Desde algunos teóricos y pedagogos críticos se puede decir que la teoría técnica-instrumental se aferraba al presente y rechazaba el pasado, y fue propia del modelo fordista. La teoría práctica, sobredimensionaba el futuro y estaba muy cercana en muchos aspectos al modelo posfordista. En cambio, la teoría crítica, que es una teoría alternativa y en permanente construcción colectiva, reivindica de manera crítica el pasado, el presente y el futuro; ya que sin estos no puede existir ni la experiencia, ni la memoria, ni la historia, ni mucho menos un currículo que responda a las problemáticas socio-históricas.

En una sociedad tecnologizada, las primeras formas de sometimiento son precisamente las tecnologías del poder. Lo que prima no es la ideología sino formas que apuntan a controlar los espacios, los tiempos y los cuerpos de los sujetos, El poder ya no se posee sino que se ejerce. (Foucault, 1999-245). Algo en lo que Appel, coincide y que también lo relaciona con el concepto de Bourdieu de capital cultural, para reforzar la idea de que la misma ideología como la economía ya no son los aspectos dominantes en estas formas de control social. Por esto persisten las estratificaciones sociales y culturales<sup>95</sup>. El énfasis de la opresión ya no sólo estaba en lo económico como enseñó Marx, sino en lo cultural. Claro que como lo indica Appel, no es que se haya perdido de vista el poder de lo económico e ideológico sino que conviven de manera dialéctica con el poder de lo cultural, del capital simbólico<sup>96</sup>.

Estos ajustes y cambios obligaron a imponer nuevas estrategias de control en lo curricular. La escuela se adaptó a las nuevas lógicas neoliberales<sup>97</sup> y neoconservadoras, las que agudizaron su poder de manera más antidemocrático y autoritario desde una violencia material y simbólica. Violencia ejercida, desde la naturalización de definiciones acerca de lo que es calidad<sup>98</sup>, eficiencia, eficacia. Estas empezaron a ser las nuevas verdades en estos cambios. Apple, plantea que la influencia del neoliberalismo en los currículos, hizo que en la educación primaran relaciones de poder antidemocráticos, que perdiera su carácter público, para dejar de ser un derecho y convertirse en un servicio. Sin embargo, resalta que a pesar de esta situación se dan al interior de la escuela conflictos y estrategias de resistencia que reivindican la esfera cultural como imprescindible para comprender de manera crítica el campo simbólico. Esto generó una

---

<sup>95</sup> "Por ahora me limitaré a afirmar que uno de nuestros problemas básicos, en cuanto que educadores y seres políticos, consiste en empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual <<requeridos>> por una sociedad estratificada. ... Pues lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica –capital cultural- De este modo, podemos empezar a obtener ahora una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de cultura como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación". Michel W. Appel: 1986. Págs.12 y 13.

<sup>96</sup> "La escuela no sólo controla personas; también ayuda a controlar significados. ... Por tanto poder y cultura ha de ser vistos no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad. ¿Están dialécticamente entretreídos de modo que el control y poder económico está conectado con el poder y control cultural". Michel W. Appel: 1986. Pág. 88.

<sup>97</sup> "las escuelas y los McDonald's tienen bastantes cosas en común de lo que en general suponemos. Ya ha sido enfatizado que los neoliberales definen un conjunto de estrategias orientadas a transferir educación de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado. Para el neoliberalismo, la crisis educacional es, antes que nada, una crisis de eficiencia, eficacia y productividad (en suma: una crisis de calidad y gerenciamiento)... las instituciones escolares deben funcionar como pequeñas empresas productoras de servicios educacionales". Pablo Gentili (comp) Michel W. Appel /Tomaz Tadeu da Silva: 1997. Págs. 47 y 48.

<sup>98</sup> "Para neoconservadores y neoliberales la calidad no es algo que –inalienablemente- debe cualificar el derecho a la educación, sino un atributo potencialmente adquirible en el mercado de los bienes educativos. La calidad como propiedad supone, en consecuencia, diferenciación interna en el universo de los consumidores de educación, tanto como la legitimidad de excluir a "otros" de uso y disfrute. La calidad como la propiedad en general, no es algo universalizable". Pablo Gentili (comp.) Michel W. Appel / Tomaz Tadeu da Silva: 1997. Pág. 135.

lucha por los significados que circulaban en las instituciones. Se asumieron por parte de los dominados, luchas democráticas desde las teorías críticas.

Una manera de controlar los currículos fue centrándose más en la evaluación, poniéndola al servicio de los imaginarios de competencias, estándares, estándares de desempeño. Por ejemplo, para Apple la palabra evaluación tiene varias connotaciones una es la de contabilizar, hacer cuentas y es cuantitativa; la otra es de contar, describir algo y esta es narrativa, trata de historiar algo. Si la evaluación se acoge a la primera tiende a desaparecer la experiencia y la memoria colectiva. Respecto a la palabra calidad, dice que está relacionada con la palabra equidad y que cuando se desconecta de esta, se pone al servicio de la competitividad, se vuelve individualista, técnica e instrumental<sup>99</sup>. Es decir que no se trata de desconocer la importancia de la evaluación y de la calidad para la educación sino de concebirla de manera crítica y democrática.

A nivel mundial, se habló de calidad de la educación y se dio por hecho que esta se comprobaba en evaluaciones que pretendían medir dicha calidad incluyendo unas áreas y excluyendo otras; imponiendo saberes, que también eran desvirtuados al encausarlos como “saberes” técnicos<sup>100</sup>. También se impusieron criterios evaluativos en los estudiantes con el fin de propiciar un ambiente de discriminación y exclusión<sup>101</sup>. Cuando el problema de la calidad ni siquiera se logra tratando de dominar la educación desde una especie de dictadura de la evaluación cuantitativa, considerando este estilo de evaluación como el aspecto más importante del currículo<sup>102</sup>. Los currículos fueron diseñados en las instituciones educativas en función de estas lógicas. Esto explica el por qué, se sobredimensionan unos saberes, mientras que otros se

---

<sup>99</sup> “cuando se utiliza el conocimiento técnico es más sencillo estratificar a los individuos de acuerdo con << criterios académicos >>. ... Por ejemplo, el modo usual de evaluar el éxito de los currículos consiste en el empleo de un procedimiento técnico, comparando los factores con el producto. ... En las sociedades industriales desarrolladas, el lenguaje técnico y científico tiene más legitimidad (alto estatus) que el lenguaje ético”. Michel W. Appel: 1986. Págs. 57 y 58.

<sup>100</sup> “Era la Guerra Fría. No sólo era ideológica y militar, era también una guerra <<técnica>>. Había vacíos de conocimiento y nuestras escuelas estaban bajo la acusación de crearlos. ¿Podrían las escuelas estadounidenses mantener a América tecnológicamente más avanzada que la Unión Soviética en la interminable guerra fría? No es sorprendente que el objetivo principal del movimiento de reforma educativa en aquellos días fuera la ciencia y las matemáticas. Y esas eran las materias que se prestaban mejor a los principios de la nueva psicología cognitiva. Guiados por estos nuevos principios, los currículos de matemáticas y de ciencias florecieron. Casi todo lo demás se daba por supuesto”. Buner, Jerome: 2000. Pág. 14.

<sup>101</sup> “las categorías que los curriculistas y otros educadores emplean son construcciones sociales, implican también la noción de un grupo para << imponer >> esas construcciones sociales sobre otros. Por ejemplo, las categorías por las que diferenciamos a los niños <<listos>> de los <<estúpidos>>, las áreas <<académicas>> de las <<no académicas>>, la actividad de <<juego>> de la de <<aprendizaje>> o <<trabajo>>...”. Michel W. Appel: 1986. Pág. 176.

<sup>102</sup> “Más particularmente que cualquier otra área educativa, el campo del currículo ha estado dominado por una perspectiva que podría llamarse <<tecnológica>> por cuanto que el interés mayor que guía este trabajo consiste en encontrar la mejor serie de medios para alcanzar unos fines educativos propiamente elegidos”. Michel W. Appel: 1986. Pág. 65.

subvaloran y desfiguran. Además, muchos maestros e instituciones<sup>103</sup> asumieron roles pasivos, acrílicos y reproductivos<sup>104</sup>.

Es diciente que el origen del término currículo haya surgido en Europa, a finales del siglo XVII<sup>105</sup>, época en que se fue consolidando la primera modernidad, con la concentración del poder en las ciudades y el comercio, la propagación de la imprenta, la implementación en occidente de las primeras universidades, la gradual transformación del preceptor, directo descendiente del escribano a profesor, el cual ya no visitaba los domicilios para educar a los hijos de las familias más acaudaladas, sino que ya se van determinando espacios específicos para ese fin. Fue empezando a darse esa idea de una educación no sólo para la monarquía o la aristocracia sino una educación para la naciente burguesía, y posteriormente se ampliara después de la revolución francesa y la ilustración, para el pueblo, para que finalmente desde la primera y segunda revolución industrial se impusiera una educación de masas<sup>106</sup>.

La idea de currículo fue, fundamental pues desde este se consolidó la idea de una educación universal. Ideal cuestionado por la teoría y las pedagogías críticas. Kemmis dice que “el objeto de la ciencia crítica social y de la educación es la ideología. Los teóricos de la escuela de Frankfurt estudiaron la ciencia como ideología. Lo mismo en el campo de la educación (Kemmis, 1993-123). Una alternativa de resistencia ante estas problemáticas ha sido el currículo crítico. El currículo crítico, se basó en la teoría crítica, retomó esa idea de que la visión dualista es superada por la visión dialéctica<sup>107</sup>, en el que no hay dualismos entre objeto y sujeto, teoría y

---

<sup>103</sup> “La Sociedad es en realidad la totalidad que ejercita su poder independiente sobre los individuos y esta Sociedad no es un «fantasma» inidentificable. Tiene su duro centro empírico en el sistema de instituciones, que son las relaciones establecidas y cristalizadas entre los hombres”. Marcuse, Herbert: 1993. Pág. 218.

<sup>104</sup> “Las categorías básicas de la lógica corporativista han llegado a formar parte del sentido común en tal medida que muchas personas ya ni siquiera contemplan la necesidad de una emancipación, a no ser un sentido anómico que invade a determinados segmentos de la población”. Michel W. Appel: 1986. Pág. 212.

<sup>105</sup> “el término “currículo” aparece registrado por primera vez en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow en 1633. En latín, este término significaba una pista circular de atletismo. (a veces se traduce como “pista de carrera de carros”). Los términos primitivamente empleados para describir los cursos académicos fueron disciplina (utilizado por los jesuitas desde fines del siglo XVI para manifestar un orden estructural más que secuencia)... (que se refiere a un esquema de estudios, más que a una tabla secuencial de contenidos). La palabra currículo acaparó ambas connotaciones, combinándolas para producir la noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (la metáfora de progreso en una carrera de atletismo) de estudios”. Kemmis Stephen: 1993. Págs. 31 y 32.

<sup>106</sup> “El advenimiento de la educación de masas está relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna. La educación de masas impuso nuevas exigencias: no era suficiente con educar a un grupo selecto religioso, político, económico, o, incluso, extender la educación hasta la clase media burguesa, sino que se trataba de proporcionar al menos una educación elemental para todos”. Kemmis Stephen: 1993. Pág. 48.

<sup>107</sup> “el razonamiento dialéctico trata de superar los simples dualismos (como separaciones conceptuales del sí mismo frente a los otros, individuo frente a la sociedad, naturaleza frente a educación, teoría frente a práctica) y los problemas de comprensión que surgen con esos dualismos. Por ejemplo, si tratamos de entender a los individuos en relación con su biología y su psicología aislada, sin referencia con sus ambientes naturales o sociales, nunca lograremos entender algunos elementos claves que influyen

práctica, sociedad y escuela e inclusive entre necesidad y placer. Más que diferenciar estos conceptos, preocupa comprenderlos, por ejemplo, cómo los mismos se han relacionado y construido en contextos sociales e históricos concretos. Las concepciones del currículo, están ligadas con los fenómenos sociales, políticos y culturales.

Kemmis basa su propuesta en las tres formas de investigación planteadas por Habermas: El técnico, que sólo pretende regular y controlar objetos, el práctico que desde el entendimiento humano pretende conocer la acción humana; se podría decir que el primero es objetivo y el segundo subjetivo. Y el interés o conocimiento emancipador que busca la liberación de las formas de dominación y coerción mediante la ideología, para alcanzar la autonomía y la libertad racionales. Habermas se preocupó sobre cómo el poder controla las ideas y las acciones. Algo que estudió desde su método ideológico-crítico. Kemmis, desde Habermas, plantea tres orientaciones principales para el currículo: La vocacional/neoclásica, que sigue siendo dominante y se centra en la idea de la educación para el trabajo; es además humanista clásica. La liberal-progresista, que se centra en la educación para la vida, habla de un desarrollo total de la persona, ve la sociedad en permanente reconstrucción y busca apoyar este proceso. La socialmente crítica, que es menos optimista en cuanto a la idea de perfeccionar la sociedad, pretende desenmascarar la acción de la ideología que es injusta y que oprime, rechaza la separación entre la vida y el trabajo, de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad, busca formas de vida social racionales, justas y facilitadoras. (Kemmis, 1993-87, 88 y 89).

Kemmis, dice que hay tres teorías del currículum: La teoría técnica<sup>108</sup>, que ve a la educación y a la escuela como puestas al servicio de las necesidades y los objetivos sociales; ve la acción, como producción y consumo. La teoría práctica que tiene una mirada liberal de la sociedad. Y la teoría crítica<sup>109</sup>, la cual crítica la mirada científicista, burocrática y técnica; la mirada humanista, liberal y racionalista de la práctica y propone una mirada dialéctica,

---

en sus identidades individuales; de forma semejante, si tratamos de explicar los individuos en exclusiva referencia a sus ambientes, no entenderemos algunos procesos evolutivos personales e históricos que les proporcionan su identidad; más que adoptar posturas individualistas o ambientalistas necesitamos adquirir una comprensión dinámica, interaccionista que relacione el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales en sus ambientes concretos". Kemmis Stephen: 1993. Págs. 82 y 83.

<sup>108</sup> "Con el advenimiento del moderno estado industrial y el desarrollo subsiguiente de la educación de masas, comenzaron a cambiar las cuestiones que ocupaban tradicionalmente a los teóricos de la educación. En vez del tema más amplio entre la educación y la sociedad, los teóricos de la educación comenzaron a centrarse en la relación entre la escolarización y el estado,..". Kemmis Stephen:1993. Pág. 78.

<sup>109</sup> "A diferencia de la teoría técnica o prácticas del currículum, la teoría crítica encara la doble cuestión de la relación entre la educación y la sociedad y entre la escolarización y el estado como problema central". Kemmis Stephen: 1993. Pág. 101.

participativa-democrática-comunitaria y emancipadora del currículo. También habla de la necesidad de rescatar la búsqueda de consensos racionales, formas de vida comunes, el sentido de comunidad, perspectivas comunitarias, establecer y acordar valores comunitarios. A partir de la búsqueda, de la perspectiva de una democracia participativa, de un currículo democrático<sup>110</sup>.

#### 4.2. PRINCIPIO DE REALIDAD Y/O PRINCIPIO DE PLACER EN LA ESCUELA

“Completamente expurgado de la dimensión política, depende, como cualquier otra mercancía, de la producción y el consumo masivo (mass-media, elecciones, encuestas). Todo destello político ha desaparecido, solamente queda la ficción de un universo político. Lo mismo ocurre con el trabajo. Ha desaparecido la chispa de la producción, la violencia del trabajo y de lo que en él se juega. Todo el mundo produce aún, y cada vez más, pero el trabajo se ha convertido en otra cosa: una necesidad, como lo contemplara idealmente Marx, pero en modo alguno en el mismo sentido, sino en el sentido de que el trabajo es objeto de una «demanda» social, como el ocio, al que se equipara en el funcionamiento general de la vida. ... El hecho es que el trabajo sigue ahí tan solo para ocultar que no hay ya trabajo. De igual modo, la cuestión no está ya en la ideología del poder, sino en la escenificación del poder para ocultar que éste no existe ya. La ideología no corresponde a otra cosa que a una malversación de la realidad mediante los signos.”. Jean Baudrillard

En el posfordismo, se puede creer, por un lado, que ya no hay fronteras muy claras para delimitar el mundo del trabajo y el mundo de placer, que por ejemplo, el trabajo cada vez más se lleva a la casa, invade los espacios privados, que el placer está tan controlado, determinado y se vuelve como otra especie de trabajo<sup>111</sup>, que los espacios y los tiempos son menos precisos. Pero por otro lado, se puede creer que cada vez más, el mundo del placer es más impersonal, más estandarizado en su aparente diversidad de menús. El placer que surge de lo cultural, como creación, producción y memoria de la colectividad anónima, está más desfigurado y el trabajo es más fragmentado e inmaterial, nunca antes había sido tan esclavizador como en tiempos pasados. Por estas razones todavía siguen siendo vigente las reflexiones que hicieron los pensadores de la teoría crítica sobre los mismos.

Los teóricos de la escuela de Frankfurt hicieron una crítica a la teoría tradicional, al positivismo y a la racionalidad tecnológica instrumental. Por ejemplo, respecto a sus preceptos de

---

<sup>110</sup> “La perspectiva crítica adopta un criterio participativo democrático comunitario. Haciéndolo así, rechaza como “ingeniería social” la perspectiva administrativo-burocrática de las teorías técnicas del currículum... Igualmente, la perspectiva crítica rechaza la liberal como utópica, ya que patrocina la creencia de que las injusticias en la estructuración social de los procesos políticos pueden ser superadas con el tiempo a través simplemente del juego libre de las perspectivas del sujeto en un debate abierto, ignorando que el propio debate está injustamente estructurado de forma que actúe para mantener y reproducir las injusticias sociales, políticas y económicas. Por el contrario, el enfoque democrático participativo, comunitario trata de establecer un orden en el que todos puedan participar en la toma de decisiones”. Kemmis Stephen: 1993. Pág. 132.

<sup>111</sup> “En la civilización tecnológica, el juego es la parte congruente. El sometimiento del hombre al trabajo productivo o a la eficacia ha tomado con la ideología del crecimiento un vigor al que las crisis no debilitan en absoluto. (...) Si a pesar de todo, no nos dejamos cegar por los mitos del trabajo y de la productividad, vemos surgir actitudes, comportamientos, prácticas de sentido opuesto que revisten las formas más diversas y en ocasiones más clandestinas. Actitudes reprimidas por la seriedad oficial, la candidez o la estupidez de quienes no conciben ninguna otra vida posible fuera del estrecho cantón en que ejerce su actividad profesional”. Duvignaud, Jean: 1982. Págs. 129 y 130.

separar lo objetivo de lo subjetivo, de considerar el conocimiento más como objetivo, por imponer un racionalismo absoluto, por considerar el conocimiento como algo neutro y universal, por su tendencia a imponer significaciones a las palabras, conceptos y categorías unívocas y universales, que no permiten el disenso y que propician una violencia cultural. Contrario a estas posturas, la postura de la teoría crítica dice, que el conocimiento es antagónico, dialéctico y no dualista, y que es una producción socio-histórica. Marcuse, citando a Freud, escribe que el ser humano en sus inicios era dominado por el principio de placer, pero que para poder aceptar ciertos modos de supervivencia colectiva, tuvo que sacrificar este por el principio de realidad. Esto le permitió aplazar sus deseos, para protegerlo y para satisfacer sus necesidades de supervivencia y aún su principio de placer. Estos dos principios gobiernan el aparato mental<sup>112</sup>.

En el contexto de la educación formal, Vera Schmidt, en sus jardines infantiles fundados en esa época, en la reciente formada Unión Soviética, pensaba que al infante había que conducirlo de manera no traumática al principio de realidad, pero después fue descubriendo que era más interesante romper con las concepciones dualistas frente al juego y al trabajo, frente al placer y la necesidad. (1984, 29). Probó permitirle al niño que descubriera su sexualidad y su corporalidad, llevándolo más allá de la genitalidad y de acuerdo a su ritmo y edad, más allá de su egocentrismo; les proporcionó experiencias que le permitieran a los sublimar sus represiones y culpas hacia experiencias placenteras cognitivas; gradualmente les ayudó a inhibir el principio de placer, para su protección o aplazarlo, para aceptar el principio de realidad. Sin adormecer su principio de placer; ya que todo ser humano trata de rechazar o alejarse del dolor y el sufrimiento y busca el placer, la felicidad, y con más razón el infante<sup>113</sup>.

A la escuela moderna se le ha designado el papel de educar, para preparar al estudiante como mano de obra calificada y especializada<sup>114</sup>. Algo que prolongó el modelo de poder patriarcal, el cual fue asumido, más allá de la familia, por el estado moderno, la escuela y el

---

<sup>112</sup> “Bajo el principio de realidad, el ser humano desarrolla la función de la razón; aprende a <<probar>> la realidad, a distinguir entre lo bueno y lo malo, verdadero y falso, útil y nocivo. El hombre adquiere las facultades de atención, memoria y juicio. Llega a ser un sujeto consciente, pensante, engranado a una racionalidad que le es impuesta desde afuera. Sólo una forma de actividad de pensamiento libre del mando del principio de realidad: la fantasía está <<protegida de las alteraciones culturales>> y permanece ligada al principio de placer”. Marcuse, Herbert: 1983. Págs. 29 y 30.

<sup>113</sup> “El pensar y el obrar del niño obedecen a leyes diferentes que los pensamientos y actos del adulto. Mientras que para estos es casi exclusivamente determinante el principio de realidad, el niño, precisamente en la edad crítica se rige por el principio de placer”. Reich, Wilhelm y Schmidt, Vera: 1984. Pág. 149.

<sup>114</sup> “La técnica provee la base del progreso; la racionalidad tecnológica establece el modelo mental y de conducta para la actuación productiva, y <<el poder sobre la naturaleza>> ha llegado a ser prácticamente identificado con el concepto de civilización”. Marcuse, Herbert: 1983. Pág. 89.

modelo técnico industrial. Vera Schmidt, en su momento lo diferenció del poder matriarcal, que es más social y libre, pero se dio cuenta en posteriores etapas de la implementación del socialismo en la Unión Soviética, que ese poder matriarcal puso al servicio del poder patriarcal.

Marcuse, también reitera que el poder patriarcal de la familia había sido suplantado por otros poderes más acordes al modelo económico y social tecnológico<sup>115</sup>. El principio de placer, lo vio como el depositario de la fantasía y la imaginación. En este contexto del modelo patriarcal, la sexualidad y corporalidad estuvieron al servicio del trabajo productivo, la libido se concentró en una sola parte del cuerpo, la genital, para poner el resto del cuerpo al servicio del trabajo<sup>116</sup>. Por esto, en la cultura occidental ha existido un predominio de la psique sobre el soma y en la psique ha prevalecido lo consciente sobre lo inconsciente. Por otra parte, los medios de comunicación de masas y el consumismo pasaron a llenar las expectativas del principio de placer, a través de una libertad convertida en un ocio, una diversión enajenada y alienada. El ser humano resultó siendo instrumentalizado en un mundo cosificado que a la vez lo cosificó (Marcuse, 1983: 57, 58 y 59).

En unos momentos en la historia de la cultura occidental se dio un equilibrio entre lo apolíneo y lo dionisiaco, entre los tiempos de la vida del trabajo y los tiempos para los carnavales y las fiestas populares. En el carnaval, las jerarquías de poder y las diferencias sociales se extinguen. Antes de la revolución francesa en Europa había más tiempo para el descanso que para el trabajo, más días festivos que en la modernidad.

Complementando lo anterior, Hannah Arendt, hace una reflexión sobre algunos momentos en la historia de lo público y lo privado. Hace una crítica a las maneras como estos conceptos se han transformado en la modernidad<sup>117</sup>. Escribe, que en la época de la Grecia antigua, había una

---

<sup>115</sup> “Ahora, sin embargo, bajo el mando de monopolios económicos, políticos y culturales, la formación del superego maduro parece omitir el estado de individualización: el átomo genérico llega a ser directamente un átomo social. La organización represiva de los instintos parece ser colectiva, y el ego parece estar prematuramente socializado por todo un sistema de agentes y agencias extrafamiliares. Desde el nivel preescolar, las pandillas, la radio y la televisión; las desviaciones del modelo son castigadas no tanto dentro de la familia como fuera de ella y en su contra. Los expertos en los medios de difusión masivos transmiten los valores requeridos; ofrecen perfecto entretenimiento de eficacia, tenacidad, personalidad, sueños, romances. Contra esta educación la familia ya no puede competir. En la lucha entre las generaciones los bandos parecen haber cambiado: el hijo sabe más;...”. Marcuse, Herbert: 1983. Pág. 98.

<sup>116</sup> “Siglos de represión instintiva han recubierto este elemento político de Eros: la concentración de la energía erótica en la sensualidad genital impide la trascendencia del Eros hacia otras «zonas» del cuerpo y hacia su medio ambiente, impide su fuerza revolucionaria y creadora. Allí donde hoy se despliega la libido como tal fuerza, tiene que servir al proceso de producción agresivo y a sus consecuencias, integrándose en el valor de cambio. En todas partes reina la agresión de la lucha por la existencia: a escala individual, nacional, internacional, esta agresión determina el sistema de las necesidades”. Marcuse, Herbert: 1993. Pág. 9.

<sup>117</sup> “En ambos casos los hombres se han convertido en completamente privados, es decir, han sido desposeídos de ver y oír a los demás, de ser vistos y oídos por ellos. Todos están encerrados en la subjetividad de su propia experiencia singular, que no deja de ser singular si la misma experiencia se multiplica innumerables veces. ... Vivir una vida privada por completo significa por encima de

división entre lo privado y lo público. El primero, que se ubicaba en la vida familiar, estaban la necesidad y la economía y en lo segundo la política y lo social no estaban divididos. La propiedad privada era asunto de la vida familiar. En Roma los dos se tendieron a mezclar. En la Edad Media, hubo una minimización de lo público como espacio político; este fue más dominado por lo religioso y monárquico. En la modernidad lo privado se ubica en la intimidad y lo público ya no es el puesto de lo político sino de lo social y lo político se va desfigurando, para ocuparse más de la necesidad, de lo económico y de la propiedad privada, que de la libertad. (Arendt, 1997), hasta la actualidad donde lo político es un objeto de consumo, un mensaje publicitario, una mercancía más. Arendt plantea que, cuando la prioridad en la vida es dedicarse sólo a cubrir las necesidades básicas no hay democracia, no puede existir la política.

Gran parte del proceso de liberación de Freire, también tiene que ver con vivir la vida más allá de estar pensando la mayor parte del tiempo en resolver los problemas de subsistencia. La primera y la segunda etapa buscan superar esta vida en función de lo que Freud y Marcuse abordan como principio de realidad. Y al mismo tiempo de reconocer y recuperar la propia realidad perdida. Pero hay otra tercera etapa que es la de transformar la realidad, para ejercer plenamente la libertad y la autonomía. Es aquí, donde el principio de placer cobra sentido, en el que no sólo consiste en estar preso en el mundo del valor, la necesidad, sino también de tener más tiempo para el goce y el disfrute, para la lúdica, para el arte, lo estético, lo ético, lo político de la manera como lo plantea Arendt<sup>118</sup>. No se trata de pensar que el arte sólo surge cuando se ha superado la primera y la segunda etapa, ya que en un proceso de liberación y de resistencia el arte es fundamental, el arte tiene un imperativo político, pero dentro de este procesos de liberación dicha resistencia debe encaminarse a mantener esa liberación a través de la conquista y el derecho de la tercera etapa.

---

todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana. ... Bajo las circunstancias modernas, esta carencia de relación <<objetiva>> con los otros y de realidad garantizada mediante ellos se ha convertido en el fenómeno de masas de la soledad, donde ha adquirido su forma más extrema y antihumana. La razón de este extremo consiste en que la sociedad de masas no sólo destruye la esfera pública sino también la privada, quita al hombre no sólo su lugar en el mundo sino también su hogar privado, donde en otro tiempo se sentía protegido del mundo, y donde, en todo caso, incluso los excluidos del mundo podían encontrar un sustituto en el calor del hogar y en la limitada realidad de la vida familiar". Hannah Arendt: 1997. Págs. 67 y 68.

<sup>118</sup> "Precisamente necesario lo político no lo es, puesto que sólo empieza donde acaba el reino de las necesidades materiales y la violencia física. Tan poco ha existido siempre y por doquier lo político como tal que, desde un punto de vista histórico, solamente unas pocas grandes épocas lo han conocido y hecho realidad. ... Que política y libertad van unidas y que la tiranía es la peor de todas las formas de estado, la más propiamente antipolítica,". Hannah Arendt: 1997. Pág. 71.

Si la escuela se quedara sólo en dar una educación técnico-instrumental o una educación práctica-intelectual centraría la vida en el principio de realidad. No se trata de desconocer la importancia del trabajo técnico, ni práctico, sino de tener claro que se trabaja para vivir, no se vive para trabajar y que, estos no están separados. El trabajo puede ser placer y el placer puede ser un trabajo liberador también. Marcuse, habla de que la sociedad, para bien y para mal ha ampliado los horizontes de la imaginación en los diferentes contextos históricos. Por ejemplo, cómo dichos contextos han tendido a unir o a separar la razón de la imaginación, de acuerdo a sus propios intereses, en casos en que se manipuló la imaginación para propiciar estados ilusorios y enajenados de placer o de aparente libertad. Y por otra parte, como una imaginación racional puede reorientar el aparato productivo a formas de convivencia más pacífica, despojar a la racionalidad técnica de su sentido de explotación, que tienda a la reducción de esfuerzo físico y mental en el trabajo técnico. Una imaginación que se relacione con la razón de manera dialéctica y crítica<sup>119</sup>. Los teóricos críticos no proponen soluciones utópicas, pero sí soluciones democráticas desde el diálogo y la creatividad colectiva. Un equilibrio, una interrelación e interacción justa entre lo que llaman el principio de placer y el principio de realidad.

En educación, lo imaginario, los juegos teatrales infantiles muchas veces se han tendido a ver como una etapa inferior del desarrollo y la evolución de la mente infantil; también en los niños(as) y los jóvenes casi que se niegan esas posibilidades. Diferente a la intención de propiciar un ambiente que concilie racionalidad e irracionalidad<sup>120</sup>, imaginación y razón, el principio de realidad y el principio de placer; que vea el diálogo como una manera de posibilitar unas relaciones y comunicaciones de estos aspectos cada vez más democráticas<sup>121</sup>.

En los currículos y el capital simbólico de los agentes sociales, hay unas posturas

---

<sup>119</sup> “El carácter científico, racional de la Imaginación ha sido reconocido hace mucho en las matemáticas, en las hipótesis y experimentos de las ciencias físicas. Es igualmente reconocido en el psicoanálisis, que está basado, en teoría, en la aceptación de la racionalidad específica de lo irracional; la imaginación comprendida llega a ser en él, orientada en una nueva dirección, una fuerza terapéutica. Pero esta fuerza terapéutica puede ir mucho más allá que la cura de la neurosis. No es un poeta sino un científico el que ha bosquejado esta perspectiva: Todo un psicoanálisis material puede... ayudarnos a curar nuestras imágenes, o al menos ayudarnos a limitar el poder de nuestras imágenes sobre nosotros. Cabe esperar entonces... *ser capaz de hacer feliz a la imaginación*, dicho de otro modo, poder dar una buena conciencia a la imaginación, concediéndole plenamente todos sus medios de expresión, todas las imágenes materiales que aparecen en los *sueños naturales*, en la actividad onírica normal. Hacer feliz a la imaginación, concederle toda su exuberancia, es precisamente otorgar a la imaginación su verdadera función de impulsor psíquico (Bachelard, 1953-18)”. Marcuse, Herbert: 1993. Pág. 279.

<sup>120</sup> “y sólo la búsqueda de una dimensión donde ciencia y experiencia recobrarán su lugar original podrían llevar a una superación definitiva de la oposición racionalismo/irracionalismo”. Agamben, Giorgio: 2001. Pág. 21.

<sup>121</sup> “Utilizo la expresión <<acción comunicativa>> para aquellas manifestaciones simbólicas (lingüísticas y no-lingüísticas) con que los sujetos capaces de lenguaje y acción entablan relaciones con la intención de entenderse sobre algo y coordinar así sus actividades”. Habermas, Jürgen: 1988. Pág. 454.

dominantes al respecto. Es pertinente propiciar y socializar más los procesos de resignificación de estas instancias de la vida y sus incidencias en los capitales cultural y social del campo escolar y educativo artístico. La escuela no desconoce estas lógicas y problemáticas, pero hay que discutir más sobre cómo las ha incorporado en sus políticas, en sus currículos, en sus agentes sociales y en sus capitales simbólicos. Cómo las diferentes corrientes pedagógicas y curriculares las han entendido y puesto a funcionar en sus prácticas pedagógicas.

#### 4.3. LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y DE REPRESENTACIÓN EN TODAS SUS FORMAS

“La idea central consiste en que el propósito de la escuela no es otro que preparar a niños y jóvenes para una entrada exitosa en la vida económica de su comunidad. De ello se desprenderá que cualquier actividad escolar que no esté diseñada para satisfacer dicho fin, no es más que un ornamento superfluo y una lamentable pérdida de tiempo”. Neil Postman

“... el lenguaje no se da en el cuerpo como un conjunto de reglas, sino en el fluir en coordinaciones conductuales consensuales... el lenguaje no se da en el cerebro. ...sino que tiene lugar en el espacio de las relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas... el lenguaje se constituye y da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o en el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis. ... La autoconciencia no está en el cerebro pertenece al espacio relacional que se constituye en el lenguaje”. Humberto Maturana

Eliot Eisner dice que en la Convención sobre los Derechos de los Niños de 1998, se ampliaron sus derechos. En el artículo 13 se puede leer que “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”. Hasta qué punto la escuela le brinda o le impide a los niños(as) este derecho, el derecho de bridle todas las formas de representación para que se exprese con libertad. A esta convención se acogió el gobierno colombiano. La reflexión que se puede hacer es por qué en sus currículos privilegian más unos saberes y unos lenguajes sobre otros<sup>122</sup>.

Este autor, dice que estandarizar la educación significa ver a todos con el mismo rasero, negar el derecho a la diferencia, la igualdad, la diversidad cultural<sup>123</sup>. Algo que incide y afecta a la totalidad de los currículos. Critica la tradición platónica por despreciar los datos de los

---

<sup>122</sup> “<<conviértete en el que eres>>, tal es la fórmula contenida en la magia performativa de todos los actos de institución”. Bourdieu, Pierre: 2001. Pág. 82.

<sup>123</sup> “Debemos liberarnos de ideas y prácticas que no les sirven a los estudiantes y que, además generan graves desigualdades en las oportunidades que cada niño tendrá en la vida”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 128.

sentidos, lo empírico sobre lo racional. Desde épocas anteriores ejerció una gran influencia en la cultura occidental el hecho de ver como natural la separación entre la mente y el cuerpo. Esta fuerte influencia se puede ver plasmada en las clases de teorías del currículo propuestas por Kemmis, la instrumental-cuerpo-mano, la práctica-mente-intelecto y la crítica que abordar esto de manera dialéctica.

Eisner hace una crítica a la enseñanza competitiva y comercial. Manifiesta que la escuela está en una profunda crisis. Lo hace en el contexto de la educación norteamericana, pero muchas de estas críticas pueden fácilmente relacionarse con otros países. Le preocupa las constantes reformas educativas empeñadas en educar para ser competitivo a nivel mundial, para anteponer lo universal sobre lo local<sup>124</sup>. Algo que produce la subvaloración de lo particular y singular de los diversos contextos, los propios imaginarios y narrativas. También la competitividad genera una evaluación<sup>125</sup> estandarizada que uniforma las conciencias, que da prioridad, supuestamente, más a la idea de solucionar necesidades técnicas y mercantilistas, dejando por fuera la problemática de las subjetividades. Cuando la verdadera función de la evaluación es pedagógica y formativa. Resalta que esa idea de crisis de la educación es interpretada de acuerdo a diferentes intereses. Unos la justifican por el bajo rendimiento de los estudiantes, por la incompetencia de los maestros, por la falta de compromiso de los padres, cuando el currículo refleja la discriminación racial, la pobreza, el machismo. Agrega que la crisis o el éxito de la educación no sólo dependen de la escuela sino también de influencias que están más allá de sus límites.

Otra de las tantas críticas que Eisner, le hace al currículo es que da prioridad a la palabra y al número, algo que es consecuencia de lo que se privilegia en la escuela: el conocimiento racionalista y científico<sup>126</sup>. Pero en realidad dichos preceptos son pregonados por la educación tradicional, positivista y conductista<sup>127</sup>, más de manera formal que real. Las mismas ciencias humanas y sociales, empezaron siendo influenciadas por el humanismo liberal y por el

---

<sup>124</sup> "A medida que cobra importancia la consideración del contexto, las recomendaciones universales se desdibujan". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 19.

<sup>125</sup> "El conocimiento en el terreno evaluativo no está limitado a los exámenes en tanto que la evaluación no requiere necesariamente utilizar exámenes. La evaluación está relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso". Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 101.

<sup>126</sup> "Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber". Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 16.

<sup>127</sup> "Los conductista, así como los positivistas, no estaban muy interesados por el significado. A sus ojos el problema consistía en entender cómo conseguir que las personas realizaran tareas concretas" Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 33.

positivismo. Esto repercutió en la escuela, llegando incluso a considerarse el currículo como mecanismo para servir a las ciencias naturales y la matemática, para institucionalizar y reprimir unos comportamientos y normas sociales. Para el caso del lenguaje, dominó la tendencia a privilegiar más su parte prescriptiva, sintáctica y morfológica sobre su parte expresiva, semántica y pragmática. Y la influencia de esta tradición y de estas concepciones, aún persisten en muchas partes de las políticas, de los currículos y de los agentes sociales de la escuela.

Otro aspecto que cuestiona, es la obsesión de la escuela por lo contrario a lo aleatorio, a lo imprevisto, todo se quiere ordenar, controlar, explicar y manipular<sup>128</sup>. Dice que la certeza mata la vida del intelecto, pues la vida intelectual para que exista siempre tiene dudas, aspectos no claros, imprecisos. Es propio del intelectual ver las cosas desde diferentes perspectivas. Él, también parte de la superación de los dualismos entre mente y cuerpo, subjetivismo y objetivismo, idealismo y realismo, racionalismo y empirismo<sup>129</sup>. No porque no tengan matices diferentes, sino porque son interdependientes; sus mismas tensiones son complementarias, las diferencias entre unos y otros no son lo que los distancia sino lo que las integra. Entonces no pretende caer en trampas epistemológicas ni ideológicas, ni en tendencias fragmentarias ni excluyentes; ya que propone una mirada al conocimiento, amplia, diversa, múltiple, abierta y dinámica<sup>130</sup>.

También parte de que la experiencia se enriquece y amplía con las propias creaciones de la conciencia. Para él, la conciencia, por la mediación de lo sensorial, permite la representación de la experiencia. Los sentidos<sup>131</sup> no sólo permiten percibir sino también transformar la

---

<sup>128</sup> “La predicción del comportamiento de un consumidor es una virtud; pero la elección crítica es un vicio. En la educación, la elección crítica es una virtud, pero la manipulación del comportamiento del estudiante es un vicio. Lo que nosotros buscamos en educación es el cultivo de la inteligencia en las diversas formas en que es capaz de operar. Tratamos de liberar y no de controlar”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 76

<sup>129</sup> “Por medio de la imaginación –la creación de imágenes mentales- somos capaces de concebir lo que nunca hemos experimentado en el mundo empírico. Estas imágenes son creadas a partir de las cualidades empíricas a las que nuestros sentidos responden”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 47

<sup>130</sup> “Las actividades que parecen apoyarse en el uso de los sentidos o en la afectividad se suelen considerar no intelectuales, es decir, actividades que exigen poco del pensamiento o de la inteligencia humana. Esta tradición, que se refleja no sólo en nuestro discurso psicológico sino también en nuestras políticas educativas, se basa en una visión de la mente limitada y, en mi opinión contraproducente para la educación. La formación de las concepciones depende de la construcción de imágenes derivadas del material que brindan los sentidos. (...) Siguiendo a sir Herbert Read (1945), sostengo que el perfeccionamiento de los sentidos es un medio fundamental para expandir nuestra conciencia. Y aprender a configurar lo que hemos experimentado es un medio fundamental para contribuir a la expansión de la conciencia de otros. Así, una cultura o un programa escolar que entorpezca los sentidos por descuido o falta de atención coarta el desarrollo de la aptitud humana y socava las posibilidades de la mente”. Eisner, Elliot: 1998. Págs. 52 y 53.

<sup>131</sup> “Insiste en la importancia de los sentidos como un medio a través el cual se experimenta el mundo cualitativo que todos habitamos. También insiste en la importancia de la percepción y de su inevitable carácter cognoscitivo. Esta visión intenta reconocer y honrar el rol de la imaginación en la construcción de mundos posibles. Y lo que es aún más importante, pretende revelar la contribución de las diferentes formas de representación, los diversos modos de tratamiento y las diferentes estructuras sintácticas a los sentidos que somos capaces de crear y experimentar”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 12.

experiencia en símbolos, crear formas de representación. Así mismo la representación le permite al sentido sacarlo de la esfera de lo privado para volverlo público, algo que es fundamental para la re-creación del conocimiento<sup>132</sup>. La educación que propone es una educación que supere los prejuicios de la educación tradicional, conductista y de las concepciones progresistas.

Eisner se refiere a dos experiencias, una nacida del contacto con el medio y otra nacida de la imaginación. Dice que el conocimiento es una <<afirmación comprobada>> y que hay dos tipos: las analíticas que son las de las ciencias físicas y la matemática, y las sintéticas que son un conocimiento proposicional, que son cualidades que los sistemas sensoriales aprenden. (Eisner, 1998-54 y 55). Considera acertado cuando el currículo se centra en el conocimiento; lo que critica es que este se aborde de manera muy estrecha<sup>133</sup>. Algo que ejemplifica esto, es la tendencia a separar y subvalorar el sentir con respecto al conocer. Para él es muy importante el desarrollo de la cognición. Por esto, cuestiona la manera como se concibe la cognición, cuando se separa de lo afectivo.

Sin la afectividad no es posible la cognición. El mismo hecho de no considerar en lo cognitivo lo afectivo es ya un pensamiento afectivo; la misma afectividad para reconocerse también necesita del conocimiento. Ver el conocimiento con esta clasificación es caer en la separación de lo cognitivo con lo afectivo, llegando a considerar la enunciación poética como no cognitiva y lo abstracto como no sensorial, por lo tanto como algo alejado de la intuición. Esto es algo que afecta al currículo y a la educación artística en las instituciones educativas<sup>134</sup>.

---

<sup>132</sup> "La vista el oído y el tacto, no sólo nos permiten leer la escena; funcionan también como recursos por los cuales nuestras experiencias pueden ser transformadas en símbolos. Sostengo que lo que vemos, oímos y tocamos constituyen la materia a partir de la cual se crean las formas de representación. Las formas de representación son auditivas, visuales, kinestésicas y gustativas; y se manifiestan en la música, las artes visuales, la danza, el discurso, los textos, las matemática, etc. Lo que elegimos simbolizar está arraigado en nuestra experiencia, y nuestra experiencia, tanto empírica como imaginativa, está influida (pero no determinada) por la agudeza de nuestros sentidos. Los sentidos proveen el material para la conciencia. Y nosotros utilizamos el contenido de la conciencia y las posibilidades sensoriales de los diversos materiales para medir, transformar y transportar nuestra conciencia hacia mundos que nos trascienden; en otras palabras, las formas de representación nos permiten no sólo crear sino también ampliar nuestra vida privada y darle presencia pública. Al hacerla pública, podemos compartir nuestra vida con los otros". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 37.

<sup>133</sup> "El lenguaje de proposiciones, ese lenguaje fundamental para las ciencias empíricas, según Langer (1942), no puede imitar la impresión de la vida del sentimiento. Para que el sentimiento se comunique, se debe utilizar el lenguaje de las arte, porque a través de la forma que manifiesta un símbolo ese sentimiento toma vida real". Eisner, Elliot W. 1998. Pág. 18.

<sup>134</sup> "La tendencia a separar lo cognitivo de lo afectivo se refleja en nuestra separación entre mente y cuerpo, entre sentimiento y pensamiento; y se advierte también en la manera que hemos establecido una dicotomía entre el trabajo de la cabeza y el trabajo de la mano. Lo que a primera vista podría parecer una distinción abstracta, que poca influencia puede tener sobre el mundo real en que vivimos, en última instancia modela nuestra concepción de la mente y modifica nuestra política educativa". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 45.

El currículo que propone Eisner, también se centra en el estudiante, porque redimensiona lo corporal, lo sensorial y la manera como, desde todo esto se construyen la conciencia, el sentido, las representaciones. Lo que las valida es que se encausen hacia el logro de consensos de sentido en las colectividades<sup>135</sup>. Los actos de la imaginación nos permiten dar sentido a la experiencia y desde esta podemos narrar e historizarnos como parte de un mundo compartido. Mundo que se representa y construye también, desde la literatura, el teatro, la música, las artes visuales, la historia, los mitos.

La propuesta de Eisner, trata sobre la necesidad de que el currículo reconozca no sólo una, dos o tres formas de representación<sup>136</sup>, como son la lingüística, la matemática y la científica, sino que le dé el mismo valor a otras formas de representación<sup>137</sup> fundamentadas desde los mismos sentidos, ya que la percepción está íntimamente relacionada con lo cognoscitivo. Resalta la necesidad de reconocer la imaginación, de darle a esta la misma importancia que a la razón, pues la primera más que la segunda da más alternativas de construir mundos posibles. Para él es primordial para los currículos la diversidad de representaciones, pues permitiría encontrar nuevas formas de sentido y significación de la experiencia y del conocimiento. Todo esto requiere de parte de las instituciones educativas una nueva educación, no, en sentido metafórico, no un sólo alfabetismo sino múltiples y nuevos alfabetismos<sup>138</sup>.

Sus propuestas se vinculan con los postulados de Gardner, pero se diferencian en que, para él, es muy importante el sentido y las diferentes clases de sentidos que se pueden encontrar y construir en las diversas representaciones. Eisner, va más allá de una percepción física del mundo, concibe una percepción cargada de sentido, y el sentido surge tanto en la misma historia de dicho mundo que se mira, como en las maneras como el estudiante lo percibe. Una de las principales razones de ser de la escuela es que es un espacio que posibilita la construcción de sentido, un sentido que no es dado, sino es dinámico. El sentido individual debe estar siempre

---

<sup>135</sup> “Los procesos de selección, organización, recuerdo e imaginación que transforman los datos sensoriales en información tendrían poca importancia social si nuestra vida ideativa no se desplegara públicamente”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 93.

<sup>136</sup> “En realidad, creo que es mucho más liberador vivir en mundo con muchos paradigmas y diferentes procedimientos que en uno con una única versión oficial sobre la verdad y sobre cómo encontrarla”. Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 65.

<sup>137</sup> “Las decisiones que se toman acerca del uso del tiempo en el currículum no sólo afecta el acceso del estudiante a ciertos contenidos sino que también le transmiten una impresión sobre lo que se considera y lo que no se considera importante. ... Esto no se puede sostener porque la distinción fuerte y rápida entre lo cognitivo y lo afectivo es en si misma errónea. No puede haber actividad afectiva sin cognición”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 42.

<sup>138</sup> “De allí entonces que yo crea que uno de los principales objetivos de la educación es la expansión y la profundización de los sentidos que los individuos pueden captar en su vida. Y como creo que los seres humanos tienen diferentes aptitudes con respecto a las formas en que se puede construir sentido, creo que los programas escolares deben brindar amplia oportunidad para que los jóvenes <<se alfabeticen>> en diferentes formas”. Eisner, Elliot: 1998. Pág. 125.

conectado con lo cultural, debe tener la aspiración de ser un bien común, en el que la diferencia antes que eliminarlo lo enriquezca. Pues desde la educación también se crea cultura<sup>139</sup>.

Este autor propone diversos alfabetismos en el currículo, dar cabida a todas las formas de representación. Dice que la realidad no sólo es literal y numérica<sup>140</sup>. Ver el currículo de esta manera excluye otros aspectos de la realidad que también hacen parte de la misma. Desestimula el mirar cómo en la vida cotidiana y cómo las personas viven y se relacionan entre sí, para construir y conformar la experiencia<sup>141</sup>. Adormece la posibilidad de dar sentido, significar, expresar, representar y comunicar. La misma oralidad va más allá de las palabras, muchísimas veces es poética, narrativa, visual, acústica, dramática, teatral, kinestésica, proxémica, por ella circulan rituales de convivencia, bienestar, solidaridad, unión.

No es que no valore la palabra hablada o escrita, lo que propone es que deben considerarse más otras formas de representación<sup>142</sup>. Lo que sí es evidente es que la palabra y la escritura que más ha calado en la escuela es la palabra científica, más que la narrativa. La misma palabra hablada supera al propio lenguaje literal y se complementa con la corporeidad, lo musical, lo táctil, gustativo, sensitivo, lo lúdico, emocional, afectivo e imaginativo. La educación debería propender, porque el estudiante perfeccione la multiplicidad de las cualidades del medio y la formación de concepciones de esas cualidades. Es decir, que las significaciones experimentadas van más allá de las enciclopédicas y establecidas. (Eisner, 1998).

La propuesta de este autor, tiene muy en cuenta la importancia de las representaciones por muchas razones<sup>143</sup>. Porque abre un abanico de posibilidades para la construcción del

---

<sup>139</sup> "La creación de un símbolo implica la presencia del otro, de alguien para quien el símbolo puede tener sentido. El sentido compartido a través de la creación de símbolos constituye uno de los recursos fundamentales para mantener y perfeccionar una cultura". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 36.

<sup>140</sup> "Teniendo en cuenta el énfasis que ponen las escuelas en la palabra escrita, este hecho no es sorprendente. Pero el lenguaje como lenguaje escrito, y especialmente literal, en modo alguno agota las fuentes de la comprensión humana. También contribuyen a ella otras formas, como las artes visuales, la danza, la música, la poesía, la arquitectura y los rituales. Como estas formas no tienen la especificidad y la singularidad de lo literal, hacen posible la interpretación de formas diversas. En realidad, inducen a producirlas". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 103.

<sup>141</sup> "La experiencia tiene su génesis en nuestras transacciones con las cualidades que constituyen nuestro entorno. Entiendo por cualidades esos rasgos de nuestro entorno que podemos experimentar a través de nuestros sentidos". Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 35.

<sup>142</sup> "Las formas de representación que los seres humanos hemos inventado –la escritura, por ejemplo- han hecho posible crear un registro indeleble de aspectos de nuestra experiencia, un registro que la memoria sola no podría sostener. Los mapas nos permiten ver un mundo que no vemos. Estas formas estabilizan nuestra experiencia al fijarla en cierto medio y además nos transportan psicológicamente a lugares que sólo podemos conocer por las formas de representación que pueblan nuestra cultura. A través de la música, la pintura, la poesía y la ficción literaria participamos en mundos que, de otro modo, estarían cerrados para nosotros". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 38.

<sup>143</sup> "Las formas de representación son dispositivos que los seres humanos utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas. Son los vehículos por los cuales las concepciones –que son visuales, auditivas, kinestésicas, olfatorias, gustativas,

conocimiento, ya que no sólo se limita a una sola clase de representación, sino que las involucra todas. El hecho de elegir una representación presenta unas posibilidades y a la vez unas limitaciones respecto a los contenidos, los temas, las consideraciones, las significaciones; lo que permite expresar la realidad en la que se puede intervenir. Esto da una visión específica al conocimiento y al currículo, a la realidad y la vida<sup>144</sup>. También para cada clase de representación se requieren el dominio de unas cualidades sensoriales, habilidades, técnicas y de una formación crítica específica<sup>145</sup>.

Resalta que hay tres formas de representación que se pueden combinar o separar: la mimética (que imita cualidades del mundo), la expresiva (donde se representa más el contenido que la forma, las propiedades esenciales) y la convencional (que son socializadas desde el aprendizaje de una cultura; sus formas son arbitrarias, pero son consensuadas). Casi siempre se combinan, pero en unas representaciones se combinan más, como en el cine, el video, el teatro (Eisner, 1998-76, 77, 81, 83).

En el currículo se da más prioridad a conocimientos y representaciones que tienen reglas, que son supuestamente más determinadas y concretas<sup>146</sup>. El estudiante debe encontrar la posibilidad de aprender a conocer y manejar diversas formas de representación, con una visión evaluativa diferente a la cuantitativa, o a la que pretende calificar o descalificar. Si bien en el arte no hay reglas si hay una tradición, la historia de una creación artística que se debe conocer y con la que se debe dialogar, así sea para aceptarla o superarla. En la escuela primaria se enfatiza más, en las representaciones que tienen unas reglas más fijas y fuertes<sup>147</sup>. Mientras más tiene el individuo que pensar, menos domina reglas. (Eisner, 1998, 91). El ámbito de la educación

---

táctiles- reciben carácter público. Este carácter público puede adoptar la forma de palabras, cuadros, obras musicales, matemáticas, danza etcétera". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 65.

<sup>144</sup> "Trabajar con formas de representación brinda al individuo la oportunidad de desempeñarse no sólo en el rol de hacedor sino también de crítico. ... El primer crítico del trabajo de un individuo es el creador mismo". Eisner, Elliot: 1998. Págs. 70 y 71.

<sup>145</sup> "El conocimiento, a diferencia de la crítica, es un acto privado. Su propósito es apreciar las cualidades que constituyen algunos objetos, situaciones o hechos. Ser un experto en algún dominio significa apreciar y experimentar las cualidades significativas y, a menudo, sutiles que constituyen un acto, una obra o un objeto y, normalmente ser capaz de relacionar estos con las condiciones contextuales y antecedentes". Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 105.

<sup>146</sup> "Probablemente una de las cosas que los niños aprenden en un currículum de este tipo es que para cada problema hay una solución correcta. Además, el maestro no sólo conoce la solución sino que conoce también los métodos que hay que usar para alcanzarla. Por lo tanto, el problema del niño consiste fundamentalmente en aprender a seguir reglas...". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 91

<sup>147</sup> "En resumen, podríamos decir que las sintaxis gobernadas por reglas son códigos y que las figurativas son metáforas. Las reglas para decodificar los códigos son específicas y públicas; para explicar las metáforas en cambio, se necesita la imaginación. (...) Es importante señalar que el los currícula de las escuelas primarias se pone en acento casi exclusivamente en el dominio de las formas de representación preferidas por las sintaxis gobernadas por reglas. Hay diversas razones para ello. Probablemente la más importante sea que el manejo de convenciones culturales como la lectura, la escritura y la aritmética tiene un enorme valor instrumental". Eisner, Elliot: 1998. Págs. 89 y 90.

artística tiene tres dominios: el dominio productivo (modos y técnicas), dominio crítico (conceptos) y dominio cultural (campos y medios). (Eisner, 1995).

Según Eisner, existen dos principales justificaciones para la enseñanza del arte: la contextualista y la esencialista. En la primera el contexto determina el programa, el punto de partida son los niños y no el arte. Esto ha afectado el arte, porque privilegia las maneras como la gente considera las necesidades sociales más importantes. En la segunda el arte tiene aportes característicos y específicos que no puede ofrecer ningún otro tipo de conocimiento. Su posición propone ampliar el concepto de cognición normalmente aceptado. Estas dos tendencias determinan la función y el papel del arte para la humanidad, desde el arte como expresión de lo sublime, como motor de nuestra sensibilidad, o como capacidad de vivificar lo concreto entre esta como una manera de hacer crítica social o para consolidar el rito como forma de cohesión entre los seres humanos. Termina concluyendo que las funciones del arte son múltiples y de esta multiplicidad se evidencia la importancia del arte para la educación escolar (Eisner 1995). Se puede pensar que el arte desde una mirada compleja no puede descartar ni lo esencialista ni lo contextualista, siempre y cuando no se caiga en posturas inestables que tiendan a desvirtuar la propia razón de ser del arte.

#### 4.4. EL TEATRO, EL CURRÍCULO Y EL PROYECTO INSTITUYENTE

Algo que podría complementar el currículo crítico, es incorporar en él, algunas ideas, de Castoriadis sobre la institución, lo instituido, lo instituyente, la reforma, el proyecto e ideas de Arendt sobre su categoría de acción. Haciendo el ejercicio de reflexionar sobre su funcionamiento en el contexto escolar. Eisner las aplica en la manera cómo la escuela decide hacer sus cambios. Estos autores fortalecen la idea de que la escuela, el currículo, las prácticas pedagógicas están atravesadas por lo político y consideran urgente una democratización y autonomización de la escuela.

El pensamiento de Castoriadis no se puede separar de la praxis política. La reflexión política hace de la autonomía, la que posibilita la creación de nuevas normas. Para Castoriadis, el mundo del hombre es el mundo de la historia, en el que no puede haber praxis revolucionaria sin

teoría. La teoría nace de la actividad misma, es un hacer y dicha praxis es histórica y es política, la praxis contiene un saber que nunca es acabado ni permanente, es una actividad consciente y lúcida que transforma lo real desde una experiencia comprometida con el hacer (2013, 122-123).

Para que la acción política y la sociedad democrática no se extingan, no se pueden desaparecer el oikos, la casa, que es la esfera privada; el ágora, la plaza, que es la esfera privada-pública; y la iglesia, el lugar del poder, que es la esfera pública-pública. Estas esferas no son naturales sino que son construcciones históricas instituidas, que el imaginario instituyente puede transformar para cualificarlas (Castoriadis-1998-54). El espacio escolar es de alguna manera una combinación de estos tres lugares. Es un caso privilegiado, cualidad que pocos espacios tienen. Sin embargo, la escuela tiende a perder la conciencia de esta cualidad por estar presa en exigencias externas deshumanizantes. Los encuentros y los espacios públicos, tanto dentro como fuera de esta, tienden a desvirtuarse, normalizarse y minimizarse. Y sin estos es imposible construir experiencia, comunidad, cultura, sociedad.

La base de la praxis es la autonomía, como hacer específico donde el sujeto mismo se transforma constantemente, pero esta no comprende un proceso individual sino colectivo<sup>148</sup>. Hay una diferencia entre la teoría especulativa y la praxis. La primera es acabada, la finalidad es lo primordial, prioriza resultados, fines, totalidad. En la segunda, las finalidades son provisionales, es más movimiento hacia, es autoproducción, auto-organización, hace frente a sus propios problemas. Agrega, que la ilusión de ver un mundo sin conflictos infantiliza los problemas y las soluciones y suprime el lado trágico de la existencia (Castoriadis-2013:143,145).

Nuestra relación con lo social y lo histórico no es de dependencia sino de inherencia, no es ni libertad ni alienación. La sociedad no tiene por qué coincidir integralmente con las instituciones. Siempre habrá distancia entre sociedad instituyente y sociedad instituida, lo cual permite las expresiones de creatividad en la historia. Ni el individuo ni la sociedad pueden darse fuera de lo simbólico y del lenguaje. Ya que no hay ser humano extra-social y sin lenguaje (1997:184,188). Todo esto nos determina y a la vez nos hace libres. La institución no aliena, aparece en esta relación, pero no es esta relación (Ibid, 181-182).

---

<sup>148</sup> "Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente social del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis. ... La praxis no se deja conducir a un esquema de fines y de medios. El esquema de fin y de los medios pertenece precisamente a la actividad técnica,...". Castoriadis, Cornelius: 2013. Pág. 120.

Muchas veces se utilizan las crisis para justificar reformas, crisis que pueden llegar a ser fabricadas para esconder reales crisis que se han naturalizado, que se han vuelto parte de la cotidianidad de la vida y de los currículos<sup>149</sup>. Las maneras más habituales de hacer frente a las ideas de crisis es solucionando la crisis por vía de una reforma superficial, para no poner en tela de juicio todo el sistema educativo. Otra manera de desvirtuar la educación es considerarla sin su complejidad o teniendo una idea prejuiciada de su misión; o de la idea que algunos maestros tienen de su trabajo; o viendo sus prejuicios como algo natural y propios de la escuela o de asumir el cambio sin un total criterio sino de manera simplificada. Algo que hace que se pierdan de vista los problemas más sentidos de la educación y de la escuela<sup>150</sup>. Más que ajustes, reformas, Eisner propone cambios profundos a nivel estructural, que incidan tanto en el conocimiento, el lenguaje, el currículo, las relaciones entre el educador y el estudiante, las políticas educativas y las relaciones entre la educación con lo social, económico y cultural.

Eisner, dice que cuando se hablaba de reforma escolar en Estados Unidos se veía como reforma esencialmente curricular, pero que él prefería que se hablara de la reforma escolar en términos orgánicos o ecológicos. Esto lo ve como un cambio profundo no sólo del mensaje de la escuela sino de la misma escuela. (Eisner, 2002, 17). La crisis de la educación, por un lado real y por otro lado impuesta hizo que muchos gobiernos cambiaran sus Leyes Generales de Educación<sup>151</sup>, sus currículos y sus sistemas de evaluación. Hasta qué punto estos cambios tuvieron en cuenta los contextos y los agentes sociales.

Sería pertinente, antes de pensar en hacer leyes para supuestamente mejorar la educación, ampliar el término de currículo más allá de los espacios de la escuela y aplicar este término al estado, a los gobiernos<sup>152</sup>, que si bien hablan de programas de gobierno, de planes de educación,

---

<sup>149</sup> "El currículo se convierte tanto en un método para desarrollar modos de pensamiento, como en una estructura simbólica que define una jerarquía de valores para la juventud". Eisner, Elliot W: 1998. Pág. 96.

<sup>150</sup> "Lo que me interesa puntualizar es que investigadores y profesionales de la educación tienen la responsabilidad intelectual y profesional de examinar críticamente los valores implícitos en el lenguaje que se usa para motivar el cambio educativo". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 34.

<sup>151</sup> "El capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo, 25 de ellas en América Latina. ... fueron la modificación de las leyes nacionales de educación para colocarlas a tono con el capitalismo globalizado (en Colombia ley 115 de 1994); (...) la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia, según la racionalización neoliberal de la producción fabril, y las reformas son hijas del ajuste fiscal neoliberal (Colombia, ley 715 de 2001). En los últimos 20 años, la mayoría de estas reformas se realizaron con el patrocinio y asesoría del Banco Mundial". Marco Raúl Mejía: 2007. Págs. 95 y 86.

<sup>152</sup> "La crisis mundial favorece las fórmulas autoritarias. En aquellos lugares en los que no predominan las fórmulas autoritarias, allí donde reinan los sistemas representativos, el poder sigue siendo una zona oculta, un espacio en el que cristaliza un sistema de castas: financieras, técnicas, políticas, según el caso, y a menudo todas a la vez". Morín, Edgar: 2002. Pág. 109.

nunca es claro cuál es su proyecto de nación. Pareciera que más que políticas claras para la educación lo que importara es poner los currículos al servicio de la globalización<sup>153</sup> neoliberal.

Otro papel clave en la elaboración y realización de currículos como proyectos instituyentes es la categoría de acción. Pues la historia y la sociedad no son ni racionales ni no racionales, más bien, los dos se cruzan en la historia y la sociedad. Este cruce da como resultado la acción. Si fueran totalmente racionales todo estaría terminado, si fueran totalmente irracional el sujeto sería objeto de dicha irracionalidad, se amputaría la posibilidad de conferir una transformación de sentido. (2013,127)

La acción crítica se fundamenta en Arendt, quien hace una diferenciación entre naturaleza y condición humana, en la primera cuestiona su innatismo y en la segunda se preocupa por saber qué es lo que hace al ser humano; para esto mira, no la naturaleza humana sino las actividades humanas, las experiencias humanas. Esto redimensiona el valor del papel de lo histórico, la política y la acción en el ser humano<sup>154</sup>. Habla de tres formas de actividad humana, la labor (es la actividad biológica de supervivencia), el trabajo (es una transformación de la naturaleza como objeto de producción duradera) y la acción (actividad libre, pública e impredecible que trasciende lo biológico y lo productivo, hacia la transformación colectiva de los contextos, esta es política y va acompañada del discurso)<sup>155</sup>. Concluye que, en el mundo moderno la conducta ha reemplazado a la acción (Arendt, 1997, 55).

La política es un hecho colectivo y pluralista. Es decir, que si no hay espacio público no puede darse lo político y no puede haber libertad sin lo político<sup>156</sup>. Agrega, que el pensamiento

---

<sup>153</sup> "... el internacionalismo ha sido barrido por las fuerzas de ruptura de la crisis mundial, y el universalismo, fe arraigada en una pequeña sociedad de pensamiento, sigue siendo un tema retórico. ... el internacionalismo quiere construir a la especie humana en un único pueblo. La globalización quiere hacer del mundo un solo estado". Morín, Edgar: 2002. Pág. 103.

<sup>154</sup> "Los humanos sólo son libres mientras actúan, nunca antes ni después, porque ser libre y actuar es una y la misma cosa". (Entre el pasado y el futuro, pág. 165.)". Hannah Arendt: 1997. Pág.26.

<sup>155</sup> "La labor no sólo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie. El trabajo y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y al efímero carácter del tiempo humano. La acción, hasta donde se compromete en establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la condición para el recuerdo, esto es para la historia". Arendt, Hannah: 1993. Pág. 22.

<sup>156</sup> "En el sentido de la tradición política No-ser-libre tiene una definición doble. Por un lado, estar sometido a la violencia de otro, pero también, e incluso más originariamente, estar sometido a la cruda necesidad de la vida. La actividad que corresponde a la obligación con que la vida nos fuerza a procurarnos lo necesario para conservarla es la labor. En todas las sociedades premodernas podía uno liberarse de éste obligando a otros a hacerlo mediante la violencia y la dominación. En la sociedad moderna, el laborante no está sometido a ninguna violencia ni a ninguna dominación, está obligado por la necesidad inmediata inherente a la vida misma. Por lo tanto, la necesidad ocupa el lugar de la violencia y la pregunta es cuál de las dos coerciones podemos resistir mejor, la de la violencia o la de la necesidad. ... También en este sentido el alejamiento de la violencia de la vida de la sociedad ha tenido como sola consecuencia conceder a la necesidad con que la vida lo fuerza todo un espacio desproporcionadamente mayor que nunca. La vida de la sociedad está fácticamente dominada no por la libertad sino por la necesidad; no es casual que el concepto de necesidad haya sido tan dominante en todas las filosofías modernas de la historia,...". Hannah Arendt: 1997. Pág. 95.

político se basa en su capacidad de juzgar y para esto se necesitan criterios, algo en lo que debe formar una educación en lo político. La preocupación de la política no son los hombres sino el mundo, sin querer desviar por esto que el sentido de la política es la libertad, por esto si la política se centra en la subsistencia pierde su razón de ser. Esta se relaciona no solamente con tener la posibilidad de construir o elegir un destino en colectivo, sino también con lo ético en la acción y el discurso. La política es la suprema forma de convivencia humana.

La razón crítica da un panorama que invita a unir dialécticamente el conocimiento con la praxis, como una posibilidad de reflexionar sobre la práctica, de que las comunidades repiensen y transformen, por ejemplo, el currículo en la escuela, a partir de la crítica sobre la manera como la misma da significaciones y sentidos a categorías como ideología<sup>157</sup>, imaginación, experiencia, memoria, juego, de una manera aparentemente neutra, cuando en realidad impone políticas de dominio y control sobre las mismas; naturaliza una hegemonía, un statu quo de estas categorías.

## Quinto Capítulo

### 5. AGENTE SOCIAL Y EL CAPITAL SIMBÓLICO

#### 5.1. LA ESCUELA PERMEADA POR LO MEDIÁTICO

“Inherente en la reducción del concepto cultural de entretenimiento, hay un mensaje significativo el cual señala la raíz del *ethos* de la racionalidad positivista –la división estructural entre trabajo y juego. Dentro de esta división, el trabajo se confina a los imperativos de la faena pesada, aburrimiento e impotencia para la gran mayoría; la cultura llega a ser el vehículo por medio del cual se escapa del trabajo”. Henry Giroux

“De la rígida representación lírica de la utopía totalizadora de la pedagogía moderna homogeneizadora, hemos pasado al *reality show* de la exaltación de la diferencia, en el que cada uno tiene un lugar; no tal vez el que pretendía, pero si un lugar y no el destierro. ... la pedagogía ha moderado el tono fuertemente disciplinador... y ha tomado una posición definitivamente *light*, que tolera la convivencia de todas las teorías educativas...” “Han surgido las nuevas utopías hiperadaptativas, utopías de mercado que pretenden que la institución escolar se ajuste a los vaivenes de la economía y los mercados”. Mariano Narodowski.

“Sin una comprensión de la gramática de los media, no podemos esperar alcanzar una conciencia contemporánea del mundo en que vivimos”. McLuhan.

La escuela justificó su validez por el surgimiento y la hegemonía de la palabra escrita y de la palabra impresa. En el sentido del quehacer educativo fue dominante su misión de

---

<sup>157</sup> “En este sentido como se puede afirmar que es tan erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprenderlos. ... Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve miopes. La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos “miopes” de ensordecernos, hace por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente neoliberal...”. Freire, Paulo: 1999. Págs. 120 y 121.

alfabetización en lecto-escritura. Los que poseían la cultura escritural eran considerados cultos y educados. Los que no tenían dicha cultura en una época no tenían ni derecho a votar. Estos criterios propiciaron una exclusión en la que los que tenían más acceso a la educación eran las personas adineradas, quienes podían pagar una educación de calidad. Aún hoy en día se dan diferencias dependiendo de la mal llamada estratificación social.

Pero aparte de esto, la escuela no es clara en su postura frente a los nuevos retos, como es, entre otros, el hecho de que debe educar en la alfabetización mediática y tecnológica, (para algunos estos lenguajes ya son más dominantes<sup>158</sup>). La escuela se ha centrado en una educación racionalista y alfanumérica. Cuando las gramáticas audiovisuales, por ejemplo, van dirigidas más a ejercer influencia en las emociones, los deseos, los imaginarios<sup>159</sup>, es decir que como dice Ferrés, llegan directo a las anteriores instancias mencionadas sin pasar por la razón. Por esto es urgente que en la escuela se amplíen los espacios de discusión e investigación al respecto, con el fin de construir proyectos, serios a nivel académico, que asuman estas problemáticas.

No se trata de desconocer lo mediático si no de propiciar una mirada crítica sobre las maneras como se usa, como son sus contenidos. Un término que usa Martín-Barbero, y que es pertinente para definir esa cultura es el zapping, que se caracteriza por tener una ausencia de densidad simbólica, divagación y poca profundidad en los contenidos, por proporciona un saber mosaico; no por esto deja de valorar algunos imaginarios e identidades mediáticos. Expresa también, que la comunicación globalizada ha generado una mundialización del imaginario. Y que este fenómeno generó perversiones y oportunidades; una es el “desmonte de la hegemonía racionalista, del dualismo que hasta ahora oponía lo inteligible a lo sensible, la razón a la imaginación, la ciencia al arte, y también la cultura a la técnica y el libro a los medios audiovisuales”.<sup>160</sup> Agrega, que la mal llamada alfabetización antes consistía en aprender a leer y escribir la lengua, pero que ahora debemos aprender a leer y escribir todos los lenguajes que estos mal llamados medios de comunicación nos ofrecen. Es decir, es urgente una educación que permita a los niños(as) saber leer y escribir también, estos otros discursos; que les permita no ser

---

<sup>158</sup> “La omnipresencia de las cámaras ha transformado el mundo entero en un inmenso plato. La simple presencia de una cámara y de unos focos comporta que cualquier persona puede acabar sintiéndose un actor, un intérprete. Todo tiende a convertirse en actuación, en interpretación. ... las sociedades más desarrolladas ha acabado por convertirse en espectáculo desde la política,..”. Ferrés, Joan: Pág. 21.

<sup>159</sup> “Desde un punto de vista fenomenológico, podría definirse la nueva cultura recurriendo a cinco grandes rasgos diferenciales: la potenciación de lo sensorial, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de lo sensacional”. Ferrés, Joan: Pág. 24.

<sup>160</sup> Martín-Barbero, Jesús: 2003, Pág. 11

víctimas de un bombardeo que se aprovecha de su inocencia y que viola su sensibilidad, sensorialidad, corporeidad. En esta problemática social y cultural el papel de la educación artística es vital.

Lo simbólico, el lenguaje y el conocimiento siempre han sido manifestaciones de poder y control, pero a la manera cómo la ve Lyotard (1979) actualmente, es de una hegemonía nunca antes dada. Es algo que ha trastocado y reconfigurado lo ideológico, político, económico, social y cultural. Guy Debord, dice que *“la dominación espectacular ha educado a una generación sometida a sus leyes”*<sup>161</sup>. Según Mac Luhan, los massmedia empujan a lo irracional. La intencionalidad en este mundo espectacular es ya no someter la conciencia, los cuerpos, sino el subconsciente, el inconsciente, los deseos.

Baudrillard, dice que lo que prima ahora es la hiperrealidad y que por esta razón hasta la imaginación ha perdido su potencia, porque la han vuelto simulacro, donde ya sólo lo que importa es el efectismo, el sensacionalismo. El simulacro es una manipulación de la noción de realidad<sup>162</sup>, la cual si sigue siendo una construcción histórica, donde ya no interviene directamente lo social para su realización, sino que es un diseño calculado, es un simulacro. Y en esto se diferencia de la imaginación, donde prima lo social, la memoria, la experiencia. La simulación tiene una lógica diferente a la lógica de los hechos. Baudrillard ve esto como dispositivos de dominación, los cuales son controlados por intereses políticos, económicos etc.

Un ejemplo de hiperrealidad, son los realitys shows, donde el simulacro es maquillado como algo más real que la misma realidad, donde todo es editado y diseñado con el máximo cuidado, donde hay poco espacio para la frescura y espontaneidad de la vida. Como dice el autor, en la implosión del sentido es donde comienza la simulación. Todo esto ha producido una crisis de la imaginación, como lo plantea este autor<sup>163</sup>. Esta crisis también es producto de las maneras

---

<sup>161</sup> Debord, Guy: 1990. Pág. 18

<sup>162</sup> “Disneylandia existe para ocultar que es el país «real», toda la América «real», una Disneylandia (al modo como las prisiones existen para ocultar que es todo lo social, en su banal omnipresencia, lo que es carcelario). Disneylandia es presentada como imaginaria con la finalidad de hacer creer que el resto es real, mientras que cuanto la rodea, Los Ángeles, América entera, no es ya real, sino perteneciente al orden de lo hiperreal y de la simulación. ... Lo imaginario de Disneylandia no es ni verdadero ni falso, es un mecanismo de disuasión puesto en funcionamiento para regenerar a contrapelo la ficción de lo real. Degeneración de lo imaginario que traduce su irrealidad infantil. Semejante mundo se pretende infantil para hacer creer que los adultos están más allá, en el mundo «real», y para esconder que el verdadero infantilismo está en todas partes y es el infantilismo de los adultos que viene a jugar a ser niños para convertir en ilusión su infantilismo real”. Baudrillard, Jean: 1978. Págs. 26 y 27.

<sup>163</sup> “La realidad de la simulación es insoportable, más cruel que el teatro de la crueldad de Artaud, que fue la última tentativa de una dramaturgia de la vida, el último sobresalto de una idealidad del cuerpo, de la sangre, de la violencia en un sistema que lo arrastraba ya hacia la absorción incruenta de todas las opciones. Nuestra suerte está echada. Toda dramaturgia e incluso toda

como las artes han sido utilizadas a favor de los discursos mediáticos. Desde los discursos mediáticos y culturales se controlan y configuran los significados, las ideologías y los imaginarios, las estéticas como lo ve Martín-Barbero<sup>164</sup>. Este autor dice que en el contexto del origen de los mass media en Colombia, estos (como también en el contexto internacional), fueron unos dispositivos de dominación desde donde se han impuesto estereotipos ideológicos con el fin de controlar mentes, comportamientos, discursos, lenguajes, algo de lo que también habla Van Dijk. Y este poder mediático tiene injerencia en otros campos como el educativo, el cultural y el social.

Baudrillard se refiere al efecto Beaubourg. Es interesante hacer una relación de los espacios de la escuela con este efecto Beaubourg<sup>165</sup>. Lo ve como la máxima expresión de hiperrealidad. Es como una mezcla de centro comercial, planta nuclear, museo futurista, centro de sistemas computarizados. Donde no hay historia, ni realidad, ni ficción, ni razón, ni objetos, ni sujetos, ni mucho menos subjetividad, pues “no hay fluido humano”, ni cultura, ni política, ni sociedad. Porque allí sólo hay existencia de simulacros<sup>166</sup>. Haciendo una interpretación de Baudrillard, a lo que invita este autor es a deconstruir el significado de la imaginación como una necesidad urgente frente a una estrategia de dominación que supera toda realidad<sup>167</sup>.

---

escritura real de la crueldad han desaparecido. La simulación es quien manda y nosotros no tenemos derecho más que al «retro», a la rehabilitación espectral, paródica, de todos los referentes perdidos, que todavía se despliegan en torno nuestro, bajo la luz fría de la disuasión (incluido Artaud que, como el resto, tiene derecho a su «revival», a una segunda existencia como referente de la crueldad)”. Baudrillard, Jean: 1978. Pág. 73.

<sup>164</sup> “Los modos de significar también tienen historia, pertenecen y son constitutivos de los diferentes modos de producción. No es posible una tipología de las culturas que no tenga en cuenta, como ha señalado Lotman (El problema de una tipología de las culturas, en los sistemas de signos, pág. 98), los diferentes modos históricos de la significación, las diversas maneras como los signos trabajan el espacio y el tiempo, los ritmos y las formas, la opacidad, la inteligibilidad y la transformación de “lo real”. Los modos de significar están directamente articulados a esa topología discursiva de los problemas y los saberes que Foucault ha llamado epistemes (Les mot et les choses, pág. 12. La arqueología del saber, pág. 322-324)”. Martín-Barbero, Jesús: 1978, Pág. 52.

<sup>165</sup> “El efecto Beaubourg, la máquina Beaubourg, la «cosa» Beaubourg —¿qué nombre darle?—. Es un enigma este esqueleto de flujos y de signos, de redes y de circuitos —veleidad última consistente en traducir una estructura que ya no tiene nombre, la de las relaciones sociales expuestas a una valoración superficial (revitalización, autogestión, información, mass media), y a una implosión irreversible en profundidad. Monumento a los juegos de simulación de masa, el centro funciona como un incinerador absorbiendo toda energía cultural y devorándola,... se trata sobre todo de un mecanismo de vaciado mental. En las centrales nucleares se observa un engranaje semejante: el verdadero peligro que comportan no es la inseguridad, la polución o la explosión, sino el sistema de seguridad máxima que bulle en torno a ellas, la oleada de control y de disuasión que va ganando terreno implacablemente, oleada técnica, ecológica, económica y geopolítica. ¿Qué importa lo nuclear?, la central es una matriz donde se elabora un modelo de seguridad absoluta, que va a generalizarse a todo el campo social y que, más que cualquier otra cosa, es un modelo de disuasión...”. Baudrillard, Jean: 1978. Págs. 77 y 78.

<sup>166</sup> “Y no obstante... si alguna cosa debería haber en Beaubourg tendría que ser una especie de laberinto, una biblioteca combinatoria infinita, una redistribución aleatoria de los destinos mediante el juego o la lotería —en suma, el universo de Borges— o quizá las Ruinas circulares: un encadenamiento de individuos soñados los unos por los otros (no una Disneylandia del sueño, un laboratorio de ficción práctica)... en definitiva, una cultura de simulación y de fascinación, y no la de siempre de producción y de sentido...”. Baudrillard, Jean: 1978. Págs. 84 y 84.

<sup>167</sup> “La transgresión, la violencia, son menos graves, pues no cuestionan más que el reparto de lo real. La simulación es infinitamente más poderosa ya que permite siempre suponer, más allá de su objeto, que el orden y la ley mismos podrían muy bien no ser otra cosa que simulación”. Baudrillard, Jean: 1978. Pág. 43.

Baudrillard habla de tres órdenes de simulacros<sup>168</sup>. Los simulacros de primer orden, que están conformados por las viejas armas, como la ética, la metafísica del hombre y la naturaleza, los cuales están neutralizados por el sistema general. Los de segundo orden, estos son una especie de resurrección nostálgica de lo real, forman parte de estos, la crítica y la revolución. Y los de tercer orden, estos barren con todo lo que forma parte del segundo orden; en estos las prácticas y las teorías flotantes e indeterminadas pueden acabar con dicho orden<sup>169</sup>. Manifiesta que es en estos simulacros del tercer orden, donde se pueden construir nuevas significaciones de lo imaginario frente a estas lógicas de los simulacros. La función imaginaria, tiene el papel de desenmascarar este terrorífico juego de los simulacros. La imaginación es un poder en sí mismo, es un poder de resistencia, como lo sabe el ser humano desde su infancia.

Es necesario mirar la realidad de una manera más relacional<sup>170</sup>, a través del estructuralismo constructivista de Bourdieu. Sin sus aportes sería muy difícil comprender las relaciones transversales entre las guerras simbólicas contra los agentes sociales a través de lo educativo, lo cultural y lo mediático, las cuales le imponen simbologías de dominación, para reproducir las desigualdades frente a la producción y distribución del capital cultural estético. También sería muy difícil investigar de qué manera la escuela y la educación son obligadas por parte de instancias de la sociedad y del estado, a mantener y reproducir esta situación de violencia simbólica y de monopolización del capital simbólico artístico. Estas luchas y guerras por los

---

<sup>168</sup> "Tres órdenes de simulacros, paralelamente a las mutaciones de la ley del valor, se han sucedido desde el renacimiento: -La falsificación es el esquema dominante de la época <<clásica>>, de Renacimiento a la revolución industrial. -La producción es el esquema dominante de la era industrial. -La simulación es el esquema dominante de la fase actual regida por el código. El simulacro del primer orden juega con la ley natural del valor, el del segundo orden con la ley mercantil del valor, el del tercer orden con la ley estructural del valor". Baudrillard, Jean: 1992. Pág. 59.

<sup>169</sup> "hay que ir más lejos que el sistema en la simulación. Hay que jugar la muerte contra la muerte; tautología radical. Hacer de la propia lógica del sistema el arma absoluta. Contra un sistema hiperrealista la única estrategia es patafísica, en cierta forma <<una ciencia de las soluciones imaginarias>>, es decir, una ciencia-ficción den vuelco del sistema contra sí mismos en el límite extremo de la simulación, de una simulación reversible en una hiperlógica de la destrucción y de la muerte. (nota del autor: La muerte es siempre a la vez lo que nos espera al término del sistema y la exterminación simbólica que acaba al sistema mismo). Una reversibilidad minuciosa, tal es la obligación simbólica. Que cada término sea exterminado, que el valor sea abolido en esta revolución del término contra sí mismo; tal es la única violencia simbólica equivalente y triunfante de la violencia estructural del código. A la ley mercantil del valor y de las equivalencias correspondía una dialéctica de la revolución. A la indeterminación del código y a la ley estructural del valor sólo corresponde la reversión minuciosa de la muerte. (nota del autor: La muerte no debe ser entendida jamás como el suceso real de un sujeto o de un cuerpo, sino como una forma -eventualmente la de la relación social- en la que se pierde la determinación del de sujeto y del valor). ". Baudrillard, Jean: 1992. Pág. 9.

<sup>170</sup> Flachsland, citando a Bourdieu "Lo real es relacional; lo que existe en el mundo social son relaciones; no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individual". Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.40.

capitales económicos, sociales, culturales, atravesadas por el poder simbólico, son “vivas” por los agentes sociales en los escenarios del campo cultural mediático y el campo cultural escolar<sup>171</sup>.

Pareciera que la escuela, la familia y la sociedad fueran un espacio de reproducción de unas nociones de realidad promovidas por los simulacros mediáticos, y cotidianos, donde lo imaginario está completamente controlado y programado. Al niño(a), que no tiene su aparato psíquico completamente desarrollado, se le está bombardeando completamente por el poder simbólico de lo mediático, se le están vulnerando sus derechos más básicos. La escuela está permeada por las guerras cultural y simbólica, en las que lo mediático se pelea por el botín más preciado, la psique-soma de los niños(as); frente a la cual la institución educativa no asume una postura clara; en la que los mismos padres no pueden luchar ante unos sistemas de dominación poderosísimos, que promueve una cultura del consumismo, del individualismo, de la competitividad, de la fetichización de la mercancía y de la cosificación de la subjetividad, de una ética ligera y zapping, de un pensamiento acrítico y ahistórico.

Es primordial una liberación de la función imaginaria y de lo simbólico en el niño. La educación a través de sus políticas, sus currículos y sus agentes sociales, debe valorar realmente las artes como una educación crítica frente a lo mediático. La escuela juega un papel primordial ya que puede reproducir dicho poder o hacerle resistencia<sup>172</sup>. Por ejemplo, en las maneras como contribuye en la configuración de los habitus, en la distribución equitativa de los diferentes capitales y en promover en los agentes sociales una educación artística crítica, descentrada de las mismas artes. Pero para lograr un cambio como dice Bourdieu<sup>173</sup> es preciso reconocer dicha desigualdad, ya que la reproducción de la cultura<sup>174</sup> sigue siendo algo dominante en dichas problemáticas.

---

<sup>171</sup> “Hay quienes afirman que la educación fue la primera gran industria cultural. En la actualidad ese lugar lo ocupan los medios de comunicación, que le disputan el tiempo de los jóvenes no sólo a la escuela sino también a la actividad política. Si el análisis de Bourdieu se transpola al presente no puede olvidarse este dato. Como dijo un investigador chileno: <<La televisión es como Penélope: desteje de noche lo que la escuela tejió de día>>”. Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.68.

<sup>172</sup> “En concordancia con buena parte de sus enunciados y propósitos, Bourdieu define para la sociología, una tarea desafiante: servir de arma crítica contra toda forma de fetichización y de dominación”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Pág. 50.

<sup>173</sup> “Pierre Bourdieu se inventó así mismo, dejando un ejemplo contundente de cómo la conciencia y al disciplina de un agente social pueden alterar la cómoda *enemistad* entre la teoría y la práctica”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Pág. 29.

<sup>174</sup> “Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir (...) una arbitrariedad cultural de la que no es el productor”. Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude: 2001. Pág.72.

## 5.2. CAPITAL SIMBÓLICO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

“El cuerpo es capaz de simbolizar todas las cosas. El cuerpo humano constituye una simbólica general del mundo”.  
Merleau-Ponty

En los currículos y las prácticas pedagógicas se refleja más una preferencia por unos capitales culturales y simbólicos determinados; esto a su vez genera unas relaciones de poder entre los agentes sociales, dando como resultado una violencia simbólica, que es invisible, pero existente. La categoría de agente social surge en el contexto cultural y social, se privilegia, porque la investigación se acentúa en estos aspectos, pero no se desconoce la de sujeto político que surge en el contexto político e histórico, ya que una incide en la otra.

En la propuesta teórica estructuralista constructivista, Bourdieu concilia lo objetivista con lo subjetivista, aspectos que forman parte de la realidad individual y social. Por un lado, se refiere a las estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, lo que configura *los campos*: (Téllez citando a Bourdieu)<sup>175</sup>, la historia hecha cosa, la exteriorización de la interioridad, las estructuras sociales (las instituciones, los saberes; que no son estructuras muertas, sino espacios de juego). Por el otro, se refiere a *los sistemas simbólicos* del mundo social, conformados por esquemas de percepción, pensamiento y acción, historia hecha cuerpo, que dan como resultado *los habitus*,<sup>176</sup> y estos a su vez están constituidos por *eidós*, la interiorización de la exterioridad, las estructuras cognitivas y del pensamiento (esquemas mentales y corporales); por *ethos* (disposiciones morales); por *hexis* (Téllez citando a Bourdieu)<sup>177</sup> (registro de posturas y gestos); y *aisthesis* (gustos, disposición estética). Estas dos grandes categorías campos y habitus se complementan con la de *capital*; las tres si bien son relativamente autónomas, también se complementan e influyen entre sí y la existencia de una depende de las otras. Esta relación se da a manera de juego y de disposiciones lúdicas.

---

<sup>175</sup> “Los campos son espacios sociales dinámicos y estructurados, conformados por puestos jerarquizados y reglas de juego propias; es decir, en calidad de sistemas integrales de posiciones, donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Pág. 66.

<sup>176</sup> “El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, bienes y de prácticas”: Bourdieu, Pierre: 1997. Pág.19.

<sup>177</sup> “la “hexis corporal”; es decir, de la forma de llevar el cuerpo y comportarse, de moverse, caminar, gesticular, cuidar y percibir el cuerpo. (...) Todo puede verse en el cuerpo: las condiciones de existencia interiorizadas manifiestan el origen social; las maneras de hablar, de mirar, el tono de la voz, la risa... (...) Toda sociedad y todo sistema educativo terminan imponiendo una imagen del cuerpo legítimo, hoy definido por las dietas y los médicos, modelistas y publicistas a través de revistas y periódicos, imágenes y anuncios transmitidos por los medios masivos de comunicación”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Pág. 62.

*La categoría del capital*<sup>178</sup> es la que origina en los diferentes agentes sociales luchas por aumentar o intercambiar su capital. Este capital se divide en cuatro clases: *el económico* (riqueza material, dinero), *el social* (redes sociales, pertenencia a grupos), *el cultural* (diplomas, títulos, premios) y *el simbólico* (prestigio, conocimiento, distinción, reconocimiento). Bourdieu dice, que estos capitales son intercambiables entre sí y que se distribuyen de manera desigual entre los agentes, quienes viven una constante lucha en los campos (mercados donde se producen y negocian capitales específicos) por la apropiación del capital. La correspondencia entre campos y habitus permite a los agentes realizar sus prácticas<sup>179</sup>, participar socialmente, generar maneras de pensar, sentir, actuar o percibir. Estas realidades le permiten a los agentes sociales actuar (habitus) en las diversas luchas simbólicas en los campos y capitales. (Téllez, 2002)

Por otra parte, partir de reconocer que la distribución del capital cultural y simbólico es desigual<sup>180</sup>, es un referente claro, desde el cual se pueden hacer unas reflexiones acerca de estos planteamientos y de su incidencia en las prácticas teatrales en la escuela. Para esto es preciso tener en cuenta que la escuela ejerce un poder que reproduce dichas desigualdades en todos los saberes.<sup>181</sup> Antes de Bourdieu se pensaba que el capital económico tendía a dominar y controlar el capital cultural. Él reconoce que no siempre lo económico es lo dominante, que otros campos como lo social, lo cultural, lo político se equiparan al poder económico; pues ya cada vez va perdiendo vigencia la idea de que hay dominios únicos y exclusivos. En el siglo XX se dio un proceso histórico que le fue quitando autonomía a lo cultural o a lo político. Estos se vieron en la encrucijada de ser un satélite de lo económico o un capital cultural capaz de resistir a la hegemonía del capital económico.

---

<sup>178</sup> “la noción de capital rompe con la visión economicista de los fenómenos sociales y sugiere la posibilidad de una amplia gama de recursos susceptibles de generar interés general por su acumulación y de ser distribuidos diferencialmente en los espacios de juego,...”. Bourdieu, Pierre: 2010. Pág.12.

<sup>179</sup> “En el “construccionismo” bourdieusiano el individuo no es amo de su destino, en el sentido de ser un sujeto libre y transparente, ni es simple marioneta de las estructuras sociales. Las relaciones sociales son al mismo tiempo de fuerza y de sentido; la realidad y la historia de los agentes sociales es el resultado del encuentro entre las estructuras internas y las externas; esto es, entre dos estados de la historia incorporada en forma de disposiciones durables (habitus), y la historia objetivada en las cosas y las instituciones (campos sociales)”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Págs. 45 y 46.

<sup>180</sup> “el hecho indiscutible de la distribución desigual de capital cultural (del cual el campo artístico es una especie particular), que hace que todos los agentes sociales no estén igualmente inclinados y aptos para producir y consumir obras de arte;...”. Bourdieu, Pierre: 2010. Pág.31.

<sup>181</sup> “la institución escolar instituye unas fronteras sociales análogas a las que separaban a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a estos de los meros plebeyos”. Bourdieu, Pierre: 1997. Pág.35.

*El capital simbólico*<sup>182</sup>, la define como una cuarta categoría, para diferenciarla de las tres primeras: el capital económico, el capital social y el capital cultural; esta última la define como los conocimientos de los diferentes campos que adquiere una persona en su mundo familiar, social y escolar. También lo amplía a la adquisición de títulos o diplomas. El capital simbólico lo define como el prestigio, reconocimiento, autoridad, reputación, talento, notoriedad, inteligencia y gusto reconocidos a una persona o a un grupo.

Sin embargo, dice que todo capital cultural puede ser un capital simbólico. Por lo tanto, estas categorías se complementan, no son cerradas, ya que desde sus posibilidades relacionales pueden surgir otras subcategorías o dimensiones de la misma de acuerdo a dichas relaciones. Lo simbólico, por ejemplo adquiere otro sentido cuando se considera que, para Bourdieu el concepto de capital es equiparable al concepto de poder, es decir que es tan válido desde sus planteamientos hablar de capital simbólico, como de poder simbólico, pero aparte de equipararse, les da diversas posibilidades discursivas a nivel teórico y metodológico<sup>183</sup>.

*La violencia simbólica*<sup>184</sup> la define como la manera en que particularmente la escuela (antes de esta la familia, la comunidad y las instituciones) ejerce su poder y dominación en la imposición de una cultura arbitraria, queriendo pasarla como natural, oficial y universal. Violencia que se hace de una manera sutil, sin que los individuos la noten o con la aceptación de los mismos. Los otros usos de lo simbólico, casi siempre se usa en problemáticas sobre el dominio y sometimiento de los dominadores a los dominados o de la conservación o transformación de los campos y de los habitus por parte de los agentes sociales. Estas categorías propuestas por Bourdieu, sirven en esta investigación para contextualizar y definir a los agentes sociales, para comprender al arte teatral como capital cultural y simbólico. Estas categorías en la escuela, están influenciadas por intereses que van más allá del propio espacio escolar. Y a su vez

---

<sup>182</sup> “El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor. (...) De lo que resulta que el estado,... es la sede por antonomasia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico”. Bourdieu, Pierre: 1997. Pág. 108.

<sup>183</sup> “Es así como, en su obra, teoría y metodología constituyen una sola identidad para abordar procesos históricos y culturales, con el fin de no tratar los hechos sociales como cosas sino como relaciones. Integrar lo material a lo simbólico y lo cognitivo a lo práctico, le permitió actualizar una noción determinante para comprender la generación y clasificación de las prácticas”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Pág. 57.

<sup>184</sup> “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude: 2001. Pág.19.

las instituciones educativas tratan de asumirlas, según sus propios intereses, intenciones, misiones, visiones, fines etc.

### 5.3. PAPEL REPRODUCTOR Y/O PAPEL TRANSFORMADOR

“las ciudades no sólo reúnen riqueza y hombres, sino también la libertad y el juego, (...) en busca de ese aire libre que engendra el libre juego de lo imaginario”. Duvignaud, Jean. “El juego de Juego” Fondo de Cultura Económica, 1982. Pág. 157.

Las competencias, las estandarizaciones de la educación y del conocimiento, ejercen una violencia simbólica en el derecho a la diversidad cultural. Esta investigación se basa en la interpretación que se hace desde las miradas de Bourdieu a lo que él llama agente social, capital cultural-simbólico y el juego, e involucra sus presupuestos teóricos primordiales, para dilucidar la problemática que se busca abordar. Por ejemplo, las condiciones particulares del teatro pueden contribuir en la ampliación de la conciencia, los saberes, del papel histórico de los sujetos y las comunidades, en la formación del pensamiento y la actuación social, política y cultural, que libere a la memoria, la experiencia, lo imaginario, lo simbólico y al juego de su sometimiento a arbitrariedades y hegemonías culturales.

*La categoría Agente social*, Bourdieu, no la desarrolla independiente de su categoría de habitus<sup>185</sup>, pues es en esta donde se concentra más que en las otras. También al utilizar el término social, implica en dicha categoría la categoría de campos. Mientras que por un parte, Bourdieu ve al agente social de manera determinista como dominador o como dominado, implicado en alguno de estos dos papeles en una reproducción de unas lógicas capitalistas que generan la desigualdad social; por otra parte, si el agente social tiene conciencia crítica de su situación, se da la posibilidad de liberarse de las circunstancias a las que pertenece<sup>186</sup>. Sin embargo, son muy fuertes las presiones externas y la desigualdad en la obtención de los diferentes capitales, lo cual genera

---

<sup>185</sup> “Ahora bien, el *habitus* no puede concebirse como un “mecanismo fijo” de reproducción pura y simple; por el contrario, se trata de una estructura interna en continuo proceso de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas, aunque sea libertad de invención e improvisación permitiría producir una infinidad de jugadas posibles gracias a un juego, “tiene los mismos límites que el juego”. Dicho de otra manera, el habitus tiene la capacidad de “generación infinita” de prácticas, cuyo límite sólo radica en las condiciones sociales de su producción. (..) El habitus es, fundamentalmente, el producto de una gigantesca empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control, el cual hace parte de todas las instituciones y campos sociales”. Téllez Iregui, Gustavo: 2002. Págs. 59, 60 y 61.

<sup>186</sup> “La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen los conocimientos (más o menos adecuados) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre el actuando sobre el conocimiento que de él se tiene”. Bourdieu, Pierre: 2001. Pág. 96.

unas actitudes excluyentes y de censura<sup>187</sup> en los agentes, que les dificulta el tratar de propiciar cambios en las reglas de esos juegos. Otro papel importante lo cumple el estado<sup>188</sup>, que también tiene la función de mantener o manipular las reglas de los diferentes juegos de competencia por los diferentes capitales.

Bourdieu hace una analogía de su propuesta teórica con el juego, dice que el campo se puede equiparar a un juego y los agentes sociales a jugadores, quienes son los competidores que realizan sus luchas simbólicas, que asumen o intentan hacer cambios en el juego. Los habitus serían las actitudes, los roles y las reglas que asumen los jugadores al participar en el juego<sup>189</sup>. Los capitales, es por lo que compiten y con lo que compiten los jugadores; quienes se batan en una lucha por conservar, ampliar o ganarle el capital a los otros jugadores. Su propuesta teórica la plantea como un gran juego de poderes, que va más allá de reducir los conflictos humanos sólo al campo político o al capital económico. Él hace una crítica a ese juego de dominadores y dominados, juego competitivo excluyente, porque esa es la realidad que él estudia. Bourdieu hace una teoría para estudiar estas realidades y a la vez hace una crítica a estos sistemas desiguales, que él llama, arbitrarios. Es interesantísima esa relación que Bourdieu hace en sus planteamientos teóricos con el juego. Su mirada crítica se podría plantear para cambiar los criterios éticos y políticos de dichos juegos. La escuela ha sido un campo de batalla por el capital simbólico, donde los agentes sociales juegan y luchan por la apropiación del conocimiento, de los diversos campos, capitales y habitus correspondientes. Donde unos capitales ejercen dominio sobre otros.

Desde estos referentes, se investiga el papel de los agentes sociales, como poseedores de un capital simbólico como es, el del arte teatral, su potencial pedagógico y educativo, que a la vez riñe y dialoga con otros capitales simbólicos que tienen más prestigio y reconocimiento. También, cómo los agentes sociales hacen resistencia, es decir, que van más allá de un rol pasivo

---

<sup>187</sup> “La censura nunca es tan perfecta e invisible como cuando los agentes no dicen más que aquello que objetivamente están autorizados a decir, en estos casos, el agente ni siquiera tiene porque ser su propio censor, puesto que, a través de las formas de percepción y expresión que ha interiorizado, y que se imponen o que imponen su forma a todas sus expresiones, en alguna medida está ya censurado. (...) Entre las censuras más eficaces y disimuladas pueden incluirse todas aquellas que consisten en excluir a determinados agentes de la comunicación excluyéndolos de los grupos que hablan o de los lugares donde se habla con autoridad”. Bourdieu, Pierre: 2001. Pág. 110.

<sup>188</sup> “La cultura es unificadora: el Estado contribuye a la unificación del mercado cultural unificando todos los códigos, jurídicos, lingüísticos, métricos, y llevando a cabo la homogeneización de las formas de comunicación, burocrática en particular (por ejemplo los formularios, los impresos, etc.)”. Bourdieu, Pierre: 1997. Pág. 105.

<sup>189</sup> “Así como existen reglas del juego (estructuras), también hay estrategias para jugar y agentes que juegan. En esta instancia es donde aparece el concepto de habitus. (..) El habitus es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que, aunque parezcan naturales son sociales. Es decir están moldeados por las estructuras sociales, se aprenden. (...) <<Hablar de habitus es colocar lo personal como colectivo. El habitus es una subjetividad socializada>> define Bourdieu”. Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.53 y 54.

frente a las problemáticas que viven al respecto. Para esto se parte de reconocer que la educación en todas sus instancias como la educación teatral está vinculada con lo político, que el maestro es un agente social y un sujeto político<sup>190</sup>. En el teatro el juego es fundamental, el teatro es juego y el actor es un jugador, y sus creaciones hace una crítica a esos roles de jugador dominado-jugador dominador y propende por un jugador liberado. Estas dinámicas propias del teatro y que de alguna manera son familiares con las que propone Bourdieu, ofrecen eventos de reflexión y comprensión sobre estas luchas por los capitales simbólicos en la escuela.

## Sexto Capítulo

### 6. REFLEXIONES Y APORTES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN TEATRAL COMO PROYECTO INSTITUYENTE

En lo <<histórico social>> lo instituyente nunca acabará con lo instituido, siempre estarán en conflicto. Lo instituyente puede transformarlo, no reformarlo, porque las reformas siempre terminan repitiendo lo que quieren cambiar; sino transformarlo de manera radical hasta que lo instituido no tenga manera de excluir lo instituyente<sup>191</sup>. Lo instituyente resulta siendo tan potente que de manera orgánica lo instituyente se vuelve instituido, y posteriormente tiene que enfrentarse a otros nuevos instituyentes. Es un cambio radical más desde la alteridad que desde la diferencia. Castoriadis cree en las instituciones, pero exige que el poder de la imaginación radical esté presente en ellas, cuestionándolas, criticándolas, transformándolas. Agrega, que en su obra el término imaginario es un sustantivo y no un adjetivo, que la historia de la imaginación de la psique aún no se ha hecho. (1997-133).

El proyecto es la manera como la praxis se realiza de modo específico, es el que permite elaborar las transformaciones como intervenciones en la realidad<sup>192</sup>. No hay que confundir

---

<sup>190</sup> "Pero la política democrática no puede sobrevivir mucho tiempo si perdura la pasividad que resulta del desconocimiento y la indiferencia de los ciudadanos ante las cuestiones políticas". Bauman, Zigmund: 2006. Pág. 167.

<sup>191</sup> "Lo <<histórico-social>> no es ni la adición indefinida de las redes intersubjetivas (aunque también sea esto), ni, ciertamente su simple <<producto>>. Lo histórico-social, es el colectivo anónimo, lo humano-impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. Es, por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras <<materializadas>>, sean materiales o no; y, por otro lado, lo que estructura, instituye, materializa. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y la historia que se hace". Castoriadis, Cornelius: 2013. Pág.172.

<sup>192</sup> "El proyecto es el elemento de la praxis (y de toda la actividad). Es una praxis determinada, considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concretada de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de

proyecto con plan, ni actividad, ni con programa<sup>193</sup>, pues el plan tiene que ver con lo técnico de una actividad, este es lo que se hace con un fin, mientras que el proyecto tiene un sentido, una orientación. Tiene una dirección, más que ser algo fijo. “El programa es una concreción provisional de los objetivos, no es más que una figura fragmentaria y provisional del proyecto. Los programas pasan, el proyecto queda” (2013,125). Para abordar el sentido del proyecto instituyente, es necesario de manera colectiva partir de reconocer las construcciones de realidad histórica social y cultural; cómo estas son muchas veces definidas defendiendo intereses específicos. Para comprender sus móviles y así tener un conocimiento más profundo de las debilidades o fallas de lo instituido y cómo estas pueden ser superadas por lo instituyente. Posteriormente, es primordial dilucidar alternativas de liberación, es decir, qué métodos<sup>194</sup>, qué estrategias, que pedagogías, que proyectos pueden facilitar el proceso de transformación de dicha realidad, tal vez, con los imaginarios instituyentes.

## 6.1. GRUPOS DE DISCUSIÓN Y CONVERSACIONES SOBRE LOS IMAGINARIOS

### 6.1.1. DE LOS MAESTROS DE TEATRO RELACIONADAS CON SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL TEATRO

“El propósito de una narrativa es otorgar sentido al mundo, no describirlo científicamente. La medida de la <<veracidad>> o <<falsedad>> de una narrativa estriba en sus consecuencias. ... Desprovista de una narrativa, la vida carece de sentido. Sin narrativa la enseñanza esta falta de propósito”. Postman, Neil. “El Fin de la Educación”. Eumo Editorial, 1999. Pág. 19.

Se decide dejar esta parte sin comentarios entre una y otra intervención, para no perder el ritmo y la continuidad de los diálogos. La selección de los fragmentos se hizo con este criterio. En esta investigación se da gran relevancia a los aportes de los participantes quienes son coautores de la misma. El orden de las intervenciones se hizo de común acuerdo y se continuó para hacer más asequible su análisis. El criterio para la selección, fue arduo, aclarando que no se escogió ni una tercera parte de todo el material. En esto primó no sólo lo más pertinente, común y reiterativo para esta investigación, sino que también, primaron los mismos registros como

---

lo real, guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y que anima la actividad”. Castoriadis, Cornelius: 2013. Pág. 124.

<sup>193</sup> “Un programa es una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permitan el logro de objetivos. ... Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso”. Morín, Edgar: 1995. Págs. 126 y 127.

<sup>194</sup> “El método es una estrategia del sujeto que también se apoya en segmentos programados que son revisables en función de la dialógica entre estas estrategias y el mismo caminar. El método es programa y estrategia al mismo tiempo, y puede modificar el programa por retroacción de sus resultados, por lo tanto, el método aprende”. Morín, Edgar: 2003. Pág.31.

testimonios de una historia que se está haciendo y que es importante reconocerla cada vez más, para continuarla.

**Maestro William Núñez:** *Considero que el arte viene más por el lado de mi mamá, y también comenzó, porque mis papás eran luteranos, comenzó en la iglesia, haciendo actos sacramentales. Y después en el colegio, en 5to de primaria yo era muy tímido. Cuando la profesora me decía, diga la lección. Entonces el corazón se me salía, se me hacía un nudo en la garganta, terminaba casi llorando, y la maestra me decía siéntese. También recuerdo que yo tenía mala ortografía. Había un señor que nos daba español que se llamaba Latorre, y como el tipo sabía que yo tenía mala ortografía, me decía pase al tablero, y siempre me decía una palabra y siempre la escribía mal, entonces todos los compañeros esperaban que terminara, para reírse, y claro, con el sabido golpe en la mano, entonces yo hacía una mueca que hacía reír a todos y después ponía la otra y hacia otra mueca y todo el mundo no podía de la risa y por último en la cola. Yo llegaba al pupitre llorando, los otros riendo. Eso no continuó un año sino muchos, casi tres años, donde pasaba todo el tiempo y aprendí a burlarme, entonces yo ya hacia trampas y hacia el gesto yo no sé cómo, y divertía los chinos y creo que así entendí lo que es un comediante en carne propia. Así empezó. (Después habla sobre su formación profesional y sus trabajos como actor y director) Y viene Paula, mi hija y había que comer y había que buscar trabajo. Hace 20 años. Me llamaron y dijeron bueno usted hace teatro, pues hágalo ahí, en un Colegio que el énfasis era en artes, Buenísimo.*

**Maestra Adriana Pineda:** *El primer contacto que tuve con el arte, fue a través del circo. Mi papá nos llevaba a mis hermanos y a mí al circo. Éramos cuatro hermanas y cuatro hermanos. Y cuando terminaban las funciones del circo yo quedaba muy admirada de las malabaristas, los payasos. Y con mis hermanos llegábamos a la casa y hacíamos circos, imitábamos a los animales, los malabaristas, los equilibristas. Poníamos la mesa, las sillas y jugábamos al circo. La segunda vez fue en la escuela en cuarto de primaria. En la escuela había algunos profesores muy cascarrabias, por ejemplo, la profesora de matemáticas me daba reglazos en las manos, porque no me sabía las tablas de multiplicar. La profesora me pasaba a dividir y yo quedaba congelada y me decía ponga la mano y me daba un reglazo. Entonces yo le tenía mucho temor a esas materias. Me gustaban las clases de música. La profesora de música nos enseñaba canciones. Después armaron un grupo de danza y yo me metí. Yo sentía que tenía habilidad para eso. Teníamos presentaciones y a veces nos sacaban de clases. También se volvió una especie de estrategia para distanciarme un poco de lo académico. Y ahí empezó como esa inquietud por el arte. Primero me incliné más por la danza. Durante el bachillerato conocí un grupo profesional de danza que se llamaba Nemqueteba, me metí a este grupo, estuve como 6 años, después estudié en la Escuela Distrital de Danza. Por la situación económica en mi casa, éramos ocho hermanos, conseguí trabajo en un jardín infantil y empecé a dictar clases de danza, pero la danza que yo hacía era danza-teatro. A mí me gustaba romper ese esquema del show o de lo folclórico solamente y empecé a explorar y mezclar cosas, investigaba también sobre expresión*

corporal y teatro. Así empecé a meterme en ese mundo del teatro. Me metí a varios grupos de teatro y al mismo tiempo trabajaba como profesora de danza y de teatro en colegios. Después, tuve la oportunidad de estudiar teatro en la ASAB. Pero mis maestros han sido los niños; ellos son los que me han enseñado a mí; ellos me han dado esa seguridad y esa energía para seguir descubriendo este mundo del teatro.

**Maestro Henry Huertas:** A mí siempre me ha gustado contar historias y escuchar historias, explorar la fantasía como mundos posibles, siempre me ha gustado más que este mundo, como tan escueto, como tan sin brillo. Desde muy pequeñito he ido a cine. Yo iba a cine desde los 12 años, solo a función de 9 que era más barata. También cultivé mucho eso con mi hija cuando era niña, leyéndole y construyendo cosas y ahí nos inventábamos cosas... A la mesa de la casa le poníamos sábanas y hacíamos tiendas, hacíamos castillos, le leía todas las noches y nos inventábamos cuentos, es algo que hice con ella, inventarnos cuentos, nos poníamos trajes, la olla se volvía el casco. Entonces fue muy chévere revivir con ella esas cosas... A mí me gusta el cine más que el teatro... en el teatro prima mucho la... la imaginación y es un lenguaje muy... como la realidad, concreto, pero la fantasía que puede dar el cine es... Mi niña es como la prolongación de mi infancia. Nos encantan las series de manga, de anime, ciencia ficción, Harry Potter... todos esos libros de vampiros y cosas de esas. Entonces con ella hemos recreado todo ese espacio que empezó en la infancia. Yo realmente estudié Comunicación Social en la Distrital y Matemáticas, unos semestres y terminé Cine y Televisión en la Nacional. Y yo creo que lo que me acercó a la docencia fue esa necesidad de revivir el juego infantil, buscar otros mundos posibles, como les decía, y por mi niña.

**Maestro Andrés Álvarez:** Yo trabajo hace 10 años como docente del distrito con niños de primaria. Soy docente de aula. Soy psicólogo y no soy artista, ni dramaturgo, pero he dialogado con profesores de artes y me he interesado mucho por las artes. Siempre he tenido la inquietud en desarrollar... y todavía la tengo, en desarrollar la parte sensible, la parte artísticas en mis estudiantes, porque pues, uno ve eso en carne propia, uno ve que es una necesidad sentida. No por las políticas, ni porque sea políticamente correcto decirlo, sino que uno lo está viviendo y uno se da cuenta por el potencial y también ha visto los efectos del arte sobre la vida de los niños.

**Maestro Harold Moreno:** Creo que mi cercanía con el arte, comenzó con la literatura; con mi abuelo cuando nos invitaba a leer a Vargas Vila, y entonces cuando empecé a leer a Nietzsche, gracias a mi abuelo. Hay algo que fue permanente en mi casa y fue escuchar música y ver a mi abuelo leer. Él era un liberal, comunista, él era un liberar radical. Además, en el colegio la primera presentación teatral fue hacer una mímica de La Banda esta Borracha, en el colegio Claretiano de Bosa. Yo tenía 6 años, quiere decir hace 44 años. Después en el bachillerato, terminé haciendo teatro con unos compañeros. Otro referente poderoso, fue Eduardo González. Eduardo trabajaba en la obra de teatro “I Took Panamá del TPB”, y él vivía en el barrio y el intelectual del barrio y entonces claro, fuimos a ver I Took Panamá. Después fui a ver otras

*obras con él. Entonces... claro, esas vainas me llegaron mucho, pero sobre todo la literatura me comenzó como a empoderar, a ponerme como a escribir y todo lo que escribía era muy teatral. Después se me dio la oportunidad que me presenté a un casting para entrar a 10º Grado, éramos como 400 pelados. Y entre 10º Grado y me pareció que debía retirarme para ponerme a estudiar teatro. (Después de metió a la ENAD y cuando terminó empezó a trabajar). Entre al trabajo comunitario; comencé a trabajar con niños, jóvenes, adultos. Cuando empecé, ese proceso con jóvenes fue maravilloso, porque no era formar jóvenes, sino entender con ellos el mundo del teatro, y comenzar a construir desde un elemento que me parecía lo más genuino, y era el juego. Y desde ese lugar, pues comenzar a construir una obra. Empecé a trabajar en esto de la docencia, porque me interesa mucho trabajar con la comunidad y también porque me volví papá.*

**Maestra Aleyda Tabares:** *Estaba pensando como en esos recodos de la infancia. Un hermano, y una niña de 5 años, en un pueblo muy remoto por allá caldense y frío, hacíamos algo que en esa época les llamábamos Veladas. Hacíamos veladas y cobrábamos, cobrábamos, señores. Teníamos público, digamos que ahí empezó como todo esa aventura por el arte, aunque desde niña yo siempre decía que quería ser escritora no actriz, a pesar de que ya hacia teatro. No, ni se me pasaba por la mente. También como un tío político nos reunía en la cocina, y se quedaba toda la noche contándonos cuentos, una cocina de pueblo, de carbón. Había fuego y el tío Marco nos contaba cuentos. Imagínense que de ahí viene como todas esas ganas de nombrar las cosas de otra manera. Yo fui una niña que me tocó refugiarme mucho en los libros. Ahora me asombra que yo a mis 12 años haya leído la “Guerra y la Paz” por ejemplo, o que haya leído “El Decamerón”. Yo muy chiquitica leyendo unas cosas monstruosas. Estudie en una Normal muy estricta, y allí, a mis 12 años yo era una niña y ya dictaba clases en las aulas de primaria como maestra practicante, porque en ese colegio había que empezar a dictar clases desde 6to. (Después salió como bachiller de la normal y se vino a Bogotá a estudiar teatro en los Sótanos de la Escuela Distrital de Teatro Luís Enrique Osorio). Luego vino como una pelea y un forcejeo entre el teatro y la escritura, como una mezcla, literatura, teatro, literatura teatro y últimamente, digamos que lo artístico para mí el arte ha estado siempre atravesado por la interdisciplinariedad. (A los 20 años retoma la actividad pedagógica ya en lo teatral con un grupo de novicias y desde esa experiencia empieza a trabajar tanto en el ámbito creativo como en el pedagógico).*

**Maestra Patricia Rodríguez:** *Mi papá era muy bueno narrando cuentos. Él se leyó Las mil una noches y nos contaba muchas de esas historias. Y miren que así vuela la imaginación, eso le va marcando a uno la vida. También resulta que mis papás, mis dos hermanos y yo vivíamos con un tío y su familia. Éramos entre todos siete primos, y un día mi prima Diana se inventó que los viernes hiciéramos viernes cultural, entonces todos estábamos siempre pensando, preparando en la semana lo que íbamos a presentar después de la comida en el viernes cultural; entonces ensayábamos. Nos inventábamos danzas, distintos juegos, sin música, sin nada. Decíamos, ensayemos una parte del libro de español: La vida es Sueño. Y eso se volvió durante un tiempo el*

*tema de los viernes. Era muy rico hacer esas presentaciones, yo creo que ahí empezó el gusto por el teatro. También en el colegio tuvimos una profesora, y ella desde que entramos a bachillerato hasta nos graduamos nos dividía en grupos y cada grupo tenía que escoger una obra de teatro y el examen final era la presentación de esa obra. Y recuerdo que todas nos teníamos que ver en las casas de las compañeras para ensayar. Empecé un poco como pedagoga cuando estaba terminando bachillerato. Con unas compañeras conformamos un grupo de teatro con estudiantes del Camilo Torres. (Después entró a estudiar teatro en la Escuela Distrital Luís Enrique Osorio y la interrumpió para estudiar unos semestres en la ENAD y luego se graduó como Antropóloga en la Universidad Nacional de Colombia. Al mismo tiempo hizo parte de algunos grupos de teatro) En este nuevo milenio he seguido usando y trabajando lo que es el teatro, lo que es la lúdica y el arte. En el trabajo que realizo; formando ciudadanos he descubierto que el arte trasciende lo conceptual, afecta sensiblemente, permite tener una mirada crítica de mi comportamiento como ciudadano; que ayuda a intentar transformarlo, entenderlo, trascenderlo. Lo que con pedagogos que he conocido en el sector público, que trabajan lo mismo, lo hacen de otra manera, sin usar la lúdica y el arte, porque es parte de lo que ellos no han trabajado.*

#### 6.1.2. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL RELACIONADAS CON SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL TEATRO

**Maestro Epifanio Arévalo:** *“Yo me empecé a interesar en el teatro, cuando mi padre nos llevaba a las galas o las funciones del Teatro Colón, en esa época se llamaban galas. Yo estaba muy pequeño y veía funciones de compañías españolas de teatro y danza españolas. Creo que mi primer acercamiento lo hice a través del Teatro Colón, por esa invitación que nos hacía mi padre. Igualmente mi papá era aficionado al radioteatro. Había unos programas de la Radiodifusora Nacional que hacían teatro por radio los domingos, y pues todos nos sentábamos a escuchar las obras por radioteatro que se hacían en esa época. Posteriormente, cuando estaba en el bachillerato se fundó el teatro La Mama y pues ahí empecé a ir a funciones de teatro. Cuando entré a la Universidad Nacional a estudiar arquitectura en el año 69, y prácticamente en ese año se termina de construir el edificio de la facultad de artes. En ese edificio tuve la oportunidad de conocer para la inauguración de ese edificio a Dina Moscovici que estaba dirigiendo una ópera infantil, para la inauguración con los niños del conservatorio con una obra que se llamaba “Un Sueño de Liliانا” que era escrita por Fernando Soto Aparicio. Para mí fue sorprendente que hubiera podido a entrar a trabajar con Dina, fui su asistente de dirección. Haciendo ese trabajo con Dina conocí a Carlos Duplat que dirigía uno de los tres grupos que habían en la Universidad Nacional en esa época, y pues hablé con él, para empezar a trabajar cuando terminara el montaje con Dina y así lo hice. Empecé a trabajar en el Teatro Estudio, grupo de la Universidad Nacional. Creo que es importante hacer ver que para esa época los únicos que hacían creación colectiva eran los grupos universitarios a finales del 69 principios*

*del 70. Posteriormente fue ya un sistema de trabajo que se empieza a desarrollar incluso por los grupos que en ese momento nos llamábamos grupos profesionales, y que de alguna manera se desarrolló lo que llamaron El Nuevo Teatro digamos que ese fue mi ingreso ese fue mi camino de recorrido en el teatro. Cuando yo entré al grupo de teatro de la Nacional, un tiempo después, como al año, alguien me propuso que dirigiera un grupo en el colegio donde yo me gradué. De hecho también ese fue un camino paralelo. Lo que hacíamos en la universidad de alguna manera también se reflejaba en el teatro estudiantil”.*

El maestro cuenta que en el 76, se fue a estudiar teatro a Barcelona y cuando llegó con su título de teatro en el 80, hizo las gestiones para convalidarlo. Le resultó muy complicado, porque en 1980 no había en el país ningún programa en estudios superiores aprobado en teatro. Finalmente, en 1982 le confirió el título el ICFES. El maestro es la primera persona en tener un título universitario de teatro en Colombia. Y dice que a partir de esto se empezaron a aprobar programas de teatro que ya existían, pero como educación No Formal. Que en el 82, no había ninguna escuela con programas aprobados y al 2015, ya hay como 15 programas aprobados.

**Maestro José Domingo Garzón:** *“Respecto a la biografía de toda la fase que tuvo que ver con mi proximidad del ámbito teatral artístico fue nula. Yo vengo de una familia campesina, básicamente analfabeta itinerante. Porque mi papá trabajó en una compañía que hacía la vía de la carretera central del norte y nos íbamos desplazando de pueblo en pueblo... Fue una fase muy dura y difícil de mi familia, porque estaban llenos de hijos, 10, y en una condición muy complicada. Sin embargo, recuerdo que por ahí cuando estaba en segundo de bachillerato, me metí en una cosa del colegio donde estaban haciendo algo de teatro y muy como por los lados me fui metiendo en eso, digamos que no fue un anhelo vital, fue como subalterna. (Después dice que su familia se instaló en Cúcuta, donde terminó el bachillerato). En ese entonces, me acerqué al Departamento de Cultura, a ver que hacía con mis días, y empecé a estudiar música, diseño gráfico y finalmente me hice amigo de un muchacho, y terminé metido en el grupo de teatro del Instituto de Cultura, en ese momento era uno de los pocos grupos en el país que además era de nómina, pagaban a todos los actores, era institucional el grupo. Después como a los 3, 4 meses en el colegio, también organicé mi propio grupo de teatro en el colegio. (Posteriormente viaja a Bogotá a estudiar teatro en la ENAD, en el segundo semestre empieza a trabajar como profesor de teatro en el Liceo León de Greiff) El liceo tiene un poco la muy interesante historia de haber sido uno de los primeros colegios de orientación completamente izquierdista, formado por unos intelectuales bogotanos que trabajaban en la universidad INCA, en la Universidad Central. Era un colegio como de esa orientación, entonces digamos que daban la oportunidad a los chicos de hacer teatro, desde 1ero de primaria hasta 6to de bachillerato; entonces yo cogí desde primero de primaria hasta el último de bachillerato y estuve hay trabajando como 4 años, hasta que me gradué. Mientras estuve en la ENAD estuve trabajando ahí. Esa fue la cercanía en el proceso de formación en los ámbitos escolares, fue como toda la prehistoria del cuento”.*

**Maestro Carlos Sepúlveda:** “Yo empiezo a acercarme en los asuntos del teatro y en los asuntos del arte por una convicción muy personal, muy propia y sobre todo a través de proyectos de orden comunitario. Cuando niño yo vivía en un barrio marginal y allí se fundó una Casa de la Cultura en la Localidad de Suba. A partir de esa relación que pude establecer con las artes, pude decidir mis destinos de niño hacia las artes y hacia la consolidación de una opción de vida desde las artes. Para mí, eso fue muy importante; el encuentro en esa Casa de la Cultura, porque creo que en esas Casas de la Cultura, se dieron como esas semillas fundamentales para lo que realmente fue mi vida. Por las condiciones sociales, económicas y culturales de mi familia, como que mi familia tenía para mí, otro rumbo distinto, y en algún momento cuando yo llego a estos talleres de formación en artes, ahí mi vida cambió y se enrutó hacia las artes. Aunque tuve formación y después la ratifique más adelante, formación musical y formación en danza, realmente mi formación se enfocó más hacia lo teatral y desarrolle mi vida en relación con eso. ... Cuando tomé la decisión por lo académico siempre ha estado acompañada por esa tensión entre la creación y la academia. ... yo siempre he tratado de fusionar en mi vida 2 proyectos distintos el proyecto académico con el proyecto explícitamente de la creación”.

### 6.1.3. DE LOS MAESTROS SOBRE DISCURSOS RELACIONADOS CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**Maestro William Núñez:** Yo pienso que Colombia dio un paso grande en la educación, dio un salto en el sentido de darle una posibilidad a las artes desde la constitución del 91. La norma, la Ley General de Educación da unos parámetros para ponerla como una materia obligatoria que antes no existía. Sin embargo, en las empresas, porque yo las llamo así, las empresas de educación, en las empresas de educación le dieron el énfasis a la ciencia, la tecnología y a las matemáticas y al lenguaje como las básicas. En las instituciones les abrieron las puertas al arte, por estas políticas, pero no hubo una planeación desde las mismas políticas, para pensar cómo iban a hacer todo ese proceso de inclusión de las artes en los colegios y esto generó muchas luchas internas que tuvieron que vivir y siguen viviendo las artes. Una es que desde las mismas políticas también propagaron en los colegios una mirada de que el teatro es juego en el mal sentido, como activismo, como las llamadas actividades o áreas lúdicas. Es que todavía toman el teatro como un juego. Como que eso no hay que tomarlo en serio, pero hasta donde ese juego menos serio, entre comillas, empieza a ganar el espacio. Pero para mí esas políticas quedan en el papel, no sirven para nada, no se cumplen, pero sí generaron un espacio de encuentro para elaborar y creo que los colegios donde yo he estado han abierto esa posibilidad y está en manos de nosotros que construyamos, una fuerza contraria para poder dialogar en el conflicto, como en el teatro el conflicto es la base de la creación. Las políticas del estado sin saberlo, porque no lo saben, han abierto un poco más la posibilidad de cambiar el sentido del imaginario del arte que tenían antes los papás, los chicos, los otros maestros, las directivas.

**Maestra Adriana Pineda:** A mí me parece que la Ley General y los decretos que sacaron después tienen dos caras, una es para defender una educación para los negocios, el trabajo y la otra es la promoción de los derechos humanos, la multiculturalidad y la educación integral. Se reconoce el arte un poco más que antes. Pero la misma ley tiene unas contradicciones tenaces. Desde ahí ya genera confusión en la manera como se entiende la esto. Además una cosa es la misma ley, otra la manera de hacer real esa ley y otra es mirar si esa ley se está dando. Por ejemplo, patina en eso de la educación como derecho y la otra como servicio, en unas partes la ve como derecho y en otras como servicio, pero para relativizar más eso, hablan de servicio público, eso me suena como a los servicios públicos como la luz, el agua, que bien son cosas esenciales que todos debemos tener, pero en el caso de la educación, no sé, ni siquiera creo que sea otro tipo de servicio, pues estamos hablando de seres humanos, deberían ser claros. Desde eso del estado social de derecho, es un derecho. Esa es una contradicción. Otra cosa, según la Ley General de Educación y el Plan Decena de Educación, tienen que haber espacios adecuados en los colegios para las prácticas artísticas y por lo que me he dado cuenta no se cumplen dichas normas, ni siquiera en instituciones donde tienen los recursos para hacerlo, pues la mayoría de las veces tienen otras prioridades. Parten más del tipo de educación que pregonan. Gastan más unas cosas que otras, más en unas materias que en otras y de acuerdo a sus criterios deciden en que van a gastarse la plata que tienen. Entonces me parece que si sería interesante como que existiera un acompañamiento, un apoyo para que se den cuenta de esas cosas y busque no sanciones sino soluciones para que sean consecuentes con las leyes, porque la ley dice que las artes son fundamentales y eso no se refleja en muchos colegios.

**Maestro Henry Huertas:** Los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística, parte de esos lineamientos, fueron hechos por la gente de la cultura y del arte, entonces me parecen interesantes y son, si se quiere, progresistas, si se quiere, obviamente... pero en esos no estuvieron los de FECODE, la Universidad Pedagógica, los gremios, no... Y entonces le hacemos como resistencia a las políticas en materia artística; como si los Lineamientos Curriculares, fueran una imposición del estado y no sé, pero es lo único medio decente que hay, porque antes era estética y eran otras cosas más abstractas... Parte de las políticas que se lograron para la educación artística en la Ley General de Educación, si fue resultado de una pelea de los maestros, ahí sí. Pero después, en la pelea por los lineamientos, los maestros se perdieron, pero la gente de la cultura y del arte estuvo presente. Uno hace lo que puede, y a partir de ahí le da su versión. Por ejemplo, en la escuela primaria es donde se están formando valores nacionales, valores de cultura, valores... y por eso es importantísimo trabajar ahí, en la escuela, no tanto en el bachillerato, por supuesto que ahí hay que perfeccionar y seguirlo, pero en la escuela hay que dar los cimientos para, que como hice yo con mi niña en la casa, se tenga un mundo abierto a la fantasía, al juego, a lo lúdico,... porque si no los niños no lo tendrían. Los niños de 9 años ya no cantan, ya les da oso, dicen que es infantil, los juegos de roll del papá y la mamá, les parecen tontos, después de los 8 o 9 años ya no lo juegan. Esos, me parece, que son elementos que no se pueden perder; y de una u otra manera están metidos ahí en los

*Lineamientos. La capacidad de asombro, la capacidad de sorpresa, el descubrir a través del juego, el recrear situaciones; eso está ahí y eso se está perdiendo, en primaria se está perdiendo, en las casas se perdió; todo el mundo se conecta o juega play station, juegos que al niño, la pantalla lo salpican de sangre. La secretaria de Educación del Distrito, ahorita está tratando de reactivar redes de maestros, por ejemplo, lo de cultura objetiva, ha hecho cosas, se quiere establecer un carnaval, lo de 40 por 40; tratan de volver al arte, a la la cultura. O sea, en el Distrito si hay una política para reactivar la educación artística.*

**Maestro Andrés Álvarez:** *Yo veo que a nivel de las políticas educativas, es muy poco lo que se ha estimulado, desde la Ley General de Educación para acá. Los Lineamiento Curriculares para la Educación Artística, pues de lo que yo me acuerdo, son unas intenciones muy bonitas, pero pues en realidad no se ve concretado, o sea, yo llevo como 10 años como docente al distrito y yo creo que en mis 10 años he conocido un docente de drama, solamente uno, para que ustedes se den cuenta. Si quieren pónganse a mirar cuando salen las convocatorias, no sé, por dar un ejemplo, para primaria 500, matemática 200, bueno, de teatro 5 o 10, o sea, es lo menos, realmente son los que menos hay y lo que ustedes ven, los de plástica más y los de música más... Por ejemplo, en mi colegio tenemos el apoyo de un docente de música y en eso somos afortunados. Pero, uno si ve un vacío muy grande en ese sentido, como que se dejó ahí en los lineamientos, no sé, como que no se siguió avanzando, igual eso a nivel del marco legal ¿no?, eso es lo que yo conozco, a nivel del distrito lo que dice la profe; a veces llegan como proyecticos muy puntuales, ¿no?, unas cosas de uno o dos mesecitos y... muchas veces llegan en el peor momento, pero bueno toca hacerles espacio, pero como que no cuaja a nivel de la institución. A nivel público, depende mucho de las individualidades del docente, y el proyecto dura hasta que el profesor se va, apenas se va el profesor que estaba liderando eso, se acabó el proyecto. Todo es muy de iniciativa interna, se hace el proyecto y muere, se acaba el proyecto y muere o se va un profesor trasladado y muere ahí la iniciativa individual... Porque la docencia es una profesión muy solitaria ¿no? El de música no quiere compartir nada con... o sea, a veces es la papa lo que está en juego ahí también. Aunque a nivel del distrito eso ya no juega, es una gran ventaja en ese sentido pero no crea, los esquemas son muy fuertes de romper y honestamente a nivel legal no veo un gran apoyo, o sea, no, no lo he visto...*

**Maestro Harold Moreno:** *Si se supone que si hay una ley y también hay una política, es necesario hacer una intervención en ello, porque se está convirtiendo en un objeto necesario, porque hay una problemática. La ley buscó formar ciudadanos, pero no seres humanos; habló de la paz, habló de la cultura, alrededor de la memoria, habló del cuerpo, habló del desarrollo personal. La filosofía que tiene la ley no se centra específicamente en lo artístico. Yo estoy como mirando la instrumentalización de la cosa. Mejor dicho una cosa es lo que está escrito y otra cosa es lo que se hace. Casi todo lo que produce el estado y lo que producimos nosotros los docentes es esquizoide. Creo que el problema de la política es que sus mismos instrumentos y sus propios recursos la niegan a sí misma, que efectivamente solo es un discurso. Si antes estábamos*

*pensado medianamente que el arte podía humanizar a los niños, ahora pensamos que la educación permite a los niños, medianamente, poder sobrevivir en el mundo contemporáneo, entonces se crearon las competencias... entonces del arte pasamos a las competencias, porque va a habilitar a los estudiantes para el trabajo. Uno pensaría, que la escuela no tiene otro sentido diferente a llenar de contenidos a los estudiantes, pero no de formar personas humanas, sensibles, que puedan tener diferentes lenguajes que les permitan ser y expresarse. Entonces la ley surgió, como una ley muy bonita, pero no se crearon los mecanismos para hacer un seguimiento a su implementación, no precisaron unos indicadores que den cuenta de lo que ha pasado en los primeros diez años, por ejemplo.*

**Maestra Aleyda Tabares:** *Lo que pasa es que yo a ustedes los veo muy ubicados en Bogotá, porque son bogotanos. Bueno, aunque, claro, la Ley es nacional. Yo he recorrido algunas provincias de este país y entonces allá sí que dan ganas de llorar, porque allá no pasa nada, digamos a nivel de los colegios, o sea me refiero si hay centros, casa de cultura, hay secretarías de cultura y digamos se oxigenan un poco estos procesos, pero en aula no pasa nada y aquí tampoco. Digamos que hay unos colegios que tienen unos maestros de planta de teatro, pero me parece que son la excepción. Es muy importante el teatro, pero entonces yo no veo que esa política que está en el papel no se cumple de ninguna manera. Y esa es como la percepción de lo que ahora vivo en un pueblito que se llama Susa Cundinamarca y no pasa nada en el colegio a nivel cultural. Entonces en esos pueblos las políticas culturales no aplican y en los colegios no pasa nada, he trabajado en provincia, en zonas rurales, y claro, también en ciudades como Manizales, Pereira y también aquí en Bogotá. Y la política educativa y cultural la verdad no se siente, claro que el problema es más grave más en unos lugares que en otros, pero para mí, siempre en ese sentido veo la cosa muy difícil.*

**Maestra Patricia Rodríguez:** *¿Cuál es el espíritu que está detrás de la ley? Las leyes tienen un espíritu y dependen de quién esté, de quien las proponga. Hay una situación y es que tenemos un gobierno nacional que es de derecha, y hemos tenido en los últimos años unos gobiernos distritales de izquierda. Entonces se percibe muchísimo esos desencuentros fuertes. Y después de veinte años, más o menos, todavía hay normas y leyes que están tratando de hacer que se cumplan. En la administración del Distrito el enfoque es en Derechos Humanos, aunque sea tan despelotado el montaje de eso y tenga tanta resistencia. Por eso la diversidad, el enfoque diferencial y todo está ahí. El hecho que se esté trabajando, de esa manera hace visible poblaciones escolares y comunitarias. Bueno, digamos que hay unas realidades, y esas leyes ¿a dónde apuntan? Y el tema es que implementar las leyes, no es solo este año y después no. Por ejemplo, hay una norma que obliga a los colegios a tener un proyecto de territorialidad y movilidad en las instituciones, pero nadie la hace, y ya han pasado años. Y si la cumplen, quien dice que mañana no cambien el uso. Y eso en la educación formal también se da.*

#### 6.1.4. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE DISCURSOS RELACIONADOS CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**Maestro Epifanio Arévalo:** *Cuando regresé a Bogotá, después de estudiar teatro en Barcelona, en el 80, encontré una situación muy distinta a la que había vivido en el 76. Recién llegué tuve la oportunidad de entrar a trabajar en un equipo muy interesante, que lo dirigía en la Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación, Clara Franco de Machado, fue un equipo muy dinámico. Estaban empeñados en implementar la reforma educativa en el 76 estamos hablando del 80. A partir de esta reforma y todo esto, la Universidad Distrital vio la necesidad de desarrollar una licenciatura específica para los maestros de primaria y al inicio de los 80 se abre la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Distrital. Lo que pasa es que es muy chistoso, porque aquí salen las leyes, pero no se implementan, salen las reformas, pero sólo se implementan cuando les conviene a ciertos sectores. En la Secretaría de Educación, logramos hacer del 80 al 83, lo que llamaron la expansión curricular del arte. Esa reforma educativa contenía una cosa innovadora muy importante, que el arte era considerado la quinta área básica, por primera vez en la historia del país el arte era considerado área básica, para el desarrollo de las personas. Logramos hacer un espacio de conciencia frente al área con las mismas directivas de los colegios. Desde ese punto de vista, había que empezar a generar, pues, toda la pedagogía y la dinámica, con todo lo que tenía que ver con la posibilidad de llevar eso a la práctica; con un componente que lo hacía más complicado, pero más atrayente, y es que cuando nosotros hablamos de arte, de música, de teatro, de la expresión plástica, de danza. Entonces, cuando uno habla del área de arte, se está hablando de muchas cosas. Allí alcanzamos a hacer un trabajo muy bueno, donde se logró desarrollar la idea del bachillerato artístico; que implicaba que en cinco colegios de la zona suroccidental de Bogotá, con un CASD Centro Administrativo de Servicio Docente, se lograra a partir de exploraciones vocacionales, del sexto grado hasta el noveno, y en el décimo y undécimo se buscaba la posibilidad de sacar bachilleres artísticos. Esos colegios se dotaron, se buscó que tuvieran su teatro, su salón de danza, se dotó el CASD con una orquesta sinfónica completa, se hizo un salón precioso para danza. Estoy hablando de la Administración de la Secretaría de Educación de Pilar Santa María Reyes; creo que tanto Pilar como Clara Franco, entendían que el proceso educativo tenía que contar con la práctica artística, y realmente hicieron un empeño grande en eso. Posteriormente, yo salí, pues hubo cambio de alcalde, hubo cambio en la Secretaría de Educación, hubo cambio en todo. Llegaron unas personas desconocidas, completamente distintas. Para sintetizar, yo volví a la CASD como unos 8 años después. Fuimos con Álvaro Restrepo, director del colegio del cuerpo de Cartagena, que llegó a Bogotá como director de la ASAB; entonces yo me acordé del CASD. Yo le dije a Álvaro, camine que allí puede haber algo interesante para danza, porque la idea era que en la ASAB se desarrollaran los programas de danza. Vamos a mirar que tiene el CASD, que ha sacado. Nos fuimos y ¡Oh sorpresa! Vemos que el salón que se había hecho para ballet, era el restaurante del colegio. Se había puesto una sancochería que habían remplazado las clases de danza. Eso demuestra un poquito los vaivenes politiqueros. Las perspectivas que se tienen sobre*

las tomas de los espacios, no solamente físicos, si no también intelectuales en el desarrollo de la educación colombiana.

**Maestro José Domingo Garzón:** Yo creo que hay muchas contradicciones y tensiones, muchas. La primera, es que el Ministerio de Educación, a esto no le ha puesto atención, nunca, esto no tiene ningún campo de sostenimiento; allí hay unas iniciativas que se han hecho, para generar unos lineamientos sobre lo que llaman las artísticas, y el teatro cabe dentro de eso. En algunos momentos distintos he estado en grupos y por iniciativa propia me he acercado al Ministerio, para ver por dónde se mete la cosa, no ha sido posible. Me parece que ellos tienen, ya que utilizamos el termino, todo el imaginario aún, de que la educación artística es el juego, cosa que ha sido también nutrida por las pocas personas que han participado en ese proceso. Digamos como la tendencia lúdico-recreativa que es un pensamiento positivista sobre el tema; de que el arte es juego, de que el juego libera al individuo, y yo creo que el arte es todo lo contrario. El arte es una cosa profundamente critica de la condición vital humana, pero el discurso con el que entra el arte en la escuela es ese; un discurso digamos sedativo, un discurso como de calmar demonios, del juego, de la recreación, de la sensibilidad y eso está tomado. La idea de la búsqueda del ser creativo, pero todo eso un poco maternal, en el mal sentido de la palabra. Puesto que es así, entonces no se ha tenido la oportunidad de generar una reflexión profunda, sino simplificada del tema, del sentido. Como todo esto es un discurso bobo que va hacia la felicidad y hacia la perfección, de Paulo Cohelo, diseñado por Paulo Cohelo, es muy difícil que se incorpore el concepto, la atención en un proceso educativo, cuando todo lo que trata es de amortiguar tensiones y todo ese tipo de cosas. El acercamiento a lo artístico le permite a un individuo tener otras percepciones y otros reconocimientos del mundo, de la sociedad, de la cultura, de sí mismo, como sujeto imperfecto. Yo creo que hay un debate necesario que no se ha hecho, sobre el sentido de lo artístico como un campo del conocimiento fundamental, de perfección y transformación del mundo. O sea, ese discurso positivista, es el que además se ha hecho un poco político en general. Por ejemplo, oía hablar a Álvaro Uribe de que era preferible tener un niño con una guitarra que con un fusil. Ese discurso está completamente impregnado de todo lo que usted puede llamar imaginarios educativos y sociales. Desde hace unos 7 años, yo estuve liderando un proyecto con la Universidad Pedagógica, con el Ministerio de Cultura, en el cual nosotros hacíamos desde la universidad un trabajo de acompañamiento y de supervisión de los trabajos que apoya el Ministerio de Cultura a través de un programa de concertación. Son alrededor de 1600 proyectos, donde está toda la cultura del país, toda la geografía. Yo diría que el 90% de la geografía. Eso nos ha permitido acercarnos a lo que piensa la gente; la gente piensa que el arte, la práctica artística, es un benefactor social, porque evita, supuestamente, evita que los niños caigan en las drogas, en malas cosas, en la pérdida del tiempo. El termino, ese, del uso creativo del tiempo libre; son términos y son incorporaciones acríticas, que se señorearon de todo esto.

**Maestro Carlos Sepúlveda:** Yo creo que nosotros empezamos a tener un nuevo país después de la Constitución del 91, para mí la constitución del 91, reformó completamente muchos imaginarios que teníamos de país, y obviamente una cosa que teníamos absolutamente definitiva, cambió la lógica de la educación del país. La constitución del 91, va de la mano con la formulación de la Ley General de Educación, etc., generaron unos cambios importantísimo para el país, por ejemplo, ver a las áreas de formación artística, como una necesidad, como áreas fundamentales para el desarrollo cognitivo, social de los estudiantes. Todo esto tiene una relación muy fuerte con lo que estaba pasando en el mundo. Es decir, no es solamente con lo que estaba pasando aquí en el país, sino que realmente el mundo estaba hablando de la necesidad de la formación artística como mecanismo para formar sujetos integrales. Hay que abonar también, una cosa muy importante, hubo gente muy prestigiosa que se convocó, a diferentes estamentos, para que hubiera discusión, para que esos lineamientos se generaran colectivamente. Para mí, eso es importante, porque nos abre un campo y nos posibilita a los que estábamos metidos en el teatro, un lugar de enunciación distinta. Las artes y en particular el teatro empieza a tener como un estatuto académico, un estatuto de rigor y lo vemos en los términos de la formulación de la ley; se empieza a aclarar el panorama y a generar también unas expectativas importantes para el país. Por ejemplo, los que se encargaban de la formación en artes, eran el profesor de biología, de español o el de educación física era el que enseñaba danza etc. No había profesionales en nuestro país que realmente fueran licenciados en las artes, que se encargaran de esos procesos de formación con niños y jóvenes. Y la apertura de la Licenciatura en Educación de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica es consecuencia de esas políticas y corresponde justamente a eso, porque si se van a requerir en el país profesionales que sean licenciados, que van a los colegios a enseñar, dónde van a salir esos licenciados, si los programas de formación en teatro en nuestro país eran tan incipientes y tan de reciente data. No se trata solamente de hacer teatro de hacer música, sino además tener la formación pedagógica para coger un grupo de niños y empezarlos a formar en esas área, con esa idea de sujetos integrales, de cómo las artes contribuyen al desarrollo cognitivo, socio afectivo etc. Lo que pasa, es que, sí creo que después se empezaron a cometer algunos errores; no solamente por la formulación de los Lineamientos Generales de la Educación Artística. Porque aunque había un piso jurídico con respecto a la ley, nunca han sido optimas las condiciones para que se desarrolle eso en los colegios. Los colegios no tienen la infraestructura para la formación artística, no la tienen, y obviamente eso creó unas tensiones en los colegios. Además, hay una concepción de la formación artística que es terrible, que es la formación artística como un mecanismo de lúdica, como materias lúdicas, para que el niño o la niña se desestresen.

#### 6.1.5. DE LOS MAESTROS DE TEATRO SOBRE PRÁCTICAS CURRÍCULARES Y PEDAGÓGICAS

**Maestro William Núñez:** *En cuanto a la presencia del teatro en los currículos, poco les interesa a los colegios sus contenidos, sus alcances; lo que les preocupa es que no se salgan de la tendencia educativa que tiene el colegio. Es más uno como maestro tiene que enseñarles, porque el currículo va así y como de esa manera se adapta a sus tendencias. Esa posibilidad de incluir el teatro en los currículos se ha dado a través de la existencia de unas luchas tenaces. En muchos colegios la música por ejemplo, tiene cuatro maestros, la plástica es la que sigue, entonces tiene dos maestros y el teatro tiene un maestro. Una lucha entre los mismos maestros de artes por tratar de tener más espacio en los currículos y más reconocimiento que las otras artes, otra es la de las otras áreas que tienen más importancia en los currículos que las artes. Otra es la de los imaginarios negativos de teatro que tienen la mayoría de papás, y por eso ellos no defienden mucho el ampliar los espacios para el teatro en los currículos. Otra con los mismos directivos del colegio, porque a ellos lo que les importa es cubrir las horas que dice el Ministerio de Educación y punto. Porque no saben un pito de todo el currículo, no saben nada. Otra es la tendencia de incluir en los currículos el teatro como juego de manera peyorativa, entonces se da una instrumentalización del arte. Esto hace que cada uno coja lo que medio le funciona para poder proponer su currículo, pero no hay una coherencia de qué es lo que se quiere. Por ejemplo, si en el colegio lo que quiere es sacar artistas, entonces necesitan un artista de teatro no necesariamente con experiencia pedagógica, o si se quiere es instrumentalizar el teatro, entonces lo que necesitan es un maestro que no sea artista, o si se quiere es valorar el sentido del arte, la humanización que da el arte, Hay que definir esto, simplemente para volverlo viable dentro de lo que quiere el colegio o lo que quiere el estado. Además que a mi si me preocupa el hecho de que como pedagogos teatrales no haya una investigación no hay de verdad una apuesta, una alternativa pedagógica en el sentido de cuál es la pedagogía teatral de verdad. Investiguemos qué es lo que pasa, que dinámicas funcionan, por qué no funcionan... y para esto es necesario una discusión para que crezcamos. Bueno, sin embargo, en todo ese ambiente de luchas y de imprecisiones nosotros los docentes de teatro hemos ganado un buen espacio y los papás han vivido esa formación. Yo creo que el problema de la alfabetización en el sentido artístico es mucho más grande en unos colegios y de alguna manera se ha podido hacer en contra de muchas fuerzas. Pues ojalá nos reunamos, para discutir, por ejemplo, si es el arte o los lenguajes artísticos los que entran a la escuela, para definir cosas que han pasado entre unos ámbitos que nos pueden colaborar en una consecución de unas herramientas más que de unas técnicas, para desenrollar el nudo, que en cada grupo es diferente, o sea no es lo mismo en una localidad que en otra.*

**Maestra Adriana Pineda:** *Yo digo que una cosa tenaz que se está viendo en la formación en pedagogía teatral, es que todavía falta profundizar en eso, falta desarrollar muchas cosas y eso tiene que ver con el currículo de teatro, porque cada maestro desde su propia isla y sus buenas*

*intenciones hace su currículo; en cuanto a los contenidos, temas, problemas que va a trabajar. Faltan como más textos o no sé, socializar más las experiencias sobre eso, porque de lo que yo he buscado hay poco material de apoyo. Es que inclusive, eso se ve en profesores con título como maestros en teatro, ellos mismos comentan que sienten que tienen esos vacíos. No sé, o los programas en las universidades o son muy ambiciosos o muy amplios. Porque por ejemplo, hay universidades que tiene Educación Básica con énfasis en Educación Artística, y esto es complicado, porque las artes son muchas y cada una es bien compleja, eso por un lado, y por el otro es que cada arte en sus didácticas, en lo pedagógico también es diferente. O en la Universidad Antonio Nariño, que tienen Educación Artística con énfasis en Teatro y Danza, antes los estudiantes estudiaban las dos, después se dieron cuenta que eso era mucho y decidieron que se hacía énfasis en danza o en teatro, y sin embargo, sigue siendo ambicioso eso. O en la Pedagógica que tienen la Licenciatura en Artes Escénicas, que es como la más dedicada sólo a la educación teatral, pero hay algunos estudiantes que hace un tiempo, comentaban que no sabían si salían como actores o como maestros. Incluso eso pasa en maestros de otras áreas, bueno no se ahora, pero hace un tiempo, unos decían que en la universidad les daban por separado lo pedagógico y lo disciplinar. Entonces desde la formación de los maestros ya hay un vacío en lo curricular. Y como decía cada uno trabaja por su lado y además no se propician los espacios para compartir sus experiencias, no sé, como que a veces se da, eso de que cada uno con su propia verdad y un poco celosos para compartirla con los demás. Y bueno, sin conocer en los colegios esto, tienen una incredulidad, como que no toman en serio las artes. En mi caso, yo llevo ya un tiempo trabajando en un currículo transdisciplinar, y pasa parecido a las políticas; en el papel, muchas cosas son muy bonitas y en la práctica pues todo el tiempo se está paleando, para que el teatro no sea un apoyo de las otras áreas. Claro que en los planes por ciclo, hay una parte donde se hace lo transdisciplinario y otra lo disciplinar, pero además esto se afecta por otras actividades en cada curso que hay que apoyar desde el teatro. Es como decían algunos de ustedes unas constantes tensiones, luchas, bueno, en fin.*

**Maestro Henry Huertas:** *Yo me siento más profesor que otra cosa... y entonces yo hago sesiones en mi asignatura, porque yo siento que mi asignatura no es importante por sí misma, sino por lo que le pueda aportar al estudiante, y eso no lo ve todo el mundo así. O sea, hay gente que piensa que yo tengo que dar mi programa. Mi materia me la respetan. Y es posible que tengan razón y es posible que eso sea válido, pensando en la materia, si uno quiere formar gente de la cultura y del arte, o si usted quiere matemáticos; pero un colegio no forma ni matemáticos, ni gente del arte, eso es paja, ayuda a formar mejores personas; y yo sí creo que eso tiene que ver con el currículo. Cuando uno llega a un colegio uno ve la población y uno inmediatamente se le activa una cosa en la cabeza que dice: qué necesita esta gente, cuando la gente es medianamente consecuente. Y hay otra gente que dice: no, esa gente lo que necesita es tal cosa, sin preguntarles si lo necesitan o no. cuando uno tiene la primera aspiración, uno parte de un análisis. Por ejemplo, estos muchachos se pegan, se echan la madre, bueno, tratemos de que aprendan a jugar sin agredirse, que aprendan a tocarse sin agredirse. Uno adecúa ciertas cosas desde su materia*

*a esa población, de acuerdo a esas condiciones que uno tiene. Eso lo hace un maestro que piensa y que le interesan los niños, un maestro que le interesa la materia, que pone en el centro del currículo a los chicos, su contexto, sus problemas. Si les gusta o no les gusta a los estudiantes, les es indiferente; o si eso les sirve o no les sirve, les es indiferente. Hasta ahí la reflexión sobre la materia. Yo tengo la visión de que el currículo debe estar integrado. Que debe trabajarse por proyectos o por tópicos o por lo que le dé la gana, para que la escuela forme... El arte tiene mucho que hacer y pone en contexto ciertos aprendizajes y debe haber una formación disciplinar dependiendo del grado, pero el currículo debe estar pensado en los estudiantes y no en las materias.*

**Henry Huertas:** *Yo creo que... Por ejemplo, si el proyecto es sobre agricultura urbana, uno puede aportar desde teatro a la agricultura urbana, pero uno tiene unos elementos disciplinarios que puede trabajar a partir de ese tema. Yo creo, que el arte en la escuela es un medio, es un medio para solucionar otros problemas, y que también estos proyectos son un medio, para formar culturalmente entendiendo obras, formar disciplinarmente. En todos mis currículos como asignatura están pensados en tres competencias, eso es de Elliot Eisner: dominio crítico, dominio cultural y dominio técnico. Entonces yo sí creo que la educación artística debe estar, no centrada en la obra de arte, sino en el contexto de la obra de arte y eso es cultural y crítico. Lo cultural lo puedo ligar a cualquier problema. Lo técnico lo manejo yo en mi clase, en mi salón. Y eso no me quita autonomía ni independencia de la materia, pero siento que curricularmente debe darse la integración de muchas áreas, o si no, no estamos salvando a los muchachos.*

**Maestro Andrés Álvarez:** *Yo veo el currículo, como conformado por dos niveles, uno macro estructural habitado por un sistema económico determinado, capitalista, neoliberal, técnico-instrumental y eso direcciona todo, tanto en lo cotidiano; eso lo afecta a uno mismo. Uno critica, pero también uno es parte del sistema al mismo tiempo y eso hay que ser muy consciente de eso. Aquí también entrarían las disposiciones legales, el perfil de las instituciones educativas. El otro nivel es el micro estructural, que está conformado por los currículos de cada asignatura, que a su vez forman parte de todo el currículo, los contenidos, lo cognitivo, aquí se incluye su aplicación, obviamente, las metodologías y las didácticas, el trabajo con los estudiantes. El currículo a veces lo ven como el plan de estudios, pero atraviesa todo lo que es la escuela, su modelo educativo, sus políticas, sus prácticas, su filosofía, y los conocimientos que imparten, si es disciplinar o interdisciplinar o transdisciplinar. O sea que es algo complejo, que aún no lo dimensionamos del todo. A veces se inclina más por verse como las disposiciones legales y las formalidades, lo que está en el papel, pero es más que eso. Aquí se tendría que mirar como cuáles son los poderes que más influyen para definir que está presente y que no. Esto lo determinan sus dos dimensiones, que yo llamo micro y macro estructura. Se podría pensar que el currículo se sale del mismo colegio y en el entran cosas de afuera. Es una discusión muy válida, que está respondida por la ley como muy por encima. Y el hecho de que el arte esté como en la periferias o que se instrumentalice, como dicen ustedes, son tendencias que luchan contra otras*

tendencias artísticas en la escuela, que de pronto no son tan fuertes o aceptadas. Esta es una lucha claro, y se da en todos los espacios de la escuela. Pero nosotros estamos tan habitados por esos imaginarios tan fuertes. Es como una autocensura, lo chévere del capitalismo es eso, que, no sé qué filósofo decía, que no hay necesidad de una norma o un policía, porque es que el policía lo llevamos todos adentro...

**Maestro Harold Moreno:** Para pensar qué entra del arte en el currículo, yo creo que hay que aclarar el concepto de arte. Esto a mí me genera una tensión grandísima, porque creo que lo que entra al currículo escolar, y eso ni siquiera lo hemos tenido claro ¿entra el teatro o entra el lenguaje del teatro? Porque es que cada uno desde su profesión se le convierte en un objeto de estudio o en un objeto de creación. Cuando uno habla del lenguaje artístico, uno no va a formar niños para teatro, entonces como tal no les estoy diciendo produzcan una estética. En el currículo no entra al arte, porque el “arte” produce estéticas, formas de mostrar el mundo, lo que entra en el currículo es el lenguaje. Entonces el problema del arte en la escuela tiene que ver con saber el lenguaje y no ven que el arte es uno de los tantos sentidos que se le puede dar a la formación humana, y entonces lo ven como excusa. No lo ejercen, no lo movilizan dentro de los estudiantes, porque no se sienten cercanos a ese lenguaje o porque dicen que no están formados. Si lo que hace la escuela, es la relación dialógica entre los maestros y los niños a través de muchos lenguajes, produciendo pensamiento, por qué tienen que seguir pensando que el problema de la formación humana tiene que ver con la disciplina y no con la interdisciplinariedad. Por qué no puede pensarse en un currículo interdisciplinar o transdisciplinar que convoque saberes a través de los lenguajes. Pero en vez de esto, se monta un pensum donde efectivamente hay que transmitir un currículo seccionado, fragmentado. Otro problema es cómo afecta el currículo la distribución de los recursos que se invierten en muchas cosas pero, por ejemplo, los músicos no tienen los instrumentos. Los recursos no sólo tienen que ver con los medios sino con toda la formación sobre los lenguajes artísticos dentro del colegio. Para los colegios les parece vital y esencial las artes, pero, que para eso no se necesitan recursos diferentes a la propia intención y a la propia casi subjetividad del profesor. Otra problemática se da en las maneras de acordar cómo y con qué criterios se hacen los currículos, incluidos los mismos artistas que tenemos unas contradicciones terribles. Sin embargo, el arte en los currículos es un acontecimiento, pasan tantas cosas ahí, que efectivamente todo lo que se haga genera aperturas. Entonces sería muy rico pensar cómo, y categorizar, pero entonces no solo categorizar, desde qué tipo de actores y desde qué lugar se hacen los currículos. También mirar como dos o tres formas como los colegios miran las artes; pensar qué fenómenos cruzan todas esas lecturas que me permitan introducir esos sentidos del arte. Si hay unos imaginarios que uno podría pensar.

**Maestra Aleyda Tabares:** Yo veo pues con mucha preocupación el tema del arte en el currículo. Ahora con el tema de las 40 horas, en ese sentido, es una propuesta que trata de solucionar unos vacíos que tienen los chicos, por lo menos en los colegios públicos, que como decía el profesor

*Andrés se solucionaban de otra manera, y eso surte unos efectos muy interesantes, pero me parece que aunque se hagan esfuerzos, aunque sigamos haciendo muchas cosas desde muchos frentes, me parece que la presencia de las artes en los currículos de los colegios sigue siendo mínima. Yo voy a tratar de responder por supuesto desde mi experiencia. Aquí en Bogotá este año, tuve la posibilidad de ir a una aula; una maestra me invita a su aula, casi en un tono de desesperación, es decir, como sintiendo que es una necesidad apremiante, eso fue lo que yo pude detectar mi participación era acomodar un horario una vez al mes, yo fui durante más o menos cinco meses haciendo sesiones de cuatro horas cada vez que iba. Esto terminó siendo un acontecimiento. Inclusive los chicos de otras aulas me decían que si yo también iba a trabajar con ellos. Pero yo trabajaba en un espacio de cinco metros por cinco metros. Y disponer de un espacio así para hacer teatro, para que se genere una ritualidad, para que se generen unos silencios, para que unos cuerpos se dispongan y se poetizan para la escena... Se logran resultados si hay un profesional de las artes escénicas al frente y se logran cosas maravillosas, pero presiento que son desafortunadamente casos aislados, y esos logros ni si quiera tienen que ver con las políticas, con los currículos, ni siquiera con los colegios, porque la verdad se ve poco interés. Esos logros se ven en los mismos estudiantes. En esas condiciones tan difíciles, se puede hacer algo y de hecho uno pone todo su esfuerzo, pero es bien complicado. No sé cómo esto se involucra en el currículo, porque si como la misma ley dice, que todo en el colegio forma parte del currículo, ahí me pierdo un poco, porque eso es muy claro.*

**Maestra Patricia Rodríguez:** *Yo he trabajado en colegios tanto públicos como privados de todos los estratos. Los últimos años he trabajado con el distrito en dos proyectos diferentes. Uno desde una dirección que trabaja la parte pedagógica a partir de lo que se quiere generar en el ciudadano, y por otro lado, en la que estoy ahora, que es ya la parte de territorio. Yo no sé hasta qué punto esos proyectos son parte del currículo, ¿deberían serlo no? En la entidad en la que yo trabajo se atienden solicitudes de las comunidades educativas. Y a partir de esto se construye un proyecto por un equipo de pedagogía vinculado, con técnicos e ingenieros, que no entienden muy bien como es ese tema de la pedagogía artística, pero se da la posibilidad de construirlo. Lo ideal es una cosa y la realidad es otra. La institución pública tiene que implementar lo que la norma dice. Pero, en los colegios en vez de preocuparse por integrar esos proyectos de apoyo en sus currículos, muchas veces se vuelven trámites, cosas como de llenar los formatos de cualquier manera, porque ya están cansados. Entonces cada vez que se llega a una entidad con algún tema, algunos rectores dicen, hagan lo que sea, no me importa, yo soy funcionario, llenen el tiempo; otros, dicen, pueden venir tal día, que tenemos tal cosa, y ese es el día en que los profesores están en otros temas; hay otros que, son muy pocos, que dicen, bueno, ¿pero y eso a qué proceso está articulado? ¿Va para algún lado o solo van a llegar a hacer una cosa y luego se van? Y esto incide en la formación de los chicos, pero más que como proyecto curricular, es porque ellos como seres humanos les inquieta el tema y tienen un interés en que lo que llegue, sea parte de un proceso formativo real. Entonces debería como replantearse las concepciones de currículo que tienen en los colegios. Inclusive deberían como tener más presente, que las*

*características de las familias, de los niños y jóvenes han cambiado. Por ejemplo, antes las familias, la mayoría, eran más numerosas, había más vida familiar, más vida comunitaria, hoy en día los niños viven una situación diferente, no salen por el miedo a la inseguridad, las familias, muchas, tienen uno o dos hijos, y ellos están mucho tiempo solos. Antes las familias acompañaban más lo educativo y lo social. Hoy en día para los chicos el colegio significa un lugar de encuentro social, y la mayoría de colegios no entienden eso, y dicen: que pena, pero usted no viene aquí a hacer vida social y casi todo el tiempo les exigen que estén más dedicados a lo académico. Antes era una educación igual para todos, obviamente según la clase social. Después con la Ley General de Educación, parece que tuvieron más en cuenta que los niños tienen distintas actitudes, habilidades, intereses. Pero después, por otras reformas, se tiende a volver a la educación homogeneizadora, estandarizada, pero por otro lado, ahora en los Distritales, están haciendo el proyecto de 40x40. Me parece maravilloso que los chicos que en lugar de ser explotados laboralmente o ser caldo de cultivo, para muchos problemas, que se reflejan en la ciudad y en el país, estén en eso ¿No?*

*William dice: Yo estuve mirando un poco lo de las 40 horas ¿y saben cuál es el problema? El problema de las 40 horas es que los que los organizan eso, les dicen a los maestros que saquen lo que quieran, pero que tienen que hacer una presentación, es decir, que ellos trabajan en función de mostrar, del resultado.*

*Harold comenta: Pero es que si nosotros los mismos artistas hacemos unas contradicciones terribles. Yo le dije la gente que maneja 40X40 que qué estaban haciendo. Y me dicen: “Pero si los maestros del distrito son malos, porque nos van a exigir a nosotros”. Y yo les dije: “Cómo es eso que usted no pueden hacer una planeación y montar un proyecto pedagógico y montar indicadores para lo que van a hacer”. Y me dicen: “Es que nosotros no somos pedagogos, somos artistas...”. Pero entonces uno habla de la responsabilidad social.*

*Henry agrega: Es que de todas maneras la gente que hace cultura, que es artista no es profesora, ahí sí, se rajan. Es lo que a mí me piden, pero que yo no hago, algo así. Pues en lo de 40x40, ya hubo hasta un caso triste, en un colegio un “maestro” de música, abusó de una niña cómo de 12 años 13, bueno no tengo ni idea, eso salió en la televisión y en el periódico.*

#### 6.1.6. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE PRÁCTICAS CURRÍCULARES Y PEDAGÓGICAS

**Maestro Epifanio Arévalo:** *Yo soy de la concepción de que currículo es toda acción que se desarrolla en la formación de la persona. Entonces el currículo es un concepto amplio. Eso pues obviamente incluye los programas, pero el plan de estudio es una partecita del currículo. Para mi currículo es toda acción que se desarrolle en términos de formación. Entonces claro, el*

*currículo implica padres, sociedad, todas las acciones, lo formal, lo no formal, lo informal. Todo eso hace parte del currículo. Está la discusión armada y frente a eso. Por otra parte, yo cambiaría la palabra arte de los cánones de estudio y les pondría: expresión. Lo que estamos haciendo es desarrollar expresión no el arte. 40 por 40, para mí hace parte del currículo, donde se está formando la gente. Desde otro punto de vista y sin lo que llamamos vulgarmente la hora nalga, porque para mucha gente el currículo es la hora nalga y lo que hace estrictamente el estudiante en función del pupitre y pues evidentemente para mí no es eso. Yo creo que hay Secretarios de Educación que no han entendido eso, que ponen los currículos en ese contexto de la hora pupitre u hora nalga, pero qué hacemos frente a eso. Para mí, es como un tema complicado. Cruzo los dedos para que en el cambio de administración ese programa se mantenga, y si no se mantiene, ¿cómo logramos hacerle entender a esa persona que lo quiere acabar que es importante? En una época el distrito hizo varias reglamentaciones en ese sentido totalmente de espaldas a la ley 115, porque si la ley 115 que es Ley General, dice que esta área es básica. Yo no puedo reglamentar sin pararle bolas a esto. En el distrito la situación fue bien complicada. Hasta hace realmente muy poco tiempo se empezaron a estimular las posibilidades de ingreso, se abrieron convocatorias, no muchas no tantas como se necesita, pero por lo menos ha habido un cambio. No es hacer esa educación diferenciadora entre los colegios del norte y los del sur. En el caso de Bogotá, porque los colegios del norte si tienen jornada extendida o sea los colegios del UNCOLI si tienen jornadas de 8 horas y trabajan 8 horas toda la semana; comparado con colegios de Ciudad Bolívar que tienen 5 horas diarias; que tienen que hacer 4 turnos en el día jornadas de 2 a 10, 10 a 2 jornadas así por estilo 2 a 6 6 a 10 una cosa así por el estilo. Frente a esas diferencias que también son diferencias que están marcando una política clasista, una política de estrato. Hace algunos días vi por hay un artículo un poco superficial, pero muy razonable de que nosotros en Colombia nos movemos a partir de los estratos, nos relacionamos a partir de los estratos, que eso no se da en ningún otro país. Pero claro, tenemos educación estrato 1 y educación estrato 6 y en el centro y los otros y otros. Fíjese que de todas maneras el currículo depende de una concepción evidentemente social, o sea qué queremos para el futuro de los colombianos. Si estamos pensando en unas libertades democráticas, en unos derechos democráticos. ¿Para una educación eso es realmente de verdad o es una demagogia escrita ahí en la constitución?*

A continuación narra cómo, aún, antes de la Ley General de Educación, se realizaron prácticas teatrales en los colegios en Bogotá. Cuenta cómo nace el teatro escolar de la mano del teatro universitario y como los dos surgen en el contexto del auge de los movimientos sociales en el mundo y en Colombia. Se escogió esta parte de la conversación, porque se relaciona con lo que podría ser parte de la historia del currículo en teatro en los colegios:

*Como le decía yo empecé a trabajar en el Teatro Estudio, grupo de la Universidad Nacional. Para estos años la Asociación Nacional de Teatro Universitario de alguna manera hizo un movimiento importante, hizo varios Festivales Nacionales; eso se hacía con el apoyo de la*

*ASCUN Asociación Colombiana de Universidades. La ASCUN prácticamente tenía cubrimiento con todas las universidades del país. El festival era tan grande que tenía 4 o 5 regiones; se hacían unas muestras por región en las que se elegían los grupos representativos, y finalmente se hacía una muestra final y se elegían 3 o 4 grupos representativos a nivel nacional. Ese proceso lo viví completo con la obra “Los funerales de la Mama Grande”, que incluso esa obra fue seleccionada como grupo representativo en el año 71 si no estoy mal. Por el otro camino, un tiempo después de que entrara al grupo de la Nacional, como al año, empecé a hacer teatro con el Colegio Departamental Antonio Nariño en el 70 o 71, ya en el país habían hecho 6 festivales de teatro escolar, yo llegué a la octava con el Colegio Departamental. A nivel nacional habría al menos 100 o 120 grupos de teatro estudiantil. En ese momento, en el 71, creo, que fue el punto más alto organizativo de la FENAT Federación Nacional de Teatro Estudiantil, porque se lograron hacer festivales nacionales. La ASCUN creo que debió patrocinar hasta el número, qué número, no sé, pero si llevaban bastantes ya hechos.*

Por otra parte, algo que ejemplifica los vaivenes de la historia de la educación artística y de su inclusión o exclusión en los currículos, se considera pertinente hablar sobre la Licenciatura en Educación Primaria creada en 1982, que es como la madre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística que empieza en el 2002. Esto se hizo como respuesta a la necesidad de que la mayoría de maestros de primaria eran bachilleres, normalistas o de otras carreras. En la licenciatura ya había maestros de arte. Posteriormente, se forman grupos de investigación y uno de estos grupos desarrolla el programa de Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, proceso que arranca como en el 92 y termina con el inicio de la carrera en el 2002. Pero el Énfasis en artes que no ha dejado de sufrir tropiezos como:

*En cuanto a políticas desde la Universidad Distrital se plantea la formación de maestros especializados en arte, ¿pero qué ocurre? Llega una Secretaria de Educación del Distrito, que posteriormente fue Ministra de Educación en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, que no nombró un solo maestro de artes. Ella prácticamente eliminó la Educación Artística del Distrito, en términos de que ella nunca se pronunció en contra, pero si usted abre plazas para docentes y no nombra un solo docente de artes, qué quiere decir eso. Los que se eliminaron fueron los de artes, no se eliminaron de otras áreas. Mucha gente la sacaron, no se crearon plazas. Fue una persecución. Y ya con la Ley General de Educación. Quien le pide a esa Sra. cuentas, por haber eliminado un área fundamental en la educación de los habitantes de Bogotá. La Universidad Pedagógica está cumpliendo una labor fundamental y es la de preparar maestros para un área básica, según la ley 115, en la formación de los colombianos, pero en que la política estatal, y hasta hace poco la distrital, están diciendo un poco lo contrario, porque hay maneras de acabar con el teatro sin necesidad de decir que voy a acabar el teatro, por ejemplo, no haciendo convocatorias. Además que la Licenciatura en Artes Escénicas, la Educación Artística como licenciatura, son carreras del siglo XXI. Bueno si hay unas licenciaturas anteriores, la Licenciatura en Teatro de la Universidad de Antioquia, la Licenciatura de la Universidad del*

*Valle y la Licenciatura del Instituto de Bellas Artes de Cali son de finales del siglo XX, como del 80 y pico.*

En esta parte, a manera de conclusión, hace una especie de recuento histórico de cómo ha sido ese recorrido del teatro en la escuela durante 45 años:

*El teatro ha vivido transformaciones en todo sentido y entre otras creo, que en ese recorrido de 45 años que he vivido, ha habido momentos en que se ha desaparecido totalmente, que no ha habido teatro escolar durante varios años y otros como que ha intentado volver a resurgir y últimamente creo que está en un resurgimiento muy distinto al de los 70; ha habido un resurgimiento del movimiento teatral en el país con una sociedad completamente distinta con una nuevo ingrediente muy importante que es la profesionalización ya en Colombia. Mal contados, hay 15 programas de educación superior en teatro, en los 70 uno ni soñaba que hubiera un programa de educación superior en teatro. Esto pues marca unas diferencias muy grandes, en esa época el teatro era amor, compromiso, era vincularse con alguna idea, con esa fuerza que nos movía en los 70, que era como la dirección de cambiar el mundo, de que hubiera un mundo mejor, más justo. Hoy en día, el teatro seguramente, sigue teniendo ese papel de demostrar esos aspectos vergonzantes del ser humano y por eso es que a mucha gente le incomoda.*

**Maestro José Domingo Garzón:** *Yo concuerdo con que el teatro debería ser un pretexto, para unas inmersiones en el arte, usted mismo lo dice, que el arte es profundamente político; trazando lo que significa la dimensión de lo político en lo social, en lo comprometedor con la historia del hombre y del pensamiento de cada época. El teatro refleja una manera de relacionarse el hombre con la sociedad y con la cultura. Eso uno no podría no reconocerlo y no tratar de incentivar esas aproximaciones en los ámbitos educativos. Es como, el campo de conocimiento complejo que es un poco lo opuesto a la bobería de la estrategia lúdico-pedagógica, que entre otras ya se ha enquistado, yo la propague mucho tiempo. ¿Por qué es necesario el arte, el teatro y la cultura para la comunidad y la sociedad? Yo creo que es parte de toda la deuda que nosotros tenemos. El saber de los sujetos educadores. Entonces hay mucho de los enunciados del currículo que habría que pensar.*

En esta parte se conversa sobre el origen y sobre cómo ha sido un poco la historia de parte del currículo de la Licenciatura en Artes Escénica de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto se considera pertinente para el currículo, porque desde el mismo currículo de la academia que forma a los maestros en teatro puede haber y hay una influencia en la construcción de los currículos de teatro en la escuela.

*El programa empezó en el 2001. Yo asumí la decanatura de esta universidad en la Facultad de Artes en el 2007 o 2008, y en ese momento empezamos a realizar un tipo de reflexiones. Primero que esta no es una escuela de arte es de educación. Esa fue una cosa que nos permitió en su*

*momento tener una crisis muy profunda. De aquí del programa salieron una gran cantidad de prestigiosas figuras del teatro bogotano y colombiano, porque según ellos la enseñanza del teatro pasaba por el conocimiento riguroso del oficio y yo digo son dos campos completamente distintos. (Se pregunta sobre los énfasis que tenía la carrera y si todavía los tiene: Teatro de objetos, teatro gestual y teatro dramático). Eso ya murió hace rato. Ahora los énfasis son: uno es escenarios educativos, otro es gestión y otro es creación. Sin embargo, nosotros estamos muy emprobleados, porque nos ha tocado hacer un trabajo de formación docente. Nos toca formar escuela. Hay un grupo base, hay unos 4, 5 profesores que decididamente estamos metidos en el cuento. Este programa tiene la ventaja además de tener 3 profesores que se han doctorado en educación y están también ayudando a pedalear la enorme cantidad de incógnitas que tenemos frente a nosotros.*

En este punto, concluye, haciendo una invitación a reflexionar sobre las factibles maneras de incluir las artes en los currículos:

*Es un poco ingenuo pensar que en el sistema educativo quepan todas las artes y estamos preparando en pedagogía para todas las artes, en un ciclo escolar normal, teatro, música, danza que hago yo ahí. No tiene sentido pensar en el sistema educativo con 5 o 10 campos digamos corporales o físicos activos de las artes. Habría que pensar cuál, qué, cómo. Nos corresponde pensar una estrategia de incorporación de las artes al sistema educativo. Por otra parte, claro ese sigue siendo un síntoma de exclusión, el tema de la apertura de las áreas artísticas sigue siendo para algunos privilegiados, en algunos lugares, es una cosa universal. El síntoma de exclusión es evidente en muchos ámbitos. Entonces, digamos políticamente creo que hay habría un problema. Nosotros pensamos que estamos en el camino, pero nos falta mucho para empezar a hablar como Universidad Pedagógica al país de esos términos; hasta ahora estamos un poco en la fase de la rebelión, de la autorebelión. (Acerca, de lo que se refería anteriormente, de la manera cómo piensan los enunciados del currículo el maestro habla de un texto que escribieron) Es un poco lo que expresamos en el manifiesto. Es un poco el texto de esto. Se llama “Manifiesto 27 tonos, la tendencia de la educación artística”. Ese es el texto fundamental de toda esto. Hay están 27 razones. Lo pusimos en tono de manifiesto; por eso es un poco emotivo, un poco porque queremos liberarnos de las educaciones del arte, de los presupuestos del arte. Pensar que la educación artística es una prueba distinta. Al mismo tiempo cuestiona el ver el hecho de que los currículos, puedan promover un arte en función de la cultura excluyente de las élites.*

**Maestro Carlos Sepúlveda:** *Yo realmente, pienso que el currículo no es solamente el plan de estudios, se amarra en el plan de estudios, pero no se reduce al plan de estudios. Digamos que sí hay una cosa definitiva y es que uno debe pensar el currículo como un entramado de relaciones y de decisiones que determinan incluso, el enfoque con el cual se va a trabajar. Voy a poner varios ejemplos, uno puede decir que se inscribe en la lógica del constructivismo, por decir algo, y cuando se va a una clase en concreto, se ve que ese profesor tiene una didáctica completamente antagónica con los principios del constructivismo. Es decir, que a aquí el que manda soy yo y*

*usted hace lo que yo digo. Entonces uno dice, espere un momentico, porque usted puede echarse un discurso sobre un currículo que está planteado en el constructivismo, pero en las didácticas y en las prácticas completas del aula, se es completamente conductual. También me parece que es importante pensarlo como una lucha o como un organismo vivo, que hay que hacerlo vivido realmente todos los días; tratar todos los días de generar mecanismos de coherencia y de cohesión curricular. Yo estoy de acuerdo, que uno podría pensar el currículo en dos planos y me parece que interesante que hayas planteado lo del currículo oculto y lo del currículo manifiesto, porque yo sí creo que hay un currículo manifiesto en las artes, y hay un currículo oculto. Yo creo que eso es definitivo y nosotros debemos de aprovecharlo como docentes. El currículo manifiesto es lo que se pone en evidencia si, el currículo evidente son todas las decisiones sobre los contenidos y sobre las didácticas. Entonces no sé, vamos a trabajar esta temática precisa o si es por educación problematizadora, una pregunta problematizadora. Y claro yo sé que yo tengo que generar con mis estudiantes un proceso de construcción del conocimiento. Pero yo creo que también hay un currículo oculto y los estudiantes se van dando cuenta de ese currículo oculto y que quizás son más poderosos los aprendizajes del currículo oculto que los del currículo manifiesto. Por ejemplo, en una ocasión, el currículo manifiesto era justamente la estructura dramática. Eso era lo que había que estudiar, pero después los estudiantes empezaron a relacionar la obra de teatro con la época, a pensarse un montón de cosas sobre su propio idioma, sobre sus propias maneras de referirse al mundo, sobre la manera de nombrar el mundo etc., solamente con un problema tan evidente que era el problema del lenguaje. Yo creo que en nuestras disciplinas el tema del currículo es fundamental.*

En la siguiente parte habla de cómo abordan y asumen la problemática de lo curricular en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica.

*Con respecto un poco a tema de la Licenciatura en Artes Escénica de la Pedagógica, mira que nosotros nos hemos estado planteando muy fuertemente esto, por la siguiente razón, una cosa muy distinta es formar actores y otra cosa muy distinta es formar licenciados. Son asuntos distintos, cuando yo tengo que formar actores, tengo unos propósitos curriculares absolutamente definidos, cuando nosotros estamos en la lógica de formar licenciados para la educación artística y particularmente para las artes escénicas, nosotros tenemos que pensar el fenómeno escénico de una manera mucho más amplia, muchísimo más amplia. Nuestro interés no está centrado en la formación de actores. Es otra cosa, son otros problemas. Por eso nosotros estamos hablando ahora con José Domingo de descentrar el currículo de la noción de actor. Es justamente ver cómo el estudiante empieza a pensar curricularmente. En la idea de qué es lo que yo voy a enseñar, cómo lo voy a enseñar, cómo me la voy a jugar con los estudiantes para acercarlos también a los fenómenos de las artes escénicas, cómo es que yo voy hacer una propuesta de construcción de conocimiento con ellos, entonces claro que nos hizo hacer empezar a descentrar el currículo de la noción de actor.*

*Por otra parte, se piensa estas materias como materias lúdicas, inclusive desde las mismas políticas de la alcaldía, desde las mismas políticas en esos programas que yo mencionaba, de tejedores de sociedad o de 40 horas. La formación artística se plantea o como un mecanismo de control o como un mecanismo de evitar ciertos conflictos sociales. A mí no me parece eso que este del todo mal, pero sí creo que también eso hay que replanteárselo más a fondo, porque digamos la idea de que si no sale a la calle a robar, porque está estudiando con un violín y no sé qué. Eso es completamente relativo. A mí me parece que eso hay que investigarlo a fondo. Lo que sí creo, es que si nosotros realmente asumiéramos la educación en artes con una convicción mucho más compleja, por ejemplo, respecto a cuáles son las competencias que se tienen que poner en juego, cuáles son los niveles de evaluación. Nosotros seguimos teniendo unos sistemas de evaluación en educación pésimos.*

#### 6.1.7. DE LOS MAESTROS DE TEATRO SOBRE SUS SABERES RELACIONADOS CON LOS AGENTES SOCIALES Y EL CAPITAL SIMBÓLICO

**Maestro William Núñez:** *Yo voy a sacar algo que me preocupa. Parafraseando al señor Lipovetsky, la estética o el arte se tomó el consumo, entonces hay una visualización del hedonismo, del narcicismo, del individualismo, del consumismo. En donde ya no importan muchas cosas, sino el aquí y el ahora, lo que se pueda disfrutar; el futuro no me importa. Y en ese parámetro de esa era del vacío, que dice este señor, es muy interesante que el chico pueda decir, a mí no me importa nada de eso. Eso en el teatro, en el arte entra con el cuento de la creatividad y de todas las diferentes creatividades que hay en el plano cultural. Y ¿qué hace el teatro frente a esto? Una forma terrible es creer que el teatro tiene que innovar, innovar si no, no consume. Y si usted no crea, no innova. O también, esto de que el maestro tiene que ser divetido, lindo, y ahí sí, dicen, ese profesor es lo máximo. Hedonismo, o sea el profesor tiene que ser el cómico, que se para allá adelante para que yo me sienta re bien, bacanísimo. Y me tiene que dar el personaje que yo quiero, porque el otro no lo hago, o sino llamo a mi papá y le digo que me tiene que dar el principal. Hay muchos agentes sociales que tienen el imaginarios de que ser profesor de teatro, cualquiera lo puede hacer. Hay personas que hacen unos talleres, y después dictan clases de teatro, de música y de plásticas, y no tienen una concepción real a lo que se enfrentan. O la competencia entre los maestros de arte; el maestro haciendo fuerza para que lo de el salga perfecto y lo aplaudan y le llenen el ego, a que le digan, como me dicen a mi, eso no la entiende nadie. Entonces yo le digo vuélvalo a ver y si le provoca tristeza, entonces pregúntese que fue lo que lo tocó, algo pasa adentro. Pero el problema real es ese narcicismo. Eso me preocupa terriblemente y eso lo tomó la educación perfectamente. Ya no es tanto, que se diga que eso me da prestigio sino que me de placer.*

**Agrega Patricia Rodríguez:** *Pero igual yo he descubierto que frente a todo eso que tú hablas, vienen unos jóvenes con unas propuestas en contra de eso, que tienen otras ideas, que se resisten*

*al consumo, están conectados con el medio ambiente, quieren un medio ambiente limpio, o sea ahí hay una dinámica interesante...*

**Maestro William Núñez:** *Los chicos no son tontos, ellos saben que son un número más, en un sistema que los pone de ingenieros o de no sé qué, y ya saben su rol, están en esos imaginarios... pero ahora dentro de lo individual, dentro de lo que no importa ya ser en el futuro, ya sé que voy a tener que sobrevivir en donde me pongan. Es la desazón de que ya no creen en que esto cambie; ya no lo creen y ahí es donde entra el teatro, como humanizar eso que ya se ha deshumanizado, porque es que ese hecho deshumaniza. Y dicen es que el teatro es la panacea, cuál panacea. El trabajo de los maestros se volvió complejo, porque ahora es cómo seduzco, si ya la seducción esta en los medios, ellos innovan todo el tiempo, eso se volvió consumo, se inventan lo que sea para poder consumir, y los maestros qué me dan para consumir. El maestro de arte se vuelve todero. Hay una misa y los de música, hay un acto cultural y los de teatro, entonces se vuelve un instrumento, y no se centra en la verdadera materia que es la construcción del arte, la alfabetización de ese niño a través el arte, es ver el sentido del arte que existe.*

**Maestra Adriana Pineda:** *Yo estaba con unos niños, y entre ellos había una niña que académicamente no era “brillante” como la profesora quería, y esta niña le encantan mucho las clases de teatro. Entonces dice la profesora, que me parecía tenaz: “No es que esa niña no sirve para nada”. Yo le digo: “Pero le fascina el teatro, está feliz, mira lo que está haciendo, lo que propuso...”. Y ella dice: “No, no, no pues será que sirva solo para eso y que se muera de hambre”. Eso me pareció durísimo, decirle eso a ella. Era una situación como muy complicada; después yo hablé con la niña y le dije que lo que hacía era lindo. Y la niña de dijo: “Si miss, te gusta como lo estoy haciendo”, yo le dije; “claro”. También, otro niño, y este niño, tiene unos problemas familiares difícilísimos y ese niño es re pilo, él te dice los textos de los otros niños, él sabe cuándo tienen que salir y donde no salgan, él se pone furioso y los organiza. El ama el teatro. Una vez cuando tenía como 7 años, escribió en las paredes de los baños que su director de grupo era un tal por cual, y claro a raíz de eso, convoco, movió a la gente. Todo el mundo decía, qué le pasó. Lo especial del cuento es que no lo dejó como autor anónimo sino que al final escribió su nombre. Y yo pensaba, bueno, por un lado admirable, porque tuvo el valor de firmar, pero claro yo le dije: “Tú porque haces eso, como se te ocurre agredir verbalmente... Y él me dice: “No miss es que ese tal por cual no me quiere dejar venir a teatro”. Yo le dije “y por qué”. Él me dijo: “Porque tengo que ir donde la psicóloga esa a que me haga seguimiento”. Y la coordinadora le dijo al Director de grupo: “Tu debiste dejarlo ir a la clase de teatro y después de la clase de teatro debiste llevarlo a psicología. Además teatro es una vez por semana y a él le gusta mucho. Entonces a mí me parece que casi todo el mundo piensa que en el teatro todo el mundo se muere de hambre y que no se puede, que no es ese capital cultural valorado, que el teatro no tiene el prestigio de otras profesiones. O si lo llega a tener lo ubican más por el lado del cine y la televisión o de ser famoso. Pero si no es por ahí, entonces se menosprecia. En música de pronto si se piensa que los chicos de puedan llegar a tener un estatus más alto, porque*

*el estatus es más para música, para artes plásticas pero no para teatro, porque el teatro es algo que como que no, no lo toman en serio, no lo entienden ni los papás, ni la misma escuela.*

**Maestro Henry Huertas:** *Hay un primer agente social que se llama el estado o las políticas que están evaluando, o sea, si vale la pena enseñar o no vale la pena enseñar y sobre qué. Lo que pasa es que eso lo tienen claro ellos, pero nadie más, o sea, ni los chicos, ni los papás, ni los profesores, ni los rectores saben, para qué sirve el arte. Entonces le piden a uno productos, le piden a uno que la izada de bandera y que una cosa y que la otra. A mí me tiene que evaluar el rector y el rector me pide cosas, por ejemplo lo de la comparsa, que dónde está la comparsa, que qué hicieron con la comparsa. Uno trabaja para darle gusto a rector. Volvemos al punto del arte como medio o como fin. Casi todo el mundo tiene la idea del arte como medio; medio para ser famoso, para contar cosas, para solucionar los problemas, para visibilizar el trabajo de la escuela, su reconocimiento. Otros agentes sociales tienen el imaginario del teatro como mimesis aristotélica, de representar la copiar la realidad, el virtuosismo del dibujo, de la actuación. ¿Y esa cosa para qué sirve?... no es muy claro eso, porque el currículo tiende a estar más ligado a la historia del arte. Entonces yo les hablo a los estudiantes de las performances. Les cuento que hay una desmaterialización del teatro, que ya no queremos contar historias sino hacer experiencias, que el arte está volviéndose, arte sin obras. Y eso me parece válido, pero, eso no lo entiende mucha gente, y lo miran a uno como loco todavía. Y los chinos, por lo menos deben saber que eso existe, independientemente de si lo hacen o no lo aprecian, pero saber que existen al menos, y entender que esas son formas válidas. Los maestros de teatro tenemos licencia para hacer muchas cosas y eso es parte del imaginario del arte que tienen algunos agentes, pero otros, no entienden que eso es válido. Y hacia eso está apuntando la evaluación de competencias en educación artística y eso me parece a mí interesante. Hay unas lecturas de lo que un maestro debe hacer y puede hacer, esas licencias son parte de los imaginarios, y entonces los profesores de arte tenemos grandes licencias. Pero ya por el lado de la formación, muchas de las licenciaturas en química o en teatro, es para gente que quiere ser o químico o actor y no entienden que no van a ser ni actores ni químicos, van a ser profesores, y eso es diferente. Yo siento que las políticas de formación de maestros están equivocadas, y siento que la política de cultura en Bogotá apunta hacia cosas, pero desconoce el trabajo de los maestros y siento que la educación artística está perdiéndose, está desapareciéndose, la están dejando a la sociedad y a los medios de comunicación... y siento que hay que replantear esas cosas.*

**Maestro Andrés Álvarez:** *Pues haber lo que pasa es que yo tengo la mirada externa ¿no?, que es bueno; aunque está limitada a mi subjetividad; entonces digamos impone esa restricción. Yo diría que los imaginarios de los agentes están cruzadas en muchas particularidades, como decía aquí el compañero, pero a pesar de eso, o sea hay un sistema y una ideología hegemónicas en esta coyuntura histórica de la humanidad que es el capitalismo pos industrial, como informático, que hace que nosotros y la mayoría de personas miremos las cosas con esos lentes. Bueno son esas cosas que están ahí y muchas veces imperceptibles. La moneda de cambio ahorita para*

*nosotros es lo económico. En ese sentido yo no les diría cosas muy diferentes a lo que ustedes estaban hablando, que los papás no ven en el arte o el arte dramático que eso le pueda ser útil, para el éxito y el éxito como se mide. Bourdieu habla de las capitales, pero ahorita en el sistema que estamos predomina el económico. Yo no soy muy del principito, pero dígame a la gente hoy vi una casa muy bella con flores. Pero en cambio dígame a la gente, vi una casa que vale 3 millones de francos y dicen, que casa tan bella. O sea el mismo arte fue fagocitado por el capitalismo, el capitalismo tiene esa capacidad de absorberlo todo en lo plásmico. Usted va a pelear contra él y en un momento se da cuenta que hace parte de él, es absorbido por ahí. En el imaginario, por ejemplo, de los estudiantes, de los papás, es que actor bueno es Angelina Jolie, Brad Pitt, que ganas 5 millones de dólares por película, o por decir el futbol es que James gana 11 millones de Euros. Pero puede haber gente que incluso juegue en un potrero y se sienta más realizada, entonces... inevitablemente pasa por ahí. Un día me puse a escuchar una entrevista. O sea la mirada sobre la educación artística pasa inevitablemente por ahí, o sea a pesar de las coyunturas estamos en Colombia, sería otra la visión en Bulgaria, en la China, pero inevitablemente aquí el arte es esa cosa como marginal, es lo que se hace en los momentos menos importante de la vida. En ese sentido, volvemos a lo de las plazas, las personas que diseñan el presupuesto. Las mismas cinco placitas para los profesores de arte dramático, porque eso no es lo importante, el éxito en la vida no se va a medir por eso, ni mucho menos, pues eso no da plata.*

**Maestro Harold Moreno:** *Yo creo que eso también tiene que ver con que las experiencias previas que la gente ha tenido frente a los lenguajes artísticos. Eso es lo que les permite hablar de ello. Y entonces cada cual cuenta el cuento de acuerdo a cómo le fue en el paseo. Entonces si yo vengo de Salamina, y si llego aquí con la experiencia propia que es potente, es liberadora y me permite estar aquí en una sociedad que es compleja. Diferente a un agente social de acá en Bogotá que ha tenido toda la formación o que si medianamente no la tuvo, estuvo inmerso en una cantidad de cosas que tienen que ver con la televisión, con el cine. Y entonces ahí nacen los referentes, el referente de que el ser artista genera prestigio, pero un prestigio que está limitado a unos pocos que son visibles, pero él quiere ser eso, pero él no sabe que para ser eso, tiene que pasar por un proceso de muchos cadáveres que quedan alrededor, que son artistas en potencia mejores. Entonces los imaginarios de los artistas son contradictorios. Porque un artista busca interpretar al mundo, construir códigos comunes e individuales. Pero cuando a esa persona se le pregunta que si puede ser pedagogo, él dice, no, mi lugar es ser artista. Pero cuando el comienza a transitar de cómo llego a allá, la gente dice, ese es un hombre de logro, que tienen que ver con ese dictador interno que hemos construidos todos desde una sociedad capitalista. Ahí pasan una cantidad de cosas que tienen que ver con una sociedad que es inequitativa. Entonces, todos los discursos alrededor del arte pueden ser positivos, porque siempre estamos frente a los derechos culturales, sociales y económicos, y hay alguno de ellos desde donde estamos privados, y es desde ese lugar que vemos lo potente de ese lugar o lo vemos en lo negativo. La idea es cómo poder ubicar que efectivamente todos los actores que tenemos acá, estarían en una situación de*

*unos imaginarios donde es importante ser docente de artes, pero no da prestigio. Si, los niños han logrado expresarse, pero no genera dinero ¿por qué? entonces tiene que ver con el capital económico, tiene que ver con el dinero, tiene que ver con eso que entendemos por confort, pero siempre estamos desde lo que más nos marca, es decir, desde lo que nos dejó huella, desde la marginalidad, entonces creo que siempre estos discursos van a estar entre lo bueno y lo malo de cualquiera de los actores sociales.*

**Maestra Aleyda Tabares:** *Pero es que, pues no sé, si en esta discusión nos hemos olvidado que esos seres que no tienen, o sea que no tienen ni esperanzas, ni van a ser economistas, ni van a ser... y yo creo que ahí el arte juega un papel muy importante, yo les voy a compartir una cosas que hice con un grupo poblacional muy complejo. Voy a compartir lo que un chico escribió, porque me parece que a partir de esos personajes desahuciado, se puede hacer un trabajo enorme. Dice: de donde yo vengo se crece sin soñar. Quien se atreve a soñar, los sueños se convierten en pesadillas. Pero de algo si estoy más que seguro, hay que intentar vivir como se pueda, no se puede esperar por nadie, aunque duela. Soy un niño que camina por un mundo perdido como cuando una brújula pierde su rumbo. Hoy voy a hablar un poco de mí; ¿quién soy? Michael, ¿de dónde salió? Me miro al espejo y siento las cicatrices de mi infancia, mi rostro ha cambiado, hay recuerdos que han muerto, pero nunca los he logrado enterrar, quizá por eso han cambiado en mí. A veces pienso que ni me conozco y me paro detrás de Michael y siento que me electrocuto y hablo la boca y soy un hijo de puta, ¿quién soy?, ¿quién fui ayer?, Yo Michael Valencia, hago parte de los mil niños que nacieron si dirección, en un camino de confusión e ignorancia, en mi corazón de niño nunca hubo un núcleo familiar. Quien quisiera recordar que es hijo de una adicta. Yo fui una oración sin culto, tomé cartas en el asunto, dentro de mi había una semilla que crecía con rebeldía, aprendí a inyectar en mis venas suero de valentía. Mi supuesta familia no andaba conmigo, siempre Dios caminando conmigo. Jamás pensé sentir tanto miedo, como el que sentí el día que me di cuenta cual era mi realidad. Me obligué a madurar con mis propias manos asesinando mi infancia. El destino me dio algunas opciones, no todas eran las adecuadas, escogí una para no quedar sin nada. Los atracos se convirtieron en el día a día, no justifico esto; aprendí a tener a Dios al frente, y el resto sencillo, lo podía calcar en mi espalda. La vida me convirtió en Michael, gente que se bebía la sangre, gente que sabía que cuando yo inyectaba el suero de valentía alguien siempre caía. Me hice famoso, pero detrás de la fama venían los problemas que se arreglaban tomando, andaba con mis problemas, con un millón de problemas; la plata era una de ellas. Se quien fui ayer, cada noche que salgo por la puerta hay recuerdos que nunca se olvidan, se de lo que estoy hecho... Bueno yo les compartir eso porque a mí me parece que esos seres, tan vulnerables, me parece que el arte los puede redimir así de sencillo.*

**Maestra Patricia Rodríguez:** *Yo también pienso que depende de los referentes que se tengan, pues los que llamamos agentes sociales, le dan un valor diferente al capital cultural y simbólico. Digamos que el teatro tenga un reconocimiento, que los papás digan, chévere que mi hijo haga*

eso... o sea, ¿qué tanto conocen la mayoría de los papás de lo que es el teatro, más allá de lo que es el Festival Iberoamericano que mueve tanta publicidad? es decir, mi hijo actor, mi hijo dramaturgo, tiene que haber un acercamiento previo con ese mundo y fascinarle. Eso casi siempre depende del estrato también, porque hay espacios donde ni idea, ni siquiera han ido a teatro nunca. Cuantas personas conocimos, y esto todavía se sigue dando, que dicen cosas como, me voy a graduar y le entrego el diploma a mis papá, pero me voy después a hacer teatro, o voy a seguir el camino artístico, que es lo que yo quiero. Que mi hijo sea abogado, pero teatro, no esa vaina es una vagabundería, eso para qué le sirve, o sea como el tema de lo útil para la vida. También se da el caso de que todos los niños quieren ser futbolistas, y no deja de haber el papá que lo mete y que tal, y ahí está lo que los medios nos muestran ¿no?, porque hay músicos de músicos, pero teatro, haber... si no está en el Smartphone, en el televisor. ¿En dónde está el teatro, en las salas, en el espacio? A mí me pasó, yo no tenía idea que uno podía estudiar teatro, cuando lo descubrí dije, yo quiero estudiar esto y eso fue hace unos años, me pregunto hoy en día, ¿los referentes dónde están, dónde es visible? Ya en el caso de los agentes sociales en los colegios, yo he percibido que cuando uno llega con la actividad, que en mi caso no es montar algo que los chicos, está el salón en filas uno detrás del otro, y llega uno y dice, vamos a romper el espacio y los niños pasan como de una cosa rígida a una cosa de disfrute, al goce y los chicos se lanzan y se emocionan y a mí me ha pasado en colegios donde se han hecho procesos con todos los cursos y hasta con los docentes, que se vuelve uno popular en el colegio, o sea llega uno; ¡hoy vas a mi salón! Se emocionan hasta los mismo profesores, o sea de verdad toca uno el corazón de la gente.

#### 6.1.8. DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE SUS SABERES RELACIONADOS CON LOS AGENTES SOCIALES Y EL CAPITAL SIMBÓLICO

**Maestro Epifanio Arévalo:** Pues uno encuentra desde el padre de familia que niega cualquier posibilidad de su hijo. Salvo algo que sea como un hobby, un distractor; cosas terribles de muchachos de familias que pudiendo apoyar a sus hijos para que estudien una carrera artística, les quitan totalmente el apoyo. También se ve ese padre que está permanentemente con su hijo confrontándolo con producciones artísticas. O sea que la cosa arranca desde la familia. Entonces hay una gama muy grande. En algunas instituciones, el apoyo es más por iniciativas personales, por la buena voluntad de algún directivo o profesor. Gente que está interesada en que sus estudiantes tengan otras formas distintas de comunicación de expresión, puedan buscar otras formas de realizarse, pero es complicado. Pero cuando uno es profesor, uno cierra la puerta y se queda solo con sus estudiantes. Hay maestros que dicen yo no voy a perder el tiempo que estoy necesitando en otras clases, yo les doy algo que les sirva en la vida. Hay directores de colegio que no pueden permitir que los muchachos hagan ruido, que griten, nosotros en teatro gritamos y hacemos ruido. Es una pelea con los maestros, los directores de colegios, los supervisores que son una especie especial en el distrito. El que aplica realmente el currículo, es

*la sociedad y el maestro ayuda, el maestro es un agente, pero que hacemos con los otros agentes, con los agentes que toman las decisiones gruesas y con los agentes de la cotidianidad, la sociedad del barrio, del conjunto. Creo que la gran mayoría se preocupa en el desarrollo de habilidades en términos educativos en término material cómo gano dinero y el campo de la formación de los valores ético y estético pasa a un nivel muy inferior. Si nuestros recursos, si nuestros impuestos fueran bien usados, este país sería mucho más vivible. En España la producción cultural representa el tercer ingreso para el país en términos económicos. La industria editorial, las producciones cinematográfica, lo que tiene que ver con medios audiovisuales, etc.*

*El esplendor del teatro en Colombia, correspondió con los movimientos sociales del mundo: mayo 68, Francia, México 68. Y los grandes movimientos estudiantiles a principios de los 70, movimiento campesino, sindical. Creo que fue una época muy complicada en cuanto a movimientos sociales, y pues el teatro cumplió el hecho de registrar, recoger todas las ideas del ambiente y las proyectó. Una de las políticas gubernamentales, muy clara, fue acabar con el teatro en el gobierno de Misael pastrana Borrero de hecho despidieron a todos los directores de teatro prácticamente de todas las universidades. El teatro universitario desapareció prácticamente durante la década de los 70. Yo creo fue en el último quinquenio de los 70 en que desapareció. Y el teatro estudiantil, entre comillas, hijo del teatro universitario, desaparecieron realmente. Solo quedaron las compañías que esa época llamábamos profesionales; en términos de que han logrado constituirse, solidificarse y que de alguna manera enarbolaron lo que se llamó el Nuevo Teatro.*

En la siguiente parte, se aprecia el compromiso de unos agentes sociales por hacer, tal vez sin ser completamente concientes, acciones instituyentes.

*Con el Colegio Departamental Antonio Nariño montamos “El estatuto indecente”, era un grupo donde el actor mayor tendría 16 años y yo el director tendría 19 o 20 años. Eso lo presentábamos en las reuniones de los maestros, las asambleas o en las reuniones de escuelas. Entonces un día que íbamos en un bus, y oímos la noticia de que había un grupo agitational terrorista que estaba sembrando ideas nefastas en el sector académico. Y descubrimos que éramos nosotros, entonces éramos unos terroristas que andábamos con unas escenografías, unos palos de escoba y pues unas pelucas, con restos de closet. Y claro nos advirtieron pilas chinos. Después nos presentábamos, pero con mucho miedo, pero también a la vez con ciertas ganas de decir, aquí estamos y no nos vamos a callar. Además, porque lo que hacíamos era coger el periódico por la mañana y dramatizar lo que decía la prensa y dramatizar lo que decían los maestros, parecía que eso era tremendamente explosivo, terrorista. Hacíamos la interpretación de un lado y de otro lado, lo contratábamos. Lo que nosotros hacíamos era divertirnos mucho, tomábamos del pelo con eso, y a los maestros les encantaba realmente; era tremendamente divertido, la gente se moría de la risa, nuestra arma era la risa. Creo que debimos haber hecho unas 100 funciones por todo Bogotá.*

*El teatro daba cuenta de lo que estaba pasando, y se constituía como en una incomodidad para el gobierno y entre menos ideas llegaran a la cabeza mejor. Y esa incomodidad la acabaron con unas políticas, que claramente eran unas políticas represivas antidemocráticas, de coartar las libertades de expresión. Fueron movimientos sociales que de alguna forma lograron conquistas sociales que desafortunadamente nuevamente se han ido perdiendo. En los indignados de España, vi un afiche que llevaba una pareja, un matrimonio bastante mayor, que decía: “Críos nos os dejéis quitar lo que con tanto amor y esfuerzo hemos logrado para vosotros”. Hoy en día, me sorprenden las nuevas generaciones, en términos de su apatía frente a las posibilidades de organización social. Por ejemplo, eso puede ser producto de la educación, de la globalización. Uno está conectado con el mundo y le está llegando lo que quieren que le llegue y si no quieren que le llegue, pues simplemente no se lo cuelga al satélite. Ese cambio tecnológico y esas circunstancias, modifican las reglas de juego político y las formas de actuar de alguna manera. Me sorprenden mucho los cambios de cómo se desarrolla la política. Los presidentes se venden como se venden los jabones y son elegidos los que más niveles de popularidad tienen. Hoy en día es más importante el maquillaje del candidato, que la idea del candidato. El problema es eso, seguimos viviendo en una sociedad, en un país donde las leyes otorgan unos derechos, pero que esos derechos otorgados por la ley no se ejecutan, y cualquier rector, profesor o funcionario de medio pelo los puede eliminar.*

**Maestro José Domingo Garzón:** *Yo creo que en eso estamos muy crudos, porque ese no ha sido el menú de nuestras preocupaciones, nuestras preocupaciones son muy limitadas al arte, al espectáculo, a una noción supuesta de espectador, que yo pienso que todas esas cosas son supremamente narcisistas. Yo he dicho en algunos espacios que menos mal que el Ministerio de Educación no se ha puesto las pilas y no nos ha oído, porque no tendríamos nada que hacer, ni que decir coherentemente, distinto a pensar que el mundo se reduce al teatro. La mayoría de nuestra gente en el teatro es teatro-centrista, es como una suerte que tiene el peligro de todas las religiones y de todas las militancias; obnubilan el mundo, lo reducen, lo simplifican, encapsulan el mundo. Cuando esto es tan simple y equivalente como el ejemplo, del fontanero, que su trabajo es ser fontanero y hay que querer ser eficaz, el mío es ser eficaz en mi campo, pero no puedo reducir el mundo como un fontanero. El primordial campo que yo creo es de respeto, es la calidad con la que se hacen las cosas, con una concepción ética como respecto al otro; y los trabajos de calidad son muy pocos. Por ejemplo, yo les digo a los estudiantes, parte de la cosa del arte es retomar un poco el término de la estética, ya un poco curados en salud de que estética es la belleza en los términos canónicos como está planteado. Pero la estética, sí nos habla de una condición de esfuerzo en la pista para pulir el ámbito educativo, para que el ámbito educativo sea limpio, admirable, hermoso, que implique una relación placida. Yo les digo a los estudiantes, mientras nosotros no pensamos la estética en los espacios educativos no estamos haciendo nada. No la de la cartulina rosada con el letrero de “te amo”. Además, me parece muy tenaz no ver la disyuntiva. Eso de que yo enseñe arte en la escuela, para que la gente sea sensible y después se vuelva un sujeto culto. Es una idea completamente neocolonialista, pero es*

*lo que esta ahí. Propagar la idea de que cuanto más libros leas más culto eres; esa es la visión un poco dieciochesca, hegemónica de la cultura y del sujeto culto, el ser culto el consumidor de cultura que va a la ópera, el que lee libro, el que se sienta a oír música, el que es refinado, esa idea de neocolonialismo es terrible, porque trae consigo todas esas cosas de exclusión; entre otras cosas empezando de que no es así, y no hay nadie que más excluya que el sujeto culto. O todo el tema lúdico-creativo, eso ha sido muy duro, empezando por los estudiantes, que se reconocen en esa exploración y muchos de los colegas también. La práctica educativa que hacen algunos es muy decepcionante. Pero hasta ahora estamos en eso. Ver la intensión de cultura, de la sociedad, ponerse en el lugar del otro, promover la autoexploración del otro; eso no hay que prohibirlo, hay que orientar las implicaciones que eso tiene, hay que orientar todo lo que eso significa. Tenemos el enorme contrasentido de haber sido formados en un campo artístico y nunca haber hecho una trasposición, es decir yo estoy en otro escenario. El campo de la pedagogía teatral sigue siendo ocupado por personas como yo hace 30 años, gente que no está preparada para esto, pero lo que yo siempre les digo aquí a los estudiantes, el 90% de egresados del programa de formación teatral en educación artística, terminan siendo profesores. Ese es el único campo laboral relativamente que existe. Entonces hay que tomárselo en serio. La reflexión sobre la complejidad de esto es muy tardía, ahí es donde uno dice la universidad y el programa debería de estar dándole, no unos lineamientos, pero si unos campos de reflexión del quehacer de lo artístico en la vida escolar.*

**Maestro Carlos Sepúlveda:** *Aunque los imaginarios sociales se han venido transformando, yo creo que de alguna manera hay cosas que sobreviven de una manera bastante fuerte y bastante penosa. Hay carreras que tiene cierto nivel de prestigio social. Cuando yo estaba empezando a tomar mis decisiones, para mi mamá era muy importante que yo fuera médico o abogado. Esas tenían un prestigio social, era importante. Que ha venido descubriendo la historia, que el derecho, en nuestro país muchos profesionales del derecho a lo que se dedican es casi a burlar la ley. Y el médico se volvió con todo el sistema de reforma de la salud, en un funcionario que esta frente a un computador, quien ni siquiera ejércela medicina, sino que está formulando desde un catálogo lo que le permite la eps. Los imaginarios sociales de las carreras que tenían como un prestigio social, también se han venido a menos. Antes la gente que estaba metida en teatro se veía como el soñador, inclusive era muy mal vista la gente que tomaba la decisión por las artes, particularmente por el teatro. Yo creo que eso se ha venido modificado un poco. Tomar la decisión por meterse en los asuntos de las artes, de todas maneras crea fricción en la familia. No es fácil decir, que yo me voy a dedicar a las artes, que yo quiero estudiar teatro. Eso no es tan sencillo, era más difícil antes. Con esas leyes de las que hablábamos, se empiezan a transformar esos imaginarios. A mí me parece que ese cambio que hubo ahí fue absolutamente importante y definitivo. Creo que ahora se han dan otros pliegues. En algunos niveles, hay reconocimiento social de la gente que está metida en las artes. Sin embargo, yo creo que con respecto a lo que ha venido pasando al interior de los colegios. Por encasillar el teatro como área lúdica, no se reconoce con el prestigio cognitivo y académico que tiene. Aunque en casi todas las*

*investigaciones duras que hay en investigación artística, ya en los años 70, por ejemplo, con el proyecto cero, todas las investigaciones de Harvard y eso; se empieza a hablar de las inteligencias múltiples. Se plantea de una manera clara, que no solamente son las competencias alfa numéricas. Es decir, el desarrollo cognitivo de un niño no depende solamente del desarrollo de las competencias alfanuméricas, sino que hay una serie de competencias del orden de lo social, lo colectivo; que tienen que ver con los imaginarios, con la creatividad etc. Son un montón de cosas que se han venido transformando y en nuestro medio todavía no se ha llegado a ese nivel. Creo que hay muy pocos colegios todavía que se la juegan realmente a fondo por el arte, creo que hay todavía una gran cantidad de colegios que siguen en la lógica de que las materias que tienen más prestigio son las ciencias, las alfanuméricas, y que las áreas artísticas son lúdica. Eso genera también un cierto nivel de desconfianza de parte de los mismos equipos docentes. Ni siquiera en los equipos docentes hay un reconocimiento del valor social y cognitivo del arte. Se sigue manteniendo la idea de que son materias lúdicas y no tiene mucho valor en el currículo. Cosa que es bastante discutible, aunque hay algunas experiencias muy interesantes de generar propuestas curriculares en matemáticas en ciencias etc. desde las artes yo creo que, eso, no es la mayoría.*

## 6.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN SOBRE LOS IMAGINARIOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y DE LAS CONVERSACIONES INDIVIDUALES

### DE LOS MAESTROS DE TEATRO RELACIONADOS CON SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL TEATRO

Nombre	DÓNDE	CÓMO	INICIOS COMO DOCENTE
1.W.N.	Familia: religión. Colegio: aula	Religioso. Castigos físicos en el colegio. Estrategia para volver el llanto y el dolor como risa.	Responsabilidades familiares. posibilidad de hacer teatro
2.A.P.	Familia: circo. Colegio	Juego Infantil. Castigos físicos en el colegio que generaron temor a lo académico. Estrategia para huir de lo académico: grupos artísticos	Problemas económicos familiares posibilidad de hacer teatro, danza y de aprender de los niños(as)
3.H.H.	Cine, Familia	Juego infantil. Contando historias, viendo cine	Revivir el juego infantil, buscar mundos posibles, responsabilidades familiares
4.A.A.	N.A.	N.A.	N.A.
5.H.M.	Familia: literatura, música. Colegio. Televisión	Influencia del abuelo, de un intelectual y teatrero del barrio, experiencia como actor en Décimo Grado	Interés por trabajar con la comunidad, Responsabilidades familiares
6.A.T.	Familia: literatura. Comunidad. Colegio.	Juego infantil, tradición cultural, estrategia para refugiarse en los libros, normalista	Interés por lo interdisciplinario, Como forma de convocar las artes y de liberar el inconsciente colectivo
7.P.R.	Familia. Colegio.	Narración de cuentos del papá, juegos infantiles, actos artísticos familiares. Clases de español, liderando grupo de teatro estudiantil	Interés por el trabajo comunitario, por unir la antropología y el teatro, por trabajar en formación ciudadana

**DE LOS ESPECIALISTAS EN TEATRO  
RELACIONADOS CON SUS PRIMERAS EXPERIENCIAS CON EL TEATRO**

Nombre	<b>DÓNDE</b>	<b>CÓMO</b>	<b>INICIOS COMO DOCENTE</b>
8.E.A.	Familia: Teatro, radioteatro. Colegio. Universidad	El papá lo llevaba a teatro y escuchaban radioteatro. Como asistente de dirección y actor en la universidad. Como director de un grupo de teatro escolar	Convicción personal, interés por explorar y conocer el teatro escolar, universitario y profesional, por participar en diseños de programas artísticos
9.J.D.G.	Colegio. Instituto de Cultura de Cúcuta. Colegio León de Greiff	Como actor en el colegio en el nivel de bachillerato y en el instituto y como profesor en un colegio	Convicción personal, interés por conocer los espacios de la cultura y del teatro y los procesos pedagógicos escolares
10.C.S.	Casa de la cultura de la Localidad de Suba	Cuando niño en proyectos artísticos comunitarios. Formándose en danzas, música y teatro	Convicción personal, interés tanto por la academia, como por la creación. Es decir tanto por el trabajo docente como artístico

Como resultado del análisis de los diez participantes, ocho hablan de la influencia familiar para llevarlos a decidirse por el teatro. Sin bien las maneras como fueron, no son iguales, en un caso hay un directo acercamiento, en los otros es a través de otras artes, del juego infantil, de experiencias indirectas que ellos relacionan con el nacimiento de este interés; hay un caso que tiene ingredientes religiosos-familiares y otro como acontecimiento comunitario. En un caso es algo que se fue dando gradualmente, más en la pre-adolescencia, pero por una convicción que se iba construyendo. Otro caso donde las Casas de la Cultura, que empezaron a surgir en algunas localidades de Bogotá, hicieron que la comunidad tuviera un acercamiento más directo con las artes y la cultura. En un caso surgió como una iniciativa infantil en un contexto rural. Se confirma la relación que muchos autores, Vigotsky, hace entre el juego infantil, la narración de cuentos y el teatro.

También el colegio en todos fue un gran aliciente, no por el hecho de que estuviera en los currículos como asignatura, sino en forma de experiencias culturales que realizaban por diferentes razones. En algunos fue como una manera de distanciarse de exigencias académicas en otros casos represivas, llegando hasta el punto de la agresión física, algo que desafortunadamente en esas épocas era muy común. Aquí se ve una inconsistencia entre las prácticas pedagógicas y el lento proceso de cambio de una educación autoritaria y tradicional a una educación más democrática y moderna. Estas experiencias permitieron un acercamiento no sólo con el teatro, sino también con las otras artes.

También hay influencia de los medios de comunicación como el cine y la radio. Es diferente la experiencia si se vive en un contexto rural o urbano y más en esas épocas. Respecto al decidirse por la profesión de docentes de teatro, en unos fue por convicción otros por buscar opciones profesionales y económicas, pero en realidad, como una persona dice, es que ni se pensaba como una profesión; fue algo que en esa época se empezaba a visibilizar de esa manera, tanto para los maestros como en los contextos donde se empezaban a dar esas experiencias. Cabe, referirse sobre lo que dice Benjamin y otros autores, que sin memoria no hay experiencia auténtica y que la experiencia, es algo fundamental para imaginarse como, en este caso ser un docente de teatro. Que aún en contextos difíciles en amor por algo puede darse.

Se confirma la idea de que las experiencias de la infancia ejercen una gran influencia en lo que posteriormente se decide hacer y ser en la vida. Que los no sólo la escuela es la única institución que tiene la responsabilidad por formar a los niños(as) en lo estético y artístico. Esto daría otros matices al hecho de creer que el interés por el arte sólo se da en ambientes más exclusivos, que esto es más abierto. Tal vez, las luchas y las experiencias y los medios para acercarse sean diferentes, pero por lo menos es estos casos juegan de manera contundente otros factores. Se siente como que todos fuimos parte de unos procesos y unas transformaciones muy propias de la historia de este país, de esta ciudad, y de un gusto que de alguna manera siempre ha existido, En términos más concretos estaba empezando a nacer, como es el nacimiento del Teatro en Colombia, no en el sentido de que antes no hubiera teatro, sino en el sentido de que antes no había un teatro propio y autónomo. El teatro debe estar en la escuela, porque este hace parte de lo cultural y social y la escuela hace parte de estos campos.

**DE LOS MAESTROS SOBRE DISCURSOS  
RELACIONADOS CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Nom.	VALORES	EN LA FORMULACIÓN DE LA LEY	EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY
1.W.N.	Fortalezas	Un gran paso, para las artes. Abrieron posibilidades. Área fundamental y obligatoria.	Empezó a ganar espacios. Se promovieron encuentros. Cambio en los imaginarios
	Debilidades	No hubo planeación, para su inclusión. Carácter del teatro como juego. Está más en el papel.	Colegios más en lo empresarial. Siguieron dando más importancia a otras áreas. No se cumple la ley.
2.A.P.	Fortalezas	Ed. En derechos humanos. Multiculturalidad. Educación integral.	Mejóro un poco su reconocimiento en los colegios
	Debilidades	Ed. como servicio. En algunas cosas más lo empresarial que lo humano. No hay acompañamiento a la escuela	Diferencias entre la ley y la realidad. No hay espacios adecuados en los colegios. Invierten más en otras áreas.
3.H.H.	Fortalezas	En los Lineamientos estuvo gente de la cultura y el arte. Lo único medio decente que tenemos	Cambió la mirada a las artes. Preocupación por lo estético, por lo lúdico. El Distrito cada vez abre más espacios.

	Debilidades	En los Lineamientos no estuvieron los pedagogos artísticos	Que se hace mucha resistencia a la ley. Se debe trabajar más en la básica, para recuperar el juego infantil, la sensibilidad.
4.A.A.	Fortalezas	Intenciones muy bonitas	Hacen proyectos, pero muy cortos. Depende más de la incitativa personal
	Debilidades	No hay apoyo, ni estímulos	No se cumple la ley. Los espacios laborales son mínimos. Se trabaja muy solitario. Por cuidar el salario no hay crítica.
5.H.M.	Fortalezas	Se da como algo necesario, desde problemáticas reales. Surge como una ley muy bonita.	En algunos colegios se dieron los espacios, se propiciaron experiencias nuevas
	Debilidades	Su filosofía pone a las artes en problemas sociales, más que centrarse en artístico. Instrumentaliza el arte	No se cumple la ley. Genera un docente esquizoide, porque está en una realidad contradictoria.
6.A.T.	Fortalezas	No se refirió a este aspecto.	Se aumentaron y fortalecieron un poco la entidades culturales y los proyectos comunitarios
	Debilidades	No se siente ni se visibiliza la política cultural ni educativa para las artes.	No hay condiciones mínimas. Pocos colegios tienen docentes de teatro de planta. No se cumple la ley.
7.P.R.	Fortalezas	El enfoque en derechos humanos	En el Distrito se trabaja con enfoque diferencial. Se empieza a reconocer al estudiante como sujeto cultural, estético.
	Debilidades	No es claro el espíritu de la ley. No se pensó como implementarla.	Desencuentros entre gobiernos Nacionales y Distritales. No hay continuidad. No se cumple la ley.

**DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL  
SOBRE DISCURSOS RELACIONADOS CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Nom	VALORES	EN LA FORMULACIÓN DE LA LEY	EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY
8.E.A.	Fortalezas	En el 76 Salió Ley: las artes como la 5 área básica. En la Ley 115, como área fundamental, algo que es muy favorable para las artes.	Solo desde el 80 al 83 se trata de implementar la ley de 76: Proyecto expansión curricular de las artes. Bto. Artístico. Se adecuaron espacios. Abrieron programas académicos en estudios superiores.
	Debilidades	En el 74, Administraciones públicas prácticamente que acabaron con el teatro escolar y universitario. Se hacen reglamentaciones sin tener en cuenta la ley.	Se cambiaron los usos de los espacios en posteriores administraciones. No se cumple la ley.
9.J.D.G.	Fortalezas	Muy buenas intenciones en algunos de sus postulados.	Abrieron programas académicos en estudios superiores.
	Debilidades	El MEN no ha mostrado interés por la ED. Artística. Sus imaginarios de arte son como juego y esto es grave para el desarrollo de las artes	Ed. Teatral como recreación, para no caer en las drogas, sedativo, bajar niveles de estrés, ocupación creativa del tiempo libre, benefactor social, para la paz.
10.C.S.	Fortalezas	Nuevo país, después de 1991, cambiaron los imaginarios de país. Con la Ley 115, se cambiaron las lógicas de la educación. Arte como fundamental. Sujetos integrales. Se hicieron de manera colectiva, por gente prestigiosa de las artes y la cultura.	Las artes y el teatro tuvieron un estatuto académico. Antes no había licenciados en teatro. El programa de la Licenciatura en Artes Escénicas, surge por estas políticas y esta necesidad de implementarlas.
	Debilidades	El teatro como área lúdica hace que no se reconozca su condición cognitivo del teatro	Los colegios no tienen infraestructura, no son óptimas sus condiciones para la implementación de la ley. Esto ha generado tensiones en los colegios.

En el grupo de discusión se ve en algunos que no hay un conocimiento juicioso de la ley, en otros casos es parcializado. De todas maneras todos vivieron como ciudadanos y como docentes de teatro esos cambios. Si de pronto en unos casos no se vivieron de manera tan tajante, porque su trabajo es más comunitario, y en los colegios no es de tiempo completo, si fue algo que se vivió en los colegios intensamente. Casi todos, en diferente medida, reconocen la importancia de los cambios favorables para la educación con la Ley de General de Educación.

Sin embargo, es el momento para comentar la historia del Maestro Epifanio, acerca de que la lucha por la inclusión del teatro en los colegios no es algo nuevo. Es más, en el caso particular del teatro se han vivido momentos de esplendor, por lo menos en forma de un fuerte movimiento de grupos de teatro escolar. Esto significó un reconocimiento y una presencia evidente en la vida cultural de la escuela. Pero también vivió momentos de ausencia y porque no decirlo, en algunos casos de persecución, propiciado todo esto por determinaciones administrativas, que acabaron con los grupos de teatro escolar y universitario, como sucedió en 1974. Se puede ver que la historia de las políticas en su formulación e implementación ha tenido un apoyo y un reconocimiento intermitente. Aquí ya hay un antecedente en la historia del teatro escolar nacional y local, que es muy dicente.

Hay que tener en cuenta la particularidad de que el teatro nacional nace en Colombia en los movimientos sociales de resistencia de los años 70, a diferencia de Argentina y México, que primero nace como teatro comercial, es decir en un contexto completamente diferente. Este podría considerarse un referente fuerte que seguramente tendrían en cuenta muchos gobiernos y muchas administraciones públicas. El teatro desde los setentas se desprende de esa visión culturalista y elitista del arte y se hace al lado de las luchas populares, es decir que es concientemente una acción política.

El maestro José Domingo y otros participantes, dicen que las artes eran más vistas como un capital cultural de las élites, pero dentro de estas el teatro era más bien, el hermano bastardo, e incomprendido. Posteriormente en el 76, sale una ley que considerada a las artes como la quinta áreas básicas; esto ya, por lo menos en la ley cambia sustancialmente el panorama. Pues era algo que se daba por primera vez en este país. Pero sólo hasta el 80, por lo menos a nivel distrital, se

implementa esta ley, con inversiones y con buenos resultados. Y durante el Gobierno de Misael Pastrana se vuelve a frenar en forma de violencia simbólica y en algunos casos, física.

Después resurgen los grupos de teatro escolar, y en pocos casos la presencia de profesores de teatro en algunos colegios, pero no había una inclusión formal y reglamentada como lo hizo la Ley 115. Las fortalezas más destacables son: El cambio de concepción de país que abre la Constitución Política de 1991, la cual responde a unas problemáticas sociales, políticas etc. Las leyes al respecto, se ponen al día en deudas que tenía el gobierno con la sociedad, pero la misma encierra grandes contradicciones y tensiones, pues incorpora las lógicas del libre mercado y de la economía neoliberal. Y esto se refleja en la posteriores Leyes para la educación. Sin embargo, es un logro que no tiene discusión.

Se discute sobre las incoherencias en la formulación y la implementación de la ley, por la ausencia de reglamentación para su cumplimiento. Esto el incumplimiento de la ley en la mayoría de los colegios. Otro factor determinante es la dependencia de las administraciones y directivas de turno para garantizar inclusión y la continuidad de estas disposiciones legales, que más que sólo leyes, reflejan una necesidad sentida de la sociedad.

Por parte del estado también se evidenciaron vacíos en la pedagogía para su implementación, en incentivar a las instituciones para que se prepararan para esto, en la disposición de recursos, capacitación de profesionales. El proceso si bien de alguna manera se da, es muy lento y conflictivo, porque propicia tensiones al interior de las instituciones, incluso malestar en algunos casos. Si se van propiciando unos cambios, por ejemplo, el abrir un programa de estudios superiores para que salgan profesionales en pedagogía teatral, pero por otro lado se cierran plazas de trabajo. Sin embargo, algunas veces, hay iniciativas de seguir y contribuir para el crecimiento del teatro en la educación.

Otro aspecto a recalcar es que desde la misma concepción de la Ley se promocionó una concepción y un tratamiento al teatro, que le impide su desarrollo como área cognitiva y autónoma. Se desfiguran sus propósitos con la intensión de instrumentalizarlo. La mayoría coincide en que la ley no se cumple. En un gran número de los participantes es un poco desalentador el panorama del teatro en la escuela. Se expresa que en muchas instituciones se continuaron con las mismas prácticas e imaginarios tradicionales frente a las artes.

**DE LOS MAESTROS DE TEATRO  
SOBRE SUS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL CURRÍCULO**

Nom.	Cómo entra el teatro en la escuela	El teatro en el currículo	Pedagogía teatral – Educación teatral
1.W.N.	Controlado por el modelo de cada colegio. En lucha con las otras artes. Prevención de padres. Priman lo normativo y las formalidades. Se ha ganado un espacio	Poco interés en sus contenidos y alcances. Se instrumentaliza. No hay coherencia. Vive tensiones. En 40x40 exigen más resultados que proceso.	No se tiene claro qué, por qué, para qué. No hay investigación ni afuera ni adentro, ni de los pedagogos. Falta más discusión y más discurso.
2.A.P.	No se reconocen las diferencias con las otras áreas. En los colegios no se cree mucho en el teatro. Con tensiones, luchas constantes.	Los maestros muy perdidos, muy islas. Desde la formación de maestros hay vacíos en lo curricular. Se instrumentaliza. Posibilidades como transdisciplinar.	Falta profundizar más, socializar más las experiencias. Pocos textos. Muchos celos profesionales.
3.H.H.	No es claro su papel. El cree, que es para ayudar a los estudiantes a resolver problemas reales, que el arte es un medio y después es disciplinar.	Debe ser pensado centrado en el estudiante, no en la materia. Debe ser integrado en forma de proyectos, tópicos, etc. En 40x40, bien el intento, pero lo hacen artistas no pedagogos.	El cree que su asignatura no es importante por sí misma. ¿Contextualista o esenciales? El cree en la primera. Trabaja Eisner: Domino cultural, crítico y técnico.
4.A.A.	Controlado. Como algo periférico. Instrumentalizado. En lucha constante.	Nivel macro-estructural: Neoliberalismo, técnico-instrumental, lo legal. Nivel micro: lo de cada área, la relación docente-estudiante.	La ley no profundiza en esto. Pensar el currículo más allá del colegio. Sin darnos cuenta todos estamos homogenizados. ¿Inter, trans o disciplinar?
5.H.M.	Dilemas, tensiones. No es claro su papel, enfoque. Más como excusa, que como generador de sentidos.	Entra más como lenguaje que como estética. Fragmentado, seccionado, sólo contenidos. En 40x40 los que lo hacen no son pedagogos, ni rigurosos.	No hay criterios claros ni de los colegios ni de los docentes de teatro. Habría que categorizar y caracterizar desde donde y para quienes se hace el currículo.
6.A.T.	Por una necesidad muy sentida de los estudiantes. Sin espacios apropiados. Para generar otras posibilidades, otras ritualidades, otras corporalidades.	Es mínima la presencia del teatro. Se incluye, pero en casos aislados. El teatro si ha alcanzado unos logros, le ha llegado a la comunidad. 40 x 40 intención de llenar un vacío	Se debe reconocer plenamente que se necesitan profesionales. Que todavía no es claro qué es y qué entra en el currículo y que no entra.
7.P.R.	Ella lo ve, para formación ciudadana, en lo social. A la mayoría de directivos poco les importa el por qué, el para qué.	Ella hace proyectos específicos de acuerdo a la comunidad. Es más trámite, llenar formatos. Tienen más en cuenta las deferencias en los chicos.	Lo ideal es una cosa, lo real otra. Ir más allá del currículo y pensar en personas. Se necesita replantear. No priorizar lo académico y dar más espacio a lo social y cultural.

**DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL  
SOBRE SUS PRÁCTICAS RELACIONADAS CON EL CURRÍCULO**

Nom.	Cómo entra el teatro en la escuela	El teatro en el currículo	Pedagogía teatral – Educación teatral
8.E.A.	Entra la expresión dramática no el arte dramático. Depende de fines: como reproducción o compromiso social, para cosificar o para la democracia. Ha sido intermitente, a veces hasta se ha perseguido, porque incomoda. Es un currículo clasista.	Es toda acción para formar. Incluye padres, la sociedad, lo no formal y lo informal, lo extracurricular, la contrajornada. No es solo hora pupitre. Se decide sin acatar la ley. Se ha tendido a excluir el teatro.	Se desconoce la historia del teatro escolar. Importante la profesionalización. Cambiar idea de educación por estratos. Hay que profundizar y discutir más sobre su concepción social y humana.
9.J.D.G.	Hay síntomas de exclusión. Ingenuo pensar que entren todas las artes: estrategias.	Partir de ¿Por qué es necesario en el currículo? Sobre la Lic. en Artes Esc:	Importante la profesionalización. La Lic. En Artes Esc. Es un importante espacio de reflexión, de

	Él lo ve como un arte político en el sentido de su compromiso social e histórico.	Superaron conflicto entre arte y educación: Cambiaron énfasis: de Teatro, gestual, T. dramático, T. de objetos a Escenarios educativos, gestión y creación	conocimiento, de alternativas. Esto en el país, es algo nuevo, es algo que todavía se está construyendo.
10.C.S.	Cuando el modelo dice ser constructivista que no es tal. Lo ven como lúdica. Él lo ve, como currículo oculto y como currículo manifiesto y esto es muy propio del teatro. Como algo vivo y en lucha.	No es sólo plan de estudios. Entramado de relaciones y decisiones sobre enfoque, práctica etc. Sobre la Lic. en Artes Esc. Se supera el dilema: actores o licenciados. 40x40 abre espacios, pero se toma como lúdica.	Para el teatro el tema del currículo es fundamental. Hay que pensar más en las propias competencias y evaluaciones. Profundizar más en lo que significa la pedagogía teatral.

La mayoría expresa, que ni por parte de las políticas ni de los colegios es clara la concepción de currículo, les falta más rigor en sus abordajes en lo cognitivo, pedagógico y educativo. A pesar de que en la Ley hay una clara definición, sin embargo, se puede observar que esta es muy técnica y muy general, que todavía no se tiene completa claridad. Estas mal interpretaciones y manipulaciones del currículo se reflejan en una especie de estratificación del tipo de educación y de los tipos de currículo. Hay diversidad de concepciones de currículo en los grupos que están expuestas en la matriz respectiva.

Se evidenció un gran interés por aclarar cómo se podría concebir el arte teatral en la escuela. Unos dicen que no lo tienen claro ni los colegios ni los docentes de teatro. Hay concepciones como: que lo que entra en la escuela son más sus lenguajes que sus estéticas. Que debe centrarse en el estudiante, que debe ser más un medio y después disciplinar. Que no debería llamarse arte dramático sino expresión dramática. Que su preocupación debe ser, ampliar las representaciones del mundo a través del lenguaje. Que hay que decidir qué, cuándo y cómo entran las artes, que no pueden entrar todas, solo porque sí.

Además, hay varias lecturas en la manera como el teatro se relaciona con el juego. Es innegable que las reglamentaciones promueven la concepción de ver el teatro como una lúdica y que esto le quita su autonomía y profundidad cognitiva. Pero no se puede considerar esto un indicio de que, por esta razón, no se reconozca la cercanía del teatro con el juego, pues actuar es jugar, según la etimología inglesa. Vigotsky, Benjamin, Duvignaud, el maestro Epifanio, entre otros, también evidencian la profunda relación entre juego infantil, juego dramático y el teatro; de las fiestas populares, del carnaval con el teatro. De todas maneras es completamente válida esa crítica a la especie de subvaloración del teatro al rotularlo como juego. Esta situación reclama la

necesidad de profundizar las diferentes concepciones que se pueden tener de juego y de estas cuál es la que promueve el estado. Para este mal entendido, se deben generar estrategias para aclararlo. Además, si el teatro puede tener ingredientes lúdicos en lo epistemológico o en lo metodológico, tiene muchísimos más ingredientes que exigen profundidad y rigor académico y cognitivo.

Unos participantes no consideran nocivo, que el teatro sea considerado una herramienta pedagógica para la educación integral, algo que está relacionado con lo anterior. Y que también es promovido por la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares, en los que, lo enuncian refiriéndose directamente al teatro. La mayoría no está de acuerdo con esto y otros lo defienden. Recurriendo a Elliot Eisner dice, como ya se ha repetido en este documento, él ve dos tendencias para la educación artística, la esencialista y la contextualista. Es realmente imposible ser totalmente una cosa o la otra. Pero a pesar de esto no se puede perder el rigor cognitivo de arte.

Como lo refiere el maestro Henry, Eisner, también propone tres dominios para el ámbito de la educación artística: El dominio productivo, donde están los modos y las técnicas. El dominio crítico, donde están los conceptos. El dominio, cultural donde están los campos y los medios. El arte siempre pertenece a contextos y contiene elementos sociales, culturales y hasta políticos. La dificultad está más en ser coherente, tener claridad y saber de qué manera se hacen estas mixturas. Teniendo en cuenta sí que así se sea interdependiente, esto nunca puede ser acosta de perder la autonomía. Además, aquí entraría a jugar algo que muchos comparten y es el papel político del teatro y del docente de teatro, en relación con una conciencia y una responsabilidad social e histórica.

Desde los grupos se pueden unificar las siguientes reflexiones: Se puede decir que el currículo, obviamente contiene varios aspectos. Uno es que los currículos deben reflejar las disposiciones legales; es en gran parte, la tan anhelada implementación de la ley. Porque la ley, supuestamente, tiene el espíritu de país que quiere transmitir a sus ciudadanos. No se trata de estar limitado, preso en lo legal, sino que, al contrario es lo que le permite al currículo tener un horizonte claro. Pero ante este aparente ideal paisaje, surgen muchas dificultades. Por ejemplo, la misma ley tiene contradicciones, la misma ley promueve su incumplimiento a través de

reglamentaciones que la niegan. Otra es que, influyen en los currículos las dinámicas en las que está inmersa la escuela, como son las de orden social, económico, que los obligan a sintonizarse con los intereses y características de los padres de familia, quienes necesitan que sus hijos cuando grande sean productivos y competitivos, anteponiendo esto sobre lo ético y lo estético. Esas son las lógicas que más primas. Otra es su rentabilidad. Por lo menos en los privados, temen hacer grandes cambios, porque ya se está adscrito a un perfil que les ha dado “resultado”. En el caso de los públicos, más que rentabilidad, les exigen resultados de acuerdo a las políticas evaluativas dominantes de turno, que de hecho le disminuyen su autonomía. El maestro Arévalo dice, que los currículos los determinan más la sociedad, que la escuela y que el maestro es un miembro más de la sociedad.

Por otra parte, cada colegio concibe su propia filosofía, visión, misión, perfil del educador. De todo esto está cargado el currículo. A pesar de todos estos marcos y contextos lo dominante es que se observa que se relaciona más con programas académicos, con desarrollo de contenidos, con el cumplimiento de unas formalidades, requisitos y trámites. Reflejan menos la preocupación por hacer coherente el currículo escrito con el currículo vivido. Cuando se construyen los currículos, se hacen más pensando en que van a ser objeto de supervisión, se hacen por cumplir con unas formalidades académicas y evaluativas para medir el desempeño del educador o de los estudiantes, pero se pierde la visión total del currículo.

Esto genera unas imprecisiones en la concepción y el manejo al currículo que cada institución educativa hace. El teatro entra a ser parte del juego, en un rol para unos marginal, se introduce en estas problemáticas y su llegada para unos genera tensiones, porque de alguna manera devela estos conflictos. Es sentida la necesidad de propiciar más espacios de discusión, de reflexión, de diálogo para poner en común muchas inquietudes. Para hacer un trabajo investigativo de manera más colectiva. Sobresalen criterios de que es muy importante para el teatro el currículo oculto y proyectos educativos donde se trabajan el currículo interdisciplinar y transdisciplinar, los que tienen a su vez variados enfoques y tendencias.

**DE LOS MAESTROS DE TEATRO SOBRE SUS SABERES  
RELACIONADOS CON LOS AGENTES SOCIALES Y EL CAPITAL SIMBÓLICO**

Nom.	Cómo ven el teatro en la escuela	Cómo ven al profesor de teatro	Relaciones Niño(a) – teatro	Relaciones: Estudiante-teatro-trabajo-vida
1. W.N.	Reproductor de lo mediático vs resistencia y humanizador.	Tiene que ser divertido, lindo,	Vanidad, protagonismo vs ser crítico y	Hedonismo, narcisismo, individualismo, consumismo.

	Compite con las otras artes. Instrumento. Innovar por innovar. Desconocimiento	seductor, todero. Que cualquiera puede hacerlo	apasionado	Importa el presente. Le juegan al sistema. Pesimismo.
2. A.P.	Hobby. Actividad inútil, no académica. Como capital simbólico menor. Para ser famoso. Instrumento	Como todero. Como apoyo a lo comportamental y a las otras áreas	Como una forma de ser reconocidos y visibilizados. Como lo más importante	El teatro no tiene prestigio ni futuro laboral, profesión con ninguna posibilidad económica.
3. H.H.	Mejoran lo evaluativo. Visión tradicional vs V. experimental. No hay claridad sobre para qué sirve. El estado como agente social: papel ambiguo	Todero. Presionado por visión y evaluación rector. Libertad de experimentar. No se valora	Como reconocimiento y Visibilización. Para abordar sus problemáticas	Se imponen en el teatro las lógicas de otras áreas. El teatro para la vida. Para ayudar a la sociedad
4. A.A.	Capital económico sobre capital cultural. Actividad inútil, marginal. O para ser famoso y millonario	Absorbido por el sistema hegemónico Pocas oportunidades laborales.	Absorbido por el sistema hegemónico. Influenciado por lo mediático, económico.	Ideología y prácticas hegemónicas. Pocas oportunidades laborales, poco éxito
5. H.M.	Depende de referentes. Capital económico sobre capital cultural. Sin prestigio. Marginal. Él lo ve para interpretar el mundo, construir códigos comunes.	Depende de su propia historia. Diferencias en su nivel económico. Dilema entre ser artista vs docente	Depende de experiencias previas: influencias familiares, sociales, culturales, lo mediático	Sociedad inequitativa. Valora por prestigio, logros y status. Capital social sobre capital cultural.
6. A.T.	Ella lo ve como terapia, liberación, encuentro con el inconsciente colectivo. Como algo trascendental en la vida de los estudiantes.	Ella lo ve como alguien que convoca espacios extracotidianos, que es un oficiente, un inspirador	Ella se preocupa por los niños(as) más vulnerables, los que tienen pocas esperanzas	Ella lo ve como una vocación y una devoción. Como opción profesional con sacrificio y fuera de las lógicas laborales centradas en lo económico.
7. P.R.	Depende de referentes. Tienen más capital cultural clases adineradas. Inútil. Vagabundería. Más prestigio otras artes. Desconocimiento. No es visible	Ella lo ve como motivador, para posibilitar una educación social.	Depende de experiencias previas. Influenciado por medios. Ella ve que rompe lo habitual. A los niños les gusta.	Tendencia a no apoyo familiar. Presiones familiares para elegir carrera. Poco prestigio profesional. Muchos no lo ven como una profesión.

### DE LOS EXPERTOS EN EDUCACIÓN TEATRAL SOBRE SUS SABERES RELACIONADOS CON LOS AGENTES SOCIALES Y EL CAPITAL SIMBÓLICO

Nom.	Cómo ven el teatro en la escuela	Cómo ven al profesor de teatro	Relaciones niño – teatro	Relaciones: Estudiante- teatro- trabajo- vida
8. E.A.	Lo ven: Apoyos aislados y no apoyo de padre, directivas, profesores. Distracción, inútil. El ve: T. escolar como hija del T. universitario. Su auge corresponde con el auge de los movimientos sociales	Sin respaldo no puede hacer mucho. No tiene poder para decidir. El aula como espacio de libertad.	Depende de experiencia previa: familia. Tendencia a la apatía frente a los social, cultural y artístico	Carrearas que den dinero. Más habilidades técnicas y específicas. Poco interés en lo ético y estético. Tendencia a no apoyo familiar. El arte es rentable en algunos países. Globalización, tecnocracia.
9. J.D.G.	Lo ven como lúdico-recreación, no como un saber. Él lo ve como algo reciente. Educar lo estético: visión no tradicional.	Él los ve: Tendencia narcisca, teatro-centrista. Que la mayoría no son pedagogos por lo reciente de los programas.	Él lo ve que no debe formar para ser culto- elitista, ni consumidor de cultura. Sino para profundizar en los sentidos de lo asuntos humanos.	Lo ve en el contexto de los estudiantes de pedagogía teatral: Es un trabajo como cualquier otro. Rigor, calidad, respeto por el otro.
10. C.S.	Lo ven como área lúdica y no cognitiva. Más competencias alfanuméricas. Unos capitales simbólicos sobre otros. Él lo ve, Educación integral	Él lo ve: Mejoría de oportunidades laborales, prestigio. Dilema o hacerlo lúdica o cognición.	Él lo ve: que debe ser tomado como algo profundo, con rigor y respeto.	Él lo ve: Ha mejorado su prestigio, pero no ha cesado del todo su estigmatización. Tendencia a no apoyo familiar. Algunas carreras tradicionales pierden prestigio.

Algunos participantes evidenciaron más el hecho de que para que el capital simbólico del teatro sea apreciado, tenga prestigio, equiparable al valor de otros capitales con más tradición en

la escuela, se necesita un entorno familiar, social que los cultive, que los haga parte de sus vidas, sino están estas condiciones propicias con antelación a la escuela, es muy difícil que en la escuela se valore su capital, porque los estudiantes ya están predispuestos a valorar más unos capitales sobre otros.

La escuela como dice Bourdieu es una reproductora de lo que determina y se configura fuera de ella. Aunque la escuela tiene la responsabilidad de leer dichas disposiciones y si encuentra vacíos en algo, tiene que intervenir en eso para tratar de apoyar esas falencias sociales y culturales. Aunque parece que le pesan mucho su tradición en muchos aspectos.

Partiendo de la idea de que la cultura no es una propiedad de privilegiados sino de que es un patrimonio de la humanidad, vivo, no muerto. Porque la misma cultura construye a la sociedad, su singularidad, sus maneras de ser propias y de relacionarse con las maneras de ser diferentes a las de su comunidad, porque la cultura no es algo cerrado, es interrelación e influencia mutua con otra culturas, si la escuela no da los espacios para esto, se está privando a la sociedad de unos lenguajes que permiten construir y resignificar sentidos de mundo. Y esto no lo da ni las matemáticas ni las ciencias físicas, ni las lógicas de la economía de mercado, ni el consumismo al cual le sirve la mayor parte de lo mediático.

El teatro no es el exclusivo concienciador de estas problemáticas, es uno de los que hace parte de los que pueden hacer eso en la escuela, no es el más fuerte, ni el mejor, es uno que puede dar mucho, como los otros, que le es más propio hacerlo. Y esto no es de ninguna manera instrumentalizarlo, porque el teatro aborda esto desde sus referentes cognitivos, desde sus propios lenguajes, desde sus propias estéticas como la haría la música o una pintura.

Se considera el arte y más el teatro como algo sin prestigio, sin valor, algo inútil, al margen. Es como la voz de la maestra Aleyda que en medio de la discusión, de la conversación, recordó que todavía hay unos sin esperanza, que ni siquiera están dentro del sistema educativo, que seguramente se le han vulnerado muchos de sus derechos, y que asume su responsabilidad reconociendo sus conflictos y su deseo de auto-educarse y de luchar para salir de su situación de abandono por parte del estado y de la sociedad.

Un participante dice, que él considera un agente social al estado, si se pone este enunciado no en el nivel de un valor falso o un valor verdadero, sino como un valor imaginario, se puede enriquecer la reflexión sobre lo que significa ser un agente social. Si las instituciones, sean públicas o privadas, son conformadas por personas, y como se dice reiteradamente muchas veces las decisiones dependen más de iniciativas personales, que de políticas o programas de administraciones, entonces con más razón la influencia de estos es determinante. Es difícil, tratar de entender cómo intervienen los poderes simbólicos para decidir la vida de una comunidad. Es pertinente aclarar la obviedad de que un agente social, no es un agente individual, y aquí habría una gran diferencia. Pero si se ve en el sentido de que las instituciones son las personas, no sólo las que directamente están en ellas, si es potente pensar que los agentes sociales tienen injerencia en las decisiones del estado, en la construcción de las leyes, en su formulación y en su implementación y en la posibilidad de cambiarlas para mejorarlas.

Hay algo imprescindible, como lo han manifestado muchos participantes, y es que ni las políticas ni los currículos son lo único dominante, para el futuro de las artes y del teatro en la escuela, que hay un actor vital, y este es el agente social. Es vital su participación y su postura frente a los capitales simbólicos que existen en la escuela. El hecho de que se busque valorar el teatro en la escuela, no quiere decir que se trate de sobrevalorar el teatro más que otros conocimientos. Como decía un participante, cada conocimiento es importante, y se trata de trabajar bien en él, pero no de manera solamente funcionalista o reproductiva, sino autónoma y con conciencia de lo que hace, para quién lo hace, por qué lo hace, para así construir la posibilidad, de manera colectiva de cualificarlo, y ponerlo en función de lo que inspira toda ley que es la de acabar con los problemas sociales más urgentes.

Es inevitable, no recordar la historia que cuenta el maestro Epifanio, tal vez por aquello de que son imposibles los imaginarios sin la memoria, sin la historia. A pesar de que no había políticas educativas que declararan a las artes como importantes para la educación, ni currículos que se debatieran en el dilema existencial de incluir el teatro en sus filas, ya a finales de los 60 y principios de los 70 había agentes sociales que estaban haciendo la historia del teatro escolar en Colombia. Claro que esto, como se decía, no fue algo aislado, sino que correspondió a una época y a una generación donde surgieron muchos movimientos sociales. Donde se respiraba un fuerte

compromiso y una conciencia social, que como dice el maestro lograron grandes conquistas en cuestión de derechos humanos que después fueron deslegitimadas.

Aquí no se trató de que el teatro fuera la salvación, sino que el teatro supo leer su época y se sincronizó con las causas sociales más justas. Hay que superar el estigma de que sólo fue un teatro propagandístico o panfleto, fue un teatro con fuertes raíces populares y sociales y esto también cuenta. No se trata de encasillar el teatro en una estética determinada sino de apropiarse de lo que pensó Benjamin con el papel que tuvo que replantearse el arte, durante la época de la reproductibilidad técnica. Si el arte más que defender banderas no construye sus estéticas desde estas causas, es un arte de museo, de cementerio, de especialistas, de cultos.

## 7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

“Soy lo suficientemente artista como para dibujar libremente sobre mi imaginación. La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado. La imaginación circunda el mundo.” Albert Einstein

### DE LOS MAESTROS Y EXPERTOS DE TEATRO

Esto se considera parte de los resultados y las conclusiones, respecto al objetivo de la investigación de propiciar el teatro escolar como un proyecto instituyente. El proceso anterior, sirvió para que, se llegara a esta última parte. Se expresan algo más estético que algo lógico, más perceptos que conceptos. Son unos imaginarios y testimonios, sobre sus vidas como docentes de teatro; buscando alternativas. Esto es algo que trasciende cualquier intento de categorización o explicación. Los mismos testimonios existen por sí mismos. Son por así decirlo, fuera de encasillamientos, algo autopoietico.

**Maestro William Núñez:** *Donde yo trabajo hay un espacio es el de las clases, que es más académico y cada curso experimental que se presenta dentro del mismo curso. Otro es un espacio establecido que es para talleres. No hay un currículo establecido y por eso lo llaman taller. Entonces aquí aprendemos todos, es una posibilidad creativa, donde se desarrolla lo que quieran, es muy libre. El otro espacio es el del grupo teatral, que es en la tarde. El que quiere meterse se mete, se hace una puesta en escena. Es libre, todos proponen y no tiene evaluación. Son 3 niveles, pero esos dos últimos no son tan institucionales. Pues lo rico es que ese colegio permite eso. Inclusive querían armar una escuela. El rector me llamó y me dijo; pues cree una escuela de teatro aquí, estamos desperdiciando todo este espacio. Como si crear una escuela de teatro fuera tan fácil, pero da la opción. Pero, ¿existe el teatro en la escuela? Yo creo que*

*todavía no existe. No existe para las políticas el hecho del arte, de pronto ya empezamos a variarla para crear una dinámica, ¿pero cuándo puede llegar al centro? Somos márgenes, ni siquiera estamos en la raya, estamos por fuera, porque no hay existencia. Un indígena no existe hasta que el estado no crea la posibilidad de incluirlo, no de incluirlos, de decirles que existen. No hay hechos de existencia, porque, por ejemplo, la química tiene un hecho de existencia contundente, la matemática también, y dentro del estado también, pero el arte no tiene un hecho contundente. Es que aquí hay una cosa muy seria y los teatreros, tenemos que darnos el palo nosotros mismos, en una discusión profunda, filosóficamente, políticamente frente a lo que estamos haciendo y nunca lo hacemos. Porque decimos, no es que la escuela lo que hace es frustrar al individuo. Pero entonces qué estamos haciendo nosotros, qué pedagogía estamos haciendo. Y cómo nos ponemos los artistas frente a todos estos problemas, porque cada uno tiene un pensamiento diferente, pero no nos concretamos en nada, y entonces, también claro y como no somos concretos, nos pagan poquito. Y dicen, lo que hace ese profesor de teatro, eso lo hace cualquiera. Entonces cómo nos construimos nosotros como pedagogos de verdad, si de verdad.*

**Maestra Adriana Pineda:** *En lo instituido hasta que el teatro no se vea como una disciplina como las otras, nunca va a haber ese respeto por el teatro, así como las matemáticas, como las ciencias. Inclusive hasta música, pero es que teatro eso, para mostrar, para jugar, para aprender. Gastan cantidad de plata en unas materias y en otras casi nada. Si. Además, se sigue instrumentalizando el teatro y por otro lado, al maestro de teatro se le intensifica su carga académica, para ser todero. Yo por ejemplo, la embarré, pero es que ya no podía más, había dos grupos de teatro. Me organizaron un grupo de teatro con 37 niños. Un número desproporcionado y anti de todo. Y los otros grupos de otras áreas artísticas eran menos numerosos. Pero los chicos del grupo de teatro, eran pilísimos. Duré así varios años, hasta que ya no pude más y tuve que elegir entre que se muera ese espacio o que me muera yo. Y yo decía, que falla, porque estos actores y actrices tienen mucho para dar, y es el espacio que tú dices que es después de la jornada. La verdad me dio mucho pesar, pero era mi salud o el sacrificio. Un logro muy importante es que donde trabajo ahora, no había profesor de drama en todos los niveles y yo pasé la propuesta y después de un tiempo, fue aprobada, pero eso como dicen ustedes, realmente dependió de las personas que ocupaban cargos con poder para decidir. Ya hablando de otra cosa, La pedagogía teatral ha salido como de la experiencia, como del trasegar del tiempo, nos hemos hecho desde la experiencia. Sólo hasta hace pocos años, sacaron carrera para estudiar eso. Y bueno un poco más atrás, eso pasó hasta con los maestros de otras áreas. O sea que la pedagogía teatral como carrera es nueva. Entonces, yo creo que un proyecto es continuar con esa lucha porque el teatro exista como, tú decías.*

**Maestro Henry Huertas:** *El colegio donde yo trabajo queda en la localidad de la Candelaria y yo creo que es un caso único en Bogotá, porque esta comunidad está más afectada por lo artístico, lo cultural; se mueve frente a cirqueros, actores, músicos y tiene en eso un*

reconocimiento. Es común ver en los parques gente haciendo cosas raras; unos tipos se ponen a ensayar, a tocar violonchelo y violín. Y entonces los estudiantes van pasando y los ven, y eso es normal. Igual pasa gente maquillada y eso es normal. En otros espacios, si usted se dedica a eso o usted es marica o usted es vicioso, pero aquí es posible. Y yo creo que en los colegios donde se dan esas cosas, ya se está entendiendo que es posible ser bailarina, ser actor. Sino hay unos ambientes sociales que reproduzcan culturalmente estos valores, la cosa esta perdida, pero eso está empezando. Por ejemplo, la Secretaria de Educación nos pagó los pasajes para ir a ver el Carnaval de Blancos y Negros. Vamos a ir como 15 docentes a ver el carnaval, y a meternos allá con la gente que hace el carnaval y las esculturas. Y eso lo está haciendo la Secretaria de Educación del Distrito, porque quieren instituir o reconstruir, el carnaval de los estudiantes, que fue famoso en los veinte y treinta. Pero lo quieren instituir y entonces cuando uno institucionaliza algo, lo formaliza, le quita lo instituyente, cuando usted institucionaliza lo instituyente pues lo encausa dentro de la formalidad y eso le quita muchas cosas. Es que, cuando las cosas tienen fuerza, siempre se pegan ahí los políticos, las administraciones, para decir, apoyamos esto y esto es nuestro, por qué es de ellos, si eso lleva 20 años y es de la gente. Vuelvo por donde empezamos. Los espacios de cultura y de educación artística; son espacios de resistencia, no hay más y ¿contra quién estamos resistiendo?, pues contra los medios, contra la cultura, contra la globalización y contra el X-Box; tratando de darles otros elementos a los muchachos, si se quiere nostálgicos, como nosotros nos criamos, porque casi todo tiene ese tinte de reencontrar un pasado que ya no existe. Carro esferado ¿quién monta? o jugar trompo ¿quién juega trompo? Ya los parques son una cosa triste, ya los muchachos van es a centros comerciales.

**Maestro Andrés Álvarez:** Yo creo que es como atreverse. Igual todo va a ser cuestionado y teniendo como un marco mínimo, es como un poco lanzarse uno, digamos desde su trinchera a hacer lo que tiene que hacer. Porque uno a veces es consciente que no lo hace. Hablaban acá, de sumar esfuerzos, de buscar lo que es. Se debe avanzar en lograr más espacios. Aquí se hablaba de que faltan como iniciativas conjuntas; me parece importante eso. O sea por lo menos lograr unos espacios de discusión. Por ejemplo, yo lo digo a nivel sindical y de los maestros, se han perdido mucho los espacios de discusión e incluso se ha perdido la posibilidad de ese diálogo. Estamos en una época de puertas para adentro, de narcisos, de hedonistas... y el que compite, compite solo. Y es el fútbol, porque es la competencia. Entonces de pronto, cómo apostarle un poquito de nuevo a lo que es esa construcción colectiva, que todavía es posible. Incluso tenemos más herramientas. Entonces es complicado, pero uno por lo menos debe hacer el esfuerzo, para no seguir en los márgenes en los límites, en los recodos, siempre será una periferia. Son muchos retos y prejuicios, ahí si, como decimos son muchos imaginarios que hay que cambiar

**Maestro Harold Moreno:** Miremos qué hemos hecho que ha permitido lo que se ha hecho, desde el lugar en donde estamos, desde el lenguaje del teatro o desde el arte del teatro. Hemos hecho que se haya generado preguntas y reflexiones sobre nuestra disciplina y sobre las demás. Por eso

*yo digo, si hay algo importante que tengamos que hacer es mirar nuestra experiencia y no solo leerla desde el lugar del arte, sino del lugar desde las disciplinas que nos rodean. No es porque en las otras disciplinas validen el arte, sino es para mirar como el arte es transdisciplinar. Entonces creo que una posibilidad instituyente es que hagamos que nuestro ejercicio sea un ejercicio político y que es la política, la capacidad de pensar que hay un horizonte, y ese horizonte en su complejidad. Hay que ir a la esencia de lo que busca la educación, la pedagogía. Ahí uno se va a ver con algo que es la contracultura, pero no vamos a tratar de convertirlo ni lo vamos a asimilar como hace el capitalismo ¿no? El capitalismo, cada vez que hay un rayo de subversión, lo coopta, lo acepta, lo que hizo con el hipismo. Lo que hizo con tantas cosas, entonces lo hace y lo incorpora. La idea es que cuando lo incorpora me parece maravilloso. Ese también puede ser un lugar de estar en el centro y en el borde de ese lugar. Pero además hay un factor y es dar cuenta de si en verdad el discurso nos explica, o es que ese es uno de los problemas, que no hay un discurso sobre el que podamos soportar nuestra clase. A veces yo siento que las otras disciplinas cogen de un lado y de otro, y pueden dar cuenta de lo que hacen. Pero cuando hay una disciplina como esta, que puede dar cuenta de muchas cosas, el discurso es necesario, pero es mucho más complejo y más amplio, porque da cuenta de muchas cosas y entonces esos caminos, esas reflexiones, esas discusiones hacen parte de opciones instituyentes, la misma búsqueda ya es resistencia, es la posibilidad de existir que tú dices.*

**Maestra Aleyda Tabares:** *Las aulas son un poco como cárceles ¿no? Entonces veo a esos niños desesperados diciendo; ¿y a nosotros también vas a venir a darnos teatro? Entonces, yo si siento que hay un grito y una necesidad que seguro tiene que ver con esta urgencia de ser otros y también como con esta esquizofrenia que nos ronda, digamos como paisaje, como nuestro inconsciente colectivo, si hay una cosa muy fuerte donde uno ve una profunda necesidad de los niños y de las niñas expresarse. Yo siento que uno entra al aula y entonces el aula está atravesada por unas hileras, y por una maestra en el mejor de los casos neurótica. Porque profesora institucional que se respete, es neurótica. Como madre que se respete es neurótica. Y tú llegas también con tu neurosis. Pero llegas a romper con esa línea recta, con esas filas, y solo ese movimiento, ya es un forcejeo enorme. Tú ya estás ahí, moviéndote de otra manera y si no te mueves de otra manera no hay teatro, porque precisamente el teatro maneja unos códigos diferentes a esa interlocución ortodoxa y de poder. Allá está el maestro y lo asume desde un poder con su bata blanca, con su neurosis, con su escritorio. Y llega el maestro o la maestra de teatro y rompe todo eso y si no lo hace, creo que está haciendo otra cosa completamente diferente. Entonces ya de entrada es instituyente, es una misión, es una vocación. Y es una cosa que si no te brota por los poros, que si ellos no te ven así, con esos ojos y con esa locura no se da el acto mágico del teatro. Eso es lo que hace que ellos te miren también de otra manera, que ellos se emocionen enormemente cuando llega la profesora de teatro. Yo siento que ahí estas generando un cambio una ruptura y entonces eso es violento y me parece que es instituyente.*

**Maestra Patricia Rodríguez:** Miren, hay una historia, en un pueblo, una niña que es empleada de servicio de una familia, una niña de 11 años, 10 años y el trato a la niña era tremendo. Entonces hicimos una dinámica con ella y con otros niños. La niña entraba a actuar en una improvisada obra que hicieron los niños. Y ella era el ama de casa. Todo lo que esa niña mostró en esa escena, hizo que a la esa familia sintiera vergüenza, porque los demás estábamos viendo lo que la niña de manera inocente hacía. Ella, como ama de casa, mostraba cómo la trataban a ella de mal en esa casa, estaba mostrando lo que pasaba con ella y eso pasa con el teatro, pasa con una niña que no es actriz. Es decir, que hay una potencia tremenda en el teatro. Yo los escucho y me pregunto, si en un sistema educativo que está educando para el empleo, no para que el ser humano desarrolle todo el potencial de lo que sueña, para que con sus capacidades transforme el planeta, y sea, no para ellos, sino para otra cosa, sí vale la pena que el arte y en este caso el teatro, se institucionalice; que esté dentro de ese sistema y tenga unos parámetros rígidos. Hasta dónde pueden ser más esos estallidos y esos espacios de libertad. ¿Vale la pena seguir esa lucha para que el teatro sea instituido? cuando su espacio siempre ha sido lo instituyente. También escuchándolos pensaba que, además es que estamos como empezando a vivir. Si miramos la historia, el teatro empieza en los 70, o sea todavía están vivos los que iniciaron el teatro en este país. Si cuando estudiamos teatro había que, dos escuelas, la Distrital y la Nacional, y no habían universidades en pedagogía teatral. Entonces, también es que somos muy nuevos en esto, o sea no somos Inglaterra.

**Maestro Epifanio Arévalo:** Uno se va construyendo el imaginario de la profesionalización, es decir, todos necesitamos una profesión para poder vivir, yo no sé si eso es instituyente o es instituido no tengo ni idea y no sé si eso es bueno o es malo a estas alturas de mi vida. Esta profesionalización pues tiene que generar unas dinámicas distintas, porque es algo muy nuevo, relativamente nuevo, frente a otras áreas del conocimiento como las matemáticas o la biología, la expedición botánica cuando se hizo, mientras que en este campo, parece que nos estuviéramos inventando el mundo a finales del siglo XX. Y por supuesto estamos tratando de organizar o intentando contribuir a la organización de un ejercicio humano. Que si bien en Europa está súper hecho, para nosotros era una cosa recreativa, un hobby; que no existía, no importaba. Eso cambia con esa decisión de que algo que no es indispensable se vuelva indispensable. Y yo creo que estamos trabajando para que llegemos a la afirmación de que las artes son indispensables, para la formación del ser humano. Es cambiar esa antigua concepción sobre esta nueva. Yo no sé hasta dónde eso quepa en las categorías que tú planteas. Colombia entró a tomar decisiones culturalmente a finales del siglo XX, yo decía, creo, que en el 80. Algo que escribí en el 88, que la política cultural en Colombia era no tener política cultural, porque no se había planteado para nada eso. Tenemos una ley de cultura, mire desde cuándo. Y si lo vemos desde esas categorías realmente no estamos inventando muchas cosas; digo inventando o generando o transformando o recogiendo experiencias de otros países, y mirando a ver como más o menos se organizan. Entonces en este campo, creo que lo que había que mirar, es que son muchas las cosas que hay que hacer desde el mismo ejercicio de la actividad teatral. En todos los planos

desde la educación infantil. Somos muy jóvenes ni siquiera hemos llegado a la adolescencia, somos pre-adolescentes, estamos viviendo la infancia. Estamos en unos inicios y pues es factible que esas categorías sean aplicables a países con tradiciones muchas más organizadas cimentadas, donde realmente hay otras posibilidades de ver esas diferencias. La concepción de Mijaíl Bajtín, sobre la cultura popular bien específica, pero en la nuestra, ver cuál es la cultura dominante y cuál es la dominada, cuál es la expresión de esta y cual de la otra, aquí es un lío. Entiendo que unas categorías como esas pueden ser válida en un país como España que ya tuvo su siglo de oro. Pero la tradición de nuestras fiestas no tiene muchos años, ¿cuánto tiene el festival vallenato, cuánto lleva el carnaval de blancos y negros? Cuando hay otras celebraciones populares en otros espacios que tiene XXV siglos. Una fiesta como el carnaval es de origen netamente griego. Aquí el único carnaval, de origen griego, es el de Barranquilla, que es el que coincide con la semana santa, porque los otros llevan el nombre de carnaval, pero no son carnavales. Porque es que el carnaval está ligado a las fiestas de la pre-cosecha que es el nacimiento de la primavera. Corresponde a esa estación y son las carnestolendas, la fiesta de la carne; que es donde se premia la tierra, los animales y las mujeres. Por eso las bacanales son tan importantes, son la fiesta de la fertilidad que es el Eros. Y cuando aparece el cristianismo, con el miércoles de ceniza cortan el jolgorio, porque aquí hay que ponerse a trabajar, a sembrar y a camellar. Pero el cuento es que todo eso tiene que ver con la producción, con la vida. No es gratuito el dios del pan y del vino. El pan y el vino son los artículos de primera necesidad, que es lo un único que se puede guardar para el invierno sin que se dañe, el trigo y el vino. Yo por eso no tengo muy claro esto, y veo las cosas como desde otro ángulo, porque es que estamos en unas circunstancias muy distintas donde cuadrar esas categorías nos cuesta mucho trabajo; donde no tenemos una tradición real. El teatro no lo inventamos en Colombia en el año 50. Yo no me he puesto a pensar en términos así, de la clasificación de lo que está y no está. Pienso ahora en el Encuentro de las Escuelas, donde se decía que después de que se decidió que el teatro era importante en algunos espacios, y el teatro es un espacio que manejan unos egos muy grandes, todo el mundo decidió ser el mejor y el único. Creo que la tarea fundamental que hemos hecho, es tratar de ver que no somos ni tan mejor ni tan únicos, que hacemos parte de un colectivo. Que es importante entre nosotros identificar nuestras carencias e identificar nuestras mejores fortalezas, y trabajar desde allí juntos y hacer ver que es clave entenderse como colectivo.

**Maestro José Domingo Garzón:** Nosotros pensamos que podríamos hacer un discurso autónomo. Por lo menos eso me da una pista de lo que debe ser la función del arte en la escuela. El arte en la escuela no es lo que se está haciendo hoy. No es lo que se cree, no es lo que el 95% de la ciudadanía acepta, de que es algo chévere, ese imaginario del bohemio. Ese es como el imaginario colectivo de los artistas. Es una contradicción social hasta divertida. Yo le digo al principio a los muchachos, que eso no es, pero que ellos pueden permitir que eso sea. Esto tiene una función transformadora, una función de situarse como un sujeto que a su vez está amarrado a una cultura, a unas hegemonías de pensamiento que hay que reconocer primero. Qué significa eso, por ejemplo, significa comprender la cotidianidad, la sociedad sin la trivialidad o sin la

vanidad, pero tampoco sin la trascendencia de aquel que juzga en lo que normalmente se inserta en una sociedad, en una comunidad. Y eso tiene como fin cosas como que no solamente es ser uno alineado o no. Incluso dentro de los beneficios de la mercantilización de la sociedad. Es el tema de que usted trabaja por proyectos, que usted crea sus espacios, que usted pone sus condiciones. Yo puedo decir que a mí me ha ido relativamente bien en ese sentido. Casi que todos los espacios, inclusive este (se refiere a la sede de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica), han sido construidos desde la posibilidad de reconocer un sistema, y participar no contra ese sistema, sino de reconocer que el sistema soy yo también, el sistema son los sujetos. No hay un enemigo. ¿Y si al sistema usted, en lo artístico, en lo cultural, en lo educativo, le hace una oferta? Entonces, no es simplemente decir, vamos a ver como entra la cultura. Hay que reconocerlo con cierta lucidez que yo no puedo ir a cambiar... O cuando hay una constituyente: ¡exigimos! No exija nada, muestre que quiere hacer, convenza esa sociedad que además no es ni ingenua ni boba, porque está hecha por nosotros mismos. Somos nosotros, aquí no hay otro tipo que regule estas cosas y esas regulaciones también tienen su lógica. Entonces muestre qué quiere hacer. Como le digo, nosotros creemos tener un derrotero, pero todavía no estamos preparados para esto, nos falta mucho, no estamos respaldados por una gran producción académica. Se podría ir a protestar algo al Ministerio de Educación, pero no se tiene discurso que lo legitime. Y así funciona esto. Entonces uno tiene que ser claro, de que si efectivamente hay que cambiar las cosas, pero para cambiarlas hay que tener un discurso, cualquier revolución se hace así.

**Maestro Carlos Sepúlveda:** Yo tengo un área de trabajo, un área de investigación, que es la que trato siempre de desarrollar con mis estudiantes, que para mí es fundamental. Es relacionar al teatro con el criterio de representación del mundo. El ser humano, cómo conoce el mundo, a través del lenguaje. Eso es una discusión absolutamente vieja e importante en filosofía. Y es, yo soy un ser de lenguaje, yo represento el mundo a través del lenguaje. Si yo digo árbol, ustedes, inmediatamente se hacen una representación del árbol, sin necesidad de que yo traiga el árbol. El fenómeno de la representación del mundo a través del lenguaje, para mí, es definitivo. No lo planteo yo, es una cosa que está fuertemente planteada, por ejemplo, en Foucault. Él dice que en un momento el gobierno y el poder se ejercían sobre el territorio, en el feudalismo, en la antigüedad, el control era sobre el territorio. En el mundo moderno, el control es sobre los imaginarios, sobre las representaciones. El hecho de vivir en una sociedad determinada por la globalización, por el consumo, están decidiendo por ti, las relaciones que tú tienes con el mundo, los imaginarios que tú tienes, de hombre, de mundo, de familia, de felicidad, de amor etc., son una serie de condicionamientos que van derecho por las representaciones. Foucault plantea, si el control antes era sobre el territorio, ahora el control es sobre los imaginarios. Deleuze y Castoriadis plantean, el control ahora es sobre el deseo. Cuando usted controla los deseos de alguien, lo controla todo. Controla no solamente lo que la persona es, si no lo que quiere ser. Por eso es que el trabajo del formador en artes tiene que pensarse a fondo desde la lógica de las representaciones, de cómo poder construir representaciones ampliadas del mundo. Yo creo que

*la educación se ha convertido en un mecanismo de control de los imaginarios, de las representaciones. La idea de la formación en artes con niños y jóvenes pasa también, en como yo puedo cambiar esos horizontes y esos horizontes de representaciones.*

*Había una niña en el grupo, en el que yo daba clase, en un proyecto comunitario. Era una niña súper protegida, tímida. Un día estábamos trabajando Beckett. Y el papá fue a buscarla con la correa en la mano, a sacarla de clase. Golpearon de una manera muy violenta, en la casa de la cultura donde estábamos. El tipo estaba tan furioso que se iba a meter a las malas y yo salí muy tranquilamente, y le dije al señor: “No pero, nosotros no estamos haciendo nada malo, venga, siga y acompáñenos”. Todos decían pero Carlitos se volvió loco. En ese momento había sobre la mesa como unos 15 libros abiertos, sobre historia de la segunda guerra mundial. Para él fue una sorpresa brutal, porque seguramente pensó, estos chicos de 14, 15 años, se están drogando o quien sabe que están haciendo. Cuando vio que todos estábamos investigando, el ya como que de entrada empezó a calmarse, y empezó a decir: “¿pero ustedes qué es lo que están haciendo?”. “No pues estamos estudiando la segunda guerra mundial, para entender el tema...”. El tipo al ver las cosas de otra manera, empezó a entender realmente que el mundo se mueve en una dinámica mucho más compleja que la representación que él tenía del mundo. Esa niña, después no solamente se convirtió en una profesional excelente, si no que finalmente la familia a mí me agradeció toda la vida, porque esa niña hubiera entrado ahí. Era una niña súper tímida, sobreprotegida, no hablaba. Nosotros estábamos cogiendo un mundo referencial, súper plano, pequeñito y claro lo que hacíamos en el grupo, en nuestros procesos de formación, era justamente, coger el mundo y amplificarlo. El papá, no solamente el, sino toda la familia empezaron a cambiar, y ese señor se volvió unos de los defensores fundamentales del grupo de teatro en esa localidad. Las artes ayudan a complejizar y ampliar esas representaciones que yo tengo del mundo. El mundo que mueve el teatro y las artes, es un mundo tan interesante y complejo, que tiene que ver con el ser humano, con la ciencia, con la historia, con la política, tiene que ver, con un montón de cosas. Es sorprendente.*

## DEL CONJUNTO DE LA INVESTIGACIÓN

“Quiero hacer políticamente cine, no cine político”. Jean-Luc Godard

“Una imagen estable y acabada corta las alas a la imaginación... La imaginación es, sobre todo, un tipo de movilidad espiritual, el tipo de movilidad espiritual más grande, más vivaz, más viva”. Gaston Bachelard

## RESPECTO A LAS POLÍTICAS

Sobre las experiencias, no se sacan conclusiones en un título aparte, porque son las que atraviesan las políticas, el currículo y las agentes sociales y el capital simbólico. Solo es preciso decir, que son experiencias que se centraron en la infancia, que fueron visualizando y generando

unas posibilidades, unos caminos, unos horizontes, unas existencias, donde la educación teatral tuvo una presencia constante.

Los participantes en consenso, reconocen todos los cambios favorables que generó la ley para la educación artística, pues fue la primera vez que el estado incluía en sus articulados a la educación teatral, específicamente en los Lineamientos Curriculares, como un gesto de reconocer esta disciplina en el contexto educativo. Pero la ubicó como herramienta pedagógica para la educación integral. Además, se evidencia una gran preocupación e inconformidad, porque en sus contenidos la ley no precisó, cómo iba a ser ese proceso de implementación y de verificación del cumplimiento de dicho mandato. También, respecto a posteriores reglamentaciones que se hicieron de espaldas a la ley, que le quitaban toda su proyección y además consideraban al teatro como un área lúdica.

En el contexto histórico en el que se dio la creación de los estados sociales de derecho, según Zemelman, obedeció a la estrategia de occidente de frenar la fuerza que estaba teniendo la propagación del socialismo en el mundo, en ese entonces. Y que después de la disolución de la Unión Soviética, esa estrategia cambió. Se sincronizó a los países con las lógicas del mercado libre y de la libre competencia, donde la regulación e intervención de los gobiernos perdía poder. Es innegable que el estado social derecho y los derechos humanos fueron una significativa conquista, estos son los mínimos, son el piso como medidas que garanticen la vida digna. Pero, agrega el autor, han sido reprimidos los intentos por conquistar un techo para la dignidad humana, como son la soberanía popular y el derecho a la igualdad.

Esta situación mundial, unida a una situación nacional terriblemente violenta y su vez de diálogos de paz, y a la iniciativa de un grupo de universitarios, fue lo que hizo que se hiciera la Constitución Nacional de 1991, en la que se reflejan las tensiones de su tiempo. Por una parte, el estado estaba en deuda con la sociedad, que por su terquedad había mantenido una Constitución del siglo XIX, por más de 100 años. Ya era hora de constituir un país más moderno. Esto dio como resultado el constituirse como un estado social de derecho, algo un poco tardío con relación a las tendencias mundiales, según Zemelman, pero a su vez, acogió las lógicas mundiales que se estaban dando a nivel económico y político. Una gran contradicción. Esto dio como resultado en

1994, la ley General de Educación, la cual contiene estas contradicciones, según Marco Raúl Mejía<sup>195</sup>.

Este modelo económico ha dado a la escuela un perfil empresarial y ha promovido en su interior unos imaginarios de competitividad, individualismo y calidad con unos estándares que pretenden medir a todos con el mismo racero, y despreciar las realidades y las problemáticas regionales y locales. Este mismo autor agrega, que si bien la globalización es inevitable, no se puede hablar sólo de una sola sino de varias. Invita a propiciar una globalización que no anteponga los intereses económicos de las transnacionales a las necesidades y características de los ecosistemas y de los diversos grupos socio-culturales. Unos mecanismos de protección frente a estas tendencias dominantes se dan a través de un estado que asuma su papel de defensa y protección los derechos de sus asociados.

Las Políticas Educativas, son las que garantizan los derechos humanos de una sociedad, son las herramientas jurídicas con las cuales se configura un enfoque educativo de país. No para homogenizar la educación, sino para, desde el consenso social, concretar una identidad educativa acorde con las necesidades más importantes, no solo económicas, sino también culturales. Sus leyes y sus reglamentaciones respectivas, son las que le dan a la educación un horizonte claro y colectivo; leen la realidad de sus ciudadanos, para intervenir en la solución de sus problemas más urgentes, para disminuir las desigualdades y para garantizar unos derechos como son el derecho a la educación, los derechos económicos, políticos, sociales y culturales, la libertad de expresión, el libre desarrollo de la personalidad, entre otros. La constitución, la Ley 115 son, como muchos dicen son las cartas de navegación para el país y para la educación.

La Ley General de Educación obedece a un mandato constitucional, que es extender sus principios y derecho al campo de la educación. El hecho de haber declarado que la educación artística es fundamentales y obligatorias, que es un conocimiento primordial para la educación integral de las personas, cumple con un deber que le exige la constitución. No en el sentido de

---

<sup>195</sup> El capitalismo globalizado refunda su escuela: 122 nuevas leyes de educación en el mundo, 25 de ellas en América Latina. ... fueron la modificación de las leyes nacionales de educación para colocarlas a tono con el capitalismo globalizado (en Colombia ley 115 de 1994); (...) la reestructuración se realiza en términos de eficiencia y eficacia, según la racionalización neoliberal de la producción fabril, y las reformas son hijas del ajuste fiscal neoliberal (Colombia, ley 715 de 2001). En los últimos 20 años, la mayoría de estas reformas se realizaron con el patrocinio y asesoría del Banco Mundial". Marco Raúl Mejía: 2007. Págs. 95 y 86.

ofrece un privilegio, de prestar un servicio; sino de garantizar un derecho, de velar por el cuidado e impulso de las expresiones artísticas y culturales de la sociedad; las cuales hacen parte, no sólo de su identidad, sino de sus vidas. Pues estas son las que constituyen a los sujetos. Después de formular la ley, el estado debe garantizar el derecho al acceso y participación en los procesos educativos, culturales y artísticos de todos sus asociados.

Los Lineamientos Curriculares para la educación artística, se publicaron, con el fin de brindar una orientación y un rigor a esos procesos curriculares en los colegios. Esto quiere decir que, con todas sus posibilidades de cualificación, de todas maneras dan un terreno jurídico, que le proporciona a la educación artística y a la educación teatral, unas bases sólidas para continuar, porque este proceso como se ve es de vieja data, ese proceso en su construcción y consolidación en la escuela básica y media. En esta investigación se hace énfasis a la educación básica, porque desde esta se fortalecen las bases, que los niños y niñas vienen explorando y potenciando en la educación pre-escolar. Pero en realidad las problemáticas planteadas son para la educación básica y media.

Para que no se desvirtúen todos estos logros, es necesario seguir propiciando espacios de discusión; ampliarlos hacia la inclusión de grupos que todavía no participan en esos espacios, y que hacen parte de esta construcción. Los destinos de la construcción histórica de la educación artística colombiana, también hecha a través del trabajo docente, no debe estar en manos de unos funcionarios y administraciones de turno, que de manera individual y muchas veces, con intereses particulares y sin ningún proceso democrático real, toman decisiones que afectan positiva o negativamente la arquitectura de este patrimonio cultural que pertenece a toda la sociedad. Se debe garantizar el derecho a la participación democrática.

Es necesario, desde este marco jurídico repensar y auto evaluar lo que se ha hecho en educación artística, desde que se creó la Ley General de Educación, hasta el presente en las instituciones educativas. Discutir y reflexionar de manera colectiva sobre las posteriores reglamentaciones, de su implementación, de los currículos, y obviamente, también es necesario una autocrítica sobre lo que han hecho los docentes de teatro. No como algo que excluya o como algo estadístico, sino que cualifica, para generar estrategias y proyectos que consoliden cada vez más, la inclusión de la educación teatral en los planteles educativos.

Desde el poder y el derecho legítimos de la sociedad civil se deben generar más espacios de dialogo, donde se respeten la diversidad, la interculturalidad, la pluralidad, el estado social de derecho; donde se ejerza de manera real y activa la libertad de pensamiento y expresión, el derecho a la cultura, la creación y expresión artística; como bien lo pregona nuestra Constitución Política, cuando habla de los procesos de participación para decidir acerca de las políticas educativas.

En estos procesos el estado fue perdiendo cada vez más, su papel de mediador en los conflictos de desigualdad social y económica, para garantizar unos derechos mínimos y pasó a ser reemplazado por un poder empresarial y corporativo que gradualmente, entre otras cosas, obligaba a la sociedad a ocupar y a “manifestarse” en espacios privado, que antes eran públicos. Esto evidencia la tendencia a minimizar al sujeto social, a limitar los espacios públicos del teatro llamado por Benjamin, proletario, que es el arte más público y popular.

## **RESPECTO A LO CURRICULAR**

Otra tendencia que ha hecho que se excluya al teatro de los currículos ha sido la dualizar juego y trabajo, cómico y serio<sup>196</sup>. Tienen matices diferentes, pero no necesariamente son opuestos, son complementarios. Hay que verlos de manera más compleja, profunda y dialéctica. Si hay desigualdad en la distribución de la intensidad horaria entre las artes con respecto a las ciencias, es muy obvio que esta desigualdad sea propiciada por tendencias externas y a su vez estas mismas tendencias en la escuela influyen en otros campos más allá del escolar.

Es necesario una discusión en las instituciones acerca de los imaginarios sobre currículo. Si bien el Ministerio de Educación Nacional en sus documentos legislativos define el currículo claramente, se puede evidenciar que las significaciones al respecto son muy generales, o cuando se habla al respecto se centran más en el plan de estudios, o de manera un poco superficial se incluye todo, pero no se profundiza mucho. Si existe una claridad conceptual en la mayoría de los

---

<sup>196</sup> “Las categorías de trabajo y juego surgían como organizadores poderosos de la realidad del aula a principios ya del año escolar. Tanto la profesora como los niños consideraban las actividades de trabajo más importantes que las actividades de juego. ... Las actividades de juego sólo les estaba permitidas si había tiempo y si los niños habían terminado las actividades de trabajo asignadas”. Michel W. Appel:1986. Pág. 77.

docentes, falta ampliar, profundizar y reflexionar sobre esto. Ya que el tratamiento real que se le da, es en muchos casos un poco esquemático y formal. Sería muy enriquecedor investigar y resignificar esos imaginarios de currículo y precisar las incidencias de todos sus componentes en la educación de los estudiantes.

Ya debería contemplarse la posibilidad de replantear esa jerarquización del conocimiento y de las asignaturas, que a las mismas consideradas de primer orden les afecta; también de acabar con esa separación tan tajante entre las disciplinas, obviamente, cuidándose de no caer en viejos vicios como pueden ser de instrumentalizar unas sobre las otras. Si bien, es necesario un diálogo e interdependencia entre las mismas, no pueden perder su autonomía, porque de lo contrario se desvirtúa el cuerpo cognitivo de cada una.

En estas dinámicas es donde convive y vive el conocimiento, distribuido, repartido por asignaturas, donde, así se hagan intentos de cambiar esta repartición del capital simbólico, es muy difícil desprenderse de esta pesada tradición. Pero aparte de todo, esta especie de capitulación se hace de manera inequitativa, por las razones antes expuestas. En este territorio del saber hay terrenos y terrenitos, hay unos mejor ubicados que otros, más valorizados que otros. Cuando se intenta hacer algo, salen a flote los consabidos prejuicios y celos de cada área. Y si se intentan otras maneras de organizar el conocimiento, muchas veces se avanza poco.

Kemmis dice, que el criterio en la realización del modelo curricular disciplinar, obedeció a las lógicas del trabajo fordista, pero que esto cambió con el auge del modelo posfordista. Ya no primaba el trabajo fragmentado donde cada trabajador hacía una parte del trabajo sin conocer la totalidad del proceso. Con el posfordismo se da la especialización, ya los procesos de producción pasaron de mecánicos a ser electrónicos, donde ya el trabajador técnico-instrumental, requería unos conocimientos más de orden práctico-intelectuales. Esto desembocó en la hiper-especialización, debido al gradual dominio de los sistemas computarizados. El trabajador debía tener un perfil integral y autónomo, pero en función de unos estándares calidad y de competitividad.

El estado más que defender el discurso de estado social de derecho<sup>197</sup> y la política más que perseguir ideales o fines sociales o estéticos, se dedicaron más a asumir un rol meramente administrativo, menos democrático y más tecnocrático. Lo que agudizó no sólo una guerra material y una violencia simbólica, sino también una guerra cultural<sup>198</sup>. Y es aquí donde Apple enfatizó que nada de esto es posible sin violencia. Un paso importante en el proceso de querer enraizar en los currículos más la razón técnica instrumental, tiene que ver con el paso del fordismo al posfordismo<sup>199</sup> que a su vez, generó modificaciones en lo económico, cultural, social y en la escuela. En cambio, la teoría crítica vio de manera dialéctica el tiempo; redimensionó el pasado como algo que era necesario mirar críticamente, algo sin lo cual era imposible mirar o construir el presente y mucho menos vislumbrar el futuro<sup>200</sup>. El mundo posfordista y los bienes inmateriales, en el mundo postmoderno basaron su poder en el lenguaje, ya no como una forma de dominio frontal, sino como lo plantea Foucault, desde la biopolítica y las tecnologías del yo.

Si bien los sujetos y las comunidades deben superar el hecho de estar dedicada la mayor parte de su vida a la sobrevivencia, a satisfacer sus necesidades básicas, la vida del ser humano no puede quedarse solamente en este nivel. Pero además, no todas las prácticas y discursos deben estar atravesados por lo económico o por lo menos no puede ser este el factor dominante que los someta. Lo económico debe servir a lo social y no lo social debe servir a lo económico, pero también debe dialogar y equilibrarse el factor económico con lo social, lo cultural, lo político y lo ecológico. Y si es posible vivir la gratuidad, la aletoriedad del arte, del juego, de la libertar, de la experiencia de la narratividad en los sujetos y las comunidades.

---

<sup>197</sup> "Las diversas fracciones de la derecha han intentado imponer la idea de que existe una relación necesaria entre mercado y bien común. Una de las dimensiones más influyentes de este razonamiento es que el Estado de Bienestar Social y el contrato social que en el subyace; no han sido positivos para la economía, limitando en ejercicio de la libre elección democrática por causa de los intereses corporativos y volviéndose perjudicial para el propio carácter de los pobres ya que "los" ha tornado dependientes (Lewis 1991:326)". Pablo Gentili (comp.) Michel W. Appel / Tomaz Tadeu da Silva: 1997. Pág. 94.

<sup>198</sup> "Es decir, el principio general de la construcción social de la realidad no explica el motivo de que en la escuela se distribuyan determinados significados sociales y culturales, y otros no; tampoco explica cómo se vincula con la dominación ideológica de los grupos poderosos de una colectividad social el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones". Michel W. Appel: 1986. Pág. 43.

<sup>199</sup> "La crisis de Fordismo y la configuración de un nuevo régimen de acumulación posfordista permite entender el carácter y la naturaleza de las reformas impulsadas por los regímenes neoliberales en la esfera escolar. ... el proceso de MacDonalización expresa este cambio institucional orientado a conformar las bases de una escuela toyotizada. (Wexler 1995: 162)". Pablo Gentili (comp.) Michel W. Appel / Tomaz Tadeu da Silva: 1997. Pág. 57.

<sup>200</sup> "Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una conciencia general sobre tales mecanismos. Los asesinados no son los culpables, ni siquiera en el sentido sofístico y caricaturesco en el que muchos quisieran presentarlo hoy. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica". Adorno, Theodor W: 1998. Págs. 80 y 81.

El espacio escolar es un lugar más de circulación, que de encuentro de saberes. Los saberes no han podido superar del todo su tendencia al encapsulamiento. La escuela tiende a caer más en la fragmentación no dualista como era antes sino en la desarticulación. Lo curricular disciplinar, no tiene mucho sentido en estas transformaciones económicas dadas en los cambios de las lógicas de la productividad. Ni mucho menos en estrategias o proyectos educativos que le hagan resistencia a estas dinámicas. A pesar de que con reglamentaciones legales, posteriores a la Ley 115, hicieran ajustes al modelo educativo para actualizarlo, aún se dio la tendencia a privilegiar los criterios disciplinares, y a vivir procesos lentos en la exploración de otros tipos de currículo, como el interdisciplinar y el transdisciplinar, pero como decían los participantes, y en este escenario, cuándo aparece para actuar, para existir la educación artística y la educación teatral, lo cultural y lo social

La escuela dedica la mayor parte de sus horarios a actividades mal llamadas académicas, porque el arte también es una actividad académica. Pero bueno, a actividades cognitivas de las áreas de más tradición académica. Y las estudia de manera teórica, privilegiando la actividad de lecto-escritura, con poco espacio para la práctica. Lo social y lo cultural los aborda de manera disciplinar como ciencias sociales, divididas en geografía e historia. Y en muchos casos, se practica una educación social y cultural con unas metodologías y didácticas también enfatizando la lecto-escritura.

Lo cultural como experiencia y vivencia, de las 40 semanas se designa una semana mal llamada cultural. Lo social como experiencia y vivencia, se deja para los descansos, donde priman las actividades deportivas. No se tiene en cuenta, como se decía, que los estudiantes cada vez tienen menos espacios públicos. En la mayoría de los casos, no tienen la vida comunitaria de antes. Qué hace el colegio, el currículo al respecto, donde están incluidos los espacios de educación, expresión y comunicación cultural y social. Una actividad cultural primordial son las expresiones artísticas. Cómo se viven dichas expresiones, con qué criterios, bajo que intereses. Como decía un participante, en eso estamos crudos, muy crudos. Es imprescindible reconocer que la escuela es una institución educativa, pero además, es una institución política, social y cultural.

Por todo lo anterior, reducir a la mínima potencia o privar a un niño y a una niña de experiencias artísticas y teatrales en su mundo escolar es igual que privarlos, en gran medida, de unas dimensiones y propiedades que también tienen sus mundos, como es lo lúdico, lo simbólico, lo imaginario, lo emocional<sup>201</sup>, la multiplicidad de lenguajes, la acción corporal y oral; habitadas por lo social, lo cultural, lo político, lo histórico, lo comunicativo. El teatro es un arte autónomo, pero a la vez transdisciplinar. El teatro es una de las máximas expresiones de libertad que pueda realizar un ser humano. Es una de las maneras más enriquecedoras que posibilita el auto-reconocimiento como seres singulares, colectivos históricos y políticos.

Freire dice, que aprender a leer y a escribir letras que forman palabras y palabras que forman frases como solo descifrando signos es algo irreflexivo, pero aun entendiéndolas en sus significados, estas siguen siendo abstractas, sino se relacionan con otra alfabetización que es la de aprender a leer el mundo y a escribir su historia<sup>202</sup>. (Habría que agregar las alfabetizaciones artísticas de las que hablan Eisner y Martín-Barbeo) Y lo ejemplifica con el aprendizaje de palabras como cultivo, cosecha, hambre; estas pierden sentido sino se relacionan con la realidad de la tenencia de la tierra, con el saber quién maneja la comercialización de los alimentos etc. Es decir que es necesario comprender el lenguaje no instrumentalizándolo como a lo que se ha tendido sino dentro de la trama histórico-social, cultural y política (1993-75).

Este autor, propone una educación política, pues el hombre no solo vive en un espacio físico sino en un espacio histórico, y no hay verdadera historia ni cultura sin educación política. Para este autor es fundamental la constitución del sujeto y su condición de actor político. Diferencia el pensar ingenuo y el pensar crítico y dice que sin este último no puede haber diálogo democrático; que el hecho de tener que decidir, optar, luchar, por ejemplo entre la dignidad y la indignidad, la decencia o el impudor, lo bello o lo feo, el bien o el mal, hace que el ser humano sea un ser ético, estético y político (1999-52).

Desde esta condición política de los sujetos de la escuela, es imprescindible preguntarse cuál es el currículo local, regional y global que se construye día a día en una nación; qué

---

<sup>201</sup> "La explicación de las dificultades que encuentran las instituciones educativas para sintonizar con las nuevas generaciones de alumnos seguramente debería buscarse sobre todo en una incapacidad para manejar las emociones y otorgarles un peso específico suficiente en los procesos de enseñanza-aprendizaje". Ferrés, Joan: 2008. Pág. 49.

<sup>202</sup> "Pero la lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca". Freire, Paulo: 1993. Pág. 75.

participación en la construcción del mismo han tenido los agentes sociales. Porque la crisis de la educación y del currículo en la escuela, son el resultado de la crisis de currículo de país. No se puede desligar la realidad de la escuela de la realidad social e histórica regional, local y global. Pareciera que con tantas constantes reformas, se hubiese perdido el sentido de la educación, hasta sus mismos fines no son claros, y que la verdadera intención es volver el currículo más un instrumento, algo funcional, eficientista y técnico<sup>203</sup>, más al servicio de intereses particulares, que de la sociedad en su conjunto.

Si se ve el currículo desde los criterios del currículo crítico cambian totalmente los fines de la educación, en cualquier nivel y sobre cualquier área del conocimiento. Ya no sería válido solamente prepararse para ser el mejor médico, si bien esto es algo obvio. Si un estudiante se quedará sólo en eso, no sería más que un saber práctico-intelectual o sólo técnico-instrumental. Pero si se ve desde lo crítico, se recuperan más los criterios que se tendrían para ser médico, las posturas éticas al respecto, filosóficas, sociológicas, culturales, políticas etc. Es decir, sería un profesional crítico. El estudio de una profesión trascendería e iría más allá de los límites de su profesión e implicaría más su función social, su idea de humanidad etc.

Es necesario aclarar que la imaginación no es algo exclusivo de las artes, ni mucho menos se pretende hacer creer que la razón no tiene que ver con los procesos de cognición y de creación artística. Pero sí se considera válido el clamor de que la escuela de diversas maneras involucre en su currículo más espacios y tiempos para la imaginación y una de esas estrategias debería ser desde la intensificación de las experiencias y prácticas artísticas. Es necesario resignificar el papel de la imaginación y de los imaginarios en la escuela, superar esa tradición anquilosada que subvalora y aísla a la imaginación de los considerados asuntos prioritarios del currículo.

## **RESPECTO A LOS AGENTES SOCIALES Y AL CAPITAL SIMBÓLICO**

Para la mayoría de los agentes sociales de la escuela existe un desconocimiento respecto al valor del arte, para la vida del ser humano. Unos lo asocian con entretención, diversión sin ningún contenido crítico, otros con distinción, con ser culto, con ver la cultura para una selecta

---

<sup>203</sup> "Las escuelas son estructuras organizadas. Sus características son tan comunes que a veces las consideramos naturales, olvidando que se trata de productos culturales que bien podrían ser diferentes". Eisner, Elliot: 1998. Pág. 24.

élite, que no es para mentes y espíritus corrientes. Pero realmente, no se ha dado ni en los colegios ni en otros espacios un reconocimiento del arte como un saber que se relaciona profundamente con las construcciones y nociones de historia, realidad, pensamiento crítico, conciencia social, construcción del ser cultural y político. Es decir, como algo complejo que no tiene definiciones unívocas o solamente explicativas.

Martín-Barbero dice, que no debemos descargar toda la responsabilidad de esa desfiguración respecto al arte y los artistas de la sociedad y de los sujetos a la escuela ya que en esto también ejerce poder, los imaginarios de sociedad, de cultura que se construyen fuera de la escuela, en la familia, en la comunidad y por el poder de lo mediático, la internet, tanto como posibilidades de alienación como de liberación y resistencia.

Es necesario propiciar procesos de autoeducación de los agentes sociales respecto a su condición de sujetos culturales, desde la democratización del capital simbólico, a partir de un proceso de concienciación acerca de las situaciones problemáticas, de los conflictos y obstáculos que se exponen en esta investigación, para que desde dichos procesos se reconozca a la cultura y dentro de esta, como algo muy importante, a las expresiones artísticas fuera y dentro de las instituciones educativas. Y dentro de estas a las prácticas teatrales en la escuela; como un paso para generar inquietudes en la comunidad educativa respecto a la necesidad de cambiar paradigmas y desarrollar procesos de transformación más autónomos y democráticos en beneficio de una educación más incluyente y comprometida con las necesidades, características e intereses de las comunidades locales, regionales y nacionales<sup>204</sup>.

Los agentes sociales tienen la responsabilidad de cuidar y cualificar estas conquistas alcanzadas con las políticas y la inclusión progresiva del arte en la vida comunitaria y escolar, las que los ubican, más allá del rol pasivo y de consumidores de “cultura” en el que los medios los ponen. Conquistas que no se pueden malograr con reglamentaciones y reformas, que como se decía, contradicen la misma ley; generan incoherencias, tensiones y malestar. Las decisiones que se toman para la educación no pueden servir solo a lo económico y cerrar los ojos a otros campos, que también forman parte de la realidad de las comunidades. Además la misma ley debe contener

---

<sup>204</sup> “A finales de los 80 Bourdieu modificó su apreciación sobre la función de la sociología y los intelectuales y llegó a la consideración de que ambos deben comprometerse con la lucha política para construir <<una resistencia contra la invasión neoliberal>> Este viraje se produjo a la par que otro que afectó profundamente a la vida social: la imposición de una única lógica a todos los campos, la del mercado”. Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.89.

mecanismos y estrategias para que se cumpla su implementación. No en términos sancionatorios, sino liderando, incentivando y apoyando este proceso.

Dentro de estas aproximaciones es válido pensar nuevas significaciones sobre las relaciones entre la vida y el arte en el contexto escolar. Es imprescindible no olvidar la condición política de los agentes sociales y de sujetos los sujetos históricos. Walter Benjamin habla, de cómo el papel social del arte se fue desvirtuando y reconfigurando por el auge de la fotografía y posteriormente del cine, de que el arte perdió su condición aurástica, de ritual, de misticismo y pasó por un lado a ser considerado por su valor de exhibición. Lo cual según este autor, cambió profundamente las maneras de hacer arte, de percibirlo, de considerarlo, del mismo modo cambió la experiencia estética. Este cambio fue provocado por el poder que fue consolidando la sociedad burguesa y tecnológica<sup>205</sup>.

Por esto se considera que la manera de hacer resistencia es asumiendo el arte como algo político<sup>206</sup>. No se trata de lamentarse añorando la pérdida aurástica, sino de hacer imprescindible la necesidad de ver el arte de manera crítica, como una expresión de liberación y no de dominación. Benjamin, consideraba más realizable la posibilidad de liberación, pero en realidad escribió que lo que se consolidó fue una visión negativa de las visiones aurásticas, místicas y sagradas<sup>207</sup> en por ejemplo el culto a las nuevas estrellas del mundo del espectáculo, a la ritualización de estándares, estereotipos y universalidades alienantes.

Ferrés desde una mirada muy reveladora de la comunicación a la educación, escribe que los deseos deberían educarse en la escuela<sup>208</sup> para liberarlos de la servidumbre mediática, pues al alienar y automatizarlos se pierde la facultad de la creatividad y de la acción libre y autónoma. Además aporta una idea de transformación de niño a adulto diferente a la de Piaget, para Ferrés la adultez consiste no en adormecer u olvidarse de lo sensor-motriz, de lo simbólico, de los deseos,

---

<sup>205</sup> “Ni la materia ni el espacio ni el tiempo son desde hace veinte años lo que hablan sido siempre. Debemos esperar innovaciones tan grandes que transformen el conjunto de las técnicas de las artes y afecten así la invención misma y alcancen tal vez finalmente a transformar de manera asombrosa la noción misma del arte”. Benjamin, Walter: 2003. Pág. 36.

<sup>206</sup> “De esto se trata en la estetización de la política puesta en práctica por el fascismo. El comunismo\* le responde con la politización del arte. (En C, en lugar de “El comunismo”, dice: “Las fuerzas constructivas de la humanidad”). Benjamin, Walter: 2003. Pág. 99.

<sup>207</sup> “El modo en que se organiza la percepción humana —el medio en que ella tiene lugar— está condicionado no sólo de manera natural, sino también histórica”. Benjamin, Walter: 2003. Pág. 46.

<sup>208</sup> “El profesor tiende a considerarse un trabajador cualificado en una fábrica de conocimiento y no advierte que el conocimiento sólo puede surgir si previamente se produce un deseo. La capacidad de explicación debe ir acompañada de implicación. (...) De nada sirve enseñar a leer sino se enseña —sino se transmite— el placer de leer. Una vez más, de nada sirve la habilidad sin el deseo. Y es que la activación del deseo es la única garantía segura del desarrollo pleno de la habilidad”. Ferrés, Joan: 2008. Pág. 58.

de lo emocional, de lo imaginario como etapas superadas, para pasar a lo concreto, lo formal, lo abstracto, sino en poner a dialogar en un juego permanente de equilibrio-desequilibrio constructivo lo racional y lo emocional. Para ejemplificar esto narra un relato extraído de A de Melo: El filósofo Diógenes cenaba un día pan con lenteja, cuando le vio el filósofo Aristipo, que vivía confortablemente a base de adular al rey. Aristipo le dijo: -Aprende a ser sumiso al rey, y no tendrás que comer lentejas. A lo que Diógenes replicó: -Aprende a comer lentejas, y no tendrás que adular al rey. Para después referirse a una reveladora visión de lo que significa ser adulto<sup>209</sup>.

Es el momento adecuado para relacionar esto con el sentido del juego dado por Bourdieu, a pesar de que tiene un sentido claro en sus planteamientos, estos también, los ve en el contexto escolar. También puede interpretarse como una posibilidad de redimensionar el papel del juego en la escuela. Tal vez, es necesario reflexionar y profundizar más, de manera crítica en diversos referentes, significados e implicaciones del juego en la educación y la pedagogía. Y cómo su papel, por ejemplo en las artes, también ha sido una forma de resistencia y de lucha simbólica<sup>210</sup>.

El teatro tiene aspectos muy cercanos a las propuestas teóricas de Bourdieu, porque el teatro es también juego y el actor es un jugador<sup>211</sup> y también es fundamental lo simbólico. El teatro ha sido un excelente laboratorio para investigar estas problemáticas, hace una crítica a la configuración de estas nociones de realidad de las que habla este autor. Dentro de este papel de ser agente reproductor o productor de cultura, el juego puede pasar de ser parte de unas

---

<sup>209</sup> "El relato de la vida de Diógenes ilustra a la perfección la maduración humana como progresión en una escala de deseos. Hay personas que no conocen otro placer que el de recibir, y nunca han experimentado el de dar: no han trazado conexión o sinapsis entre esta experiencia y la libido. (...) El gran secreto del comportamiento maduro consiste, pues, en el trazado de conexiones entre el cerebro racional y el emocional. (...) Las consecuencias de esto en los procesos de enseñanza aprendizaje son obvias. Cuando se tiende a sustituir los excesos emotivos por los excesos reflexivos, no se cae en la cuenta de que, más que contrarrestarlos, habría que conciliarlos. El reto no consiste en sustituir emoción por razón, sino en integrarlas, en conciliarlas, en interaccionarlas. El reto es aprender a convertir la emoción en reflexión, a aprovechar la capacidad movilizadora de la emoción para activar la racionalidad y ejercitarse en actividades integradoras, en las que emoción y razón se impliquen y se necesiten mutuamente. El reto no es sustituir la pasión por el pensamiento, sino incentivar a desarrollar la pasión de pensar. Hoy la neurociencia confirma que, sin motivación, no hay aprendizaje. La energía imprescindible para toda acción educativa (la adopción de nuevas creencias, de nuevos conocimientos, de nuevas actitudes o comportamientos) sólo puede extraerse de la libido, del seeking, del cerebro emocional". Ferrés, Joan: 2008. Págs. 62 y 63.

<sup>210</sup> "Sólo con la lucha simbólica no se puede cambiar la sociedad, pero prescindiendo de ella resulta imposible cambiar el mundo y el lugar que nosotros ocupamos en él". Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.116.

<sup>211</sup> "Mediante esa falsificación, como diría Jean Genet, recusamos por un momento el ordenamiento tranquilo y estable del mundo y de la reproducción social por el que trabajamos tenazmente, sin quererlo siquiera. Libres de la preocupación de demostrar la legitimidad de esas formas nacidas de un "como si" o de un cuestionamiento de las apariencias, aceptamos o suscitamos un juego de figuras y de formas que definen una vocación estética de nuestra existencia colectiva. De este modo, la fiesta, la creación artística, la imaginación errante, las obsesiones, los sueños, las "divagaciones", la holganza vagabunda serían en medio de las restricciones insalvables a que estamos sometidos, el medio para evocar configuraciones posibles que ya no reflejarían exactamente la estructura de las cosas establecidas. Anticipación del presente sobre lo no-vivido-aún, experiencia que abre la percepción a una experiencia indefinida. Experiencia de juego...". Duvignaud, Jean: 1982. Pág. 153 y 154.

dinámicas de dominación a unas de liberación. Es tratar de ver el juego en el campo político, como juego político, juego de poderes para dominar, ser dominado o ser liberado. Algo diferente a la concepción de lo lúdico-recreativo.

Los agentes sociales, el capital simbólico y el juego se manifiestan en tres frentes, primero: como los usos que hace la globalización neoliberal para ejercer dominio desde lo cultural y lo artístico; involucrando estrategias de control y poder simbólico a través de los medios de comunicación de masas y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación<sup>212</sup>; segundo: en la manera como todo esto es incorporado en la escuela a través de dispositivos de poderes simbólico propiciando la reproducción y desigualdad socio-cultural, en las políticas educativas estatales, en los currículos de las instituciones y en las prácticas pedagógicas; y tercero, como los sentidos que le pueden dar los agentes sociales al poder simbólico, y al juego como acción política, por ejemplo, en las prácticas culturales, artísticas y teatrales escolares, como posibilidades de resistencia, apropiación, liberación y creación del capital simbólico.

No se trata de sobredimensionar el teatro escolar como el único que puede solucionar las problemáticas de la escuela. Lo que se pretende es equiparar en igualdad de condiciones y oportunidades los saberes artísticos, sociológicos y humanísticos con los saberes lingüísticos, científicos, tecnológicos y recreativos, como saberes rigurosos y primordiales para la educación en la escuela. De lo que se trata es de propiciar unos procesos, cada vez más reales, de participación democrática de todos los agentes sociales en las decisiones sobre las políticas educativas y la construcción de los currículos.

## **RESPECTO A LAS REFLEXIONES Y APORTES RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN TEATRAL COMO PROYECTO INSTITUYENTE**

Son muy interesantes las reflexiones y los aportes que hacen los participantes sobre este aspecto central de la investigación, porque todo su proceso se pensó y se hizo, con la finalidad de

---

<sup>212</sup> “Refiriéndose a la exclusión de los intelectuales de los debates públicos: “El debate público está dominado por una tecnocracia de la comunicación. Publicistas, periodistas, sociólogos convertidos en expertos en marketing y asesores de imagen recomiendan a los políticos, a los artistas y a los intelectuales cómo comportarse en los medios masivos de comunicación. Este modo de comunicar es el que monopoliza el debate público”. Flachsland, Cecilia: 2003. Pág.95.

enriquecer esta parte hacia donde se buscó llevar esta investigación. Todo el viaje y camino investigativo tenía este destino final. Para esto, fue necesario pasar por todas las anteriores etapas, para reconocer el contexto en el cual se pretendía pensar el imaginario instituyente. Siguiendo al pie de la letra las enseñanzas metodológicas de Freire. Alfabetizarse en el conocimiento de estas realidades tan amplias y tan complejas, en las que ha tratado de vivir y convivir la educación teatral, a través de sus diversas prácticas. Reconocer cómo ha sido su historia, su vida, en las políticas educativas, en los currículos, en los imaginarios de los agentes sociales y en sus capitales simbólicos. Cada uno hizo una reinterpretación de esta categoría. Las otras categorías apoyaron potentemente esta gran categoría de lo imaginario como instituyente. Categorías que debían hacer las bases, el pegamento y los ladrillos de la construcción de proyectos instituyente. Complicada tarea que se asumió con intensidad.

El maestro Epifanio y el maestro José Domingo, hicieron resistencia para adscribirse a estas categorías antagónicas de instituyente e instituido. Ya que las problemáticas y las realidades de nuestro país no las consideran de una manera tan diferenciada; como si lo puede ser en un país con una tradición más fuerte y más consolidada. Pero en nuestras circunstancias donde el teatro, la profesionalización en teatro, la educación teatral en la escuela, la pedagogía teatral son historias que no tienen mucha tradición, que hasta ahora, como dicen, están viviendo su infancia; según ellos es muy difícil ver estas realidades y estos imaginarios de esta manera.

En nuestro caso, no son cuerpos históricos tan definidos, como para polarizar sus condiciones, su existir. Es difícil delimitar completamente, dónde está lo uno y dónde está lo otro. Además en la misma organización política de país, se dan unas enormes complejidades, tensiones y contradicciones como se veía en el caso de las leyes y sus articulados. El mismo estado como institución es tan heterónimo, que no obedece a lógicas únicas; es una mixtura, un híbrido, categoría que usa García Canclini, para referirse a las expresiones culturales de Latinoamérica. Y coinciden en ver lo instituyente, si se trata de eso, en reconocernos, en ser autocríticos, en reconocer debilidades para mejorarlas y cualificar esa construcción de una historia reciente, que se hace desde distintos frente. Se ve una admirable humildad digna y honesta, y a la vez muy con los pies en la tierra.

Es muy interesante esta crítica. Y no es que le quite la fuerza a esta categoría en esta investigación. Ya que son muy amplias y complejas sus posibilidades y más si se ven como imaginarios sociales, como función imaginaria. Es válida la crítica del maestro Epifanio para estas conclusiones. Pues es muy pertinente y necesario enriquecer constantemente su resignificación de una manera más acorde con nuestras realidades culturales. Tal vez haciéndolas menos fijas en cuanto a no conferirles un espacio definido y menos en un enfrentamiento tan limitado con su opuesta. Aunque es bueno aclarar que Castoriadis no las ve como opuestas sino como complementarias. El maestro relativiza esta clasificación y categorización para nuestras realidades culturales. De todas maneras se asocia la categoría de instituyente con la de resistencia y esto es algo muy válido, sino desde lo cultural si desde lo social.

El maestro Sepúlveda planteó una propuesta muy clara, estructurada y enriquecedora, para mirar la educación teatral en todos los niveles educativos. Otros participantes, transmitieron, más bien, un horizonte muy desalentador, pero a la vez un interés y una necesidad por fortalecerse como movimiento, como colectividad, para profundizar en las necesidades y los problemas más urgentes, en cuanto a lo que tiene que ver con muchos interrogantes, frente a la pedagogía teatral, la educación teatral, el papel social de los docentes de teatro, sus posibilidades de participación y de inclusión en las decisiones que tengan que ver con la intención de avizorar unos mejores horizontes.

Es urgente investigar cada vez con más profundidad, qué está detrás de esta tendencia a minimizar o a no considerar la educación teatral en la educación básica como fundamental, para la consolidación de los sujetos políticos, sociales y culturales. Seguramente no es por una sola razón, sino que se juntan muchas, producto de un desconocimiento, de una tradición y de unos imaginarios de sociedad y de país donde las artes no tienen utilidad. Y así, a partir de ese reconocimiento, colectivamente, plantear y realizar estrategias y proyectos, para cambiar estas condiciones. La necesidad ya está planteada a través de la ley y de gran parte de la sociedad, que de muchas maneras ha impedido su desaparición, que a través de su trabajo sigue empeñada en lograr su reconocimiento como un área con un saber propio. La condición humana es compleja y la infinitud de sus realidades, rebasan los reduccionismos que le imponen otras realidades, que si bien no se pueden descuidar, no son las únicas.

Es inaplazable la necesidad de profundizar más en el saber, no sólo leer, sino también escribir los lenguajes y la comunicación audiovisuales, multimodales, proxémicos, kinésicos, corporales, vocales, etc. Se debe descentrar la escuela de la tradición lecto-escritural y alfanumérica, estas prácticas son completamente válidas, pero, deben compartir los espacios y los tiempos de lo currículos y sus prácticas con otras gramáticas, con otras formas de representar el mundo, con otros lenguajes. Es una prioridad educativa adentrar a los estudiantes en la comprensión de estas nuevas realidades semióticas, para interactuar de manera crítica con las actuales reconfiguraciones de lo temporal, espacial, político, social, cultural y económico en los contextos local y global.

Respecto a esto, el arte teatral tiene un papel primordial para orientar, formar y educar de manera crítica a los agentes sociales; de reconocer cada vez más que no sólo a lo reflexión, sino a la praxis a través de la acción, es importante, porque es la comunión creativa entre el cuerpo y el contexto. Jean Luc Nancy, habla de una corporalidad que rompe los paradigmas dualistas, monistas y ve el cuerpo no como algo que tenemos, sino como algo que somos, ve lo corporal como el origen de todas las expresiones, lenguajes y tecnologías, ve el cuerpo como el lugar donde se origina la producción y transformación del conocimiento, la realización de lo histórico, lo social, lo político, lo cultural.

La función imaginaria<sup>213</sup> es una forma de resistencia y rebeldía contra lo que se ha quedado detenido en el tiempo y en el espacio. Es una estrategia y una acción para dar más vida a la historia y dar más historia a la vida de manera deconstructiva, reflexiva y crítica. La actividad del ser humano no es meramente refleja o técnica sino que el hacer humano es histórico (2013-115). Es la mayor posibilidad de expresión de libertad y plenitud que puedan tener las ideas, los sentidos, las significaciones, las cuales sólo pueden ser posibles por las praxis de los imaginarios radicales y de los proyectos instituyentes.

---

<sup>213</sup> "Estas características no consisten en una <<toma de consciencia>> efectuada para siempre, sino en otra relación entre consciente e inconsciente, entre lucidez y función imaginaria, una actitud del sujeto respecto a sí mismo, en una modificación profunda de la mezcla actividad-pasividad, del signo bajo el cual se efectúa, del lugar respectivo de los dos elementos que la componen. ¡Cuán poco se trata, en todo esto, de una toma del poder por la conciencia en sentido estricto! ... el deseo, las pulsiones –ya se trate de eros o tánatos- también son, y hay que abocarlos no solamente a la conciencia, sino a la expresión y a la existencia". Castoriadis, Cornelius: 2013. Pág. 166.

Las construcciones curriculares y los proyectos instituyentes de educación teatral deben nacer de las características de las mismas comunidades educativas, desde sus propias realidades, vacíos, potencialidades, problemáticas e imaginarios críticos; algo que dice Freire. Castoriadis, Ibáñez, Bourdieu. El maestro Henry dice que el arte o mejor la educación artística es un acto o un proyecto de resistencia en la escuela, ya que el mismo arte es una expresión de resistencia. Obviamente, distanciándose de esas consideraciones de ver el arte como meramente espectáculo, entretenimiento, sublimación y canalización de impulsos violentos, como terapia etc. El proyecto instituyente no es algo estandarizable, o de posibilidades únicas, es de acuerdo al contexto, a los imaginarios sobre las diversas prácticas y discursos que las comunidades producen y reproducen.

Es necesario reconstruir y construir permanentemente los propios imaginarios, las propias historias, los propios símbolos para recomponerse como agentes sociales-culturales y como sujetos políticos. Estas son las únicas estrategias y proyectos posibles<sup>214</sup> ante los obstáculos que impidan la realización como sujetos históricos libres y autónomos. Algo para lo que la escuela permanentemente debe seguir cualificándose. La escuela debe acoger más ampliamente lo instituyente, para reinventarse permanentemente. En esta revitalización es primordial la función imaginaria.

Las estéticas artísticas expresan esas construcciones de sentido como maneras creativas de resignificar, deconstruir y cualificar la realidad. Los imaginarios estéticos y artísticos constituyen una realidad que la realidad misma no los puede hacer. El arte es un imaginario que completa y amplifica la realidad. El mismo arte es una acción en el sentido que lo plantea Arendt, y es un proyecto instituyente como lo define Castoriadis. El arte no es un instrumento político, no es un panfleto de lo político, no es un medio para debatir ideologías o sistemas ideológicos, el arte hace parte de la construcción de la política. El arte afecta la realidad, interviene y actúa políticamente. La educación artística tiene la misión de democratizar el acceso al capital cultural y simbólico. Es una posesión de la sociedad. La experiencia artística, la producción artística que es lo primordial

---

<sup>214</sup>“Es necesario pues una revolución cultural en el verdadero sentido del término, “Pero, como lo señala muy bien Castoriadis, para que haya tal revolución, hace falta que haya cambios profundos en la organización psicosocial del hombre occidental, en su actitud frente a la vida, en su imaginario. Es necesario que la idea de que la única finalidad de la vida es producir y consumir cada vez más –idea que es a la vez absurda y degradante- sea abandonada; es necesario que el imaginario capitalista de un pseudodominio-racional de una expansión ilimitada sea abandonado. Esto, únicamente los hombres y las mujeres lo pueden hacer. Un individuo, o una organización, sólo puede, en el mejor de los casos, preparar, criticar, incitar, esbozar las posibles orientaciones””. Latouche, Serge: 2006. Págs. 146 y 147.

de la educación artística según Eisner, debe mantener un equilibrio entre la educación artística esencialista con la educación artística contextualista. La educación artística es la garantía de que se mantenga vivo el arte, de que no se desvirtúe por las posibles desfiguraciones que puedan darse.

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor W. (1998). *La Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Agamben, Giorgio. (2001) *Infancia e Historia: Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Althusser, Louis. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Bogotá, Editorial Oveja Negra.
- Apple, Michael W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Ediciones Akal.
- Apple, Michael W. (1997) *Cultura, política y currículo: Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- Arendt, Hannah. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Arendt, Hannah. (1995) *¿Qué es la política?* Barcelona, Editorial Paidós
- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona, Editorial Kairós
- Baudrillard, Jean. Morín, Edgar. (2003). *La violencia del Mundo*. Argentina, Libros de Zorzal.
- Baudrillard, Jean. (1992). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas, Monte Ávila Editores
- Bauman, Zigmund. (2001). *En Busca de la Política*. Argentina, Fondo de Cultura Económica,
- Bauman, Zigmund. (2006). *Vida Líquida*. España, Fondo de Cultura Económica,
- Bachelard, Gastón. (1993). *El aire y los sueños*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, Walter. (2008). *El Narrador*. Santiago de Chile, Ediciones Mentales Pesados,
- Benjamin, Walter. (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión,
- Benjamin, Walter. (2003). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. México D.F. Editorial Ítaca.
- Bustelo, Eduardo. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *¿Qué Significa Hablar?* México D.F. Ediciones Akal.
- Bourdieu, Pierre. (2003). *Los Herederos*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S.A.

- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *La Reproducción*. Madrid, Editorial Popular.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Selección de artículos de LE MONDE Diplomatique*. Santiago de Chile, Editorial Aún Creemos en los Sueños,
- Bourdieu, Pierre. (2010). *El Sentido Social del Gusto*. Buenos Aires, Siglo XXI Ediciones.
- Brook, Peter. (2007). *La Puerta Abierta*. España, Alba Editorial.
- Buner, Jerome. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor Dis. S. A.
- Castoriadis, Cornelius. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid, Tusquets Editores,
- Castoriadis, Cornelius. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá, Ensayo y Error,
- Castoriadis, Cornelius. (2001). *El Político de Platón*. Bogotá, Edición Fundación Crear Ciudad.
- Deleuze, Gilles. (1996). *Conversaciones*. Valencia, PRE-TEXTOS,
- Durand Gilbert. (2000). *La imaginación simbólica*. Argentina, Amorrortu Editores
- Duvignaud Jean. (1982). *El juego de Juego*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica,
- Eisner, Elliot. (1998). *Cognición y Currículo*. Argentina, Amorrortu Editores,
- Eisner, Elliot. (1999) *El Ojo Ilustrado*. W. Madrid, Paidós Educador.
- Escobar Villegas, Juan Camilo. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ferrés, Joan. (2008). *La Educación como Industria del Deseo*. Barcelona, Gedisa Editorial,
- Flachsland, Cecilia. (2003). *Pierre Bourdieu y el Capital Simbólico*. Madrid, Campo de Ideas.
- Foucault, Michel. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, S.A.
- Foucault, Michel. (1973). *El Orden del Discurso*. Barcelona, Tusquets Ediciones, S.A.
- Freire, Paulo. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Bogotá, Siglo XXI Editores,
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid, Siglo XXI Editores.

- García-Huidobro Valdés, María Verónica. (2004). *“Pedagogía Teatral. Metodología activa en el aula”*. Santiago de Chile, Editorial Universidad Católica de Chile.
- Gentil Pablo (comp.) Michel W. Appel / Tomaz Tadeu da Silva. (1997). *Cultura, Política y Currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada S.A.
- Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI Editores,
- Habermas, Jürgen. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Editorial Tecnos S.A.
- Hughes, John y Sharrock Wes. (1999). *Filosofía de la investigación social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hannah Arendt. (1997). *¿Qué es la política?* Madrid, Ediciones Paidós,
- Horkheimer, Max y Adorno, Teodor W. *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial X'otto, S.A. 1998.
- Huizinga Johan. (1987). *Homo Ludens*. Madrid, Alianza editorial.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI editores, 2003.
- Ibáñez, Jesús. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid, Siglo XXI editores.
- Jarry, Alfred. (2009). *Patafísica*. Buenos Aires, Caja Negra Editora,
- Kemmis Stephen. (1993). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata.
- Latouche Serge. (2006). *La apuesta por el decrecimiento: ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Barcelona, Icaria Editorial
- Marcuse, Herbert. *El Hombre Unidimensional*. México D. F. Editorial Planeta, 1993.
- Marcuse, Herbert. (1983). *Eros y Civilización*. Madrid, Edición Sarpe S.A.
- Martín-Barbero, Jesús. (1978). *Comunicación Masiva: Discurso y Poder*. Bogotá, Editorial Época.
- Morín, Edgar. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa Editorial.

- Morín, Edgar. (1996). *El Paradigma Perdido, Ensayo Bioantropológico*. Barcelona, Editorial Kairós.
- Morín, Edgar. (2002). *Introducción a una Política del Hombre*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Morín, Edgar. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Negri Toni. (2000). *Arte y Multitudo*. Madrid, Editorial Trota.
- Reich, Wilhelm y Schmidt, Vera. (1984). *Psicoanálisis y Educación*. Bogotá, Editorial Anagrama.
- Téllez Iregui, Gustavo. (2002). *Pierre Bourdieu*. Bogotá, Editor Universidad Pedagógica Nacional,
- Tusón Valls Amparo. (1997). *Análisis de la Conversación*. España, Editorial Ariel S.A.
- Ureña, Enrique. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid, Editorial Tecnos S.A.
- Van Dijk, Teun A. (1999). *Análisis del Discurso Social y Político*. Y Mendizábal, Iván Rodrigo. Quito, Abya-Yala Editing,
- Vigotsky, L.S. (1987). *Imaginación y Creación en la Edad Infantil*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación,

## ANEXOS

EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y EN LOS ENCUENTROS INDIVIDUALES SE CONVERSA ACERCA DE LOS SIGUIENTES CAMPOS PROBLÉMICOS:

### I. IMAGINARIOS DE SUS EXPERIENCIAS (MEMORIAS Y BIOGRAFÍA)

Aspectos especiales que hicieron que se dedicaran y que se sigan dedicando a la educación teatral. (Se iniciaron los encuentros en el grupo de discusión y en las conversaciones individuales desde las propias experiencias de vida, que fueran muy significativos en relación con la actividad teatral, con el fin de mirar cómo en sus papeles de agentes sociales como estudiantes, hijos, niños, jóvenes tuvieron estos acercamientos. También con el fin de reconocer que antes de abordar los imaginarios es preciso partir de las memorias y las experiencias de los participantes, ya que un imperativo de la imaginación es que su origen sólo se da desde la memoria y la experiencia).

### 2 IMAGINARIOS SOBRE SUS DISCURSOS (SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS)

Afinidades, coincidencias, distancias y tensiones entre las Políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional y las políticas educativas de la institución educativa respecto a la educación teatral en la escuela. (Tratamientos que le han dado las instituciones educativas al teatro escolar, desde las políticas estatales y desde las políticas de instituciones educativas).

### 3. IMAGINARIOS SOBRE SUS PRÁCTICAS (EN LOS CURRÍCULO)

Imaginarios sobre aspectos determinantes, que hacen que las instituciones incluyan o excluyan, y de qué manera se hace dicha inclusión o exclusión la educación teatral en sus currículos. (Creatividad, expresividad, comunicación, sensibilidad, autoestima, entretenimiento, desestresante, educación integral).

### 4. IMAGINARIOS SOBRE SUS SABERES (FRENTE AL DE LOS AGENTES SOCIALES Y SU CAPITAL SIMBÓLICO)

Imaginarios de algunos agentes sociales de la comunidad escolar sobre las prácticas teatrales en la escuela, papel de los educadores de teatro como agentes sociales en el teatro en la

educación básica (Acciones de reproducción y transformación de los imaginarios) y el teatro como capital simbólico en la escuela.

## 5. APORTES SOBRE SUS ACCIONES COMO PROYECTOS INSTITUYENTES

Aspectos más importantes en un proyecto instituyente en educativo en teatro para la educación básica (La infancia, el teatro y el juego. La memoria y la experiencia en el niño(a). La libertad de acción, expresión y de pensamiento. La generación de tejido social. La creación de una vida cultural propia) y estrategias y acciones desde la función imaginaria, para que los colegios realicen proyectos instituyentes en educación teatral (Educación estética, educación ética, educación en derechos humanos, educación para la paz y el diálogo democrático).