

**ALGUNAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA DISEÑAR CURRÍCULOS
ABIERTOS EN TEATRO: UNA PROPUESTA DESDE EL USO DE HERRAMIENTAS
DIDÁCTICO-DISCIPLINARES**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:
MAGÍSTERES EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA**

**JUAN DIEGO RIVERA ÁVILA
CRISTIAN DANIEL SUÁREZ LOZANO**

**DIRECTOR:
Dr. RENÉ CHRISTOPHER RICKENMANN DEL CASTILLO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE ARTES BELLAS
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA**

BOGOTÁ D.C.

2024

Tabla de Contenido

Resumen	5
1. Punto de Partida	7
2. Panorama Conceptual	19
2.1 Herramientas Didáctico-Disciplinarias (HDD)	19
2.2 Currículo Abierto	28
3. Apartado Metodológico	38
4. Análisis	42
4.1 Implicaciones Profesionales para un Profesor del Campo Teatral	43
4.1.1 Colectivo Profesional Docente: Unirse para Abrir el Currículo	43
4.1.2. La dimensión disciplinar desde las ciencias de la educación	51
4.1.3 La Investigación: una Clave para la Autocrítica y la Reflexión sobre la Práctica Docente	56
4.2 Un Lugar Protagonico para las Obras Teatrales	70
4.3 Materializaciones del Uso de HDD	95
4.3.1 Adaptación de Obras Teatrales	97
4.3.2 Dramaturgia Escolar	105
4.3.3 Unipersonal didáctico	111
5. Escenas de un Currículo Vivo	117
Prólogo	119
Escena I: ¿Cuán fundamental es la Tripletta Fundamental?	120
Escena II: discentes como Navegantes en el Mar de Obras Teatrales	123
Escena III: ¿Cómo Lucen las HDD?	125
Escena IV: Profesor: ¿Ser o No Ser Investigador?	128
Escena V: ¿Es Posible Enseñar Solo?	131
Epílogo: ¿Algo que Agregar?	134
6. Hacia un Convivio Pedagógico	137
7. Conclusiones	143
Referencias	147

Tabla de Figuras

Figura 1: Tabla Conceptual De La Noción De Currículo	29
Figura 2: Tabla Sobre El Tránsito Del Concepto De Currículo	32
Figura 3: Ecuación Del Análisis	42
Figura 4: Tabla de síntesis sobre la materializaciones de las HDD	96
Figura 5: Matriz del esquema didáctico para el taller	137

Agradecimientos

Antes de comenzar, demos las gracias.

Pero ¿a quién?

¿A quiénes?

Este proyecto existe gracias a un sueño: que Colombia le abra las puertas al Teatro, que le suba el telón a la educación teatral.

Le damos gracias a ese sueño, y gracias a quienes lo hacen posible. Al profesor René, por acompañarnos con su guía y sabiduría. A la UPN por apostarle a la formación de profesores sensibles y comprometidos. A nuestros colegas, los que aún cursan sus estudios profesionales; a los que se ejercitan día a día en las aulas; y a quienes ya tuvieron nuestro sueño en otros confines. A nuestras familias y amigos, que con su amor nos sostienen, motivándonos a imaginar mundos posibles, mundos mejores.

Gracias a quienes en ocasos venideros seguirán -o no- estas orientaciones, para que el sueño esté más cerca de ser una realidad.

Y obviamente, gracias a los discentes, pues nuestro sueño sólo tendrá sentido trabajando codo a codo con ellos.

A todos, un gracias y un favor:

***Gracias por soñar con nosotros.
Por favor, no dejemos de soñar juntos.***

A Modo de Epígrafe

El mundo es un gran teatro, y los hombres y mujeres son actores.
Todos hacen sus entradas y sus *mutis* y diversos papeles en su vida.

William Shakespeare (Como Gustéis, p.20)

Resumen

Esta investigación presenta seis orientaciones didácticas dirigidas a profesores de teatro cuya práctica se sitúa en los linderos de la educación formal. Para ello, se hace clave reconocer algunos aspectos sustanciales del desempeño del profesor, como la planeación de clases, la estructuración de secuencias didácticas, la elaboración de planes de aula, la formulación de proyectos pedagógicos o currículos desde su concepción de plan de estudios. Dado que el teatro y su enseñanza escolar es un campo del saber emergente (por lo menos en Colombia), los docentes, especialmente los noveles, enfrentan con frecuencia preguntas como: ¿Qué del teatro se debe enseñar? ¿En qué orden organizar los contenidos? ¿Cómo enseñarlos?, todo ello considerando las dinámicas institucionales y los contextos específicos del entorno escolar.

Inicialmente, la meta fue diseñar una estructura curricular amplia y general que ofreciera un marco de referencia para estas inquietudes presentes incluso entre profesores experimentados. Sin embargo, pronto se evidenció que intentar abarcar el campo teatral en un currículo estándar sería infructuoso y en contravía con la propia naturaleza crítica del teatro. Además, estructurar un único currículo de teatro limitaría el rol del profesor como mediador crítico que promueve encuentros y experiencias a partir de la exploración de prácticas y procesos artísticos y culturales, más allá de la implementación de recetas o prescripciones didácticas.

Por esto, en lugar de definir y respaldar una serie de lineamientos curriculares, este proyecto se apela a la posibilidad de pensar colectivamente algunas orientaciones didácticas, no para buscar la implementación de un currículo convencional ejemplarizante, sino orientando la discusión a la viabilidad de los currículos abiertos (en plural y dados al cambio) cuya estructura dialoga con las circunstancias situadas, y son diseñados a partir de las decisiones profesionales que cada profesor toma en su contexto específico.

Para ello, el proyecto se basó en una muestra representativa del colectivo profesional docente: profesores de teatro en ejercicio, profesores de práctica pedagógica de docentes en formación de Artes Escénicas, académicos internacionales en didáctica teatral y docentes en formación cuyas propuestas pedagógicas se sistematizaron en proyectos de grado. Este proceso recoge seis *didaskalias*, recomendaciones consensuadas que representan caminos provechosos para el aprendizaje del teatro en la escuela.

Las orientaciones didácticas propuestas se fundamentan en el uso de Herramientas Didáctico-Disciplinarias, que integran principalmente los elementos del campo teatral con conceptos de las ciencias de la educación. Este ejercicio reflexivo permite al docente identificar tanto las potencialidades educativas en los procesos creativos de la disciplina teatral, como los aspectos teatrales y performativos en la práctica educativa. Así, el teatro se posiciona como un medio para disponer escenarios y experiencias de aprendizaje en torno a la cultura, desde su dimensión expresiva y teatral.

Las orientaciones expuestas son el resultado del diálogo con los representantes del colectivo profesional docente de teatro y buscan enriquecer la labor profesoral desde una perspectiva situada y crítica. Para ello, esta investigación reflexiona sobre las acciones de un profesor de teatro, las decisiones que habitualmente toma, sus tendencias y la materialización de esas elecciones para comprenderlas desde el ejemplo y la proyección. Las orientaciones se presentan en este documento de forma inferencial en los primeros capítulos, abordando críticamente el punto de partida, y se presentan poética (a través de un texto teatral) y explícitamente en el capítulo 5. Esta decisión responde a la intención de evitar que su declaración listada sea prescriptiva, relacionando las *didaskalias* didácticas con lo que no buscan ser: normas o lineamientos rígidos.

1. Punto de Partida

El presente proyecto reflexiona alrededor de las decisiones que el profesor de teatro sabiéndose profesional, toma dentro de escenarios educativos formales, considerando que el campo disciplinar teatral, contribuye a la comprensión del mundo social y al desenvolvimiento en él a partir de aportes específicos al discente¹ centrados en necesidades de aprendizaje y soportados por un proyección institucional de formación. En ese sentido, resultan pertinentes los saberes del campo teatral en la escuela, por ejemplo, bajo la figura de una asignatura fundamental². Esta investigación cuenta con el objetivo general de: proponer algunas orientaciones didácticas a partir del uso de Herramientas Didáctico-disciplinares (en adelante HDD), para la creación de Currículos Abiertos de teatro en las escuelas colombianas, esta consigna viene acompañada de tres objetivos específicos, que son:

1. Identificar el uso de HDD junto con sus materializaciones para la construcción de orientaciones didácticas, a través de la consulta de experiencias internacionales donde el Teatro es una materia fundamental.
2. Conocer los hallazgos didácticos de algunas prácticas de profesores de teatro en la educación formal que usan HDD y sus materializaciones, priorizando información que aporte a la construcción de algunas orientaciones didácticas.
3. Reconocer los hallazgos didácticos presentes en la implementación de HDD junto con sus materializaciones dentro de algunos espacios de práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en vías de la construcción de algunas orientaciones didácticas potencialmente comunes.

Para articular los elementos comprometidos en los objetivos, esta investigación comprende por *teatro* lo dicho por Jorge Dubatti (2007) desde el estudio de la Filosofía del Teatro donde lo

¹ Término utilizado por Paulo Freire para referirse a los estudiantes, derivado del latín *dicere* que significa «decir» o «hablar». Freire emplea *discente* para promover la percepción de los estudiantes como participantes activos en su proceso de aprendizaje. En resonancia con lo propuesto por Freire, el término será utilizado a lo largo del texto de investigación.

² Se refiere a una de las ocho áreas obligatorias y fundamentales determinadas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. A la fecha, la Educación Artística es una de las ocho áreas mencionadas.

define como un acontecimiento experiencial compuesto por tres características: el convivio, la *poiesis* y la expectación. Por convivio se refiere a que el teatro es un encuentro físico y temporal entre actores y público, en un mismo espacio y tiempo. Para Dubatti, esto implica una copresencia corporal a través de la experiencia estética en comunidad. En segundo lugar, el teatro es un acto que implica la *poiesis*³, pues construye un mundo simbólico y una invención que se completa cuando un espectador lo observa y acepta convenciones simbólicas. Por último, la expectación, que compromete la mirada activa del espectador, su capacidad de interpretar, de involucrarse y de participar en el sentido que se genera a través del acontecimiento teatral, un evento cultural y vivo que ocurre a partir del encuentro consciente de sujetos. Esta perspectiva trasciende tanto la idea de *representación* como la de *presentación*, (otrora elementos fundamentales del teatro) y se centra en el rito del encuentro humano y el acontecimiento de ver actos (ser espectador) y hacer actos para que otros los vean (ser actor). En adelante se refiere al Teatro en mayúscula por considerarlo no sólo un sustantivo común, sino un campo de conocimiento susceptible de tratarse en escenarios educativos formales.

Adicionalmente, desde una perspectiva educativa, el Teatro es una práctica cultural crítica y coherente con los principios expuestos por Delors (1996), donde el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber vivir juntos, son los pilares para la formación escolar en el siglo XXI. Estos pilares son horizontes que se pueden fortalecer desde el campo teatral en el aula, especialmente con los postulados de Augusto Boal (2002), quien propone el Teatro del Oprimido a partir de la educación popular fundamentada en las perspectivas críticas y decoloniales que abanderó Paulo Freire. Boal entiende el Teatro desde lo pedagógico, en tanto que «todos aprendemos juntos, actores y público. La pieza presenta un error, un fallo, para estimular a los espect-actores⁴ a encontrar soluciones y a inventar nuevos modos de enfrentarse a la opresión» (p. 69). Así, la idea de Boal se asocia con el sentido que la enseñanza del campo teatral tiene en este proyecto, pues al igual que en el Teatro del Oprimido, el aprendizaje de saberes teatrales en la escuela, se desarrolla en conjunto, mediante el encuentro, el reconocimiento y la construcción social; también la obra es una movilización que convoca al encuentro y; así como el drama requiere roles activos, la enseñanza del

³ Su traducción del griego significa «creación».

⁴ Según la apuesta educativa de Boal, se busca que el espectador trascienda de su rol pasivo para ser un protagonista que crea y es consciente de su capacidad para modificar la obra que está viendo, y por extensión, la vida que vive. El espectador ve y asiste, pero el espect-actor ve y actúa.

Teatro en la escuela también contempla los roles posibles en el aula, sus dinámicas y sus prácticas propias dentro del campo de la disciplina.

Esta mirada concreta sobre las prácticas del campo teatral como punto de partida para su enseñanza, implica una perspectiva pedagógica que priorice la actividad y la participación del discente, centrando la intencionalidad del profesor en el proceso de aprendizaje y no sólo en la enseñanza. Desde esta perspectiva, se sostiene la idea de que el Teatro, al ser un acontecimiento, se aprende a partir de vivencias mediadas por prácticas. *Ergo*, en el desarrollo de esta investigación el proyecto se pregunta: ¿cuáles prácticas del campo teatral parecen ser adecuadas para provocar un aprendizaje específico en una población de discentes concreta? Este cuestionamiento aclara que este texto (u otro) no pretende ofrecer una única organización y una única sistematización de los saberes del campo teatral para la enseñanza en la escuela, ya que dicha organización, selección y adaptación de prácticas disciplinares teatrales se atienden en coherencia con las necesidades de aprendizaje de los sujetos en su contexto, en adición a variables de índole institucional, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI); los roles activos que implica el Teatro crítico; hasta las proyecciones educativas en la contemporaneidad, por ejemplo, las recogidas por Delors para el siglo XXI.

Continuando con lo que este proyecto toma de los postulados de Boal, la obra teatral (en su formato de texto escrito y de puesta en escena) está en función de la liberación. Por lo tanto, en la enseñanza del campo teatral, el profesor podría acudir a elementos culturales, (como obras dramáticas, o la creación y escenificación de estas) que sirvan como medios de presentar el Teatro en el aula, y estimular a quienes lo ven y a quienes lo hacen, partiendo de la presentación de una problemática («fallo», según Boal) sobre la que se puedan tomar acciones, explorar soluciones y formas de relacionamiento social

En ese entendido, es posible relacionar los saberes del campo teatral con el fortalecimiento de la dimensión social del discente al fomentar la participación, la identificación colectiva de opresiones comunes y la toma conjunta de decisiones y estrategias para atender la opresión. Esto además de la adquisición de saberes específicos de la disciplina como la expresión oral y corporal, el autorreconocimiento, la alteridad, la satisfacción que deviene de espectral obras teatrales, la catarsis

o el *pathos*⁵ en quienes ven y hacen Teatro, todos los anteriores, emergentes y propios del quehacer disciplinar, es decir, algunos saberes sustanciales que son frutos del Teatro y aplicables a diferentes contextos de necesidad.

Lo anterior, siempre en sintonía con la lógica interna⁶ del campo teatral, según la cual, como en toda práctica corporal, se precisa de una organización interna que lleva al discente a relacionarse de una manera particular con los demás, con el espacio, con el material y con el tiempo. Esta manera es aplicable en sí misma y por lo tanto fortalece el desarrollo de dicho saber en la propia práctica teatral. Mercè Mateu y Pere Lavega (2017), ejemplifican las lógicas internas de las disciplinas artísticas, diciendo que:

Al comparar la lógica interna de la danza y el circo, se evidencian rasgos que los identifican y distinguen. El lenguaje de la danza supone una relación especialmente con el espacio, mientras que el circo explora la relación con los objetos o aparatos: objetos de manipulación (malabares); fijos (el trapecio); o híbridos (las telas). Además, incorpora especialmente el espacio aéreo, sin contacto con el suelo. El crescendo en el que se basa la narrativa del circo implica variar algunos rasgos de la lógica interna del lenguaje circense: aumentar el número de personas que participan (por ejemplo, en un equilibrio), reducir progresivamente la superficie de apoyo, aumentar la altura en la que se realiza una acción, disminuir el tiempo de vuelo, o aumentar el número de objetos en un número malabar (p. 17).

En cuanto a la lógica interna del Teatro, se diferencia de otras lógicas, incluso escénicas, como las mencionadas (danza y circo), gracias a su enfoque en el relato, el diálogo y el convivio que implica la relación presente entre actores y público; modificando el énfasis en los cuatro elementos principales de las lógicas internas (la relación con los demás, con el espacio, con el material y con el tiempo). Por ejemplo, en el Teatro la relación con los demás se centra en la interacción entre los actores, sus personajes y el público. La relación con el espacio está presente, pero el Teatro lo puede

⁵ Vocablo griego traducido como “afecto vehemente del ánimo” y refiere a la cualidad de una obra por suscitar sentimientos *profundos* en el espectador.

⁶ Concepto propuesto por Parlebas (2001) y por Mercè Mateu, Pere Lavega (2017) en relación a la Educación Física, el cual se define como: sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente.

utilizar como un recurso para crear ambientes y situar las acciones dramáticas, en lugar de priorizar su exploración física, como ocurre en la danza. El material en el Teatro es por lo general menos tangible que en el circo, donde los objetos son protagonistas y se manifiesta más en la construcción simbólica de la fábula (en el sentido aristotélico del término) y los elementos escénicos. Finalmente, el manejo del tiempo en el Teatro se despliega a través de los sucesos dramáticos, en lugar de un aumento de la dificultad técnica o acrobática como sí sucede en el circo.

Esta lógica interna del Teatro, con sus particularidades, implica que no se limita a ser una herramienta genérica para desarrollar habilidades como el trabajo en grupo, la escucha activa o las habilidades comunicativas en todos los escenarios posibles de la vida en sociedad, pues aunque esos saberes por sentido común se fortalecen a través de la práctica teatral, lo hacen de manera integrada a su propia dinámica, es decir, a través de la interacción escénica, la construcción dramática y el encuentro dialógico de personajes. Por lo tanto, esta investigación se aparta de comprender los saberes teatrales como sustraibles y valiosos por su potencial para estar en función de otros campos del saber, sin querer situar como imposible que elementos específicos puedan ser implementados para dichas transposiciones. Esta postura se da al considerar los saberes disciplinares del Teatro como legítimos de ser enseñados por sí mismos ya que estos saberes propios permiten, entre otras cosas, reconocer la cotidianidad desde la exploración de la extracotidianidad. Sobre esto, Boal (2002) decía que:

El lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia, y el más esencial. Los actores hacen en el escenario exactamente aquello que hacemos en la vida cotidiana, a toda hora y en todo lugar. Los actores hablan, andan, expresan ideas y revelan pasiones, exactamente como todos nosotros en la rutina diaria de nuestras vidas. La única diferencia entre nosotros y ellos consiste en que los actores son conscientes de estar usando ese lenguaje, lo que los hace más aptos para utilizarlo. Los no actores, en cambio, ignoran que están haciendo teatro, hablando teatralmente, es decir, usando el lenguaje teatral, así como Monsieur Jourdain, el personaje de El burgués gentilhomme de Moliere, ignoraba estar hablando en prosa cuando hablaba (p. 21).

Así, la pertinencia del Teatro en la educación formal se manifiesta en diversas dimensiones humanas, como la lúdica, la estética, la emocionalidad, la cognitividad, el civismo entre otras. Permitiendo enlazar la ficción, o mejor dicho, la experiencia humana de un tercero (capturada en una obra teatral, por ejemplo) con la propia vida del discente, posibilitando el extrañamiento⁷ donde se distancia de lo familiar para observar desde una nueva perspectiva, lo que promueve una reflexión sobre su propia realidad y las convenciones sociales que la enmarcan. Aunque el proceso de extrañamiento es propuesto originalmente por Bajtín⁸, se ve retomado por Emerson (2005), donde se observa su capacidad para potenciar el aprendizaje crítico y el desarrollo integral, ya que al distanciarse de su realidad y considerar una ficción, el discente puede finalmente reflejarse en ella y generar transformaciones en su propia experiencia y comprensión del mundo.

Para esto, no basta con llevar al aula de manera directa lo propio de la disciplina teatral, ni tampoco parece suficiente enseñar tal y como se enseña en la formación profesional de actores, pues para la escuela es fundamental el rol del profesor como profesional de las ciencias de la educación que toma decisiones didácticas en función de las necesidades de aprendizaje escolar (decisiones como la identificación de las prácticas disciplinares propicias de acuerdo a cada contexto; el establecer relaciones entre elementos de la cultura como las obras y el contexto social; la identificación de temas, de fines y de formas en el sentido de las estéticas relacionales que implican las obras tanto en sus géneros dramáticos, como en las actividades que pueden suscitarse en clase; entre otros) en coherencia con los objetivos particulares que son sugeridos por los énfasis institucionales descritos en los PEI y la multiplicidad de escenarios de educación en Colombia y sus dinámicas.

Siguiendo con las decisiones del profesor y en relación con las lógicas de la educación formal, el profesor de Teatro dispone situaciones en las que los discentes construyen conocimiento a partir de las interacciones con un medio. En la contemporaneidad, se ha avanzado en investigaciones

⁷ Concepto propuesto por Mijail Bajtín que describe la técnica artística de *presentar lo familiar de manera extraña* para provocar una percepción renovada y crítica en el espectador, lo que invita a reflexionar sobre las estructuras y convenciones habituales del discurso, la narrativa y lo extracotidiano en términos de la Antropología Teatral.

⁸ Emerson, C. (2005). El ostranenie de Shklovsky, el vnenakhodimost de Bajtín: Cómo la distancia sirve a una estética de la excitación en lugar de una estética basada en el dolor. *Poetics Today*, 26(4), 637–664.
<https://doi.org/10.1215/03335372-26-4-637>

que han reflexionado sobre el *qué*, el *cómo* y el *para qué* se enseña Teatro en la escuela, con unas intuiciones cercanas a las mencionadas por Boal previamente.

A propósito de los pasos y las peripecias ocurridas, la profesora Carolina Merchán (2024) plantea elementos para este punto de partida, diciendo que:

Durante algunos años nos hicimos preguntas sobre qué se enseña cuando se enseña teatro en los espacios escolares, qué enseñar desde el teatro, cómo enseñar y para qué. (...) Revisábamos las actividades una y otra vez (las mismas de los entrenamientos de actores) y, en resumen, enseñar teatro en escenarios educativos llevaba a construir cultura de grupo (trabajar juntos, lo que de hecho se aprende ya en otras áreas), aprender a escuchar, atención (seguimiento de instrucciones, parte importante de todas las áreas), a caminar por el espacio (actividad muy típica de la formación de actores, y sin mayor sentido en las aulas regulares) y “juegos dramáticos”, cuyo sentido se perdía rápidamente cuando en los cursos de la escuela básica y media se proponen juegos de recreo, pero a gritos, en salones cerrados, atiborrados de alumnos, de pupitres y maletas (en el falso entendido de que a todos los alumnos les gusta jugar y divertirse) (...) Estábamos haciendo preguntas desde el marco de referencia equivocado y atribuyendo características “mágicas” a las actividades. (p. 14)

El contexto presentado por Merchán (2024) recoge desde un punto de vista crítico, las actualidades de la investigación de profesores sobre su práctica, la creación de secuencias didácticas, proyectos pedagógicos de aula (PPA), currículos académicos en los escenarios de prácticas pedagógicas, o en los casos eventuales en los que los profesores de Teatro se vinculan a una institución que considera el Teatro como asignatura. Entre los elementos comunes considerados como punto de partida, destaca la diferenciación contundente entre la pertinencia de las actividades de aprendizaje para la formación de actores y aquellas desde una perspectiva pedagógica, que considera el aporte del campo teatral para la formación de sujetos en la sociedad actual. Adicionalmente, al ser el campo teatral un saber enseñado como asignatura en algunas instituciones, los profesores de Teatro que asumen la enseñanza sin orientaciones compartidas o lineamientos curriculares (que sí existen en otras áreas y asignaturas) experimentan intuiciones e inquietudes similares. Por ejemplo, los profesores tienden a enseñar la especificidad del campo en el que tienen

experticia (circo, manipulación de objetos, escritura teatral, creación de títeres, danza, entre otros), y a lo largo de los grados, la variación radica en la complejidad de los ejercicios pero conservando el mismo saber o contenido. Otra estrategia recurrente es la organización de secuencias a partir de los momentos de una puesta en escena, haciendo de las clases un taller de creación orientado hacia la función final. Una adicional menos presente es la distribución de los saberes teatrales a partir de una línea del tiempo abordando los contenidos a partir de una revisión histórica similar a lo que sucede en algunas perspectivas de enseñanza de asignaturas como Ciencias Sociales.

Sin embargo, existen experiencias afortunadas que comparten la característica de una actividad consciente por parte del profesor, quien revisa entre los recursos y prácticas de la disciplina teatral aquellos elementos con potencial para mediar procesos de aprendizaje pertinentes para la escuela y sus variados contextos. Esta mediación oportuna del profesor se traduce en la planificación de PPA, secuencias didácticas o currículos teatrales de una naturaleza diferente a la heteronormativa, que se alejan de lo estático, de lo tradicionalmente asociado a los currículos de convencionales o a las directrices ministeriales (MEN) del pasado.

Así, un elemento presente desde el inicio de esta investigación es la comprensión de que, al igual que el Teatro por su dimensión crítica, las orientaciones didácticas para el campo teatral en la escuela no pueden funcionar como una receta prescriptiva. Por el contrario, su currículo podría construirse desde la flexibilidad, con principios de adaptabilidad, en un diálogo constante con las necesidades específicas de los implicados en los escenarios de aprendizaje. Por lo tanto, el currículo teatral no debería ser absoluto o hermético, sino dinámico y abierto⁹, ya que como instrumento del profesor, debería vincularse coherentemente con la realidad, y no al contrario, pretendiendo adaptar la realidad a un currículo estandarizado. Sobre esto, Freire (1970) señala que:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación (refiriéndose a la educación bancaria). Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente

⁹ El Currículo Abierto es uno de los términos centrales de la investigación y se desarrolla en el panorama conceptual, siendo conceptualizado por Molina Morán (2015) como una posibilidad didáctica flexible que organiza los saberes de acuerdo con las necesidades particulares y cambiantes de los discentes y del contexto, permitiendo ajustes continuos en respuesta a los cambios sociales, culturales y pedagógicos en función del proyecto social.

indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración.

Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla (p. 51).

En resonancia con el sentido expresado por Freire, se hacen necesarias alternativas flexibles y abiertas desde lo curricular para trascender la educación bancaria. Construyendo currículos que corresponden las distintas necesidades que devienen del proyecto educativo y de las características poblacionales, contemplando un trenzado en el que está el discente, el profesor y el medio didáctico.

Como punto de partida adicional, en Colombia, hasta la fecha de escritura del presente documento, los saberes del campo teatral constituyen sólo una parte del área de «Educación Artística», la cual fue reconocida en su momento (Ley 115 de 1994) por ser el precedente para considerar el arte con la misma importancia para el desarrollo humano durante la escolaridad que la lógica matemática o la comunicación de la lengua materna. La Educación Artística ha sido apoyada y sustentada empíricamente como fundamental en la formación básica; por ejemplo, Jiménez y Aguirre (2021) afirman que:

Asistimos, por un lado, a un creciente reconocimiento social y pedagógico de la importancia de la educación artística en la mejora del rendimiento escolar y, lo que es más importante, en la formación de ciudadanos democráticos y libres. (...) La inserción definitiva en el entorno escolar nos lleva también a asumir algunas obligaciones y dinámicas curriculares que, por poco que nos gusten, resultan imprescindibles para la supervivencia de nuestras materias en educación. (p. 86)

Jiménez y Aguirre (2021) destacan un factor crucial a la hora de pensar en nuevos campos dentro de la escolaridad obligatoria de cualquier país, y es encontrar el balance entre las formas particulares tanto epistemológicas como procedimentales que dicho campo tiene, y los acuerdos

estandarizados que poseen los demás campos ya formalmente constituídos, siendo el Teatro un elemento dentro de la Educación Artística que aporta a la formación de sujetos críticos y reflexivos, pero como independiente, es igualmente un campo nuevo.

Las artes escénicas como materia escolar, como área de conocimiento y desarrollo, son un asunto nuevo (...) apenas estamos iniciando el trabajo de ajustes de las obras emblemáticas, de los materiales que hagan las veces de “sustrato” para su enseñanza y circulación social. En la educación no basta que unos pocos profesores sepan sobre la existencia y sentido de las artes y sus prácticas, dónde están, cómo se leen, cómo se interpretan, en qué les aporta. No es suficiente. En el mundo de la educación es necesario que cada uno de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de las comunidades tengan acceso a las prácticas artísticas, a sus códigos, a sus contextos; y que en la medida en que avanzan en la escolaridad, así como en los procesos de enculturación, asimilen los códigos para su comprensión y transformación, conozcan de sus formas de presentación y representación y disfruten de sus aportes al desarrollo de persona y de ciudadano. (Merchán, 2024 p. 10)

Sin embargo, y siguiendo a Merchán, es una empresa que toma vigor en la actualidad por la visibilidad del Teatro en Colombia y sus vínculos como disciplina en función de la formación humana. Por ejemplo, están las ideas de la profesora Ester Trozzo (2005) quien afirma acerca de la inclusión del Teatro en la escolaridad obligatoria en Argentina:

En las provincias en las que la implementación ha sido importante, como en Mendoza, rápidamente se ha notado el impacto de estos nuevos aprendizajes. En las escuelas rurales, por ejemplo, se le atribuyen como logros el acrecentamiento de vocabulario, el mejoramiento de la expresión oral, el fortalecimiento de la autoestima y del sentido de pertenencia y la capacidad de proponer y participar. Queda mucho por hacer, pero el camino está trazado. El proceso de consolidación pedagógica de contenidos específicos de Teatro en el ámbito escolar, ya no es un sueño, sino una responsabilidad. (p. 11)

Las reflexiones de Trozzo permiten avizorar algunas incidencias del Teatro en la escolaridad formal, esto en el contexto regional de Argentina. Adicionalmente, se observa el papel del Teatro en el contexto educativo bogotano en un periodo de tiempo cercano, el artículo *Procesos*

pedagógicos escolares en artes escénicas-teatro en Bogotá, escrito por la profesora Ángela Valderrama de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde se ofrece una exploración detallada de los procesos pedagógicos implementados en las artes escénicas, específicamente en el ámbito teatral, dentro del contexto educativo de Bogotá. Valderrama (2008) examina cómo los profesores abordan la enseñanza del Teatro en las escuelas, explorando tanto los desafíos enfrentados como las estrategias innovadoras utilizadas para integrar esta disciplina en el currículo escolar.

El estudio revela que, aunque existen diferentes modalidades para integrar el Teatro en las instituciones educativas de Bogotá, estas varían considerablemente en función de los niveles y ciclos formativos, lo que indica un enfoque heterogéneo. Por ejemplo, un 59,4 % de las instituciones optan por una modalidad curricular obligatoria, mientras que un 29,7 % lo ofrece de forma electiva, permitiendo que los discentes elijan su participación. Esta falta de uniformidad en la implementación curricular sugiere que la inclusión del Teatro depende, en gran medida, de las decisiones locales y de la estructura interna de cada institución, en ausencia de ciertas directrices ministeriales¹⁰ que sí existen para otras áreas como la Matemática, o la Lengua Castellana.

Con este panorama, la inclusión del campo teatral entre las áreas obligatorias y fundamentales en las escuelas de Colombia es una empresa viable, que parte de la pregunta: ¿Cuáles serían algunas orientaciones didácticas que a partir de las HDD propicien la creación de currículos abiertos para la enseñanza del Teatro en las escuelas colombianas? Para abordar esta pregunta, robustecer las orientaciones didácticas, y gracias a la influencia de Paulo Freire en Augusto Boal, es necesario el diálogo para diseñar y socializar experiencias y prácticas profesionales, investigaciones sobre el campo, y colaborar como colectivo docente de Teatro. Esto responde, entre otros aspectos, a la perspectiva de educación popular, que prioriza la participación de los implicados. En este sentido, la investigación incluye diálogos con algunos representantes del colectivo profesional, como profesores en ejercicio, docentes que acompañan la formación pedagógica de futuros profesores de teatro en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), expertos en didáctica del Teatro, y proyectos de grado de la LAE que evidencian el uso de HDD y sus materializaciones para llevar el Teatro al aula.

¹⁰ Ejemplos de directrices ministeriales pueden ser los lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencia, o los Derechos Básicos de Aprendizaje

Este documento sigue una estructura que contrasta con la de un informe de investigación tradicional, adoptando un enfoque que refleja la naturaleza creativa y flexible del tema investigado. El Capítulo 1, titulado «Punto de Partida», integra la introducción, los objetivos y una justificación del proyecto, estableciendo las bases de la investigación. En lugar de un marco teórico convencional, el Capítulo 2, «Panorama Conceptual», proporciona las referencias y conceptos fundamentales. El Capítulo 3, «Apartado Metodológico», detalla los procedimientos de investigación empleados para este proyecto. El Capítulo 4, «Análisis», se encarga de recoger, sistematizar y reflexionar sobre la información obtenida, estableciendo el puente hacia las orientaciones propuestas en el Capítulo 5.

Estas orientaciones se presentan en un formato dramático, un texto teatral que simboliza la esencia de la práctica teatral en la enseñanza, buscando que el lector se involucre activamente en la interpretación de las propuestas, tal como lo harían los profesores y discentes en el aula. Cada orientación se convierte en una escena, donde el diálogo y la interacción entre personajes ejemplifican las ideas clave de las estrategias didácticas planteadas.

El Capítulo 6 ofrece el diseño de un taller dirigido a profesores, que tiene como objetivo presentar las orientaciones halladas mediante una experiencia práctica. Finalmente, el Capítulo 7 recoge las conclusiones generales del trabajo, cerrando el ciclo de reflexión y propuestas iniciadas en el «Punto de Partida».

2. Panorama Conceptual

En este capítulo se presentan dos conceptos que acompañan desde la teoría el desarrollo de esta investigación: las HDD y el Currículo Abierto. Ambos emergentes desde una perspectiva crítica, se relacionan con los procesos profesionales de la enseñanza del Teatro en el ámbito escolar. Estos robustecen conceptualmente a la construcción de orientaciones didácticas específicas para esta disciplina. El uso de las HDD para el Currículo Abierto de Teatro, enmarca el camino teórico de esta investigación, donde los saberes disciplinares son identificados y transpuestos al aula por medio de una planeación y sistematización dinámica, convivial e investigativa.

2.1 Herramientas Didáctico-Disciplinarias (HDD)

El concepto de HDD es una categoría conceptual en construcción que surge en respuesta a la necesidad de armonizar los componentes disciplinares, pedagógicos y didácticos en la formación de profesores. Esta categoría ha sido caracterizada y desarrollada por integrantes del Grupo de Investigación de Educación Artística de la UPN, quienes desarrollan investigaciones que buscan articular las dimensiones artísticas y educativas tanto al nivel de la formación de profesores como en el un espacio común del aula y otros escenarios educativos no formales.

El concepto de HDD nace en un desarrollo histórico dentro del ámbito educativo, donde se ha identificado la necesidad de trascender el imaginario de que el campo disciplinar y la práctica pedagógica son asuntos distintos, reconciliables únicamente en el discurso profesoral. Especialmente en Teatro, se presenta una tensión constante entre la fidelidad a los elementos disciplinares y la necesidad de adaptarlos a un contexto educativo y a su pertinencia. Dicha tensión surge al asociar la formación disciplinar teatral (y por lo tanto sus contenidos) alrededor de la profesión del actor. Desde las HDD, se toman las obras y prácticas teatrales como base de definición conceptual de los saberes del campo teatral, ampliando los usos socioculturales e incrementando dicha tensión, pues las prácticas socioculturales del Teatro se acercan más a los aportes de lo cultural al proyecto socioeducativo.

Es en este panorama donde las HDD cobran relevancia, permitiéndole a los profesores enseñar contenidos del campo teatral a través de experiencias que incorporen los elementos, las obras y las prácticas de la disciplina de manera significativa y accesible para los discentes.

La HDD, como concepto, agrupa elementos que conectan los saberes especializados de la disciplina teatral con los conocimientos y las prácticas de las ciencias de la educación. Esta intersección es un punto de encuentro y de negociación perenne entre lo propio del Teatro y sus alcances educativos. En este sentido, la HDD se posiciona como un saber conceptual y práctico del profesor para establecer una intersección que facilita la enseñanza del Teatro a medida que la transforma, pues propone el quehacer profesional docente como un ejercicio crítico hacia sus prácticas y atento a los elementos de la disciplina. Así, las HDD ocurren cuando un profesor ingresa al terreno de la disciplina teatral con una perspectiva enriquecida por las ciencias de la educación, siendo posible seleccionar los elementos y los saberes potenciales para ser transpuestos en aula. Esta identificación y selección se realiza respetando la lógica interna (Mateu, Lavega 2017) y la legitimidad de las obras y prácticas teatrales, evitando así la utilización abstracta de sus saberes. Barrera y Rickenmann (2024) definen las HDD como el:

Soporte de conceptos, estrategias y prácticas para el ejercicio de la profesión que sean a la vez congruentes con los saberes disciplinares y los de las ciencias de la educación. Esta es una apuesta por combinar saberes abordados habitualmente de manera separada en el ámbito de las licenciaturas en educación artística, los de las disciplinas artísticas, por un lado, los de la pedagogía y didácticas por otro. (p. 2)

Al ser un término compuesto, y en resonancia con lo dicho por Barrera y Rickenmann (2024), en primer lugar, por «herramienta» se entiende el elemento mediante el cual un profesional docente, realiza actividades propias de su oficio mediante un proceso instrumentado, para desarrollar acciones como la selección de contenidos dentro del acervo teatral (el cual es cultural), a partir de aquellas obras y prácticas teatrales que implican saberes pertinentes para el aprendizaje y desarrollo de los discentes en la escuela, en función del contexto y del proyecto social-educativo.

Por «didáctico» se comprende la organización de las condiciones de aprendizaje, bajo el sentido de construir dispositivos disciplinares para enseñar saberes del Teatro, atendiendo a las lógicas históricas y socioculturales de las obras y las prácticas que se esperan enseñar. Por lo tanto,

las HDD evaden la estructura jerárquica procedimental y cercana a un diagrama de flujo o a una programación basada en secuencias, sino que movilizan el pensamiento del profesional docente para que articule propuestas dinámicas dentro del aula en diálogo con lo seleccionado del mundo disciplinar.

En cuanto a lo «didáctico-disciplinar», es un vínculo que surge al reflexionar sobre los visos potencialmente educativos dentro del campo teatral (asumiendo el arte como un producto y generador de la cultura) y los visos disciplinares presentes en la educación, asumiendo que la educación es un hecho estético y relacional. Para esto, la didáctica considera estrategias y procedimientos para que alguien que sabe algo haga posible que esto sea aprendido por otro que aún no lo sabe. También es pertinente un sentido crítico, mediante el cual la didáctica comprende dispositivos materiales para enseñar, además de ser un elemento cultural que permite reflexiones entre varios sujetos con el fin de apropiarse y construir conocimiento y comprender mejor un objeto de saber o fenómeno, y su relación con la vida de los discentes.

Siguiendo lo anterior, uno de los aportes más significativos de las HDD es su habilidad para crear una articulación conceptual que permite integrar las diversas dimensiones involucradas en la formación de licenciados del campo teatral. Por ejemplo, al seleccionar los contenidos disciplinares, el docente tiene la capacidad tanto de considerar los objetivos pedagógicos, como también de reconocer las expectativas culturales y sociales que estos contenidos generan. Este proceso implica una movilización de conceptos que atraviesan tanto la didáctica de la disciplina como la lógica pedagógica subyacente, asegurando que el saber teatral enseñado en el aula no solo sea fiel a sus principios originales, sino también relevante y apropiado para los discentes.

De esta manera, las HDD apoyan las actividades profesoras en el aula, estando presentes en la creación de estrategias, actividades y recursos que permiten integrar el campo del conocimiento teatral en el entorno educativo. Estas herramientas no se limitan a ser medios para transmitir información; en cambio, facilitan una comprensión contextualizada del campo teatral, haciendo posible que los discentes aprendan sobre el Teatro a través de actividades y el diálogo directo con sus obras y a partir de la experiencia.

En el marco de la enseñanza del Teatro, las HDD también permiten que los contenidos sean presentados de manera efectiva y significativa. Por ejemplo, un profesor puede usar las HDD para que ciertas prácticas del campo teatral como el trabajo de mesa, el calentamiento corporal del actor, la escritura dramática o el trabajo con el espacio escénico se lleven a cabo en el aula de manera práctica, adaptándose a asuntos propios de la educación formal, como el tiempo de clase, las dinámicas de grupo y los principios formativos institucionales. Vale la pena destacar que el profesor que usa las HDD es consciente que dichas prácticas y procesos que componen el campo disciplinar teatral están constantemente al servicio de los saberes que son sugeridos, enunciados y potencialmente vivenciados a partir de obras del campo, por ejemplo. Siempre dialogando entre lo disciplinar específico y lo relacionado con el mundo de las obras.

Estas herramientas se relacionan con aquellos conocimientos pedagógicos que permiten al profesor adaptar lo seleccionado del Teatro a los contextos específicos de sus discentes.

En esta propuesta conceptual, se entiende que las HDD son diseñadas y gestionadas especialmente por los profesores, quienes en su calidad de profesionales de la educación cuentan con conocimientos propedéuticos que les permiten tomar decisiones para la construcción de medios didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje, relacionados, en este caso con la cultura y con el desenvolvimiento en situaciones sociales y culturales.

En esta propuesta, es fundamental recalcar que el concepto de HDD se inscribe dentro del paradigma de las Didácticas de las Disciplinas¹¹, considerando lo didáctico no como un compendio de reglas generales para enseñar, sino como la búsqueda de contenidos, tipos de actividades y objetos culturales vinculados a campos disciplinares específicos, y que a partir de estos, el profesor propone actividades cercanas a las situaciones sociales de referencia, donde los discentes interactúan con situaciones propias del campo, incluyendo las fricciones internas a las obras por ejemplo y los medios didácticos para construir saberes necesarios para su desarrollo colectivo e individual. Este es un enfoque que no busca pensar la didáctica como un conjunto de reglas generales para enseñar

¹¹ A diferencia de la Didáctica General que busca establecer principios universales más allá de las lógicas disciplinares, por medio de la selección de saberes y la determinación de estrategias para enseñarlos por parte del profesor. Además, este paradigma asume a los profesores como investigadores, en la medida que las didácticas de las disciplinas se consideran, ante todo, como campos de investigación-acción sobre las condiciones de los aprendizajes de un campo disciplinar y sobre las condiciones de enseñanza en función de las anteriores.

cualquier materia, sino que propone una búsqueda constante de contenidos, actividades y objetos culturales que están intrínsecamente vinculados a los campos disciplinares específicos donde se gestan. Este enfoque permite además que el profesor cree situaciones de aprendizaje que reflejen las realidades sociales y culturales en las que los discentes están inmersos.

Esta visión plural de las didácticas implica seguir la propuesta de Bronckart (2004) y asumir que los procesos de aprendizaje son situados y emergen de las actividades humanas concretas, permitiendo que el discente trascienda la mera asimilación de saberes y reelabore su uso para que sean coherentes con diversas situaciones de su vida. Es importante destacar que disciplinas como las artes, y particularmente el Teatro, se manifiestan en actividades sociales. De este modo, los saberes teatrales, que inicialmente están vinculados al ejercicio profesional de la disciplina, pueden integrarse en la vida cotidiana, ampliando su utilidad más allá del escenario artístico, incluso si su aplicación profesional sólo concierne a una minoría de discentes.

En el caso del Teatro, las HDD facilitan al profesor el proceso de crear estrategias para la enseñanza de técnicas disciplinares, y también contextualizan esas técnicas en la vida diaria de los discentes. Por ejemplo, un ejercicio de improvisación teatral puede estar diseñado para desarrollar habilidades actorales, pero también para fomentar saberes pertinentes como la empatía, la resolución de conflictos y el pensamiento colectivo, que son esenciales tanto en el Teatro como en la vida social. Estas habilidades provienen del campo teatral sin desvirtuar su lógica interna ni reducir sus contenidos a procedimientos aplicables en diferentes contextos.

Pensar las HDD desde una mirada plural de las disciplinas, invita a reconsiderar la didáctica, que tradicionalmente ha sido entendida como un conjunto de estrategias y procedimientos para facilitar la enseñanza. Este enfoque sugiere que las herramientas utilizadas por los profesores pueden ser medios para procesos de aprendizaje en torno a lo teatral pero también son estrategias que movilizan objetos culturales para promover la reflexión y el diálogo entre los participantes. Esto se alinea con la visión de la educación como un hecho estético y relacional, donde el aprendizaje es un intercambio dinámico entre los involucrados, en lugar de un proceso unidireccional.

Dentro de la perspectiva de las ciencias de la educación, destacan perspectivas como por ejemplo que el proceso de enseñanza depende del proceso de aprendizaje de los discentes, o que el proceso de aprendizaje es posible gracias a la praxis y la actividad y no de lo que pueda enunciar el

profesor, adicionalmente resaltan dos grupos principales de conceptos, ambos vinculados a las propuestas de Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni (2001)¹²: la tripleta genética de mesogénesis, topogénesis y cronogénesis; y los gestos del docente, que incluyen la definición, devolución, regulación e institucionalización. Cada uno de estos grupos representa un aspecto crucial del proceso de aprendizaje-enseñanza que resultan pertinentes para el desarrollo profesional del profesor de Teatro en la formalidad. La tripleta genética se refiere a algunas dimensiones que se generan en el aula, puntualmente en el desarrollo de medios didácticos. Desde la mesogénesis se observa la creación y el desarrollo del medio didáctico; mientras que visto desde la topogénesis, entran aspectos como la distribución de roles y responsabilidades de los agentes en el medio didáctico; finalmente, una mirada de la cronogénesis es la gestión del tiempo, tanto del cronológico para desarrollar el medio didáctico, como el orden de los contenidos y las actividades.

Al tener estos elementos presentes, se potencia la labor del profesor en estructurar procesos de aprendizajes de manera que los discentes puedan participar activamente y obtener entendimiento de la disciplina. Sin embargo, estos conceptos de las ciencias de la educación deben ser apropiados por el profesor para que sea él quien mira la disciplina a la luz de la tripleta, pues esta última *per se* no resulta siendo HDD, pues la tripleta se fundamenta teóricamente tras la emergencia de un estudio sistemático de las prácticas disciplinares (de muchos campos del saber, principalmente la matemática) al preguntarse sobre el funcionamiento de la disciplina en un momento histórico y por lo tanto, la HDD sí se vincula cuando se es consciente que en la disciplina teatral hay aspectos didácticos que tienen en cuenta la lógica de lo disciplinar. La tripleta no es la HDD, sino que una mirada mediada por la tripleta le permite al profesor ejercer acciones para enseñar su disciplina, y esas acciones requieren saberes y procesos profesionales donde sí están presentes las HDD.

De manera similar, otros elementos de las ciencias de la educación son los gestos docentes, los cuales se pueden asimilar como acciones específicas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje: la definición permite presentar la tarea, las situaciones o el reto de aprendizaje propuesto por el profesor. Consiste en la claridad de la indicación, reglas y objetivos del “juego” (como lo llama Sensevy, 2001); la devolución da lugar a una retroalimentación en donde tanto el profesor como los discentes dan a conocer al otro su propia manera de actuar dentro del medio

¹² Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du maître. In Balduzzi, J.-M., & Friedrich, J. (Eds.), Théories de l'action et éducation, Raisons éducatives (pp. 183-204). Bruxelles: De Boeck.

didáctico, esto se relaciona fundamentalmente con los topoi¹³, los roles y responsabilidades dentro del juego. Por su parte, la regulación posibilita hacer ajustes tanto al medio didáctico como a las acciones de los discentes (encaminando su accionar a las lógicas de la disciplina) y en consecuencia, al proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades de los discentes y las variables que se presentan. Finalmente, la institucionalización se relaciona con integrar y puntualizar el conocimiento construido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que es clave porque abre la puerta a procesos profundos como la metacognición, donde el discente tiene un grado de consciencia sobre cómo está dentro de su proceso, y observa lo que ha aprendido y lo que puede llegar a aprender. La institucionalización es posible cuando el profesor retoma y explicita discursiva y conceptualmente lo construido por los discentes a través del juego, la actividad o la tarea. Juntos, estos elementos de las ciencias de la educación, permitirían al profesor un desempeño sistemático y adaptable a las circunstancias y contextos específicos de clase.

Las HDD representan un enfoque innovador y pertinente para el aprendizaje del campo teatral en el contexto escolar. Al integrar de manera efectiva los componentes disciplinares, pedagógicos y didácticos, estas herramientas facilitan la enseñanza del Teatro, y adicionalmente fomentan un aprendizaje significativo y contextualizado. Este enfoque tiene el potencial de nutrir la forma en que el Teatro se enseña y se transita en las escuelas, permitiendo a los discentes desarrollar habilidades críticas y creativas desde la lógica interna de la disciplina teatral.

A modo de ejemplo del uso de las HDD en una situación hipotética: Un profesor, para una clase con discentes de noveno grado, selecciona la obra Hamlet de William Shakespeare como objeto cultural de la disciplina teatral. A partir de la obra, identifica los temas que pueden considerarse saberes para el proceso de aprendizaje. Entre ellos destaca: La venganza, donde Hamlet busca ajustar cuentas con su tío Claudio por la muerte de su padre, el rey; La corrupción política en Dinamarca, simbolizada por Claudio, quien ha usurpado el trono, con la recurrente frase "Algo está podrido en el estado de Dinamarca"; Los pensamientos sobre la muerte de un ser cercano, expresados en el famoso soliloquio de Hamlet al reflexionar sobre la vida y la muerte; o Las relaciones familiares en la realeza, especialmente entre padres e hijos, en las que se alienta a hacer justicia mientras uno de los miembros traiciona por ambición y poder. De entre estas opciones, el

¹³ Lugares de acción o perspectivas desde donde se efectúan las acciones.

profesor decide explorar el último tema: las dinámicas familiares y la ambición por el trono entre Hamlet, su madre Gertrudis, y su tío Claudio y posiblemente toma las siguientes decisiones:

- El profesor no presenta la obra en su versión original, sino que adapta la escena usando conceptos de las ciencias de la educación, entre ellos la triplete genética y gestos docentes. Para esto, selecciona el fragmento en el que ocurre la confrontación entre Hamlet y Gertrudis en su cámara (Acto III, escena 4). Esta escena, que expone la tensión entre el poder político y los lazos familiares, se considera adecuada para la edad de los discentes y proporciona un contexto accesible para quienes no están familiarizados con la obra.
- La adaptación hecha por el profesor tiene una duración no mayor a 10 minutos, ajustándose al tiempo de clase y priorizando las actividades a partir de ella. El formato de presentación es una lectura dramatizada, acompañada de microescenarios.
- Antes de la presentación, el profesor divide la clase en dos grupos. A cada grupo se le asigna un personaje de la confrontación: Hamlet o Gertrudis. Los discentes deben describir la relación entre ellos (parentesco) y sus intenciones según el texto (el trono y la venganza de Hamlet). Durante la dramatización, los discentes se convierten en siervos del castillo que presencian la conversación desde las sombras. Cuando suene la campana (que sonará tres veces), los discentes pueden intervenir en la escena diciendo tres palabras. Cada grupo deberá decidir colectivamente qué palabras utilizar, apoyando a Gertrudis o a Hamlet, según los objetivos de cada personaje.
- Tras la actividad, los discentes habrán comprendido las relaciones familiares en la obra, diferenciando los objetivos de los personajes y formando una opinión sobre la venganza y la traición.
- Posteriormente, el profesor presenta un unipersonal didáctico para explicar el contexto y los acontecimientos de la obra, presentando uno a uno los personajes para institucionalizar lo que los discentes han descubierto durante la actividad.
- Al finalizar el unipersonal, el profesor ofrece a los discentes la opción de cambiar de grupo (de Gertrudis a Hamlet o viceversa). Luego, define la actividad central de la clase: cada grupo deberá crear y representar una escena inexistente previa a los eventos de Hamlet. La escena debe durar un mínimo de cinco minutos y ser presentada ante el otro grupo. Todos los integrantes deben participar, pero en distintos roles dentro de la puesta en escena. La escena debe mostrar cómo las relaciones familiares, marcadas por la ambición y la ingenuidad,

estaban presentes antes de los eventos de la obra de Shakespeare como una circunstancia dada.

- El profesor acompaña a los grupos en su proceso creativo y gestiona el momento de la puesta en escena.

2.2 Currículo Abierto

«El teatro no es una ciencia, el teatro no es matemática, el teatro está unido con la indeterminación del alma humana»

(Smeliansky, 1994, p.70).

Según Gimeno Sacristán (2000), el término «currículo» tiene sus raíces etimológicas en el latín *curriculum*, que significa «carrera» o «curso de vida». En su sentido más amplio, el currículo se refiere al conjunto de experiencias educativas planificadas y organizadas con el propósito de promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (no considerados como «discentes») (Glatthorn et al., 2009). Esta concepción del currículo se centraba en la transmisión de conocimientos y habilidades específicas, con un énfasis en la estandarización de los contenidos educativos en relación con las necesidades laborales vigentes del proyecto social. Sin embargo, dentro de este panorama conceptual, se presentan las concepciones del término durante un periodo de tiempo hasta la contemporaneidad, las cuales han cambiado desde perspectivas críticas en el siglo XX y XXI, permitiendo la emergencia de nuevas apuestas y enfoques flexibles, orientados hacia el discente (ya no solamente «estudiante»¹⁴) y su proceso de aprendizaje, lo cual fundamenta el concepto compuesto al que se adscribe esta investigación: Currículo Abierto.

Angulo Rasco (1994, p.20) agrupó las concepciones del currículo en tres categorías posibles, de acuerdo a su utilización, siendo posible su uso para referirse al currículo como:

1. Contenido: se formula desde el enfoque racionalista académico, diseñado para facilitar el desarrollo de procesos cognitivos mediante una secuencia de unidades organizadas. Cada unidad está estructurada de manera que el aprendizaje progresivo, apoyado en las habilidades adquiridas en unidades previas y dominadas por el estudiante, pueda alcanzarse mediante acciones simples.

¹⁴ Considerando que el discente en la educación formal está sujeto a una cultura de esfuerzo y aplicabilidad para el estudio, que incluye leer y escribir, en efecto se le podría considerar un estudiante (del latín *studium*, que significa "afán", y el verbo *studere*, que significa "esforzarse" o "dedicarse"). Sin embargo, desde la perspectiva propuesta, ya no se le caracteriza únicamente desde el sentido restringido de la escolástica.

2. Plan de estudios: se refiere a la estructura y organización del programa académico propuesto. Es un conjunto de intenciones educativas y de formación técnica, basado en el andamiaje, que establece lo que debe ser aprendido y enseñado, en relación con el tiempo y el progreso en el desarrollo del estudiante.
3. Relación interactiva: posible para referirse a las experiencias que los discentes viven en la escuela como consecuencia de las interacciones con un medio y con los otros en situaciones diseñadas por el profesor en el aula. Abarca todas las experiencias bajo la responsabilidad de la institución educativa, así como el plan de enseñanza que el profesor elabora, considerando las demandas culturales y sociales actuales y futuras. Esto implica tener en cuenta el proceso de aprendizaje, las características de los profesores, la naturaleza del conocimiento y sus particularidades.

Sobre este último (el currículo como relación interactiva) es que se abre la posibilidad del Currículo Abierto, brindando el protagonismo a los procesos de aprendizajes de los discentes para diseñar estrategias didácticas de manera sistematizada y a la vez flexibles. Esta sistematización implica también la concepción del diseño como acción propia del profesor y la cual sintetiza José María Ruiz (1996, p. 109)¹⁵ recogiendo definiciones a fines de la siguiente manera:

Autor	Concepto
Contreras (1941)	Consiste en la traza de un currículum en sus formas dimensionales, pero no existe la forma correcta de hacerlo; ya que sólo se puede justificar la forma de diseñarlo a partir de una concepción de la naturaleza de la enseñanza.
Escudero (1985)	Entiende que hay diversas modalidades de planificación, pero cualquiera de ellas será siempre una expresión particular de una teoría o cuasi teoría explícita o implícita.
Guarro (1989)	Se trata de un proceso de toma de decisiones para la elaboración de un currículum, se anticipa a su puesta en práctica y configura de forma flexible un espacio instructivo.
José María Ruiz Ruiz (1996)	En sentido amplio, implica complejidad y síntesis. El diseñador juega con las variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos.

¹⁵ José María Ruiz Ruiz (1996) Teoría del Currículo: Diseño y Desarrollo Curricular, Madrid, ed. Universitas, S.A. p

Figura 1: Tabla conceptual de la noción de currículo. Fuente de elaboración propia

De esta perspectiva de diseño, es que el Currículo Abierto hereda la posibilidad dinámica en sus formas y desarrollos, pues considera el proceso de aprendizaje como suceso que reúne variables (algunas más previsibles que otras) que requieren una disposición de tranquilidad del profesor hacia lo incalculable. Desde perspectivas tradicionales, el lugar a las variables y sus consecuencias en el aula, se trató de mitigar incrementando las instrucciones y determinando con más contundencia los límites de las posibilidades en el aula en tanto contenidos, procedimientos, espacios, y hasta lo permitido por los estudiantes en función de la ruta propuesta.

Lo anterior es relevante ya que durante el proceso de formalización de las instituciones educativas, la concepción compartida entre los profesores que vivieron esa transición sugiere que el currículo consiste en expresiones concretas de una posición dentro de estructuras de poder y control hegemónicas, influyendo en decisiones de orden político. Un ejemplo de esto lo proporciona Michael Apple (1987), quien definió el currículo como un «enfoque puramente economicista para comprender el poder reproductor de la educación, no explica cómo los resultados de la escuela son 'creados' también por ella misma, en tanto que es una instancia de mediación cultural». Al considerar la escuela como una instancia de control cultural, se evidencia una intención ideológica de ocultar el carácter reproductor de la desigualdad que se perpetuó a través de ella. Esto aportó, en su momento, a la idea compartida de que la escuela está y debe funcionar desvinculada de las problemáticas culturales, sociales, económicas y políticas, cuando en realidad su responsabilidad social es abordar y mediar entre ellas y la educación básica.

En contravía a esta percepción, López (2001) en *La de-construcción curricular* cita a Bernstein (1985)¹⁶ donde define el Currículo de forma ampliada, ofreciendo un panorama consciente del poder que implica considerarlo como una herramienta para la legitimación de conocimientos y prácticas desde la enseñanza en la educación formal. Bernstein lo define de manera plural como:

Formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los

¹⁶ Bernstein, B. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. No. 15. CIUP UPN.

principios de control social. El currículum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento. (López 2001 p. 60)

Así, el currículo se difundió como un elemento para prescribir un modelo de sociedad mediante la transmisión, la implementación y la circulación de conocimientos y prácticas en la educación infantil. Stephen Kemmis (1986)¹⁷ reformula esta perspectiva al abordar el problema central del currículo, planteando que involucra tanto las relaciones entre teoría y práctica como las entre educación y sociedad. También lo presenta como «un complejo cultural organizado de manera única que permite análisis desde diversas perspectivas, generando una amplia actividad social, política y técnica». Este marco proporciona un sentido específico: las relaciones que propone Kemmis (1986) destacan el aspecto histórico y contextual del proceso curricular, contrastando con la percepción del currículo como un plan de estudios al servicio de estructuras de poder, e impulsa una posibilidad divergente al mostrar la naturaleza social, política y su capacidad de transformación social desde el proceso de aprendizaje del discente en la escuela. Estos postulados resultan en dos posibles modelos: Modelo de Racionalidad Técnica (abanderado por Ralph Tyler) y el Modelo de Proceso (abanderado por Stenhouse, Grundy y Elliot).

1. Modelo de Racionalidad Técnica. Considera el currículum como un problema técnico, donde la relevancia de expertos externos se destaca en su papel de guía en la planificación educativa y toma de decisiones, así como en su capacidad de controlar el proceso mediante evaluaciones externas. Este enfoque funcionalista surge de necesidades administrativas y se centra en la especificación previa y rigidez en los resultados de aprendizaje, lo cual parece dominante en la cultura curricular de América Latina en el siglo XX, según Kemmis.
2. Modelo de Proceso. Plantea que el currículo y su desarrollo es una práctica social, implicando que no debe depender exclusivamente de propuestas externas, por más fundamentadas que sean, si antes no han sido «asimiladas en función de la necesidad, la economía de la acción, la autoimagen profesional y los esquemas conceptuales y habilidades

¹⁷ Kemmis, S (1986) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid. España.

de los docentes». Este enfoque, de naturaleza social e histórica, trasciende el plan de estudios rígido y se distancia de la mera transmisión de información desvinculada del contexto del discente.

Precisamente, del modelo de Proceso es que emerge el Currículo Abierto, el cual hace énfasis en lo que Stenhouse perfiló como «el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de manera que esté **abierto** al escrutinio crítico y pueda ser efectivamente traducida a la práctica». Esta perspectiva aborda explícitamente el problema curricular como un proceso de comunicación entre la teoría y la práctica, implicando una apertura que vincula dos elementos que *a priori* lucen opuestos pero que conviven y se relacionan de manera dependiente. También, el Modelo de Proceso (del que subyace el Currículo Abierto) permite interrelacionar las intenciones de la educación y la realidad escolar, y las teorías educativas con las condiciones reales en las que se aplican, siendo un elemento instrumental que posibilita desde su concepción la divergencia y el diálogo entre escenarios de educación formal.

Sobre el tránsito del término, Hoyos y Santander (2004, p. 13) recogen el histórico de evolución en la siguiente tabla conceptual:

Autor	Concepto
Panqueva Tarazona Javier	Carrera, caminata, jornada, conteniendo en sí la idea de continuidad y secuencia. ¹⁸
De Zubiría Samper Julián	¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo, cómo y con qué lo enseñamos?
Ludfren Ulf P.	Filosofía de educación que transforman los fines socioeducativos, fundamentales en estrategias de enseñanza. ¹⁹
Karney y Cook	Todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela.
Flórez Ochoa Rafael	Concreción específica de una teoría pedagógica para

¹⁸ Panqueva, Tarazona: Concepciones, Teorías, modelos y tendencias curriculares, Secretaría de Educación Departamental de Risaralda, Cep, p. 18.

¹⁹ Lundgren, Ulf.P. Op.cip p.p, 7.

	<p>volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hace parte.²⁰</p>
--	--

Figura 2: Tabla sobre el tránsito del concepto de currículo. Fuente: a partir de Hoyos y Santander (2004)

Autores como Tyler (1949) y Bruner (1960) contribuyen al desarrollo de enfoques centrados en el aprendizaje experiencial y en la construcción del conocimiento por parte del discente. Esto enfatiza la importancia de adaptar el currículo a las necesidades contextuales y particularidades de la población, reconociendo la diversidad de contextos, considerando que el currículo es un instrumento que sirve a la misionalidad social que tiene la escuela, como lo dice Hoyos y Santander (2004)²¹ «La institución educativa debe responder a un encargo social que la sociedad le ha otorgado, entonces se debe partir de un análisis de la situación local, regional, nacional e internacional para definir el tipo de hombre que la sociedad requiere» (p. 99).

De esta manera, el currículo en la contemporaneidad y en función de esta investigación, se entiende como el proceso instrumentalizado que permite transición entre sociedad y la educación, vinculando actividades y experiencias que tienen lugar en instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los discentes para que actúen de acuerdo con su contexto.

En países como Colombia, que desde el siglo pasado han implementado esfuerzos para reformar sus procedimientos, instituciones y propósitos educativos, ya sea por una lectura de las necesidades internas de cada nación y por comprender la educación como un campo que haga posible solventar esas necesidades, o bien sea por ajustarse a las políticas y las exigencias de calidad que están supeditadas a las determinaciones de las naciones vistas como más desarrolladas, se ha generado un fenómeno en el cual los esfuerzos estatales, desde la distribución de recursos económicos hasta la capacitación de los recursos humanos, se sitúan principalmente en la educación formal.

²⁰ Flórez, Ochoa, Rafael. Posner, George. Análisis de Currículo, Santafé de Bogotá, D,C, Mac. Graw Hill Interamericana S.A, 1998; Introducción XXVII

²¹ Hoyos R., Santander, E. (2004) Currículo y planeación educativa: Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo.

En ese ejercicio de formalización, surgen leyes como la 115 de 1994, y subsecuentemente los documentos de Lineamientos Curriculares (1998), Estándares Básicos de Competencia (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), Resultados de Aprendizaje (2021), etcétera, todos estos apuntando al fortalecimiento de los procesos curriculares. *A priori*, esto último parece pertinente, después de todo, ¿quién no quisiera que sus países piensen detenidamente en qué hablan cuando hablan de currículo? Sin embargo, la cara oculta del tema expone una situación: la tendencia de generar currículos estandarizados y organizados de forma global, donde todas las poblaciones deben aprender lo mismo, en el mismo orden y con propósitos formativos similares. Esto no resulta coherente con las propias condiciones demográficas, etnográficas, religiosas, lingüísticas, etcétera, que hacen de Colombia un país cuyo territorio alberga culturas, cada una conformada por personas con sentidos de vida diferentes, necesidades distintas y usos del conocimiento complejos y significativos de muchas formas únicas.

En el contexto de esta evolución del concepto de currículo, también se hace precisa la noción de Currículo Abierto como un enfoque innovador en educación. Según Stenhouse (1975), el currículo puede llegar a caracterizarse por su flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo que los contenidos educativos sean co-creados por profesores y discentes en función de sus intereses y necesidades específicas. El Currículo Abierto se fundamenta en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, en el cual los discentes juegan un papel protagónico en la construcción de su propio conocimiento (Eisner, 1994). Este enfoque reconoce la importancia de fomentar la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico en los discentes, permitiéndoles explorar y experimentar con una variedad de temas y enfoques educativos.

Para atender esa disonancia según la cual el concepto de currículo único no es congruente con el país en donde se implementa, parece pertinente cambiar la forma de entender los alcances y las características de lo curricular; resultaría afin, por ejemplo, hablar de lo que Molina Morán (2015) esboza como acercamiento conceptual, siendo el:

(...) Espacio de interrelación entre el sistema y su entorno, que respeta el contexto y las características individuales, con objetivos generales que enfatizan el proceso y cuya evaluación se centra en la observación de aprendizajes en diversas situaciones, utilizando

técnicas etnográficas. Es un concepto dinámico, maleable, dependiente de las interrelaciones (p.85).

En este contexto, el cuerpo de conocimientos o como tradicionalmente los llamamos contenidos seleccionados, organizados y distribuidos considerados legítimos en toda institución educativa está influenciado por arbitrarios culturales que reflejan relaciones de poder y principios de control inherentes a cualquier proceso educativo. Este proceso se formula en términos de selección y combinación, lo que implica que los contenidos se eligen como unidades o dominios separados, y luego se combinan para formar el currículo. Es decir, el currículo no es un proceso neutral, sino que responde a las dinámicas sociales, políticas y culturales que moldean qué contenidos son considerados pertinentes en determinado contexto.

Este tipo de currículo se dice abierto debido a su condición de ductilidad, es decir, que sus elementos pueden adaptarse y ajustarse al entorno que lo rodea. Esta capacidad es crucial porque permite que el currículo se relacione directamente con el contexto y con las particularidades de cada territorio. Por ejemplo, no es lo mismo diseñar una clase sobre el Estado y sus deberes para ser impartida en una escuela de Bogotá, donde los discentes están habituados a ver la presencia del Estado en instituciones como hospitales, estaciones de policía o Casas de la Igualdad, que impartirla en Quibdó, un territorio donde la presencia del Estado y sus instituciones no es tan visible o constante. Más allá de la diferencia en la forma en que se enseña el contenido en cada territorio, es esencial entender que las experiencias mediante las cuales los discentes asimilan ese conocimiento varían de igual manera. Asimismo, los usos que le dan a lo aprendido en su vida diaria tampoco son iguales, ya que las condiciones de vida difieren de manera significativa entre un territorio y otro, aunque pertenezcan al mismo país.

Esta disparidad en las experiencias educativas sugiere que la idea de un «mismo país» no siempre implica una realidad compartida en términos de acceso a la enseñanza y a las instituciones del Estado. La transmisión del conocimiento, al no tener un contexto común, puede generar distancias sociales y culturales entre los distintos territorios. Por tanto, es importante reconocer estas diferencias, y asumir que la educación puede jugar un papel activo en reducir dichas brechas. Esto exige a los profesores adoptar una postura reflexiva frente a estas desigualdades, diseñando estrategias educativas que respeten la diversidad regional y promuevan un sentido de comunidad que

trascienda las fronteras territoriales. Un currículo abierto tiene el potencial de contribuir a este objetivo, al permitir que la educación responda de manera flexible y relevante a las necesidades de cada comunidad.

La visión de Molina Morán (2015) sitúa un cambio de paradigma frente a la noción tradicional de currículo, donde los resultados son la culminación y la forma de evidenciar los procesos educativos. En el Currículo Abierto cobran relevancia los procesos que viven los discentes para asimilar una serie de conocimientos y traducirlos en capacidad de acción.

El Currículo Abierto se distingue por una serie de principios y características fundamentales que lo separan de otros enfoques de políticas y prácticas educativas. A diferencia de la perspectiva clásica del currículo, que opera en una escala macro gestionada desde la política pública y tiende a estandarizar contenidos para su implementación masiva, el Currículo Abierto propone una visión más flexible y adaptable. Aunque reconoce la importancia de las directrices generales que emanan de las políticas públicas, su enfoque interviene también en escalas micro, vinculadas al entorno inmediato de los discentes y a las especificidades de sus comunidades.

En primer lugar, este enfoque coloca al discente como el principal agente de su propio aprendizaje, valorando sus intereses, experiencias y habilidades individuales (Stenhouse, 1975). Además, fomenta la colaboración y la participación activa de los discentes en la toma de decisiones sobre su proceso educativo, promoviendo en ellos un sentido de responsabilidad y compromiso con su aprendizaje (Eisner, 1994). De este modo, el Currículo Abierto no solo reconoce la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje de los discentes, sino que también integra diversas perspectivas y enfoques educativos (Glatthorn et al., 2009).

Este modelo curricular no se limita a adaptarse a la diversidad de discentes, sino que va más allá al redefinir el proyecto social que se tiene desde el campo educativo. Implica una nueva mirada sobre cómo la educación puede reflejar las particularidades de las diferentes comunidades en las que se aplica, rompiendo con la estandarización y promoviendo un currículo que responde a las necesidades locales. De esta forma, lo curricular no se diluye en la pluralidad de los educandos, sino que se nutre de ella, generando un espacio de aprendizaje más dinámico y coherente con los contextos sociales y culturales de cada territorio.

La implementación efectiva del Currículo Abierto requiere de un enfoque colaborativo y participativo entre profesores y discentes. Según Stenhouse (1975), los profesores actúan como facilitadores del aprendizaje, proporcionando orientación y apoyo a los discentes en su exploración de temas y enfoques educativos. Esto implica la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y estimulantes, que fomenten la curiosidad y la creatividad (Eisner, 1994). En términos de evaluación, el Currículo Abierto se basa en una evaluación continua y formativa, que se centra en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales. Esta evaluación se lleva a cabo de manera colaborativa, involucrando a discentes y profesores en la reflexión sobre el progreso y los logros alcanzados. Además, se valora la diversidad de habilidades y conocimientos de los discentes, reconociendo que el aprendizaje es un proceso individual, personalizado y vivencial.

Dicho lo anterior, se puede sintetizar que el Currículo Abierto representa un enfoque innovador en educación, basado en la participación activa y la autonomía de los discentes en su proceso de aprendizaje. Este enfoque se manifiesta a través de factores como la flexibilidad, la adaptabilidad y la colaboración, y en un sentido amplio, busca promover un aprendizaje significativo y centrado en el discente, reconociendo la diversidad de experiencias y perspectivas individuales. Sin embargo, el Currículo Abierto no se detiene en el desarrollo individual, pues también considera la dimensión social de la educación como un proyecto social colectivo. En ese sentido, pensar el Currículo Abierto como una alternativa, permite asumir que las experiencias individuales de los discentes se pueden integrar y enriquecer dentro de una comunidad educativa más amplia, donde el aprendizaje, como se dijo antes, responde a las necesidades personales, pero también a las del colectivo, fomentando la construcción conjunta de saberes y el fortalecimiento de los lazos sociales.

3. Apartado Metodológico

En el marco de esta investigación, se ha adoptado una metodología que toma varios elementos de Investigación Acción Pedagógica (IAPE) adaptándola a las necesidades y posibilidades específicas del proyecto. A pesar de las adaptaciones, la ejecución del proyecto mantiene unas características fundamentales, pues sigue un proceso en el que los profesores generan reflexiones tanto individuales como colectivas con el objetivo de mejorar sus prácticas educativas.

Este enfoque participativo ha sido clave en la formulación del proyecto, ya que quienes participan son profesores comprometidos con la enseñanza del Teatro en Colombia. Se ha realizado un análisis de textos escritos por profesores, y seis entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo también han sido con docentes del área. Todo este proceso está orientado a crear y fortalecer espacios de discusión y reflexión en torno a la enseñanza del Teatro en la escuela, fomentando un intercambio de ideas que enriquezcan las prácticas pedagógicas y contribuya al desarrollo de un Currículo Abierto y contextualizado del campo teatral.

Esta dimensión colectiva y reflexiva es una de las piedras angulares de la IAPE, que en este proyecto se utiliza como un medio para asegurar que las decisiones pedagógicas y curriculares estén arraigadas en la experiencia y el conocimiento de los propios profesores, quienes son los principales agentes de cambio en sus contextos educativos. Se elige también el enfoque cualitativo de la mano de la metodología Investigación Acción Pedagógica (IAPE), la cual, según Rafael Ávila Penagos (2005), es:

(...) Una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela. Está diseñada para realizar un tipo de investigación en la cual el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. El sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que “surgen” de los agujeros y de los intersticios de su práctica. Partimos, entonces, del supuesto de que la práctica pedagógica no es translúcida; al contrario, está llena de agujeros y de oscuridades que pueden reconstruirse en forma de preguntas desde una “ventana de observación”.

Por lo anterior, los elementos de la IAPE convienen para esta investigación al permitirle al profesor centrar la mirada en sus decisiones didácticas, problematizar sus prácticas, identificar tendencias afortunadas o desafortunadas y socializar sus perspectivas con el colectivo docente cercano para modificar o insistir en sus desarrollos e investigaciones. Considerando que esta investigación rastrea el uso de las HDD en las prácticas docentes, la IAPE posibilita regresar sobre las prácticas y tomarlas como objeto de estudio, siendo el currículo una organización vertebral de la práctica del docente de Teatro en la formalidad, a pesar de que su tratamiento mediante el discurso profesoral puede generar tensiones debido a el carácter prescriptivo del estándar curricular, y por lo tanto, usualmente no corresponde con los alcances y las características del aula donde pretende ser ejecutado. Esta investigación, por otra parte, acude a la IAPE porque permite ver cómo el colectivo docente sobrelleva esa tensión entre currículo y práctica considerando que «su principio rector es el de la reflexividad, un recurso propio del sujeto para volver sobre sus “pasos”, el cual necesita un ambiente y unas condiciones que lo hagan posible y, ojalá, habitual» (Ávila Penagos. 2005).

La IAPE, permite identificar las formas en las que el profesor de Teatro contribuye a la construcción de currículos abiertos por medio de su práctica y, fundamentalmente, las decisiones que como profesional toma en su día a día. Las diferentes fuentes a las que se acude en esta investigación, aportan a la comprensión polifónica del fenómeno a estudiar y aportan a la construcción del corpus de este campo a investigar. Para lo anterior, la investigación sigue a tres muestras docentes que abarcan una parte del colectivo profesional en la actualidad. En primer lugar el proyecto analiza las experiencias internacionales donde el Teatro ya es una materia fundamental (o cuando menos, una asignatura oficial), este análisis se lleva a cabo gracias a los textos publicados y elaborados por profesores expertos en la materia, cuya experiencia y hallazgos los definen como autoridades pertinentes, cuyas ideas valen la pena considerar, y cuyas huellas alientan para seguir avizorando una meta similar en Colombia.

En segunda medida, se plantea un diálogo con profesores de Teatro en Colombia que se desempeñan en la educación formal, principalmente en el sector privado, donde aparentemente hay una mayor autonomía para apostarle al Teatro como una asignatura separada de la Educación Artística en general. Este diálogo se lleva a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas en donde los docentes en ejercicio brindan información relevante sobre su trayectoria y sus

metodologías, factores clave para el desentrañamiento de sus prácticas pedagógicas. En este grupo poblacional puede ser especialmente perceptible la tensión entre currículo y práctica, pues al carecer de un documento nacional que aborde la didáctica del Teatro en la escuela, los profesores deben iniciar por la creación un currículo, y en esta creación se pone a prueba su formación, su visión del campo disciplinar y su capacidad para ceñirse al Proyecto Educativo Institucional de los colegios en los cuales se desenvuelven.

Finalmente, el tercer grupo que compone la muestra del colectivo profesional docente son profesores vinculados a la LAE de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que guían grupos de práctica pedagógica. Este grupo docente destaca, al tener la experiencia en el acompañamiento a profesores en formación que se enfrentan con el diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas o proyectos pedagógicos de aula, otorgando un panorama amplio e histórico sobre las HDD, y/o sus materializaciones a lo largo de las cohortes. El escenario de práctica pedagógica, traza preguntas clave sobre las posibilidades del Teatro en diversos escenarios educativos, además de que en el acompañamiento, se crean instrumentos que dan cuenta de lo que hace un profesor de Teatro en el aula, y por consiguiente, de las decisiones profesionales que toma. Como complemento a las entrevistas de este grupo, también se tendrán en cuenta los proyectos de grado de estudiantes de la LAE donde se evidencie el uso de una HDD o una materializaciones de su uso.

Así, las fases del proyecto de investigación corresponden al orden de diálogo con las muestras docentes presentadas previamente, siendo un ejercicio acumulativo que inicia en lo externo para culminar en lo local. En el contacto con los grupos poblacionales mencionados se pretende observar de manera primordial, las HDD compartidas, a la vez que se aporta en la construcción de un colectivo docente de Teatro en Colombia.

En el contexto educativo colombiano, la enseñanza del Teatro en colegios se enfrenta a desafíos significativos debido a la ausencia de un marco curricular ministerial específico que oriente esta disciplina. Ante esta carencia normativa, en el desarrollo metodológico de esta investigación se ha recurrido a la lectura de textos de referencia que ayudan a comprender la relación entre teatro y escuela, bien sea desde las vivencias en contextos donde el teatro ya ocupa un lugar educativo formal, o bien sea desde el análisis de la problemática en Colombia. También, se toma como insumo

de análisis la experiencia y la perspectiva de profesores de Teatro, quienes han sido entrevistados para explorar sus métodos y enfoques pedagógicos en el aula. Estas entrevistas buscan proporcionar una comprensión profunda de cómo los educadores han abordado la enseñanza teatral, adaptándose y desarrollando estrategias propias en ausencia de directrices oficiales. Este estudio pretende ofrecer perspectivas sobre las prácticas de profesores de Teatro en contextos educativos formales pero no normados, destacando tanto los retos enfrentados como las soluciones creativas y efectivas implementadas por los profesionales del área.

Para llevar a cabo este análisis, se seleccionaron diversos perfiles de entrevistados²², incluyendo profesores que forman a futuros profesores de Teatro; profesores en ejercicio en colegios, y reconocidos expertos en el campo teatral. Entre estos expertos se encuentra la profesora Ester Trozzo, figura prominente en Argentina por su liderazgo en la estructuración y legitimación del Teatro como materia curricular en el ámbito escolar. Estos aportes teóricos y prácticos complementan las experiencias de los profesores, enriqueciendo la comprensión de las estrategias educativas adoptadas en ausencia de directrices ministeriales específicas.

Finalmente, en la etapa de cierre, se distinguieron algunas Orientaciones Didácticas, las cuales se proyectan a ser socializadas con profesores en ejercicio y en formación mediante un taller de tres sesiones. Durante estas sesiones, se evidenciará tanto el uso de las HDD como las posibles rutas para la creación de currículos abiertos a partir de los hallazgos. Sin embargo, es importante destacar que la implementación de estos talleres está fuera del cronograma del proyecto, ya que éste sólo abarca la identificación de las orientaciones y el diseño de socialización tipo taller con el colectivo profesional docente, para eventualmente ver su aplicabilidad en aula por parte de algunos miembros del colectivo.

²² Anexo 1. Transcripciones de entrevistas: <https://bit.ly/3AOQKtU>.

4. Análisis

«Donde vive la controversia vive la ciencia, y cuando estemos todos de acuerdo, eso será la señal de que nuestra ciencia está muerta.»

Emmon Bach (1966, p. 136)

Esta investigación toma prestados varios elementos de la IAPE, la cual ha permitido acudir a una variedad de textos tanto internacionales como nacionales, en donde los profesores han aportado reflexiones y análisis que contribuyen a esbozar un paisaje amplio del campo teatral en la escuela. Estos textos son pertinentes toda vez que proporcionan un contexto teórico, y además ofrecen una visión práctica sobre cómo se materializa la enseñanza del Teatro en diversos entornos educativos. A través de estas fuentes, se exploran distintas maneras en las que el campo teatral se ha integrado en el currículo escolar, permitiendo así una comprensión crítica de su rol en el aprendizaje de discentes. En este capítulo se relacionan a modo de relato los puntos comunes de la información recolectada de las muestras. Narración que involucra los textos de referencia, lo dicho por los profesores en las entrevistas y lo observado en los proyectos de grado consultados.

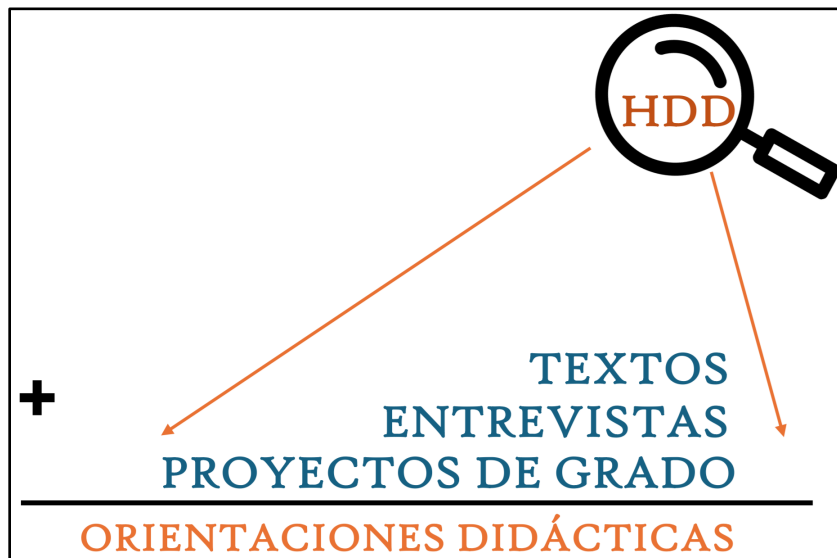


Figura 3: Ecuación del análisis, fuente: elaboración propia

Aunado a la figura previa, y para orientar al lector sobre el uso y la función del análisis de la información, puede entenderse que en la presente investigación, se reúnen, analizan y relacionan los

sumandos (es decir, las fuentes de información consultadas y/o recolectadas); para después operar mediante el análisis de la información, dando como resultado una suma, que son las Orientaciones didácticas para la creación de currículos abiertos en la enseñanza del Teatro. En todo este ejercicio de análisis, las HDD son ese elemento a observar a lo largo del proceso de recolección y análisis de los datos.

4.1 Implicaciones Profesionales para un Profesor del Campo Teatral

4.1.1 Colectivo Profesional Docente: Unirse para Abrir el Currículo

En el desarrollo de esta investigación ha influido notablemente la experiencia de profesores de otros contextos y latitudes que comparten el interés sobre la didáctica del Teatro. Estos diálogos dejan ver que el campo de la educación teatral en Colombia enfrenta desafíos y oportunidades. Una de las principales implicaciones profesionales de los docentes de Teatro es la necesidad de unirse y formar colectivos que faciliten la colaboración, el intercambio de ideas y la creación de currículos adecuados y contextualmente relevantes. Este apartado aborda la importancia de formar un colectivo de profesores de Teatro en Colombia, analizando ejemplos exitosos como la Red Nacional de Profesores de Teatro en Argentina y basándose en teorías educativas contemporáneas que destacan la importancia de la reflexión y el diálogo entre profesionales de la educación.

En la entrevista realizada a la profesora Ester Trozzo, quien históricamente es una destacada educadora teatral argentina, se menciona la creación y el impacto positivo de la Red Nacional de Profesores de Teatro en Argentina. Esta red ha sido fundamental para facilitar el diálogo y la colaboración entre profesores de Teatro en todo el país. Gracias a esta organización, los profesores argentinos han podido compartir experiencias, discutir y organizar contenidos de Teatro como materia, y crear un currículo más cohesionado y efectivo. Trozzo enfatiza cómo esta red ha permitido una mejor organización y planificación del currículo, beneficiando tanto a los profesores como a los discentes:

(...) Esto fue creciendo de a poco. Ahí en el año 2000, una diputada nacional que sabía que este lío del teatro en la educación había empezado en Mendoza, me dice “Yo pongo el dinero desde el Ministerio de Educación, pero ¿Qué hacemos para que todas las provincias tengan teatro?” y entonces ahí, inventamos la Red Nacional de Profesores de Teatro -Dramatiza. Trajimos actores, licenciados en teatro y actores empíricos para armar una red para irnos contando qué hacíamos, qué pasaba, cómo lo hacíamos. Esa red hoy existe, hoy somos miles de profesores de teatro, pero nació como un apoyo desde el Ministerio de la Nación para que esto empezara a tomar fuerza en todas las provincias y en provincias donde no tenían ganas que existiera, viajábamos ahí, hacíamos un encuentro, hacíamos talleres en las plazas públicas con los chicos como para ir instalando el ruido. Eso fue creciendo y en el año 2006 aparece una nueva ley de educación, la ley 26206, una ley que se trabaja durante 4 años y esta ley para la educación en modalidades y hay una resolución que es maravillosa, que es sólo para arte. Es la primera vez que se legisla en arte y se pone, por ejemplo, por ley “La educación artística desarrolla aspectos de la inteligencia humana que no se desarrollan en otras áreas de conocimiento” eso lo decía Howard Garner, lo decían los expertos, pero no una ley de un país. Entonces nosotros amamos esa resolución. Porque son antecedentes latinoamericanos de que “se puede” de que “si otro lugar lo hizo, se puede”

En Mendoza, por ejemplo, en este momento no existe ningún nivel donde no haya profesores de teatro contratados con un sueldo. Desde el nivel de los 45 días en jardines maternas cuando son parte del sistema, toda la educación inicial, toda la primaria, toda la secundaria, en todos los profesados, estén ustedes estudiando para ser profesor de inglés, de geografía de la historia, en todos los profesados hay Teatro como materia para ayudarlo a ser mejor profesor, no para que se vuelva actor. Yo he sido casi 30 años la profesora de práctica de la enseñanza, así que acompañaba a mis alumnos a las prácticas, por ejemplo, entrar a un centro de día y el terapeuta decir “A este niño ni le hables porque es como una planta, no te escucha, no entiende nada” a los 15 minutos, el profe de teatro ya estaba frente al niño, le hacía caritas y el niño sonreía, que sonriera era un montón, movía los brazos. Es como si el profe teatro aprendiera a manejar su energía de otro modo para vincularse con las personas.

El modelo argentino, descrito por Trozzo, subraya la importancia de la creación de redes de profesores para el fortalecimiento del campo educativo teatral. Sin embargo, no se trata únicamente de la creación de una red; lo crucial es entender cómo un colectivo de esta naturaleza no puede llegar a facilitar el intercambio de experiencias, y así promover la validación y el desarrollo de prácticas pertinentes y contextualizadas. Es decir, la participación en un colectivo no garantiza automáticamente que todas las prácticas pedagógicas compartidas sean efectivas o adecuadas para cada contexto. En ese sentido, un colectivo de docentes de Teatro en Colombia tendría que establecer mecanismos que vayan más allá del simple intercambio de experiencias: es necesario un análisis crítico que valide las propuestas en función de las necesidades de los discentes y las realidades regionales.

La experiencia argentina destaca el impacto positivo que un colectivo organizado puede tener sobre la organización curricular y la profesionalización del rol del profesor de Teatro. Sin embargo, es importante señalar que, para que un colectivo en Colombia tenga el mismo grado de pertinencia, debe haber un enfoque en la curaduría de los contenidos que circulan dentro del colectivo. Esto implica que las propuestas pedagógicas sean revisadas colectivamente, evaluadas en su aplicabilidad y validez en diferentes regiones del país, y adaptadas a las diversas realidades escolares. Además, deben implementarse estrategias que garanticen la participación activa, en miras de que los profesores involucrados sean conscientes de las complejidades que conlleva la enseñanza del Teatro en un contexto tan diverso como el colombiano.

Por otro lado, la Red Nacional de Profesores de Teatro en Argentina permitió una relación más estrecha entre el Ministerio de Educación y los profesores, facilitando la promulgación de leyes que favorecieron el desarrollo del Teatro como disciplina. Esta interacción institucional es un punto clave que debe considerarse en Colombia, donde la creación de una red o colectivo podría actuar como un catalizador para influir en políticas educativas que promuevan el Teatro en todos los niveles escolares. El éxito de un colectivo de este tipo radicaría simplemente en su capacidad de conectar a los profesores, sino en cómo logra incidir en la construcción de un marco normativo que reconozca y legitime la enseñanza del Teatro como una herramienta indispensable para el desarrollo integral de los discentes.

En el contexto educativo, parece oportuno que el trabajo aislado del profesor pase hacia un enfoque colaborativo donde el colectivo profesional docente juega un papel crucial. Este cambio es particularmente relevante cuando se habla de la creación y desarrollo de currículos abiertos en Teatro, los cuales precisan una constante adaptación y reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. En esta orientación, se explora la importancia de establecer un colectivo profesional docente de Teatro y la necesidad de mantener un diálogo crítico constante con dicho colectivo para mejorar los planes de estudios, en sintonía con el carácter flexible y abierto de los currículos.

La noción de un colectivo profesional docente se fundamenta en la idea de que la enseñanza es una práctica interdependiente, donde el colectivo, aunque no necesariamente formalizado, configura las dinámicas generales que guían las acciones individuales. En un currículo abierto, caracterizado por la flexibilidad y la adaptabilidad, este colectivo docente se convierte en un espacio

de soporte mutuo. Aquí, los profesores tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y conocimientos, pero también de discutir los desafíos que enfrentan y buscar soluciones conjuntas a problemas comunes, lo que permite una enriquecedora creación colectiva de soluciones a problemas compartidos.

Reflexiones como las de Stenhouse o Gimeno Sacristán destacan la importancia de la colaboración y la investigación en el desarrollo profesional de los docentes, por lo que este colectivo profesional va más allá de posibilitar una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas individuales, pues también promueve una cultura de mejora continua, donde los planes de estudio pueden ser revisados y actualizados de manera constante. Sin embargo, debe aclararse que este proceso de diálogo crítico y mejora continua no es lineal ni estático, sino que se retroalimenta de las experiencias diarias en el aula, permitiendo que las planeaciones y en general las propuestas curriculares sean dinámicas y respondan a las necesidades reales de los discentes. El diálogo crítico y constante dentro del colectivo profesional docente es un elemento clave para el éxito de un currículo abierto ya que este diálogo permite a los profesores cuestionar y reflexionar sobre sus prácticas, facilitando una comprensión más profunda de las implicaciones de sus decisiones pedagógicas. En ese sentido, el diálogo crítico efectivo requiere un ambiente de confianza y respeto mutuo, donde las ideas puedan ser discutidas abiertamente y donde los errores se vean como oportunidades de aprendizaje. Este tipo de diálogo es pertinente además porque alimenta la práctica individual, mientras que nutre al colectivo como conjunto, creando una cultura de colaboración y apoyo que beneficia a los profesores y subsecuentemente a los discentes.

El carácter flexible del currículo abierto requiere que los planes de estudio sean revisados y ajustados continuamente, lo cual implica que las líneas de investigación, los modelos conceptuales y los fines deban ser previamente acordados dentro de un colectivo docente. Esta tarea, que puede resultar abrumadora para un profesor en solitario, se vuelve más manejable cuando se realiza en un contexto colectivo. Al establecer un proyecto común, ya sea a nivel de un plantel, de una zona o una región, el colectivo ofrece una red de apoyo en la que las ideas pueden ser contrastadas, los recursos compartidos y las estrategias pedagógicas revisadas de manera conjunta.

Una vez explorados los para qué del colectivo profesional de docentes de Teatro, es pertinente incluir en la orientación algunos factores de gestión para que su existencia y

sostenibilidad sea viable en el contexto educativo colombiano. Uno de los desafíos más importantes es la creación de un medio de comunicación ágil y eficiente que permita a los profesores mantenerse conectados y compartir sus experiencias y reflexiones. Este medio debe ser accesible y estar diseñado para fomentar el intercambio constante de ideas, recursos y estrategias pedagógicas. Un ejemplo de cómo se podría estructurar este medio es a través de plataformas digitales que incluyan foros de discusión, boletines electrónicos y redes sociales específicas para la comunidad docente. Sin embargo, es crucial aclarar que estos espacios no pueden limitarse meramente a facilitar la comunicación, sino que pueden llegar a enfocarse en transformar el colectivo docente empírico a un colectivo profesional. Esto podría ser posible al fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias significativas, así como la reflexión crítica sobre las prácticas, se puede estimular un sentido de pertenencia y colaboración más profundo entre los miembros del colectivo.

Adicional a esto, la entrevista realizada al profesor Juan Manuel Cristancho²³ también subraya la necesidad de que los profesores trabajen juntos para enfrentar los desafíos de la educación teatral en Colombia:

La habilidad complicada del trabajo en equipo. A mí lo que me dejó el Teatro y la docencia en gran medida fue aprender a sacar objetivos en común. No importa que tú no te caigas bien con el otro, no importa. No tenemos que ser amigos, pero todos trabajamos para allá. Y todos tenemos una parte importante. En el teatro no tienes que ser fuerte o tienes que ser la más linda o tienes que ser el más bravo para aportar a esto. No, tú tienes una habilidad y haces tu aquí, haces esto acá y esto allá y que juega un papel fundamental. Y esto es muy difícil y yo intento que hagan grupos, que se cuestionen, que logren trabajar desde la diferencia “Saquen adelante esto. Ustedes verán cómo hacen pero esto es lo que importa”

Como puede verse en el fragmento citado, Cristancho enfatiza la importancia del pensamiento colectivo y del intercambio de experiencias como un medio para enriquecer y fortalecer la práctica educativa. Siguiendo esas observaciones, puede entenderse que la colaboración entre colegas, además de mejorar la calidad del currículo, también fomenta un sentido de comunidad y apoyo mutuo entre los educadores teatrales.

²³ Profesor de Educación Artística, que enfoca su práctica docente a la enseñanza del Teatro, es Licenciado en Artes Escénicas y se encuentra adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá.

Para subrayar la pertinencia de un colectivo profesional de docentes, es preciso mencionar la entrevista realizada a Eliana Varela, profesora de la Licenciatura en Artes Escénicas, en donde se refuerza la necesidad de pensar colectivamente en la creación de currículos y planeaciones. Al preguntarle sobre los momentos que componen las planeaciones de clases de los practicantes y si existe alguna tendencia en su estructura, ella respondió:

Nosotros no planeamos solos, nosotros planeamos en conjunto. Nuestras revisiones de planeaciones siempre están ligadas a elementos que aportan sus compañeros en sus saberes, en su experiencia, y evidentemente, su profesor. Es una construcción de todos. Las planeaciones tienen varios momentos: los estudiantes planean el documento solos, me envían, yo reviso, hago unos ajustes, sugerencias; en un tercer momento, charlamos y compartimos cuáles eran las sugerencias y cómo lo ajustaron. Ese es el momento más importante a mi manera de ver en la planeación porque es donde las planeaciones se sientan, se consolidan, y no conmigo, sino con mis otros pares, con mis compañeros, con la modalidad misma, y nos permite darnos cuenta de cosas básicas. 'Oye, pero es que vas a llevar una presentación en PowerPoint pero los niños no leen.' 'Ah, no había caído en cuenta.' 'Pues está trabajando con ellos ¿cómo no se le ocurrió?' Pues nos ha pasado. Ese momento para mí es el momento de consolidación de la planeación y ese es uno de los más importantes porque de verdad creemos mucho en el diálogo de esos saberes que ya transitamos, así sea una persona que acaba de llegar a la línea.

La profesora Eliana Varela destaca que en su metodología la planeación de clases es un proceso colaborativo y multifacético, donde la interacción y el diálogo entre pares juegan un papel fundamental. Este ejercicio colegiado mejora la calidad de las planeaciones, y también le da mayor profundidad al aprendizaje de los discentes mediante la integración de diversas perspectivas y experiencias. El dispositivo de formación mencionado por Varela muestra que la construcción colectiva no sólo es posible, sino también altamente efectiva. Este enfoque permite identificar y rectificar posibles fallos o áreas de mejora que podrían pasar desapercibidas en una planeación individual.

Además, Varela menciona el «Plan Padrino», un sistema en el que los estudiantes de semestres superiores acompañan a los nuevos en un plan de mentoría y apoyo constante. Este programa es tanto un medio de apoyo entre pares, como una estructura formalizada que facilita la comprensión y la adaptación a las exigencias académicas y profesionales del campo teatral. En términos prácticos, los estudiantes avanzados asumen el rol de guías, que pueden asistir para

resolver dudas académicas, y en un sentido más profundo, para ofrecer orientación sobre la planificación y ejecución de las actividades en el aula. En este sentido, los padrinos ayudan a los nuevos estudiantes a transitar los primeros retos de la planeación docente, brindándoles un espacio donde pueden compartir sus inquietudes, recibir retroalimentación y obtener ejemplos concretos de cómo abordar la enseñanza del Teatro.

Yo te puedo decir una cosa 30 veces y tú no me puedes entender, pero puede que cuando tú hables con tu compañero, él tenga la manera de explicarte porque entendió. Ellos tienen la oportunidad también de transitar preguntas de las planeaciones en la construcción individual con su plan Padrino.

Este testimonio refuerza la idea de que un colectivo docente y estudiantil hace posible la reflexión conjunta sobre la práctica docente. El plan Padrino va más allá de un simple acompañamiento ocasional: se convierte en un proceso de intercambio constante de experiencias, donde los estudiantes más experimentados comparten sus conocimientos técnicos o teóricos, y en el proceso ayudan a la consolidación de estrategias prácticas para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el aula. Este sistema fomenta la construcción de una red de apoyo mutuo y la creación de un ambiente colaborativo donde el aprendizaje es horizontal, lo que significa que tanto padrinos como aprendices enriquecen su experiencia educativa a través del diálogo.

La metodología del plan Padrino, aunque inicialmente propuesta por Varela, ha sido refinada y adaptada por otros profesores de la Licenciatura en Artes Escénicas, lo que ha llevado a su institucionalización como una práctica común en el programa. Este proceso de implementación no fue automático: surgió a partir de la observación de los resultados positivos en los estudiantes y de un continuo ajuste de las estrategias utilizadas por los padrinos. Por ejemplo, los estudiantes de semestres superiores han aprendido a adaptar su lenguaje y métodos de explicación según las necesidades de los estudiantes más nuevos, lo que ha contribuido a un mayor entendimiento de los contenidos curriculares y al fortalecimiento de la formación docente.

El éxito de este plan ilustra cómo la colaboración entre profesores y estudiantes puede derivar en metodologías innovadoras que luego se extienden y prueban en la práctica de otros profesores. A través de este tipo de prácticas colaborativas, no solo se mejora la calidad de la enseñanza, sino que también se construyen relaciones pedagógicas más profundas, donde la

experiencia de uno enriquece a todos. El plan Padrino es, en este sentido, un ejemplo claro de cómo el trabajo en colectivo puede producir soluciones pedagógicas que impactan positivamente tanto en la formación docente como en la preparación de los futuros educadores para enfrentar los desafíos de la educación teatral en Colombia.

Otra posibilidad sugerida por las fuentes consultadas es la de mantener sondeos y bases de datos actualizadas que reflejen las prácticas pedagógicas y las necesidades formativas de los profesores de Teatro en diferentes regiones del país. Estos instrumentos permitirían identificar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo profesional, lo cual es esencial en un currículo abierto y flexible. La actualización constante de estos datos también sería un recurso valioso para la investigación educativa, proporcionando insumos relevantes para el análisis y la toma de decisiones en el ámbito académico.

Además, es fundamental organizar eventos regulares que congreguen a profesores en ejercicio y a profesores en formación, con el fin de que puedan intercambiar sus reflexiones y hacer pedagogía de manera conjunta. Estos encuentros, que podrían adoptar la forma de congresos, talleres o seminarios, servirían como espacios de formación continua y de construcción colectiva de conocimientos. Rafael Ávila Penagos (2005), en sus estudios sobre la Investigación Acción Pedagógica, subraya la importancia de la colaboración entre profesores como un medio para enriquecer la práctica educativa y mejorar los resultados de aprendizaje. Según las ideas de Ávila Penagos, el trabajo conjunto entre educadores hace más fuerte las habilidades pedagógicas individuales, y en adición, genera un entorno más dinámico y adaptativo para el aprendizaje.

Dicho lo anterior, es preciso añadir que un colectivo profesional de docentes de Teatro debe estar comprometido con la evaluación y actualización constante de los planes de estudio. Esta tarea requiere un enfoque colaborativo en el que los profesores trabajen juntos para identificar y abordar los desafíos que surgen en la práctica educativa. La flexibilidad del currículo abierto ofrece una oportunidad única para que los educadores adapten sus enfoques a las realidades cambiantes de sus contextos, pero esto solo será posible si existe un compromiso constante con la innovación y el perfeccionamiento pedagógico. Este compromiso con la mejora continua es fundamental para asegurar que el colectivo docente no solo se mantenga relevante, sino que también sea un motor de cambio positivo en la educación teatral en Colombia.

En conclusión, el establecimiento de un colectivo profesional docente y la promoción de un diálogo crítico constante son esenciales para el éxito de un currículo abierto. Para lograr esto, es fundamental identificar algunas características clave que definen al colectivo docente como un grupo profesional, entre esas características se sitúan factores como: la conciliación de finalidades que tracen posibles esquemas curriculares para la enseñanza del Teatro; la colaboración en la toma de decisiones; el intercambio de prácticas y la evaluación mutua de estrategias pedagógicas. Estas acciones deben estar sustentadas en espacios y momentos específicos de la actividad profesional, como reuniones regulares, talleres de formación continua y foros de reflexión. Al adoptar este enfoque, puede propiciarse la creación de planes de estudio más flexibles y adaptables, y en el camino, se puede enriquecer la práctica pedagógica individual, promoviendo una cultura de mejora continua. En un contexto donde las demandas educativas son cada vez más complejas, el colectivo docente se convierte en un recurso invaluable para garantizar una enseñanza de calidad y para enfrentar los desafíos que surgen en el día a día en el aula.

4.1.2. La dimensión disciplinar desde las ciencias de la educación

Para la enseñanza del Teatro en las escuelas colombianas es posible vincular un enfoque didáctico flexible y adaptativo que permita la creación de currículos abiertos y situados, donde tanto los profesores como los discentes participen activamente en la construcción del conocimiento. En ese sentido, la aplicación de la Tripleta Fundamental propuesta por Sensevy (2001) (mesogénesis, cronogénesis y topogénesis) se presenta como una orientación didáctica esencial para organizar y llevar a cabo planes de estudio que respondan a las necesidades del medio educativo, y que también fomenten una interacción dinámica y colaborativa entre los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Este apartado tiene como objetivo reflexionar sobre cómo las dimensiones de la Tripleta Fundamental pueden integrarse²⁴ en la enseñanza del Teatro, permitiendo al profesor organizar y adaptar los currículos de manera situada, reconociendo su rol y el de los discentes en el juego

²⁴ Cabe aclarar que la Tripleta fundamental no hace las veces de un modelo o paradigma pedagógico para la enseñanza del Teatro. Más bien es parte de un modelo conceptual fruto de procesos que asumen la didáctica como un campo de investigación. A pesar de esto, en este documento tiene como orientación vincular las dimensiones de la Tripleta Fundamental al discurso pedagógico que los profesores de Teatro utilizan en sus prácticas en el aula.

didáctico. Además, se plantea si este enfoque puede llegar a facilitar una enseñanza más consciente y reflexiva, en la que el contenido, el tiempo y las responsabilidades se distribuyan de manera equitativa y efectiva.

La mesogénesis está directamente relacionada con el concepto de medio didáctico, que incluye tanto los recursos como las interacciones que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la mesogénesis no se limita a las decisiones pedagógicas del profesor, sino que emerge de la interacción dinámica entre el profesor, los discentes y el medio didáctico. Aplicado a la enseñanza del Teatro, la mesogénesis permite que el medio didáctico se transforme de acuerdo a las contribuciones activas de los discentes, quienes además de recibir los contenidos curriculares, pueden influir en la manera en que estos se adaptan y evolucionan en la práctica. De este modo, no es el profesor quien impone un currículo estático, sino que este puede moldearse colectivamente en función de la participación crítica y creativa de los discentes. Así, el medio didáctico se convierte en un espacio de co-construcción, donde tanto profesores como discentes influyen en las formas en que se enseña y se aprende Teatro.

Es crucial distinguir entre el Teatro como práctica sociocultural y la convocatoria del campo teatral en el ámbito pedagógico. Mientras que en el contexto social el Teatro refleja y estimula comentarios sobre la realidad, en el aula puede cumplir una función educativa específica, donde los contenidos teatrales son seleccionados, en principio, por su valor artístico, pero adicionalmente, pueden ser escogidos en función de los objetivos pedagógicos. En este nivel, los contenidos no están predefinidos de manera homogénea, sino que pueden ser adaptados según las competencias y habilidades que se busca desarrollar en los discentes.

Por tanto, el profesor, al identificar el 'por qué' y el 'para qué' de enseñar ciertos contenidos teatrales, adapta el medio didáctico tanto en función de las dinámicas que su contexto ofrece, y también vinculando con el propósito pedagógico de su enseñanza, o los principios institucionales de la escuela en donde se desarrolla su ejercicio profesional. El contenido del Teatro en el aula puede ser dinámico y ajustable, pero conviene mantener una coherencia con el proyecto educativo trazado, permitiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo para los discentes. Por ejemplo, si el objetivo es que los discentes desarrollen habilidades de expresión oral y corporal, el profesor podría implementar ejercicios de improvisación teatral, donde los discentes deban crear

escenas o gestos escénicos espontáneamente, para estimular capacidades como la creatividad y la fluidez comunicativa. Por otro lado, si el propósito es que los discentes adquieran habilidades de análisis crítico y comprensión de texto, se puede trabajar con la lectura y el análisis de obras dramáticas, donde los alumnos discutan temas como la estructura dramática, el subtexto o el desarrollo de personajes.

Asimismo, si la meta es fortalecer la capacidad de trabajo en equipo y la colaboración, el profesor puede diseñar actividades basadas en la creación colectiva, para que los discentes creen obras desde cero, distribuyendo roles y tomando decisiones en conjunto. Estas decisiones pueden ser sugeridas inicialmente por el profesor, pero a partir de su desarrollo en el aula, es posible trazar variables de acuerdo al desenvolvimiento que los discentes tengan, y esto, a su vez, depende de aspectos como los presaberes del grupo estudiantil. Llevando el campo teatral al aula, puede suceder, por ejemplo, que al introducir una nueva obra teatral en el aula, el profesor deba tomar en cuenta cómo los medios didácticos evolucionan en función de la situación didáctica específica que plantea. Es decir, a partir del proyecto pedagógico definido, el profesor selecciona unos contenidos y actividades que, a su vez, se desarrollan en un determinado medio didáctico. En lugar de 'utilizar' la mesogénesis, el profesor adopta una perspectiva, una visión mesogenética al evaluar qué tan adecuadas son las actividades y el medio didáctico en relación con variables como las capacidades de los discentes, las limitaciones del aula, el contexto institucional, el tiempo disponible y los procesos involucrados, etcétera. Así, aunque la obra *per se* no se adapta, el profesor puede ajustar las variables de las tareas y las actividades propuestas, asegurando que sean significativas y contextualmente pertinentes. Este proceso permite generar medios didácticos o modificar los ya existentes para promover un aprendizaje más profundo y contextualizado.

Siguiendo los postulados de Sensevy, desde una perspectiva cronogenética, se tiene como horizonte de sentido la organización temporal de las actividades didácticas y, además, el cómo se estructuran los procesos de aprendizaje de los contenidos a lo largo del tiempo mediante dichas actividades. En función del aprendizaje del campo teatral, lo cronogenético permite al profesor planificar y organizar las actividades que guiarán el desarrollo de las competencias teatrales de los discentes de manera secuencial y coherente. Esto, considerando que el Teatro, como práctica artística, implica una serie de competencias y habilidades que deben ser organizadas progresivamente, tanto por la estructura institucional de lo educativo como por los propios procesos

de aprendizaje. Desde la lectura e interpretación de textos dramáticos hasta la puesta en escena y la actuación, es fundamental organizar temporalmente las actividades que permitan a los discentes asimilar y aplicar los conocimientos de forma efectiva, sin confundir las etapas de la actividad con las etapas del aprendizaje.

Pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión cronogenética, invita a la construcción de una estructura para esta progresión, es decir, el profesor se dispone a identificar los momentos clave en los que es necesario introducir nuevos conocimientos o habilidades. Sin embargo, es importante destacar que esta progresión no tiene que ser lineal, ni en las actividades ni en los procesos de aprendizaje. En lugar de avanzar siempre de lo simple a lo complejo, la cronogénesis también permite que el aprendizaje comience desde la complejidad, integrando la obra teatral y sus desafíos desde el inicio. Por ejemplo, al enseñar técnicas de actuación, el profesor puede alternar entre actividades básicas de expresión corporal, verbal y vocal, con actividades más complejas que involucren interpretación y caracterización desde etapas tempranas. Esta secuencialidad flexible facilita el aprendizaje, permitiendo que los discentes construyan una base sólida de conocimientos mientras enfrentan, desde el principio, los retos propios de la práctica teatral.

Por otra parte, la topogénesis se pregunta por la distribución de roles y de responsabilidades en el juego didáctico, ésta analiza cómo se reparten las acciones y el trabajo entre el profesor y los discentes. En el contexto de la enseñanza del Teatro, la topogénesis es fundamental para garantizar que tanto el profesor como los discentes participan activamente en la creación y desarrollo del conocimiento teatral, esta dimensión puede suscitar reflexiones importantes sobre el lugar de los agentes dentro del medio didáctico; esta pregunta por los individuos interrelacionados en un contexto puntal, es pertinente dada la variedad de situaciones y de entornos dentro de una nación como Colombia.

Todo esto, sumado a que el Teatro es por naturaleza, una actividad mancomunada que requiere de la participación activa de todos los involucrados. En el aula de Teatro, el profesor no funge como un transmisor de conocimientos, sino que es quien facilita y guía la participación de los discentes en la creación teatral. Esto implica una distribución equitativa de responsabilidades, donde los discentes asumen roles activos en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y si se quiere, de

creación teatral. Por ejemplo, en una actividad de Creación Colectiva, el profesor puede asignar a los discentes la responsabilidad de dirigir ciertas escenas, diseñar el vestuario o elaborar la dramaturgia. Al hacerlo, el profesor está distribuyendo las tareas de manera equitativa, mientras que en un segundo nivel, fomenta el desarrollo de habilidades críticas como la toma de decisiones, la colaboración y la creatividad. La topogénesis, por lo tanto, permite que el juego didáctico sea verdaderamente conjunto, donde los educandos principalmente, se encuentran y actúan activamente en el aprendizaje y la creación teatral.

Ahora bien, la aplicación de la Tripleta Fundamental en la enseñanza del Teatro puede ser una orientación didáctica poderosa para la creación y ejecución de currículos abiertos y flexibles, pues estos currículos responden a las necesidades específicas de cada grupo de discentes. Además permiten una enseñanza situada, donde el contenido, el tiempo y las responsabilidades se ajustan continuamente a las dinámicas del aula, pues al integrar la mesogénesis, la cronogénesis y la topogénesis en la planificación y ejecución de los currículos de Teatro. Los profesores pueden crear un entorno de aprendizaje más adaptativo. La mesogénesis asegura que el contenido teatral sea relevante y contextualizado: la cronogénesis organiza el desarrollo del saber teatral de manera coherente y secuencial: mientras que la topogénesis, fomenta una distribución equitativa de roles, pero también hace posible reconocer que cada 'topos' en el aula conlleva un uso particular de los saberes disciplinares. Dependiendo de la posición de acción, es decir, el rol que ocupe un discente o un profesor en un momento dado, se estarán aprendiendo o enseñando aspectos específicos del saber teatral, lo que permite explorar las diferentes perspectivas inherentes al proceso didáctico.

Esta integración de la Tripleta Fundamental le permite a los profesores y a los discentes participar activamente en el juego didáctico, construyendo juntos el conocimiento teatral en cada clase. Al participar de manera consciente y colaborativa en este proceso, se promueve un enfoque más flexible y adaptativo, donde las orientaciones didácticas no limitan la práctica docente, sino que la enriquecen y expanden, proporcionando una mayor profundidad y reflexividad en la enseñanza del Teatro

En resumen, la Tripleta propuesta por Sensevy (2001) resulta fundamental porque ofrece una estructura sólida y flexible pertinente para la enseñanza del Teatro en las escuelas colombianas. Al aplicar estas dimensiones en la planificación y en la ejecución de currículos abiertos, los profesores

pueden organizar y llevar a cabo planes de estudio de manera situada, reconociendo su rol y el de los discentes en el juego didáctico. Este enfoque permite una enseñanza más consciente y adaptativa, que sitúa al contenido teatral como algo susceptible de ser construido y redefinido continuamente en función de las necesidades y contextos de los discentes. Además, la orientación de proyectos educativos desde las dimensiones que se pueden observar con la Tripleta Fundamental, facilita una distribución equitativa de roles y responsabilidades, promoviendo un aprendizaje colaborativo y reflexivo que enriquece la experiencia educativa en el aula de Teatro.

4.1.3 La Investigación: una Clave para la Autocrítica y la Reflexión sobre la Práctica Docente

Lawrence Stenhouse (2003), en sus escritos sobre currículo, subraya la importancia de la profesionalidad ampliada, según Stenhouse, esto implica una expansión del rol tradicional del profesor, quien no se limita a ser un simple transmisor de conocimientos, sino que también se convierte en un investigador activo de su propia práctica pedagógica. Gimeno Sacristán, al traducir y adaptar las ideas de Stenhouse, subraya la importancia de que los profesores desarrollen un enfoque reflexivo que les permita analizar, evaluar y mejorar continuamente su labor en el aula. En esta relación lógica de investigar en el aula para mejorar lo que sucede en ella, resulta pertinente mencionar la entrevista realizada al profesor Juan Manuel Cristancho:

Lo primero que hago es analizar el lugar. Cada año llego y evalúo: ¿quiénes son estas personas? ¿Cómo puedo adaptarme a ellos? ¿Qué aspectos debo mantener o cambiar? No he logrado establecer un programa único; aunque lo presente al colegio, no se mantiene. Mi método organizativo siempre comienza con la identificación de los grupos. Es crucial hablar con ellos y conocer quiénes son. La dinámica varía significativamente entre grupos con más niñas que niños, grupos con alta diversidad o aquellos con comportamientos desafiantes. Esto implica redefinir estrategias cada año. Por ejemplo, empiezo con juegos dramáticos en sexto grado y gradualmente avanzamos hacia la representación. Los juegos son fundamentales para mí, pero siempre los adapto según las necesidades del grupo para mantener su interés en la representación teatral.

En suma, la entrevista de Ester Trozzo también muestra un enfoque en la contextualización y la adaptación del plan de clases donde se refleja un proceso investigativo. Trozzo habla de cómo evalúa el contexto y las necesidades de los discentes, lo que es parte esencial de la labor

investigativa docente. Ella examina el entorno, adapta sus estrategias y evalúa los resultados, lo que coincide con la idea de que los profesores deben investigar constantemente su práctica y ajustarla en función de los hallazgos

Un plan de clase empieza por la contextualización, una toma de conciencia del destinatario para el que estoy haciendo esto. Estoy en un lugar rural, de ciudad ¿Que edad tienen? ¿Qué tipo de niños hay? ¿Hay algún conflicto en esta aula en particular? ¿Algún niño integrado que necesite ser atendido de modo especial? Así empieza mi plan: sabiendo dónde me voy a parar. Luego sí, los objetivos, el para qué, ¿Para qué voy a trabajar? Y el cómo es la metodología, y entonces ahí lo describo. ¿Con qué juego voy a hacer la construcción inicial? ¿Con qué juego voy a presentar la temática? ¿Con qué juego voy a hacer el cierre metacognitivo? Y después de eso, describo como voy a evaluar si me fue bien, ¿Con qué indicadores? si todos los niños participaron o no, si se cumplieron los objetivos y ¿de qué modo, cuánto, en qué medida? Si aparecen cosas más allá de lo que me propuse, pero enriquecieron la clase. Ustedes piensen que llevamos muchos años de profesorado de teatro y entonces eso le da una especificidad a nuestra planificación y es el mismo formato que tiene el de lengua, el de matemática, el de inglés, el profesor de teatro cumple con el mismo formato que los otros. No se inventa uno propio. Cuando armamos la Ley Federal de Educación, la de los años 90, habíamos separado los contenidos en: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Eso ya no ocurre. Ahora hablamos de “saberes” porque están enunciados como “lo que el chico tiene que saber” de manera integrada.

Al igual que la entrevista de Juan Manuel Cristancho, la de Trozzo resalta la importancia de no tener un plan rígido o único, sino uno que se ajuste a las realidades observadas y experimentadas en el aula. Esto refuerza el concepto de que la investigación docente es simplemente una dimensión teórica, sino que se hace presente en la práctica, al investigar constantemente el contexto y los resultados. Estas entrevistas, enriquecen este capítulo al mostrar cómo los profesores investigan sus propios entornos de trabajo y cómo esa investigación impacta la adaptación del currículo y las estrategias pedagógicas.

También es oportuno citar la entrevista realizada al profesor Eduardo Guevara²⁵, especialmente porque aborda la necesidad de que el profesor **investigue su propio contexto** antes de diseñar una propuesta educativa. Ya que el presente subcapítulo trata temas de contextualización y cómo la labor del profesor puede responder a las necesidades específicas del entorno, la cita de Guevara complementa perfectamente al afirmar que:

²⁵ Docente del área de Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

El profesor de teatro debe contextualizarse respecto a dónde va y con quién va a trabajar, para de ahí determinar el sentido de lo que va a hacer. Responder realmente a un contexto, y ese contexto se evidencia desde otros lugares, desde muchas formas: en las prácticas, usos y costumbres de la población con la que va a intervenir, en los diálogos, debates, enunciaciones, puntos de vista, imaginarios, ideologías de la población con la que va a intervenir, pero también en diálogo con lo institucional. ¿Con qué institución entra en diálogo? Cuando hablo de institución, me refiero a ese lugar que lo convoca desde lo formal o informal. Insisto, si es un ejercicio comunitario, ¿cuáles son las reglas de juego de ese ejercicio comunitario? ¿Hay o no trabajos, estudios, protocolos, propuestas previas que le sirvan al profesor de teatro para poder hacer una propuesta sólida que responda al contexto y a las necesidades contextuales?

Aunque parezca obvio, yo siento que en la práctica no es tan obvio. Siento que en la práctica, el profe de teatro enseña lo que quiere sobre el teatro y enseña haciendo un ejercicio de replicar lo que aprendió y cómo lo aprendió. Lo reproduce en los diferentes territorios, y esa es como la primera reacción, la tendencia de los noveles profesores de teatro. Eso hace que en muchas ocasiones se desconozca el tema contextual, de revisar el contexto para hacer una propuesta coherente.

Esta intervención invita a reflexionar sobre la importancia de adaptar el currículo a las realidades locales y cómo los profesores de Teatro no deben simplemente replicar lo que aprendieron, sino realizar una lectura crítica del contexto para que sus prácticas educativas sean pertinentes y significativas. La reflexión de Guevara sobre la falta de obiedad en este proceso también resalta la susceptibilidad de algunos profesores a ignorar el contexto, lo que subraya la urgencia de formar un colectivo docente que fomente la investigación y la reflexión crítica sobre su propio entorno educativo.

Esta disposición de investigación y reflexión sobre la práctica pedagógica corresponde a una actitud investigativa que se potencia al reflexionar sobre las prácticas profesoras entre pares, logrando retroalimentaciones y proyectos en común, además de requerir una actualización o mirada crítica sobre las planeaciones de clase, metodologías, estrategias o mediaciones, lo cual se relaciona con las características del Currículo Abierto. Juan Manuel Crisancho dice al respecto:

No puedo hablar de un programa o currículo exacto porque se adapta a los grupos específicos después de conocer sus características. Propongo contenidos con ejes transversales como el juego, que es siempre central en mis clases de teatro sin importar el tema. Nunca he organizado el plan según la historia del arte, no porque no me interese, sino porque no siempre capta la atención de mis estudiantes. Por ejemplo, si tengo un grupo con poca atención, el Renacimiento o la Edad Media pueden no ser relevantes. Necesito estrategias teatrales que despierten su interés y atención. Mi enfoque está en cómo el teatro puede abordar y responder a las necesidades específicas de cada grupo.

Teniendo en cuenta que el currículo del profesor Juan Cristancho depende de la lectura permanente de su contexto, requiere que sus planeaciones de clase se valgan de la identificación de problemas cuya solución acude, a su vez, a elementos disciplinares y a los conceptos de las ciencias de la educación. En ese sentido, su reflexión sobre la adaptación constante de las estrategias pedagógicas según las características específicas de cada grupo es un claro ejemplo de investigación en la práctica docente. Cristancho no solo enseña, sino que también entiende a sus discentes como sujetos de estudio cada año, observando sus necesidades y ajustando su metodología en respuesta a lo que descubre.

Esto refleja la importancia de que los profesores no se limiten a seguir un currículo fijo, sino que analicen críticamente su entorno, identifiquen los desafíos y busquen soluciones innovadoras, todo lo cual es parte del proceso de investigación docente. Además, su énfasis en «analizar el lugar», «conocer a los estudiantes» y «redefinir estrategias» se alinea perfectamente con la idea de un profesor que investiga su práctica de manera continua, lo cual es una de las premisas principales de este capítulo. Sin embargo, este proceso de autoanálisis no siempre es suficiente, especialmente para los profesores en formación. Rickenmann (2007) señala que:

La investigación de las prácticas docentes desde una grilla de lectura didáctica ha dado lugar a la descripción de la “estructura funcional” de las acciones del profesor (cf. § 3.1) que puede ser movilizadas para dar algunas ‘claves de lectura’ de la práctica para los estudiantes en formación. En este sentido, si el docente, como sujeto social, tiene el poder de construir prácticas significativas (Beckers, 1999), muchas veces estas prácticas y sus significaciones son opacas para el novato. (p. 451)

Esto destaca la dificultad que enfrentan los profesores noveles para identificar de manera clara los hallazgos de sus propias prácticas. Aquí es donde el trabajo investigativo en colectivo resulta esencial, ya que permite a los profesores observar e investigar las prácticas de otros, proporcionando una objetividad que facilita la identificación de fortalezas y áreas de mejora. Es decir que la observación de la práctica propia y de los pares académicos permite a los profesores identificar buenas prácticas, compartir estrategias efectivas y desarrollar un entendimiento más profundo de cómo se puede mejorar la enseñanza, en este caso, del Teatro. Además, este proceso contribuye al mejoramiento continuo de los planes de estudio, ya que las ideas y conocimientos generados a partir de estas observaciones pueden ser integrados en las planeaciones y currículos de manera flexible. Siguiendo las ideas de Gimeno Sacristán se entiende que la colaboración entre profesores es fundamental para el desarrollo de una práctica educativa reflexiva y de calidad. Este enfoque colaborativo robustece la práctica individual, y además amplía el sentido del colectivo docente, promoviendo un ambiente de aprendizaje mutuo y mejora continua. Este proceso colectivo permite que los profesores compartan experiencias, y también proporciona una estructura para analizar críticamente sus prácticas, generando un conocimiento pedagógico más robusto. De esta forma, la investigación en colectivo no es la simple suma de experiencias individuales, sino una construcción conjunta que enriquece tanto la práctica individual como la comunitaria, fortaleciendo el desarrollo profesional y mejorando la calidad de la enseñanza. Entonces, el proceso investigativo del colectivo docente no se trata simplemente de sumar experiencias individuales, sino de partir desde el colectivo profesional hacia la acción investigativa individual.

En el desarrollo de esta investigación, la idea de que las planeaciones deben ser cambiantes surge directamente de esta concepción ampliada de la profesionalidad docente. En un contexto donde el currículo abierto es el modelo para orientar los procesos educativos, la flexibilidad se convierte en una necesidad. El currículo abierto, por definición, no es un conjunto rígido de contenidos y métodos, sino un marco que permite a los educadores adaptar y ajustar su enseñanza según las necesidades de sus discentes y el contexto en el que trabajan. Desde esta perspectiva, la investigación de la propia práctica docente se convierte en una actividad esencial para mantener la relevancia y eficacia de las planeaciones. Los profesores podrían observar y analizar continuamente los resultados de sus acciones en el aula, identificar áreas de mejora y ajustar sus métodos y contenidos en consecuencia. Este proceso de reflexión e investigación permite que las planeaciones no sean documentos estáticos, sino herramientas dinámicas que evolucionan con el tiempo.

Stenhouse (p. 221) afirma que «hay que crear una base de investigación que resulte accesible a éstos (refiriéndose a los profesores) y estimule a la enseñanza, si queremos que la educación mejore significativamente». Esta afirmación subraya la necesidad de que la enseñanza no dependa únicamente de la aplicación de teorías y métodos preexistentes, sino que sea evaluada y mejorada a través de la investigación y la reflexión crítica. No obstante, desde una perspectiva de colectivo profesional, la investigación no implica necesariamente desechar los modelos preexistentes, sino confrontar las realidades de la práctica con esos mismos modelos, teorías y métodos. Es decir que los profesores no deben reinventar el mundo cada día, sino trabajar colectivamente para adaptar, monitorear y evaluar los modelos que ya existen, nutriendo así la dinámica del colectivo. En este sentido, la investigación y la reflexión crítica significan un proceso continuo de experimentación y ajuste, donde el colectivo docente construye, válida y modifica sus propias teorías a partir de la experiencia compartida en el aula, creando una retroalimentación entre la teoría y la práctica que permite el avance tanto individual como colectivo.

Stenhouse argumenta que la reflexión crítica es fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua del currículo. Sin embargo, cuando se habla de crear un colectivo de profesores, se hace preciso resaltar que este proceso crítico no emerge de forma espontánea sólo al reunir a profesores en un espacio común, sino que requiere una serie de pasos concretos que detonen la interacción y las reflexiones críticas. La juntanza es pertinente cuando tiene como forma de operar factores como la observación, la criticidad y la transparencia. En este sentido, conviene traer a la conversación a la profesora María Angélica Carrillo, cuando afirma que:

El papel de la colaboración entre docentes es muy importante, pero sobre la base de una colaboración crítica, basada en la formación y en una desconfianza razonable. Es decir, "No tengo por qué creerte, no tienes por qué crearme, no tenemos por qué unirnos en nuestra ignorancia". No. Si somos profesores, nos corresponde estudiar, nos corresponde ir a ver qué se está investigando, cómo se está sabiendo sobre ese tema. ¿Desde qué perspectiva? Eso les corresponde a los profesores en colaboración, no a hacer alianzas para apoyar intereses personales.

Desconfiar de uno mismo, del propio saber, te pone en igualdad con tu compañero. Esa, para mí, es la mayor belleza de encontrar una práctica de colaboración.

Para hacer posible ese desarrollo crítico del colectivo, sería pertinente disponer un entorno estructurado donde los participantes se sientan seguros para compartir tanto sus éxitos y hallazgos

como sus debilidades y vacíos en la práctica. Luego, deben establecerse mecanismos que permitan la revisión mutua, como la sistematización, la observación de clases o la discusión de casos específicos. La crítica constructiva podría generarse cuando los profesores además de intercambiar ideas y posturas, establecieran un compromiso activo en cuestionar y mejorar sus propias prácticas a partir de las observaciones de sus colegas. En el contexto de la enseñanza del campo teatral en Colombia, un colectivo de profesores de Teatro proporciona el entorno adecuado para que este proceso ocurra de manera efectiva. Dada la diversidad regional de Colombia, profesores de diferentes contextos podrían enriquecer sus prácticas al integrar enfoques diversos, lo cual llevaría a una expansión de las opciones curriculares mediante la creación de herramientas pertinentes y adaptadas a las realidades específicas de cada región.

En ese sentido, contar con un colectivo docente en Colombia podría contribuir al tejido de reflexiones críticas sobre los desafíos comunes y la búsqueda de soluciones innovadoras, y eso, a su vez, podría aportar a la creación de un currículo pertinente y contextualizado a las realidades del país. Sin embargo, es preciso aclarar que no basta con estar «más cerca» del contexto para que el currículo situado surja automáticamente. Es fundamental reconocer que, aunque los contextos regionales varían, esta variabilidad no es infinita ni aleatoria. Por ello, un colectivo de profesores debería enfocarse en identificar patrones y constantes en las diversas realidades locales, lo que permitiría conciliar preguntas didácticas más concretas, basadas en necesidades específicas pero recurrentes. En lugar de centrarse únicamente en lo aparentemente cambiante, el colectivo podría aprovechar la riqueza de la diversidad regional para construir un currículo abierto y adaptable, que pueda responder a las particularidades de cada región, y que en adición promueva una enseñanza coherente y estructurada a nivel nacional, respetando las especificidades de cada comunidad sin perder de vista los objetivos pedagógicos más amplios.

En este proyecto, el equipo investigativo puede observar que la organización y la planeación del currículo abierto para la enseñanza del Teatro en Colombia son tareas complejas que requieren la colaboración y el consenso de múltiples actores educativos de distintas zonas del país. Un colectivo de profesores de Teatro podría desempeñar un papel crucial en este proceso, proporcionando un marco estructurado para la creación y revisión continua del currículo, garantizando la actualidad y la vigencia de los contenidos y los instrumentos que se llevan a las aulas. En esta relación entre el

colectivo de profesores y la creación de contenidos pertinentes en el aula, resulta oportuno retomar las palabras de la Trozzo, cuando se le preguntó qué le aportaba el Teatro a la escuela:

En el nivel inicial y el primer ciclo de primaria el teatro ayuda muchísimo a la desinhibición, al manejo de los impulsos. Porque empujar, morder (las cosas que hacen los más pequeños) son impulsos, no es que sean malos, y el Teatro le enseña a manejar los impulsos. Jugando al “como si” por ejemplo: niños de 5 o 6 años que se pegan, se empujan y entonces trabajamos con fantasmas, cada uno elige un fantasma y al fantasma le pega, lo empuja, le hace de todo, él nos cuenta qué le pasó a su fanta, después probamos que si el fantasma se corre y está mi amigo enfrente -pero al que no le quiero hacer daño- yo voy a dejar un espacio por si el fantasma aparece de nuevo y voy a jugar a patear, empujar, pero no está el otro.

Después, voy a jugar a que cada vez que quiero patear o empujar pongo palabras, voy a hacer un puñetazo y digo una palabra, la que quiera entonces, palabra, “ladrillo, carne, comida” la que salga, hasta que llegamos a la situación en que puedo poner en palabras y decir “dame el camioncito, yo estaba jugando con él”. Llegar a poder decir en palabras lo que me hace enojar, empujar y pegar es todo un reto, pero es muy importante porque hay muchos adultos que son violentos porque no pueden poner en palabras lo que sienten, lo que pasa, la frustración. Enseñar a gestionar emociones es importante y el teatro me enseña que puedo hacer con eso que siento.

La imaginación creadora, porque hay distintas imaginaciones (hay una imaginación que es reproductiva: yo me imagino lo mismo que vi y lo copio y lo hago) es cuando yo me invento cosas que no existen en la realidad y las voy inventando y es la misma imaginación que necesita un científico ¿Cómo aparece un remedio nuevo, una prótesis nueva, una máquina nueva? desde la imaginación creadora. Es una habilidad del pensamiento humano indispensable para la supervivencia y para el desarrollo de la humanidad.

El currículo abierto, desde el ejercicio profesional docente, resulta pertinente porque le es posible adaptarse a las necesidades y a las capacidades de los discentes, mientras que ofrece a los profesores la posibilidad de intervenir activamente en la construcción de los contenidos que enseñan. Este enfoque colaborativo entre profesores permite desarrollar unidades de estudio que, más allá de reflejar realidades locales, integren conocimientos disciplinarios actualizados y enfoques pedagógicos coherentes. Así, los profesores no se limitan a ejecutar un currículo preestablecido, sino que participan en un proceso continuo de actualización y ajuste, basado tanto en su experiencia profesional como en los avances que surgen en el campo del Teatro y la Educación. De este modo, el currículo abierto se convierte en una herramienta dinámica que, lejos de ser un concepto abstracto, se construye y reconstruye en la práctica, permitiendo que los profesores mantengan una enseñanza pertinente, ajustada a los desafíos contemporáneos de su profesión

Para cerrar este apartado, es necesario reconsiderar la noción de un colectivo de profesores de Teatro en Colombia a la luz de una reflexión crítica más profunda sobre la práctica docente. Si bien formar un colectivo puede parecer un paso natural hacia la mejora de la enseñanza del campo teatral, es esencial tener en cuenta los límites de la idea de «reflexividad docente» tal como ha sido popularizada por Schön y Perrenoud. Como señalan Tardif y Núñez Moscoso (2018), la reflexión docente puede volverse vacía si no se aplica de manera crítica frente a las estructuras sociales y las relaciones de dominación que subyacen a la enseñanza. Un colectivo docente no garantiza, por sí solo, una mejora automática de las prácticas pedagógicas o el desarrollo de un currículo más inclusivo y efectivo.

Sería pertinente que este enfoque pueda ir más allá de la mera reflexión sobre la práctica, y adentrarse en una crítica sistemática de las ideologías que atraviesan las prácticas educativas, las cuales están inmersas en desigualdades sociales y relaciones de poder que condicionan las experiencias de los profesores y discentes. En este sentido, un colectivo de profesores de Teatro en Colombia tendría el potencial de ser un espacio para la reflexión, y la acción crítica, capaz de enfrentar los desafíos estructurales que limitan la educación teatral. Para que esto suceda, los miembros del colectivo pueden ser conscientes de cómo sus propias prácticas están influidas por estas dinámicas, y esforzarse por identificar y superar las barreras que bloquean un verdadero cambio educativo.

Es decir, la creación de un colectivo docente puede ser una estrategia valiosa, pero solo si se alimenta de una reflexión crítica que trascienda las meras prácticas cotidianas, integrando una comprensión más amplia de las desigualdades sociales y de los retos estructurales del sistema educativo colombiano. Considerando esta premisa de base, dicho colectivo podría contribuir de manera significativa a la creación de un currículo teatral más coherente y adaptado a las realidades del país.

En esta investigación se propone que una de las implicaciones profesionales para los profesores de Teatro en Colombia es la necesidad de asumirse como investigadores. Esta perspectiva se fundamenta en la capacidad de la investigación para mitigar el vacío perceptible entre la teoría y la práctica, al que Stenhouse hace referencia. En este sentido, la función del profesor

trasciende la transmisión de conocimientos²⁶, implicando un compromiso activo con la exploración y con el análisis crítico de las metodologías pedagógicas, de las teorías y de los saberes teatrales. Este enfoque investigativo enriquece la labor docente, y contribuye al desarrollo y a la evolución continua de las prácticas educativas en el ámbito teatral, adaptándolas de manera más efectiva a las dinámicas y demandas contemporáneas del campo.

Stenhouse entiende que el rol del docente implica una consciencia desde la perspectiva profesional, sin embargo, también invita a considerar una profesionalidad ampliada del docente, esta profesionalidad tiene unos aspectos que la componen:

Las características críticas de esta profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentados del C., son las siguientes:

1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;
2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;
3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

A esto puede agregarse, como altamente deseable, si bien no esencial quizá, una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor —bien directamente, bien a partir de grabaciones en cinta— y discutir con ellos con sinceridad y honradez.

(...) En resumen, las características más destacadas del profesional «amplio» son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. (Stenhouse, pp. 196 -197)

Esta perspectiva de Stenhouse resulta especialmente constructiva en el contexto de la educación teatral, implicando un compromiso con la reflexión y el desarrollo de la propia práctica docente, enriqueciendo la labor del educador, y también mejora la calidad del aprendizaje por parte de los discentes. Vale la pena entonces explorar las implicaciones profesionales de ser un profesor en el campo teatral en Colombia, subrayando la necesidad de unir la investigación con la práctica en

²⁶ Lugar del que se aleja desde esta perspectiva pues el profesor no es quién enseña sino que el discente aprende a partir de las experiencias y medios dispuestos por el profesor

el aula, en pro de la reflexión conjunta y la elaboración de currículos abiertos adaptados a las necesidades específicas del contexto colombiano.

La cita de Stenhouse (p. 196-197) destaca características críticas de la profesionalidad ampliada, esenciales para una investigación y desarrollo bien fundamentados del currículo. Entre estas características se encuentran: el compromiso de disponer sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo, la destreza para estudiar el propio modo de enseñar y el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. Llama la atención que aunque el autor menciona la importancia el permitir que otros profesores observen la propia labor y discutir con ellos de manera abierta y honesta, dice que no es esencial, minimizando la importancia de permitir que otros profesores observen la propia labor. Desde una perspectiva más contemporánea, este aspecto cobra especial relevancia en el contexto de la enseñanza colaborativa, donde lo colectivo es crucial para la mejora continua. Un enfoque que insiste en lo colectivo favorece la reflexión individual, y el enriquecimiento mutuo entre profesores, quienes pueden aprender y mejorar sus prácticas al compartir experiencias y observaciones. Esto invita a pensar al profesor como investigador, alguien que no sólo enseña sino que también reflexiona y mejora continuamente su práctica a través de actividades como la observación, la identificación de realidades, la definición de objetivos y el diseño de metodologías para alcanzarlos. La investigación en este sentido no es una actividad solitaria, sino que puede y debe realizarse en colectivo con otros profesores. Este enfoque colectivo facilita la reflexión conjunta y enriquece el proceso educativo al incorporar diversas perspectivas y experiencias que se unen para la objetividad y el rigor pedagógico.

También es crucial definir lo que se entiende por *investigación* en el contexto educativo. En términos generales, la investigación es un proceso sistemático y riguroso de recopilación y análisis de datos que busca generar conocimiento sobre un fenómeno específico (Lankshear & Knobel, 2004). Aplicada a la práctica docente, la investigación permite al profesor observar, documentar y analizar las dinámicas en su aula para mejorar su enseñanza y adaptar su práctica a las necesidades de los discentes. Según Stenhouse, una de las características más destacadas del profesional «amplio» es la capacidad de autodesarrollo profesional autónomo, alcanzada mediante un autoanálisis sistemático y el estudio de la labor de otros profesores.

Este tipo de investigación implica no tanto la reflexión y el autoanálisis, como también una observación crítica y sistemática que permite identificar aspectos clave como las fortalezas, debilidades, y necesidades tanto del profesor como de los discentes. En lugar de responder a un contexto educativo cambiante, la investigación contribuye a que los profesores elaboren currículos abiertos que se adapten a las diversas realidades y variables de diversidad regional que existen en Colombia, reconociendo que los entornos educativos presentan características culturales, sociales y económicas distintas.

Por tanto, el profesor como investigador no se limita a reflexionar sobre su práctica, sino que utiliza la investigación para identificar las particularidades y las necesidades concretas de su contexto regional. Esta información es esencial para la construcción de currículos abiertos que sean flexibles y críticos, ajustándose a la pluralidad de escenarios educativos en el país. Un currículo abierto no es un documento estático, sino un marco adaptable capaz de responder a las realidades locales, culturales y sociales de las regiones. La investigación docente proporciona los datos y la evidencia necesaria para estas adaptaciones, asegurando que el currículo sea pertinente y efectivo en cada contexto particular. En este sentido, la profesora María Angélica Carrillo, experta en la formación investigativa de docentes, especialmente de licenciados en Artes, destaca la importancia de la investigación en la práctica del profesor:

La investigación en educación es una forma de saber acerca de la educación, una forma rigurosa y metódica de adquirir conocimiento sobre ella. Tú puedes ser educador si investigas; también puedes hacerlo sin investigar directamente, pero ¿qué lugar te da el investigar? Te brinda profundidad, conocimiento, una estructura mental para leer los problemas educativos. O bien puede ser que no la produzcas, pero la valores, entonces lees investigaciones que otros están haciendo. Ya sea produciéndola o incorporándola a tu práctica y actualizándote a partir de la investigación, esto te da un lugar no dogmático como educador. Porque, finalmente, la investigación no es la última palabra; todo lo contrario, está en constante cambio. Es un saber relativo, temporal, mientras no se demuestre lo contrario. Entonces, no es para que tú la veneres ni mucho menos, sino, al contrario: es para reconocer que lo no sabido supera lo sabido, lo cual te da una actitud abierta para inquietarte por tu propio saber. Claro, la investigación es un camino que nos permite tener conversaciones informadas y basadas en evidencia, no solo opiniones que concuerdan con nuestras simpatías, sino conocimiento respaldado por pruebas. Y aunque sea polémico, en el campo de la educación, eso es algo muy valioso para mí.

Siguiendo en esa vía donde la investigación y las ciencias de la educación pueden ir de la mano, particularmente en la creación de currículos abiertos para la enseñanza del Teatro, es fundamental reconocer que la investigación en el aula no es homogénea, sino que puede adoptar diversas formas, cada una con un enfoque y propósito específico. Un tipo de investigación relevante es la IAPE, que permite a los profesores analizar y mejorar su práctica mediante la observación, reflexión y ajuste continuo de sus modos pedagógicos de actuar. A través de la IAPE, por ejemplo, los profesores pueden identificar problemas concretos en el aula y aplicar soluciones prácticas en tiempo real.

Otra modalidad es la investigación experimental, donde se ponen a prueba hipótesis específicas mediante la implementación controlada de distintas estrategias pedagógicas, permitiendo obtener datos comparables que fundamenten la adopción de prácticas más efectivas. En contraste, una investigación más cualitativa y discursiva, centrada en los relatos y percepciones de los profesores, puede ofrecer una comprensión más profunda de las creencias y actitudes que subyacen en su práctica. En este sentido, la adaptabilidad del currículo abierto se ve favorecida por la capacidad del docente-investigador de seleccionar el enfoque más adecuado para su entorno particular, ya sea respondiendo a las características individuales de los discentes o a las dinámicas del grupo. La investigación en el aula, entonces, aporta a la implementación de estrategias pedagógicas basadas en evidencia, y contribuye a una respuesta más ágil y efectiva ante las diversas necesidades del alumnado en la enseñanza del Teatro.

Retomando el factor de la autocrítica, es importante subrayar que, aunque la disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor y discutir con ellos con sinceridad y honradez es una característica esencial de la profesionalidad ampliada, esto *per se* no garantiza una mejora efectiva. Es preciso que este intercambio no se quede en el ámbito de las buenas intenciones, sino que se nutra de un análisis riguroso y fundamentado, basado en evidencias concretas y reflexiones críticas que contribuyan a la transformación real de la práctica docente. En el contexto del Teatro, donde la innovación pedagógica puede apoyarse en investigaciones sólidas y en un conocimiento profundo de las teorías del aprendizaje y la didáctica, esta colaboración adquiere mayor relevancia. La creatividad y la imaginación en la enseñanza teatral no pueden ser vistas simplemente como habilidades innatas, sino que son susceptibles de desarrollarse a través de metodologías probadas y estrategias pedagógicas basadas en evidencia. De esta forma, un colectivo de profesores de Teatro

en Colombia no sólo sería un espacio para compartir experiencias, sino también para debatir y evaluar críticamente los enfoques innovadores desde una base investigativa rigurosa. Esto permitiría fortalecer la enseñanza del Teatro, profundizar su impacto en los discentes y crear una comunidad de educadores que se apoyen mutuamente en un proceso continuo de autocrítica y mejora.

En definitiva, la profesionalidad ampliada del profesor, vincula la importancia de la reflexión, el autoanálisis y la colaboración en la práctica educativa. En el contexto del Teatro en Colombia, la concepción del profesor como investigador es esencial para organizar y planear un currículo abierto que responda a las necesidades específicas del contexto colombiano. La investigación en la práctica docente, tanto individual como colectiva, proporciona la base necesaria para estas adaptaciones, asegurando que el currículo sea relevante y efectivo. A través de la colaboración y el intercambio de experiencias, los profesores pueden enriquecer su práctica y ofrecer una educación de alta calidad a sus discentes, contribuyendo al desarrollo del Teatro como disciplina educativa en Colombia.

En síntesis, la figura del profesor ha evolucionado y cada perspectiva teórica, cada proyecto sobre la educación como proceso social lleva a cuestras una concepción, un ideal de docente, de sus capacidades y funciones. En el contexto de los currículos abiertos y la educación en entornos diversos, el imaginario de profesor puede ser uno que en su práctica involucra activamente una posición de investigador. Lawrence Stenhouse, uno de los precursores en la conceptualización del profesor como investigador de su práctica, promueve la idea de que los profesores deben ir más allá de la mera aplicación de programas predefinidos y convertirse en agentes activos de cambio y mejora continua en sus aulas. Este enfoque, que fue difundido en el ámbito hispanohablante por José Gimeno Sacristán, se centra en la profesionalidad ampliada del profesor, quien debe asumir un rol reflexivo y crítico en su práctica diaria. En esta orientación, se explora cómo esta concepción puede ser fundamental para el desarrollo de planeaciones didácticas flexibles y cambiantes en el contexto de un currículo abierto para la enseñanza del Teatro en las escuelas colombianas.

Una de las características principales del currículo abierto es su flexibilidad, lo cual requiere que los docentes mantengan una actitud de evaluación y actualización constante. Esta flexibilidad es esencial para responder a las necesidades cambiantes de los discentes y para adaptarse a los contextos específicos en los que se imparte la enseñanza del Teatro. En este sentido, la investigación

continua de la propia práctica docente y la evaluación de los planes de estudio son fundamentales. La profesora María Angélica Carrillo enfatiza la importancia de estar siempre evaluando y actualizando los planes de estudio, asegurando que estos se mantengan relevantes y efectivos. Este enfoque puede garantizar la calidad de la enseñanza, y su uso permite que el currículo abierto cumpla su función de ser un marco adaptable que se ajusta a las realidades y necesidades del entorno educativo. La flexibilidad del currículo abierto requiere que los docentes sean tanto líderes en la ejecución de un plan de estudios, como también diseñadores y evaluadores. Esto implica una constante revisión y ajuste de las planeaciones didácticas, basándose en la evidencia recogida a través de la investigación de la práctica docente.

La orientación didáctica basada en la concepción del docente como investigador de su práctica es esencial para el desarrollo de planeaciones didácticas cambiantes y flexibles en el contexto de un currículo abierto. La profesionalidad ampliada, tal como la propusieron Stenhouse y Gimeno Sacristán, permite a los docentes no solo mejorar su práctica pedagógica, sino también contribuir al desarrollo de un entorno colaborativo en el que la reflexión y la investigación son centrales. La enseñanza del Teatro en las escuelas colombianas se beneficiará enormemente de este enfoque, que promueve una educación dinámica y adaptable, capaz de responder a las necesidades y contextos específicos de los discentes. La observación y evaluación continua de la práctica propia y de los pares, así como la flexibilidad en la planificación y ejecución de los planes de estudio, son componentes esenciales de esta orientación didáctica, que busca transformar la educación en un proceso de mejora continua y colaborativa.

4.2 Un Lugar Protagonico para las Obras Teatrales

La incorporación de las obras teatrales²⁷ en procesos de educación formal, es prioritaria para las fuentes contempladas en esta investigación, ya que en primera medida, posibilitan el orientar la organización de actividades en función de contenidos y objetivos en el aula, es decir, de enriquecer

²⁷ Dado el enfoque de esta investigación, se hace referencia exclusivamente a "Obras Teatrales", aunque las fuentes entrevistadas mencionan también a las "Obras Artísticas" en un sentido más amplio, incluyendo diversas disciplinas como cuentos, novelas, pintura y música. No obstante, en respuesta a la constante de que los profesores de Teatro recurren más a obras de otras disciplinas que a las de su propio campo, este documento se centra en las Obras Teatrales para subrayar su relevancia e incentivar su uso como recurso principal en el aula.

el currículo de Teatro como plan de estudios. Pero además, son en sí mismas una ruta hacia la cultura, entendida por Geertz (2003) como un sistema de símbolos sónico compartido que se transmite a través de símbolos, y mediante los cuales las personas comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes hacia la vida en sociedad.

Para hilar los elementos que llevan a considerar las obras de teatro y sus prácticas relacionadas como elementos vertebrales en los procesos de aprendizaje-enseñanza, conviene recordar que en esta investigación comparte la definición de *Teatro* dada por Jorge Dubatti (2007) siendo un acontecimiento convivial fruto de la creación (*poiésis*) que implica una acción que ve activamente un espectador. Por *Obra* se entiende desde una perspectiva institucional²⁸ (donde la obra se entiende así en la medida en que las instituciones del mundo del arte: museos, galerías, críticos, teatros, instituciones de educación, lo reconocen y lo acuerdan como tal) y sociocultural²⁹ (donde la obra es un fenómeno socialmente condicionado, cuya legitimidad depende de las estructuras de poder y capital cultural) considerando además, las dimensiones propuestas por Jean-Jacques Nattiez (1997, pp. 21-22) basado en la Teoría Semiológica Tripartita de Molino (1975)³⁰ la cual permite dar cuenta de su funcionamiento en tres niveles: la dimensión *poiética*, la dimensión *estésica*, y la dimensión material.

1) La dimensión *poiética*, se relaciona con la producción y la creación de la obra. Incluso si la obra no tiene un significado intencional o no tiene una vocación educativa o comunicativa en su concepción, pues la obra surge de un proceso creativo que puede ser descrito o reconstruido, teniendo en cuenta que en este nivel no es relevante si la obra busca transmitir o no, sino el hecho de que gracias a la obra se crea una forma simbólica y por lo tanto, sí transmite.

2) La dimensión *estésica* está relacionada con los procesos de recepción de la obra y cómo los espectadores interactúan con ella en su forma simbólica, pues no reciben un mensaje fijo, sino que participan activamente en su construcción. Esta dimensión considera que cada espectador

²⁸ Arthur Danto y George Dickie desarrollan la teoría institucional, diciendo que la obra no necesita cumplir con estándares estéticos o formales, sino que depende del contexto y la legitimación institucional.

²⁹ Pierre Bourdieu propone el arte como un fenómeno determinado por estructuras sociales y culturales. Donde el valor de una obra de arte está intrínsecamente ligado a su reconocimiento social y a los capitales culturales que circulan en su entorno.

³⁰ Molino, J. (1975) *Fait musical et sémiologie de la musique*, en *Musique* no. 17. pp. 37-62. En español: *Hecho musical y semiología de la música*.

elabora su propia red de interpretaciones, asignando significados a la obra y construyendo sentidos a partir de su percepción y no de una significación predeterminedada ni estandarizada por el creador.

3) La dimensión material o inmanente, es la obra en sí misma, considerada como un artefacto simbólico que existe de manera física y material. Es la forma visible de la obra que se puede analizar con mayor objetividad. Esta dimensión, en palabras de Nattiez, es la «huella» del proceso creativo que la originó, pero que no siempre es legible en la obra misma. En este nivel, se puede describir la obra sin las intenciones de los creadores (propio de la dimensión *poiética*) como el dramaturgo, el director, el técnico o los actores, ni las interpretaciones de los espectadores (propio de la dimensión *estésica*). Fue nombrado originalmente por Molino (1975) como el nivel «neutro» porque la obra tiene una existencia material independiente de las estrategias de producción que la crearon y de las percepciones de quienes las vivencian.

Esta última dimensión de las Obras de Teatro es la que los profesores y las fuentes consultadas asocian con mayor frecuencia cuando se refieren a las Obras de Teatro en el aula, pues es el material en sí. Sin embargo, su formato es un asunto problemático por la definición de Teatro como acontecimiento insustancial, singular, irrepitable, incapturable y destinado a la pérdida. Sobre esto, Eric Bentley (1982) en *La Vida del Drama*, se pregunta sobre la forma escrita del Teatro y la vivencia escénica:

¿Una obra de teatro debe ser representada para estar completa? La pregunta ha sido contestada con igual vehemencia tanto en sentido afirmativo como negativo. La elección se hace según preferencias temperamentales: las personas “literarias” creen en el texto escrito librado a sí mismo; las personas “teatrales” creen en la puesta en escena. Y unas y otras tienen razón. Una buena obra de teatro lleva una doble existencia, y es una “personalidad” completa en cada una de sus vidas. Cuando una persona teatral dice que una obra ha sido representada erróneamente está dando por sentado, sin duda, que la obra está allí y posee integralidad aún antes de ser tocada por los intérpretes. En cuanto a las personas de temperamento “literario”, su concesión de que una pieza dramática tiene otra vida aparte de la del libro debe buscarse en el rechazo que suelen hacer de algunas partes que no les resultan agradables por ser “meramente teatrales” (p. 145).

Considerando la mediación propuesta por Bentley (1982) y el hecho de que las fuentes de esta investigación distinguen entre el texto dramático y la puesta en escena como momentos separados del Teatro, es posible referirse a diversos formatos que forman parte del acervo cultural de referencia como obras de teatro. A menudo se enfatiza en la dramaturgia, ya que su carácter de texto escrito facilita la idea de una herencia coleccionable, algo que se puede señalar y tratar de manera tangible. Esto no implica desconocer que la esencia del Teatro reside en la representación de actos hechos por personajes en situaciones conviviales que fueron creados para simbolizar (dimensión *poiética*) y que son dotados de sentido por los espectadores (dimensión *estésica*).

La obra de teatro también es entendida como la cristalización de experiencias humanas a partir de significados, símbolos, metáforas y ejemplificaciones ficcionales que al ser ejecutadas por humanos, son materializaciones de la cultura, en consonancia con la perspectiva de Clifford Geertz (2003), quien propone que la cultura es una red de significados. Desde la óptica de las obras de teatro, las acciones humanas pueden ser observadas tanto externamente como desde el punto de vista de quienes las realizan, lo que permite un análisis de la experiencia humana. Al contrario de entender la cultura como algo meramente material, Geertz (2003) sostiene que está compuesta por símbolos que permiten organizar y crear a partir de las experiencias (dimensión *poiética*) y comprender el mundo (dimensión *estésica*). Esta comprensión de la cultura como un «texto simbólico» requiere un proceso interpretativo para descifrar los significados que se asignan a las acciones sociales, en coherencia con Nattiez.

En este contexto, las obras de teatro producen la cultura a la vez que son fruto de ella, reforzando los significados e incluyendo elementos rituales y simbólicos, permitiendo a los espectadores (discentes en aula) reflexionar sobre sus experiencias y las de otros, ofreciendo un espacio para la identificación y el distanciamiento. Las obras de teatro en el aula reflejarían significados predominantes de las culturas y al estar presentes en el aula escolar también configurarían la cultura de la escuela en coherencia con lo dicho por Jeron Bruner (1996):

La escuela es una cultura en sí, no sólo una «preparación» para ella o un calentamiento. Como les gusta decir a algunos antropólogos, la cultura es una caja de herramientas, de técnicas y procedimientos para entender y manejar el mundo. Un examen más

inspeccionador de la estructura narrativa puede ayudar a los discentes a entender las historias que construyen sobre sus mundos, y, por supuesto, los procedimientos cotidianos se pueden aumentar con las tecnologías recientemente disponibles para ayudar en las tareas interpretativas que los discentes tienen que dominar. (p. 184)

Bruner introduce en el texto citado, *La educación, la puerta de la cultura*, la «estructura narrativa» como una posibilidad para entender las historias y cómo estas aportan a la comprensión de mundos y de la cultura. Estas narrativas incluyen a las obras de teatro, pues al igual que en el Teatro, las narrativas que refiere Bruner, se construyen al reflexionar sobre un problema, en Teatro su equivalencia es el conflicto, cuya presencia fundamenta la estructura dramática en la tradición occidental. Sobre esto, Bruner dice que en principio el profesor debería elegir los problemas cruciales, los «problemas que están incitando el cambio dentro de nuestra cultura» e incluirlos en la escuela, invitando a:

(...) que esos problemas y nuestros procedimientos para pensar en ellos sean parte de lo que se hace en la escuela y en el trabajo en el aula. Esto no quiere decir que la escuela se convierta en una pista de carreras para discutir los errores de la cultura. (...) La Problemática es el motor de la narración y la justificación para llegar a un público de estudiantes con una historia. Es el olor a problema lo que nos lleva a buscar los constituyentes relevantes o responsables en la narración, para convertir la Problemática cruda en un Problema controlable que se pueda manejar con temple procedimental. (p. 185).

Esta perspectiva de la obra de teatro como una narración en el aula que permite reflexionar sobre las formas de actuar ante las problemáticas sociales, está en coherencia con la perspectiva crítica de Augusto Boal presentada en el *punto de partida* y de la posibilidad de un currículo abierto desde el uso de HDD, pues, la selección de obras, su adaptación y presentación a los discentes desde el uso de los conceptos de las ciencias de la educación, es una acción profesoral que permite articular la cultura escolar y la cultura de mundo para el discente. Esta mediación, ha sido una intuición compartida y emprendida por otras disciplinas presentes como áreas o asignaturas en la escuela colombiana, pues es una causa de la escuela contemporánea, siendo estas disciplinas afines a los relatos, como lo menciona Bruner (1996):

Los buenos profesores de literatura, historia y ciencias sociales siempre han conocido esta «característica problemática» de la narración. Por mi parte, me gustaría vernos enfrentar también la responsabilidad de la explicación narrativa, y estamos en una posición mucho mejor para hacerlo. Además, veo el desafío de la narración como una forma de reunir el estudio de la sociedad, de la naturaleza humana, de la historia, de la literatura y el teatro, incluso del derecho, con el interés no tanto de superar competitivamente a nuestros rivales comerciales como de superar nuestra propia estrechez de miras. Las narraciones, con todos sus protocolos estándar sobre la vida, dejan lugar para esas rupturas y violaciones que crean lo que los Formalistas Rusos solían llamar *ostronenyie*: hacer de nuevo extraño lo que es demasiado familiar. Así que, si bien la «narrativización» de la realidad se arriesga a hacer la realidad hegemónica, los grandes relatos la reabren para un nuevo cuestionamiento. Por eso los tiranos ponen a los novelistas y poetas en la cárcel lo primero de todo. Y por eso yo los quiero en las aulas democráticas: para que nos ayuden a ver otra vez, con una mirada nueva. (p. 185)

Bruner apoya la idea de las narraciones (en este caso, las obras de teatro) como elementos pertinentes en la escuela para promover la liberación, la resistencia frente ante la hegemonía, contribuyendo al fortalecimiento del pensamiento crítico y la democratización. Esto se logra a través de la «desfamiliarización» (*ostranénie*³¹ en ruso) que, según Shklovski, es el efecto de presentar objetos, eventos o ideas de manera inusual o inesperada para que el espectador los experimente como si fuera la primera vez. De esta manera, las obras de teatro y su adaptación por parte del profesor evitan la percepción automática de situaciones sociales que pueden conducir a la indiferencia, invitando a los espectadores-discentes a reevaluar lo que comúnmente se da por sentado, haciendo que lo familiar se perciba como extraño o novedoso. Esto está relacionado con el concepto de extrañamiento de Bajtín (desarrollado más adelante) y con el «efecto de distanciamiento» o *verfremdungseffekt* de Bertolt Brecht, que consiste en interrumpir la identificación emocional del público con los personajes para posibilitar una reflexión crítica sobre

³¹ Término acuñado por Víktor Shklovski -exponente del Formalismo Ruso- en *El arte como procedimiento* (1917). La palabra se traduce también como "extrañamiento".

los temas presentados, previendo que el espectador mantenga una actitud analítica en lugar de quedar inmerso en una experiencia sensorial que le impida cuestionar lo que ve.

EJEMPLO

Un ejemplo de cómo lo anterior tendría lugar en una situación de clase, es seleccionando y adaptando el fragmento de la obra *La vida de Galileo*³² (*Leben des Galilei*), de Brecht (1939) cuando Galileo, bajo la amenaza de tortura, decide retractarse públicamente de sus afirmaciones de que la Tierra gira alrededor del Sol, apoyando en cambio el modelo geocéntrico de la Iglesia. Para evitar la identificación emocional con Galileo como héroe trágico y, en cambio, promover una reflexión sobre el hecho, el profesor podría adaptar la obra con una de estas opciones como ejemplo, una vez el momento de la retractación:

1. Cambio en el estilo de actuación: Se puede pedir a los actores que, durante la escena, se comporten de manera deliberadamente "antinatural". Por ejemplo, exagerar gestos o cambiar abruptamente de tono para no generar una actuación realista que facilite una identificación emocional. La interpretación forzada obliga al público a distanciarse de la situación y enfocarse en los mensajes y dilemas éticos de la escena.
2. Comentarios en tiempo real de los actores: los actores pueden interrumpir su actuación para hacer comentarios sobre lo que están haciendo. Galileo podría dirigirse al público y decir algo como: "Ahora voy a hacer algo que irá en contra de todo lo que he defendido (pausa) ¿Ustedes también me juzgarán?". Este tipo de intervención rompe con la narrativa y hace que el público cuestione la moralidad de la acción antes de dejarse llevar emocionalmente.
3. Uso de proyecciones: Al comienzo de la adaptación, se puede usar un narrador que contextualiza el momento histórico de Galileo, pero que también plantee preguntas como: "¿Qué es más importante, la verdad o la seguridad personal?" o "¿Quiénes tienen el poder de decidir lo que es verdadero?". Esto introduce la escena desde una perspectiva consciente y trataría de evitar que los discentes se comprometan emocionalmente por la narrativa tradicional de héroe y traidor.
4. Los discentes pueden crear carteles o proyecciones con datos científicos actuales que hayan sido censurados o que sean motivo de controversia, vinculando así la lección de Galileo con los problemas contemporáneos. Esto ayuda a que lo que parece un hecho histórico lejano sea relevante hoy.

De esta manera, en lugar de estar inmersos en la emoción de la historia, los discentes se distanciarían para reflexionar sobre el tema presentado, lo que facilita un aprendizaje crítico del contexto histórico y las decisiones éticas del personaje.

³² La obra sigue la vida del científico Galileo Galilei mientras desafía a la Iglesia al defender el modelo heliocéntrico. Bajo la amenaza de la Inquisición, Galileo se retracta de sus descubrimientos, lo que plantea dilemas éticos sobre la relación entre ciencia y poder.

Los vínculos entre la obra teatral y la enculturación en la escuela se acentúan cuando el profesor identifica en las obras y el acervo de referencia disciplinar, saberes y vivencias que aportan al desarrollo de la identidad cultural de los discentes, pues según Bruner (1996), la educación y los saberes deben ser culturalmente relevantes a los contextos, adaptándose a las experiencias de los discentes para ser significativas. Esto insistimos, no invita a una disposición utilitaria del Teatro como el único campo encargado de aportar al discente lo necesario para relacionarse con su entorno, pero sí aporta la labor profesoral de disponer experiencias a partir de referencias teatrales que ofrecen variedad de perspectivas.

Las decisiones del profesor de Teatro son relativas al trabajo que hace para llevar una obra de teatro al aula, considerando que ella refleja elementos culturales. Este es un ejemplo de la práctica profesional en la cual él observa su disciplina e identifica desde el conocimiento de las ciencias de la educación los elementos, las prácticas y los procesos que pueden integrarse de manera efectiva en el aprendizaje. En este sentido, la perspectiva compartida por los entrevistados, es recurrir a las Obras Teatrales (mayormente a su dimensión material, que como ya se dijo, suele ser el texto escrito del teatro) como texto mediador para los procesos de aprendizaje en aula. Por ejemplo, el profesor Eduardo Guevara, docente de la LAE que orienta algunos espacios de práctica pedagógica dice en entrevista que:

Una tendencia que se instala con mayor fuerza en el programa, es el uso de textos mediadores. Estos son todos aquellos bienes artísticos y culturales de la gran herencia artístico-cultural que son susceptibles de llevar al aula, en tanto en sí mismos presentan situaciones a través de las cuales se evidencian los contenidos. Para la licenciatura - desde el modelo de formación en alternancia- el texto mediador dentro de la secuencia, es fundamental porque se supone que es el eje orientador de las actividades que se realizan. Estas actividades surgen del mismo texto, movilizan los contenidos que aparecen en dichos textos y son entendidas, incorporadas y ejecutadas por los estudiantes a partir de actividades.

Se supone que el estudiante (*de la LAE*)³³ debería tener un gran texto mediador que guíe las intervenciones de las sesiones y otros textos que vayan alimentando cada una de las sesiones. El texto guía toda la intervención y comienza a "exprimir", si lo podemos llamar así, este texto mediador de mil y una formas.

De esta manera, las obras teatrales pueden ser textos mediadores que enmarcan las

³³ Paréntesis agregado por los investigadores.

decisiones propedéuticas del profesor de Teatro en formación, y son estos textos mediadores los que sugieren las potencialidades disciplinares a tratar en el aula. La profesora Eliana Paola Varela, también profesora de práctica pedagógica en la LAE, ejemplifica en entrevista una implementación de obras teatrales por parte de uno de sus discentes en un escenario de práctica de primera infancia diciendo:

(...) Hay un texto, "Halitosis" es sobre un perrito que tiene mal aliento porque no se lava los dientes. Halitosis fue una marioneta hecha con una AZ; los tubitos de papel eran los dientes y evidentemente tenía los ojitos y las orejas y era una marioneta que se abría y se cerraba. Esto permitía a los niños tener la imagen de Halitosis y evidentemente, a través de la obra Halitosis, se mediaban los contenidos teatrales. Trabajamos los gestos. En cambio de decirle al niño "venga, mueva la cara e imítame", le dijimos "¿Y tú cómo haces cuando te lavas la boca?" y pues el ejercicio de lavarse la boca tiene un montón de gestos faciales: cuando te metes el cepillo, cuando te limpias con la seda dental. Y eso implica un montón de gestos en la cara, y eso nos permite mediar lo que sucede cuando se hace teatro.

Considerando el ejemplo dado por la profesora Eliana y el profesor Eduardo, destaca la importancia de la obra teatral como mediadora en el aula que al ser un texto dramático, la consecución de los sucesos, la fábula, la descripción de los personajes, detona en el profesor múltiples maneras de tratamiento o enfoque disciplinar. El profesor Eduardo dice en entrevista que el texto mediador «señala las posibilidades de la puesta en escena» y por lo tanto estimula al profesor para disponer o crear experiencias de aprendizaje para sus discentes. El profesor Eduardo dice que por sí misma, la obra:

(...) Muestra elementos teatrales, por ejemplo, la convención de espectador-público y de actor, la Convención del lugar de expectación y la convención del lugar de representación, y lo que compone el lugar de la representación. Esto lo trabaja en una de las sesiones, pero podría hacerlo desde la narración del texto. Es decir, no lo desarticula, sino que ese gran texto mediador lo mantiene como eje central y comienza a crear una situación ficcional a partir de ella. Puede preguntar a los estudiantes si han visto al personaje principal, lo describe acudiendo a las nociones que tengan los estudiantes o simplemente haciendo un juego, nombrando que hay alguien que se encuentra en el salón o en el espacio que vamos a llamar "Principito", y que él está buscando y se está escondiendo de él, y si los demás lo han visto.

Es entonces la obra de teatro la que revela provee posibilidades didácticas para el profesor y él articula el texto mediador con las actividades de los discentes con el fin de abordar la obra de no

manera utilitaria ni pasiva, como por ejemplo preguntas como «¿Les gustó?» o «¿Cuál fue su parte favorita?» sino proponer actividades en función de los sucesos, de identificar elementos presentes en la obra, de adaptar el fragmento, poner en escena con condiciones propias de la disciplina como hacer uso exagerado de un resonador específico, no usar voz hablada, entre otras posibilidades de acuerdo a la obra teatral y los elementos disciplinares de interés. Estas posibilidades en el uso de las obras teatrales o los formatos de adaptación dependen además del contexto de los discentes, por ejemplo, el profesor Juan Manuel Crisancho dice en entrevista que:

Las obras de teatro han jugado un papel fundamental, pero de acuerdo a mis objetivos han tenido diversos propósitos: como referentes para la construcción, como herramientas para la adaptación de mis propias construcciones dramáticas y, en este caso, como un medio para promover procesos de vida donde los sujetos se asumen como personajes y logran una transformación interesante en términos expresivos. Las experiencias en las que más he tenido resultados fueron en la época en que trabajé con niños, porque con teatro infantil, como el de Jairo Aníbal Niño son muy fáciles de llevar en esas primeras etapas, logras captar su curiosidad. Sin embargo, si les presentas a Shakespeare a la primera infancia sin adaptar, no se logra. Con tres palabras que no entiendan ya se aburren. La inmediatez de los contenidos actuales hace que sea muy difícil que logren leer.

Lo dicho por el profesor Juan Manuel presenta la importancia de que esos elementos de la disciplina teatral observados y llevados al aula (en este caso las obras teatrales) deben ser tramitadas considerando también elementos de las ciencias de la educación. De ahí que llevar presentar una obra de Shakespeare en la educación inicial o básica requiera preguntas para el profesor respecto el tiempo, los roles y los medios, además de ser consciente e intencional con sus gestos docentes entre otros asuntos a considerar y que son propios de las dinámicas escolares y de los proceso de aprendizaje-enseñanza; de no hacerlo, el profesor de teatro regresaría a épocas ya transitadas donde se copiaba en la escuela la formación recibida por los profesores en su formación profesional como actores.

Adicionalmente, los profesores consultados que hacen uso de las obras teatrales bajo el uso de las HDD, coinciden en que estas son una puerta hacia la cultura, un camino de conocimiento de mundos posibles, Trozzo dice en entrevista que:

El teatro amplía el vocabulario. Yo trabajaba en una zona rural. Entonces jugaban y decían “yo era el abogado, pero profe, ¿Con qué palabra el abogado diría esto?” Por qué él tenía la idea y no tenía la palabra. Entonces buscábamos las palabras porque los mundos tienen palabras y uno se mueve en varios mundos, pero hay chicos que se mueven en menos mundos que otros. Y que uno les dé palabra de los otros mundos, le da libertad, les da poder para vincularse. Palabras que dice el médico, palabras que dice el abogado, palabras que dice el político. Y hoy que están tan restringidos a ese lenguaje, que es medio lenguaje, que es tan poquito a veces, que los chicos dicen pedacitos de cosas y el profe tiene que saber de qué están hablando. “¿Qué es eso?” pregunta un profe “No profe, eso quiere decir que él está aburrido” aclara otro. Pero dijo tres letras.

Siguiendo esta perspectiva donde las obras de teatro y la presentación de experiencias humanas en ellas (presentación de «mundos» como lo dice la profesora Trozzo) permitirían a los discentes explorar contextos y épocas, estableciendo un vínculo entre las experiencias humanas y la materialización de las culturas en las obras. Así, el campo teatral continúa siendo una ventana hacia la cultura y le permite familiarizar al discente con otras posibilidades de vida. Bruner (1996) destaca el papel fundamental del conocimiento cultural en el desarrollo cognitivo, y las obras teatrales en el aula pueden responder a esa importancia desde un enfoque informativo como a través de situaciones que fomentan el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Estas habilidades resultan importantes para el aprendizaje integral y la comprensión del mundo, enriqueciendo la reflexión sobre cuestiones éticas y filosóficas.

Este aporte holístico también ha venido de disciplinas como las Ciencias Sociales, la Ética o la Filosofía, sin embargo, las obras de teatro, desde su propia disciplina, aportan una reflexión específica sobre la presentación de dichas representaciones del mundo, ampliando la discusión hacia dimensiones *poiéticas* y *estéticas*, pues las obras teatrales y sus representaciones, al ser dinámicas y encarnadas, posibilitan explorar perspectivas y modelos interactivos a través de los cuales se puede comprender el mundo y la relación con él. Desde una óptica teatral, las obras emplean modos de representación ligados al funcionamiento semiótico de los lenguajes artísticos, lo que las convierte en medios para abordar críticamente la interacción entre arte, cultura y sociedad.

EJEMPLO

*La Tras Escena*³⁴ de Santiago García (1994) es una obra que llevada al aula por un profesor de Teatro desde el uso de HDD, permitiría situar tanto una reflexión cultural como posibilidad de aprendizaje respecto la disciplina teatral con una mirada en las dinámicas, la interpretación y la encarnación de esta práctica artística, su universo, relaciones, temáticas, y lo propio de la disciplina con un encanto caótico:

Actor 1: (*Sentado en el camerino, frente a un espejo, revisando su libreto*) Otra vez a decir las mismas palabras... ¿Acaso alguna vez se sienten realmente? ¿O somos máquinas que repiten?

Actor 2: (*Caminando nerviosamente, practicando su entrada*) No se trata de sentir, se trata de hacer creer que lo sentimos. El público no sabe lo que ocurre aquí atrás. No tienen idea de que el sudor no es de emoción, es de puro miedo. Y de las empanadas de la esquina... (*Tocándose el estómago*).

Actor 1: (*Se ríe con amargura*) Claro, y cuando salimos a escena, todo lo que ven es la perfección, el control... pero aquí... solo hay caos. Caos y maquillaje corrido.

Actor 2: (*Agarrando una prenda del vestuario*) Ensayos interminables, repeticiones, y siempre esa constante presión: "¡Hazlo mejor! Más sentimiento, más verdad, más... ¡más todo!" Pero, ¿qué saben ellos de lo que realmente pasa aquí? ¿Saben lo difícil que es estar en escena cuando el vestuario pica más que la verdad que intentas decir?

Actor 1: Y aún así, salimos. Porque esa es nuestra tarea, ¿no? Mostrar una verdad que no es nuestra. Porque, al final, somos invisibles detrás del personaje.

Actor 3: (*Entra apresurado, con la peluca mal puesta y un disfraz de época a medio ajustar*) Invisibles... excepto cuando te ponen una peluca de mil kilos en pleno fenómeno del niño. ¡Esto no es teatro, es tortura medieval! (*Se mira al espejo, trata de acomodarse la peluca*) ¿Y qué hay de las veces que el maquillaje empieza a derretirse y, para el tercer acto, parezco una pintura surrealista?

Actor 1: Ah, sí, el arte de la transformación... ¡Literalmente! De humano a zombie en solo tres actos.

Actor 3: "Conéctate", pero el único "cable" que siento es este corsé que me está estrangulando. Y no hablemos del peinado... parece que el personaje es una víctima del viento.

Actor 1: (*Se levanta, dramáticamente, como si recitara*) ¡Ah, pero eso es el teatro! ¡El noble arte de sufrir por el arte, mientras el público aplaude con ignorancia! No saben que detrás de cada lágrima de emoción, hay diez litros de sudor... y probablemente una torcedura de tobillo.

Actor 3: (*Todavía luchando con la peluca*) Y luego, claro, el famoso "Lo que no se ensaya no sale en escena" Los errores, los accidentes... ¿Alguien se acuerda de cuando olvidé mis líneas y terminé hablando en francés... sin saber francés?

Actor 2: O cuando las luces se apagaron a mitad de la escena más importante y seguimos actuando... solo para descubrir que el técnico estaba dormido en la cabina.

Actor 3: O cuando el telón no se abrió y tuvimos que empujarlo nosotros... ¡A plena vista del público! Nada más mágico que ver al elenco luchar contra una cortina rebelde.

Actor 1: (*Con una sonrisa nostálgica*) Pero, de alguna manera, siempre encontramos la forma de hacer que funcione, ¿no? Aunque el público no sepa lo que pasa tras bambalinas.

³⁴ La obra es una comedia sobre el quehacer teatral en Colombia y la vida en la disciplina teatral de manera profesional. Presenta conflictos entre actores, directores y técnicos durante una producción, mostrando el caos y las dificultades detrás del telón.

Actor 2: Y quizás es mejor así. Que nunca sepan lo que realmente sucede. Los secretos... y las pelucas imposibles.

Una vez presentada la adaptación, los discentes pueden seleccionar entre los personajes (que parecen ser distinguidos fríamente por números) e identificar sus diferencias y cualidades sólo con la información de sus diálogos. Acordar sus conflictos internos y relaciones con los demás desde los roles específicos que no están presentes (director, técnico, público) que implica el campo teatral. Temáticamente, obras de metateatro en el aula son oportunidades para evidenciar que el Teatro consiste en el evento de función pero también es fruto de un proceso de trabajo alrededor de la creación y el encuentro.

Como posibilidad en clase, los discentes pueden recrear este fragmento en grupos, donde cada uno asuma un rol dentro de la obra (director, actores, técnicos) mientras entienden las dinámicas de estatus y trabajo en grupo propio del ejercicio Teatral en una obra que trata sobre las citaciones de hacer teatro. Luego de las puestas en escena, sería posible dialogar sobre las decisiones y los conflictos que surgieron en su ensayo y si tienen o no relación con las citaciones de la obra.

Esta ventana a situaciones y saberes específicos de la disciplina teatral y otros contextos culturales a partir de las obras de teatro en el aula pueden ser acciones democratizantes como se enunció en una cita previa de Bruner, ya que permiten el acceso al acervo cultural a través de la apropiación, referencia y adaptación. Al retomar el carácter público del patrimonio cultural en el aula, se podría promover la comprensión de temas como los sistemas de poder, la vida en sociedad y los diversos aspectos de la condición humana. Así, cuando los profesores utilizan y referencian obras teatrales a lo largo del proceso de formación escolar, estas pueden servir como herramientas de enculturación. Y cuando se emplean con discentes cuyos profesores anteriores no incorporaron el teatro en el aula, puede generar un proceso de aculturación, en todo caso son una puerta a la cultura y a la participación en ella.

El concepto de enculturación, propuesto en la antropología por Melville J. Herskovits (1948)³⁵, se define como el proceso mediante el cual los individuos adquieren, desde la infancia, las características de su cultura. Este término surgió para diferenciar el aprendizaje cultural desde el nacimiento del aprendizaje de una nueva cultura, que sería la aculturación. Este último concepto fue

³⁵ Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. Knopf.

atribuido a John W. Powell³⁶, quien lo definió como los cambios psicológicos y culturales que ocurren cuando dos grupos culturales interactúan. En ambos casos, las obras de teatro constituyen un medio que facilita la familiarización con lo ajeno, ya sea un proceso habitual desde la infancia (enculturación) o uno nuevo, fruto de un cambio, como por ejemplo el paso de un colegio a otro o la transición entre profesores, lo que podría implicar un proceso de aculturación.

Parafraseando a Bruner (1996) como referente de la presentación de obras como cimiento para las decisiones del profesor, el proceso de aprendizaje-enseñanza debe verse más allá de la transmisión de conocimientos factuales, siendo la educación un proceso que permite a los discentes situarse dentro de una tradición cultural, comprendiendo su relevancia tanto histórica como contemporánea. En este sentido, las obras de teatro presentan conectores entre el discente y el acervo cultural de la humanidad, representando y comentando la realidad social, política y moral por medio de la presentación de narrativas y personajes que posibilitan la ejemplificación desde una mirada terciaria pero también desde la identificación. Como ejemplo, la obra teatral *El Tío Vania* de Antón Chéjov.

EJEMPLO

Serebriakov: (*Sentado en una silla, leyendo un libro*) El campo está en ruinas, las cosechas no son lo que eran. Todo el trabajo ha sido en vano. La humanidad, en general, avanza hacia el progreso, pero nosotros aquí seguimos atrapados en el pasado. No hay avances, ni cultura, ni desarrollo..."

Vania: (*Con rabia contenida*) ¿Progreso? ¿De qué progreso hablas, Aleksandr? Has pasado años hablando de ese maldito progreso, de reformas, de teorías y proyectos que nunca has llevado a cabo. Mientras tanto, nos has dejado aquí, en esta finca, sobreviviendo apenas, con las mismas promesas vacías. ¡Las cosechas no rinden porque nadie se preocupa por esta tierra! Hablas de progreso como si fuera algo que llegará por arte de magia, pero no haces nada por nosotros, ni por esta tierra.

Serebriakov: (*Condescendiente*) No entiendes nada, Iván. El progreso no es algo que se vea de inmediato. Lleva tiempo. Es un proceso lento.

Vania: (*Interrumpiendo*) ¿Lento? ¡Llevamos décadas esperando! Tú, con tus discursos sobre la civilización, la ciencia, y mientras tanto, aquí no hay ni un médico decente, ni educación, ni caminos en condiciones. Solo ruinas. Nos hablas de ideas grandiosas mientras todo lo que tocamos se desmorona.

Sofia: (*Entrando en la conversación, tratando de mediar*) Tío Vania, por favor, cálmate. Esto no lleva a ninguna parte. Papá tiene razón en que el cambio es difícil y

³⁶ El término "aculturación" fue introducido por Powell (1880) en el texto *Introduction to the study of Indian languages*, sin embargo, se rastrea con más facilidad en: Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). *Memorandum for the study of acculturation*. *American Anthropologist*.

lento. Pero también entiendo lo que dices. La finca está en mal estado, y la gente aquí necesita soluciones, no solo palabras.

Vania: (*Sarcasmo*) ¡Por fin alguien lo entiende! Pero las palabras son lo único que recibimos. Palabras y promesas de un futuro que nunca llega. Y mientras tanto, todos seguimos aquí, envejeciendo, sin esperanzas, atrapados en esta prisión rural. Me pregunto si siquiera te importa, Aleksandr, o si todo lo que te interesa es leer libros y hablar de teorías mientras nosotros trabajamos como esclavos.

Serebriakov: (*Molesto*) ¿Esclavos? ¡Por favor! La vida en el campo es difícil, lo sé, pero nadie aquí es esclavo. Todos hacemos sacrificios por el bien común.

Vania: (*Riéndose amargamente*) ¡El bien común! Eso es lo que siempre dicen los que no sufren las consecuencias. Tú tienes tus estudios, tu retiro confortable. Nosotros tenemos la tierra estéril y los días interminables de trabajo. ¿Qué has sacrificado tú, Aleksandr?

Yelena: (*Distante, desde la esquina de la sala*) Quizá todos hemos sacrificado algo, Vania. No es solo el campo el que está en ruinas, también la vida. Todos estamos atrapados en algo que no podemos cambiar.

La posible adaptación al aula del *Tío Vania* por parte de un profesor, permitiría un efecto de extrañamiento, que según Bajtín, sucede en el espectador cuando se tiene una experiencia estética donde la obra presenta lo familiar de manera extraña y lo extraño como familiar, permitiendo una percepción crítica en el espectador. Este fenómeno posibilita la reflexión sobre las estructuras y convenciones habituales de los discursos, la narrativa y lo extracotidiano, donde se exploran las dinámicas culturales y su representación en la escena. Por ejemplo, Antón Chéjov presenta una obra ambientada en la Rusia rural de finales del siglo XIX con el contexto ruso de la decadencia de la aristocracia terrateniente, el estancamiento económico de las clases rurales y la frustración de personajes ante una vida sin progreso. Las dinámicas del fragmento -cotidianas para el público ruso de su tiempo- resultarían extrañas para un discente en un aula colombiana hoy día, sin embargo, este extrañamiento, en cambio de alejar al discente, le permite identificar elementos compartidos en su propio contexto, por ejemplo le sería posible ver expresiones de un familiar desempleado que habitó la ruralidad colombiana, presentes en el tío vania y relacionar las posibles razones por las que se desplazó a la capital.

Esta articulación declarada por el profesor entre los temas de la obra y la posibilidad de relación situada, no se recomienda ser abordada de manera apresurada, pues esto podría evitar el tránsito de anagnórisis previo al gusto y disfrute de la obra, y las prácticas teatrales de la adaptación. En su lugar, la obra y su presentación sugiere e invita a la curiosidad por el contexto y lógicas ajenas, sentimientos de empatía o apatía por personajes, toma posturas y opiniones respecto las

situaciones, y finalmente, encontrar vínculos con elementos similares en su entorno como la lucha contra la inercia social o las expectativas de cambio que no se concretan en sociedades centralistas y no federalistas como Colombia.

De esta manera, el efecto de extrañamiento hace posible que una obra teatral que cristaliza una experiencia humana en Rusia y expone las frustraciones personales, profesionales y amorosas de un hacendado llamado Iván Voynitski, se vuelva familiar para un discente en una institución pública en Bogotá en el siglo XXI, pues su adaptación permitiría que él identifique familiaridad en Voynitski al ver actitudes que vió en familiares cercanos y reconoce con extrañeza actitudes de familiares cercanos al verlos presentes en un contexto oriental y del siglo pasado. Pues a pesar de que Rusia no es la realidad cotidiana del discente, permite que él la revise de manera diferente, señalando desde el extrañamiento lo que se ha naturalizado y ahora al ser evidente existan más posibilidades de emprender acciones de cambio.

Lo anterior está en la misma dirección de lo dicho por Bruner (1996) sobre cómo la educación puede contribuir a la construcción de identidad cultural, lo cual es favorecido al ofrecer múltiples perspectivas y enunciaciones del entorno que envuelve al discente. Así, las obras teatrales proporcionan un espacio para explorar y afirmar la propia identidad en relación con la tradición cultural. Este proceso de mediación es esencial para el desarrollo de un sentido de pertenencia y comprensión de uno mismo dentro del conjunto amplio de la humanidad. Por ejemplo, al tener acceso a obras teatrales provenientes de diferentes culturas, los discentes descubren paralelismos y diferencias con su propia cultura, lo que enriquece su comprensión del mundo y fomenta una conciencia de hábitos, prácticas, relatos y enunciaciones propias.

Adicionalmente, debido a la naturaleza de las obras de teatro —escritas para una duración promedio de entre 40 y 70 minutos—, el profesor selecciona, adapta y flexibiliza el formato en el que la obra llega al salón de clase. La obra teatral se convierte en un elemento capaz de generar tanto expectación como acción en un espacio que congrega diversidad, funcionando como un medio que reúne a los individuos en torno a actividades subyacentes a la obra misma. Esta cualidad de acontecimiento que sucede en un convivio colectivo se vincula con la teoría del aprendizaje social de Lev Vygotski, quien argumenta que el conocimiento es inherentemente social y se produce de

manera efectiva en contextos colaborativos. De este modo, las obras teatrales en la escuela pueden proporcionar un contexto en el que los discentes trabajen juntos, discutan y reflexionen sobre temas culturales a partir del análisis de la obra.

Vygotski destaca la importancia del aprendizaje en grupo, subrayando cómo el entorno social y la colaboración pueden potenciar el desarrollo cognitivo. Las obras teatrales invitan a los discentes a encontrar estrategias previamente socializadas, a compartir sus perspectivas, confrontar sus ideas y construir conocimientos de manera conjunta bajo la orientación del profesor.

EJEMPLO

Una adaptación del siguiente fragmento de *La casa de Bernarda Alba*³⁷ de Federico García Lorca (1936) podría detonar procesos de aprendizaje en el aula a los que se ha referido la investigación, además de hilar actividades en las que se vean aplicables lo retomado de Vigotsky.

El siguiente fragmento sucede en la obra posterior a que Bernarda impone un luto de ocho años a sus hijas tras la muerte de su segundo esposo, aislándolas del mundo exterior. Pepe el Romano se compromete con Angustias, la hija mayor, pero mantiene un romance secreto con Adela, la hija menor, ocasionando celos dentro de la familia. Martirio, otra de las hijas, también ama a Pepe y, al descubrir el secreto, traiciona a Adela. La opresión familiar culmina en una confrontación.

ACTO III

(Entran Bernarda, Martirio, Magdalena, Amelia y la Criada)

Bernarda: ¡Silencio! *(Se dirige a Adela, que está agitada)* ¿Dónde vas?

Adela: *(Desafiando)* ¡A donde no me vean nunca más!

Bernarda: *(Golpeando el suelo con el bastón)* ¡Esto hago yo con la vara de la dominadora! ¡No hay carne donde morder! ¡A la escopeta! ¡Dónde está la escopeta!

Martirio: ¡No corráis! Si escapó será por poco tiempo. ¡A lo alto, donde no puedan alcanzarla ni mis deseos ni los vuestros! *(Se oye un disparo)*

Adela: ¡Déjame salir, madre!

Bernarda: Aquí se acabaron las voces de presidio. *(Levanta el bastón como símbolo de autoridad)* ¡Esto es lo que se hace en una casa decente!

³⁷ La obra narra la vida de Bernarda y sus cinco hijas, que viven bajo su autoritario control tras la muerte del padre. Se presenta la represión, los deseos no correspondidos y las tensiones familiares que con regularidad culminan en tragedia, presentando la tensión entre la libertad individual y las normas socialmente establecidas..

Adela: (*Rompiendo el bastón*) ¡No! ¡Esto no es una casa decente! ¡Esta es una prisión!

Bernarda: (*Asombrada, pero con firmeza*) ¡Qué haces! ¡Eso es para castigar a las que se rebelan!

Adela: ¡Pues castígame si puedes! ¡No quiero vivir encerrada como tus hijas! ¡Yo quiero vivir a mi manera!

Bernarda: ¡Silencio! ¡Aquí no hay más voluntad que la mía!

Adela: ¡Mi cuerpo será de quien yo quiera! ¡Pepe el Romano es mío!

Martirio: (*Con amargura*) ¡Eso no lo dirás más! ¡No te lo perdonaré jamás!

Bernarda: ¡De rodillas en el suelo!

Adela: ¡Nadie me doblegará!

Martirio: ¡Madre, dispárale!

(*Suenan pasos afuera, como si Pepe el Romano se estuviera alejando*)

Adela: (*Llorando y enloquecida*) ¡Pepe! ¡Pepe! (*Sale corriendo. Bernarda y las hermanas la siguen*).

En este fragmento, Adela finalmente rompe con la opresión representada por el bastón de Bernarda y desafía las normas impuestas por su madre. La revelación de que Adela ha estado involucrada con Pepe el Romano añade tensión y evidencia la represión emocional y sexual que sufren las hijas de Bernarda.

Como una actividad posible, los discentes pueden trabajar en grupos para representar este fragmento, cada uno desde una perspectiva distinta: un grupo puede enfocarse en la perspectiva de Adela, mostrando su desesperación y deseo de libertad; otro grupo puede explorar el papel de Bernarda como figura de autoridad y represión; y un tercer grupo puede poner énfasis en las hermanas, destacando sus reacciones y sus propias luchas internas, todo lo anterior explorando los objetos y lo que representan de manera individual y colectivamente (siguiendo con la idea del bastón). Los discentes dialogan en grupo y eligen tres objetos y preparan una puesta en escena, dando prelación a la presentación de los elementos en relación con el poder y el status entre personajes.

Así como el fragmento de *La casa de Bernarda Alba*, permitiría que los discentes tengan un acercamiento a la animación de objetos y al ejercicio ritual de los elementos en escena a partir de la actividad de ejemplo, las obras teatrales tienen el potencial de desarrollar procesos de aprendizaje a partir de la zona de desarrollo próximo (ZDP), entendida como la distancia entre lo que un discente puede hacer por sí mismo con los saberes actuales y lo que puede lograr con la ayuda de un guía, un colectivo, o una herramienta que implique saberes nuevos. Para transitar dicha distancia, las obras son ricas en contenido cultural y simbólico, ofreciendo desafíos que están fuera del alcance inicial pero que son potencialmente alcanzables con los saberes desarrollados y puestos en práctica durante su proceso de aprendizaje. En este sentido, el profesor de Teatro actúa como mediador cultural, guiando a los discentes a través de experiencias teatrales y facilitando su comprensión, hilando los saberes y momentos con las obras gracias a la capacidad de representar y simbolizar aspectos

referenciables, facilitando un medio a través del cual los discentes conectar el conocimiento previo de los discentes con nuevos conceptos y habilidades.

EJEMPLO

Elementos distantes al discente puede ser lo relacionado a la Grecia antigua. La obra *Antígona*³⁸ de Sófocles y el siguiente fragmento adaptado para escuela puede ejemplificar la medición de una obra en aula para articular saberes previos y saberes nuevos a partir de temas atemporales alrededor de preguntas como ¿Qué hacer con quienes la ley declara culpables e indignos?

Si bien es un ejemplo temático, la educación teatral también considera que estos ejemplos se encarnan concretamente en el espacio ficcional de la obra y aporta otros elementos disciplinares, por ejemplo, el siguiente monólogo de Antígona sucede cuando después que ella desobedece la orden de Creonte de no enterrar a su hermano Polinices, enfrentando la muerte al ser condenada como culpable por la ley del rey:

Antígona: Yo no pensé, Creonte, que tus edictos tuvieran tanta fuerza como para que un mortal pudiera pasar por encima de las leyes no escritas e inquebrantables de los dioses. No son de hoy ni de ayer; son leyes eternas, y nadie sabe cuándo aparecieron. No por miedo a la voluntad de un hombre iba yo a exponerme al castigo de los dioses. Sabía que iba a morir, aunque tú no lo hubieras prohibido, y si antes de tiempo lo hago, lo tengo por ganancia. Quien vive en tantas miserias como yo, ¿cómo no va a ver la muerte como un beneficio? En estas condiciones, la muerte no me importa. Pero sí que me importaba morir habiendo dejado a mi hermano sin enterrar; y si lo hubiera hecho, lo lamentaría. Ahora no. Y si te parece que he obrado como una insensata, puede que sea así, pero tal vez lo soy a ojos de un insensato.

A pesar de que *Antígona* sucede en el contexto de la antigua Grecia, sus problemáticas pueden ser actualizadas y llevadas a un debate en aula. La cuestión que plantea sobre qué hacer con aquellos que la ley declara culpables, pero que actúan en nombre de principios morales más profundos sigue siendo relevante hoy en Colombia con realidades de persecución política, señalamiento a líderes sociales, entre otros casos. Esta discusión puede trasladarse a temas como la desobediencia civil, la lucha por los derechos humanos y el derecho a la propuesta a partir de la emancipación informada. Pero también es la oportunidad de ZDP para saberes específicos del teatro, por ejemplo:

1. Análisis de monólogo y expresión emocional: Este saber deviene del trabajo de mesa -práctica del trabajo del actor- reflexivo ya sea de manera individual como en grupos.
2. Dicción y entonación: Esto será posible en la exploración para la puesta en escena, durante prácticas y guías dadas por el profesor para la proyección de la voz, modulación y entonación para expresar emociones en escena.

³⁸ Cuenta la tragedia de Antígona cuando desafía al rey Creonte (su tío) tras la muerte de sus hermanos, Polinices y Eteocles, en una guerra civil. Creonte decreta que Polinices -considerado traidor- no debe recibir sepultura, mientras Eteocles es honrado como héroe. Antígona, impulsada por su deber familiar y las leyes divinas, desobedece esta orden y ley mortal para enterrar a su hermano, lo que la lleva a ser encarcelada y condenada.

3. Uso del espacio escénico: Explorar la relación entre personajes y sus dinámicas de poder a través del movimiento y la proximidad en el escenario o los objetos con los que interactúa.
4. Máscaras y coro griego: si el profesor lo decide, ese fragmento puede ser una oportunidad para presentar las máscaras utilizadas en las obras clásicas y también su relación con los coros griegos y su voz colectiva.
5. Técnicas de interpretación física: Considerando que el contenido del monólogo es sentido, podría ser una oportunidad de aprendizaje para que los estudiantes lleguen a la interpretación verosímil no desde el *método*³⁹ sino desde acciones físicas, lo cual son herramientas prácticas para interpretar emociones a partir del movimiento.
6. Dramaturgia del espacio simbólico: El profesor puede presentar las convenciones teatrales usadas para representar físicamente elementos simbólicos importantes en la obra, como el entierro de Polinices, la corona representando a Creonte o una luz cenital representando más abstractamente su mandato -para sí mismo- como divino.
7. Tragedia y catarsis: Reflexionar sobre las tensiones entre destino y libertad, y cómo el conflicto de la obra puede resonar emocionalmente en el público, conectándolo con temas contemporáneos.

Considerando los ejemplos dados, desde un punto de vista temático la inclusión de las obras teatrales en el aula, permite fortalecer la idea del arte como experiencia crítica y también son una oportunidad para aportar a la democratización del conocimiento. John Dewey⁴⁰ (1934) argumenta que el arte es una forma de experiencia fundamental para la educación, siendo no solo un producto cultural, sino un proceso activo que involucra la participación y la interacción, pues involucra a los discentes de manera colectiva y personal, así, la obra -que es la concreción explícita del arte teatral- permite a los involucrados ser participantes activos en lugar de receptores pasivos de información, permitiendo que -siguiendo a Sensevy (2001)- el saber sea capacidad de acción, trascendiendo a la experimentación activa, involucrando a los discentes en procesos de percepción, interpretación y creación.

A modo de conclusión, se insiste en que el uso de obras teatrales en el aula, posibilita relaciones con elementos de otros mundos (como lo nombró Trozzo), accediendo a experiencias

³⁹ Técnica de actuación propuesta por Stanislavski en el Teatro de Arte de Moscú (TAM), que buscando autenticidad y realismo se usa la memoria emotiva, y las experiencias personales para conectar emocionalmente con sus personajes. Se enfatiza la comprensión de los objetivos y motivaciones del personaje y las circunstancias de la obra, influyendo en el desarrollo de la interpretación en el teatro y el cine modernos.

⁴⁰ En *Art as Experience* (1934), John Dewey desarrolla el arte como una extensión de la experiencia humana cotidiana. Propone que el arte no debe ser separado de la vida, sino entendido como un proceso activo que involucra tanto al artista como al espectador, generando una experiencia transformadora y significativa.

humanas de terceros, enriqueciendo así los saberes y fomentando un sentido de identidad cultural y de la humanidad como fue dicho previamente. Tanto la reflexión sobre las experiencias en sociedad son perennes como el potencial didáctico del teatro y su valor disciplinar. Esta exploración de la diversidad cultural enriquece su comprensión del mundo y fomenta una actitud de apertura y diálogo hacia diferencias subjetivas, por ejemplo, *Casa de muñecas*⁴¹ de Henrik Ibsen (1879) revela elementos propios de la humanidad:

EJEMPLO

Elmer: Nora, por ti hubiese trabajado con alegría día y noche, hubiese soportado penalidades y privaciones. Pero no hay nadie que sacrifique su honor por el ser amado.

Nora: Lo han hecho millares de mujeres.

Elmer: ¡Oh! Hablas y piensas como una chiquilla.

Nora: Puede ser. Pero tú no piensas ni hablas como el hombre a quien yo pueda unirte. Cuando te has repuesto del primer sobresalto, no por el peligro que me amenazaba, sino por el riesgo que corrías tú; cuando ha pasado todo, era para ti como si no hubiese ocurrido nada. Volví a ser tu alondra, tu muñequita a la que tenías que llevar con mano más suave aún, ya que había demostrado ser tan frágil y endeble... (*de pie*) Torvaldo, en ese mismo instante me he dado cuenta de que había vivido ocho años con un extraño. Y de que había tenido tres hijos con él... ¡Oh, no puedo pensar en ello siquiera! Me dan tentaciones de despedazarme...

Elmer: Lo veo... lo veo. En realidad, se ha abierto entre nosotros un abismo... Pero ¿no esperas, Nora, que pueda colmarse?

Nora: Tal como soy ahora, no puedo ser una esposa para ti.

Elmer: Puedo transformarme yo...

Nora: Quizá... si te quitan tu muñeca.

Elmer: ¡Separarme..., separarme de ti! No, no, Nora; no acierto a formularme esa idea.

Nora: (*Saliendo*). Razón de más para que así sea (*Vuelve con el abrigo puesto*).

Elmer: ¡Nora, Nora; todavía no! Aguarda a mañana.

Nora: (*Poniéndose el abrigo*). No debo pasar la noche en casa de un extraño (*pausa*) No quiero ver a los niños. Sé que están en manos mejores que las mías. Dada mi situación, no puedo ser una madre para ellos.

Elmer: Pero ¿algún día, Nora... algún día...?

Nora: ¿Cómo voy a saberlo? Si hasta ignoro lo que va a ser de mí...

Elmer: Pero eres mi esposa, sea de ti lo que sea.

Nora: Escucha, Torvaldo. He oído decir que, según las leyes, cuando una mujer abandona la casa de su marido, como yo lo hago, está él exento de toda obligación con

⁴¹ La obra trata sobre Nora Helmer, una mujer que, tras años de vivir bajo las normas de su esposo Torvald, se da cuenta de que ha sido tratada como una muñeca, sin voz propia. Al ser consciente sobre su relación y su falta de autonomía, Nora decide abandonar a su esposo e hijos. La obra plantea asuntos sobre las normas sociales, moralidad machista y el papel subordinado de la mujer en la sociedad del siglo XIX.

ella. De cualquier modo, te eximo yo. No debes quedar ligado por nada, como tampoco quiero quedar yo. Ha de existir plena libertad por ambas partes. Toma, aquí tienes tu anillo. Dame el mío. (*Sale y se oye abajo la puerta del portal al cerrarse*).

Como se ha destacado, las obras teatrales plantean hipótesis tanto de causa como de consecuencia respecto a los eventos humanos, ofreciendo una variedad de perspectivas para analizar y comprender las dinámicas sociales, políticas y personales. Permiten anticipar sucesos o comprender hechos del pasado. En el ejemplo de Ibsen con *Casa de Muñecas*, Nora desafía las normas sociales y es moralmente señalada de manera simplista, consciente de los imaginarios colectivos. Esto revela la complejidad de los personajes teatrales, cuyos actos responden a conflictos humanos. Por lo tanto, la distinción entre «personajes buenos» y «personajes malos» no resulta adecuada, al igual que en la vida en sociedad. Este tema podría ser desarrollado en el aula, de acuerdo a las decisiones del profesor, llevando a debates actuales bajo perspectivas éticas, como por ejemplo la interrupción del embarazo y sus implicaciones sociales desde el punto de vista de los derechos humanos y la autonomía de decisión sobre el propio cuerpo.

Al emplear la ficción, las obras de teatro permiten explorar situaciones hipotéticas y sus posibles desenlaces o invitar a considerar las consecuencias de las decisiones. Este enfoque facilita el diálogo en torno a acciones humanas, sus motivaciones y sus consecuencias, acusando los objetivos y las estrategias dentro de las relaciones humanas, pero también ofreciendo la posibilidad de prever las consecuencias de diferentes cursos de acción.

Hasta este punto, las obras de teatro en el aula desde los conceptos de las ciencias de la educación son un asunto afortunado del uso de las HDD y compartido por las fuentes consideradas en esta investigación, sin embargo, vale la pena referir que a propósito de la problemática entre las personas «literarias» y las personas «teatreras» mediada por Eric Bentley (1982) sobre que llevar al aula por parte de un profesor de teatro, en Argentina que es un país latinoamericano donde hace años el teatro es una asignatura en la educación básica obligatoria, el protagonismo de la obra parece ser un asunto del pasado, pues al tener una cultura familiarizada con el acervo artístico e histórico, la obra y sus dimensiones de análisis (en especial la dimensión material en texto escrito) son una causa principal del área de literatura. La profesora Ester Trozo dice en entrevista:

Las obras tienen lugar en el currículum de literatura porque no son teatro, son literatura teatral. Nosotros en Argentina, cuando vamos a España, nos aburre, porque el teatro español está lleno de obras clásicas, pero es una característica de mi país porque es maleducado, caradura, menos formal en cuanto a las obras clásicas y nos parece que no es tarea del profe de teatro. Salvo, supóngase que estoy trabajando en un secundario y de pronto todos decimos “podríamos trabajar tal autor”. Qué interesante es, exploremoslo. Veamos que ha escrito que nos interesa” pero para nada es una tarea importante en el profesor de teatro.

Tal y como me cuentan el uso de las obras en aula, son nuestros años 1970, 1980 cuando todavía no había teatro como materia curricular. Todo eso es de nuestra historia y está superado. Está todo mirado como “Bueno, estos fueron nuestros primeros pasos. No queremos volver ahí” No, al revés, intentamos que el mediador no sea un texto, que el mediador sea el juego, el taller vivencial, donde se pone el cuerpo. Nosotros siempre decimos “el teatro es el que lleva el cuerpo a la escuela”.

El Niño parece que tuviera que funcionar de acá (señala el cuello) para arriba en la escuela, salvo el teatro donde recupera el cuerpo. Dentro del aula, porque en educación física o gimnasia, recupera el cuerpo, otro cuerpo y fuera del aula. Y teatro, entra el cuerpo al aula y eso es muchísimo. Y no digo que esté mal nada de lo que están haciendo, digo que es un proceso y tienen que tener paciencia.

Desde el ejemplo argentino, el papel central de las obras teatrales en los procesos de aprendizaje-enseñanza en la educación formal colombiana parece ser un tema transitorio, dado que la familiarización con obras teatrales no es común en la cultura escolar, ya sea en el aula o en espacios familiares y de ocio. Por lo tanto, es crucial en la actualidad, abordarlo desde perspectivas concretas que permitan a los profesores de teatro desarrollar secuencias didácticas, planificaciones de clase y currículos abiertos de teatro. Además, en Argentina, la formalización de profesorado en teatro⁴², surge después de que la asignatura se estableciera como fundamental en la formación escolar, a diferencia de Colombia, donde existen programas de licenciatura a pesar de no tener una presencia formal como área o asignatura en la educación básica y obligatoria.

Esto llevó, en el caso argentino, a centrarse en el Teatro como acontecimiento, en la *poiesis* que solo podría articularse desde el evento convivial, dejando la dimensión material (especialmente los textos teatrales de referencia) a áreas como la literatura o el idioma español, considerando el teatro como un género literario. Al respecto, el profesor Eduardo Guevara, manifiesta estar de acuerdo con esto e inclinarse por el grupo que Bentley (1982) ubicó como «la gente de teatro», diciendo en entrevista que:

⁴² Equivalente a la Licenciatura en Teatro o Artes Escénicas en Colombia.

El teatro no es la dramaturgia; la dramaturgia es literatura. El teatro es llevar esa dramaturgia a la escena, y cuando yo llevo la dramaturgia a la escena, o sea, hago teatro, se convierte en acción. Ahí suceden una cantidad de procesos que no se dan solo con la revisión textual de la obra. En el ejercicio de encarnación, en el ejercicio de representación, en el ejercicio de caracterización, yo termino llenando elementos y conformando el universo que está propuesto en la dramaturgia, en lo literario. Y ojo, cuando yo hago ese ejercicio de traslación del texto dramático a la escena, tiene que ser intencionado, porque quien lo hace es una persona subjetiva, y la lectura de cada persona es completamente diferente. Desde el lugar en donde se plantea y donde se proponga, tiene que haber implícita o explícita una intención, tiene que haber explícita o implícita una postura. Ahí entonces no puedo dejar de tomar partido o no puedo dejar de proponer una mirada del mundo muy subjetiva.

A modo de conclusión de este apartado, el profesor podría tener un pensamiento metafórico como un imperativo en su desempeño profesional; pensamiento metafórico que se ha concretado en obras teatrales que hoy son de referencia cultural y que componen un acervo generoso del cual el profesor dispone como materia prima para la mediación de procesos de aprendizaje, dicho proceso - y haciendo uso práctico del pensamiento metafórico- es un viaje colectivo, donde los discentes son la tripulación que se involucra activamente en la exploración, comprendiendo la importancia del trabajo en sociedad y la consideración de la diferencia que implica la aventura.

Siguiendo la metáfora, las obras teatrales componen un mar que invita a ser conocido, es profundo y enigmático, lleno de riquezas por descubrir, con posibles islas llenas de tesoros pero también de desafíos y peligros que al ser vencidos otorgan experticia a los navegantes (ZDP). La exploración en el mar, al igual que la exploración de una o varias obras teatrales, puede comenzar desde la orilla, donde los estudiantes aprecian la superficie estando aún en tierra, pero también tiene el potencial de ser una experiencia de buceo hasta las profundidades, pues las obras son inabarcables en su totalidad y ofrecen riqueza de significados, contextos, emociones y nuevos saberes que pueden ser explorados desde múltiples perspectivas, rutas, etapas de desarrollo e intereses particulares. Al igual que un mar navegable y desafiante al mismo tiempo, las fuentes analizadas en esta investigación concuerdan en que las obras teatrales pueden ofrecer tanto accesibilidad como complejidad en los procesos de formación escolar, esta dualidad permite que los docentes se enfrenten a la obra según familiaridad con el campo y experiencia, posibilitando que la obra sea un objeto de estudio, un medio que circunda y enriquece la experiencia en el aula y, fundamentalmente una motivación que convoca al encuentro para aprender.

Los estudiantes son la tripulación que explora el mar, su papel es activo y participativo, involucrándose en el descubrimiento y trabajando en conjunto para desentrañar los significados y las experiencias que la obra ofrece. Así como el campo teatral es inherentemente un asunto colectivo, su exploración en el aula idealmente lo sería, siendo afortunado que los estudiantes interactúen entre sí, compartan sus descubrimientos, socialicen las técnicas exitosas de navegación y organicen sus roles en el barco de acuerdo a las mareas. Adentrarse en una obra teatral en el aula es una experiencia que puede ser reconfortante y desafiante; implica enfrentarse a lo desconocido, aceptar la incertidumbre y considerar la esperanza de llegar a destino. Esta idea de viaje y sus implicaciones, fomenta en el estudiante un sentido de aventura y descubrimiento, reflejando motivación y compromiso con la comprensión y la apreciación de los asuntos relacionados con el campo teatral, esto teniendo en cuenta que como exploradores, tienen campo de decisión real y no son subterráneamente controlados por el profesor.

Considerar esta orientación didáctica, implica que el profesor también se adentra en la aventura e incorpora la idea de que la obra teatral tiene el potencial de enseñar y no es él quien posee los saberes que deben ser reproducidos por los estudiantes. En este sentido, la obra teatral suscita actividades, sugiere los temas, detona las participaciones y por lo tanto redirecciona lo que se hace en el aula. El profesor presenta el mar a los estudiantes, proporciona un marco de referencia, da orientaciones para su exploración, refuerza los roles en los estudiantes para que se conviertan en mejores exploradores durante la práctica que implica *per se* la obra, lo que conlleva mínimamente a seleccionar, adaptar y presentar las obras. Según la metáfora, el profesor debe tener presente que acompaña una exploración, y no un tour.

El profesor carga consigo repuestos y suministros, es decir, conocimientos y herramientas necesarias para que los estudiantes puedan explorar las aguas de manera segura y significativa. A pesar que el docente conoce el destino -porqué trazó la propuesta de ruta en su planeación- al permitir que la navegación por las obras sea lo que enseña a sus estudiantes, evita colateralmente el impulso de tomar timón y direccionar ininterrumpidamente la navegación hacia el destino.

El profesor no opta por una postura inflexible sino por una adaptable en respuesta a las disposiciones de su tripulación como a las condiciones cambiantes del mar, lo que incluye a las

obras referenciadas por los estudiantes en consecuencia de la movilización inicial. Así, el profesor facilita experiencias de aprendizaje, proporciona herramientas y estrategias para que los estudiantes exploren la obra de manera segura y significativa. Para esto, el profesor permanece atento a las reacciones y necesidades de los estudiantes, ajustando su enfoque en consecuencia y fomentando el diálogo en coherencia con la marea, con lo que suscita y enuncia la obra de teatro como columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Materializaciones del Uso de HDD

Dado que las HDD son un concepto en construcción, es importante insistir que, aunque se les denomine «herramientas», no se aplican de forma rígida como ecuaciones o diagramas de flujo. Las HDD son dinámicas y diversas, adaptándose a los enfoques de las ciencias de la educación que se utilicen para analizar una disciplina específica, para este caso el campo teatral. Sin embargo, es posible identificar características comunes en los resultados de su implementación en el campo teatral.

Este apartado relaciona las principales materializaciones fruto del uso de las HDD, evidentes dentro de las fuentes consultadas. Esto resulta pertinente al tener en cuenta que en coherencia con lo dicho de las HDD, los currículos abiertos tampoco se gestionan de manera prescriptiva y por lo tanto las orientaciones de esta investigación no son enumeradas como un decálogo, pero, sus resultados en aula (como la dimensión material de Nattiez) sí suelen verse de unas maneras similares y conocer dichas formas didácticas puede ser orientador para profesores del campo. El profesor Eduardo Guevara, dice en entrevista que desde hace un mediano tiempo en el que en el programa de la LAE invita a los profesores en formación a identificar saberes y prácticas del campo disciplinar desde una mirada y ejercicio de elementos de las ciencias de la educación (que implica estar usando las HDD), hay lugares comunes a pesar de no ser impuestos o advertidos:

Por parte -por lo menos de la modalidad práctica que yo acompaño- nunca ha habido una indicación ni mucho menos una imposición sobre una metodología específica o única de por medio de la cual se lleve el Teatro al aula. Creo que cada profesor en formación ha asumido la invitación de llevar las obras de las maneras que ellos consideran. Llevar este texto al aula también correspondía al diálogo que se daba con el formador de terreno, quien proponía este texto como texto guía. O sea, se aplicó también a partir de un diálogo con las necesidades de implementación en el territorio con la población específica.

En coherencia con esto, fue posible identificar tres manifestaciones principales: la Adaptación de Obras Teatrales, la Dramaturgia Escolar y el Unipersonal Didáctico. Estas tipologías constituyen evidencias concretas del uso de las HDD por parte de un profesor de teatro y responden, tanto implícita como explícitamente, a la pregunta: ¿Cómo llevar al aula las prácticas y elementos del teatro desde una perspectiva sociocultural y crítica, considerando también los elementos de las ciencias de la educación?

A continuación, se presentan las tres materializaciones que ilustran las tipologías mencionadas, esperando que la categorización permita reconocer ejemplos de la aplicación de HDD y también reflexionar sobre aquellos casos en los que se han utilizado de manera intuitiva y en cuáles pudieron haber sido una opción viable.

1. Adaptación de Obras Teatrales	2. Dramaturgia Escolar	3. Unipersonal Didáctico
<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas Dramáticas. - Microescenarios. - Titeres. - Sombras Chinas. - Teatro Negro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrituras creativas de discentes. (prioritariamente dramaturgias de discentes) - Adaptación de obras de teatro de discentes. - <i>Model Books</i>, diarios dramatúrgicos, libros del artista elaborados por discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Personajes que hacen sus veces de profesor (profesor <i>Clown</i>, profesor científico) - Ejercicios de improvisación mediados por el profesor. - Juegos dramáticos mediados por el profesor. - Comparsas y carnavales. - Arte Circense.

Figura 4: Tabla de síntesis sobre la materializaciones de las HDD. Fuente: de elaboración propia

Considerar las tres materializaciones evidentes para esta investigación, permitiría a un profesor de Teatro el reconocimiento -o no- de sus prácticas en alguna de las anteriores, implicando que su quehacer didáctico se relaciona con el uso consciente o intuitivo de las HDD y que al ser un campo en transición hacia la educación formal en Colombia, todas las materializaciones responden al interés del profesor por presentar el Teatro de manera amigable, a partir del goce y disfrute en los estudiantes hacia las obras, las prácticas y los procesos del campo Teatral, además de ser una oportunidad para la reflexión crítica, la diferencia, el consenso, la emanación y también una oportunidad para la inmersión en la cultura.

4.3.1 Adaptación de Obras Teatrales

Esta materialización es la más referenciada por las fuentes consultadas, ya que implica llevar al aula una parte material del teatro, el texto dramático. Para esto, el profesor selecciona una obra del repertorio universal del campo y luego decide el formato de presentación en el aula de clase considerando el medio didáctico óptimo, el tiempo de clase, los roles en el medio y los gestos y acciones profesoraes que le implican presentar la obra teatral.

Acudir a las obras de teatro y darles el lugar protagónico que se argumentó en el apartado anterior puede estar relacionado con la emergencia del campo teatral en la educación formal obligatoria en Colombia. Este proceso ha sido nutrido por la Literatura, un campo afín y cercano al Teatro, y esta materialización refleja concretamente la tendencia propia de la Literatura hacia el uso de un texto mediador en la práctica docente, que fundamenta y es el centro de los procesos de aprendizaje dispuestos por el profesor y que su consecución, permite la creación de currículos abiertos de Teatro. Los estudios en didáctica del teatro para la escuela, y en particular el uso afortunado de las obras teatrales con este propósito, han sido avances horadados por el grupo de investigación en Educación Artística de la UPN, al cual pertenece la profesora Merchán (2024), quien en su libro *Las Formas del Teatro para el Aula* aborda la emergencia de este campo diciendo que:

Las artes escénicas como materia escolar, como área de conocimiento y desarrollo, son un asunto nuevo. Como asunto nuevo, necesita material apropiado para que las clases que las materializan sean productivas para los y las escolares. Para las clases de biología, matemáticas, ciencias sociales e idiomas, hay libros de texto, material didáctico infinito, estudios diversos, audiovisuales, hasta concursos escolares de aprendizaje que impulsan su estudio, interés y conocimiento (...) Con respecto a las artes y sus prácticas como área de conocimiento escolar, apenas estamos iniciando el trabajo de ajustes de las obras emblemáticas, de los materiales que hagan las veces de “sustrato” para su enseñanza y circulación social. En la educación no basta que unos pocos profesores sepan sobre la existencia y sentido de las artes y sus prácticas, dónde están, cómo se leen, cómo se interpretan, en qué les aporta. No es suficiente. (p. 10)

Por tal razón, y siguiendo con Merchán (2024), se hace necesario procurar el acceso a las prácticas artísticas, sus códigos, temas, formas de representación, contextos de creación y transformación, para su reflexión pero también para su disfrute y apropiación en su práctica cotidiana. Para esto, el profesor de Teatro conoce relatos teatrales, los elige y adapta para ser presentados como materiales para el aprendizaje. Consecuentemente, las prácticas teatrales que se materializan en los formatos adaptados por profesores, responden a elementos culturales:

Enseñar teatro en la escuela compromete una formación de profesores capaces de crear condiciones de lo didáctico orientadas para el aprendizaje: preparar el material con antelación, definir objetivos de aprendizaje, contenidos para entender y acceder a las formas de las artes y las actividades para lograrlos. Preparar el salón, disponer a los alumnos, en cuanto alumnos de teatro escolar; recurrir a estrategias de enseñanza que desde el inicio de los proyectos de aula impliquen procesos de alfabetización inicial de códigos, formas y representaciones elementales, pero fundamentales y, en progresión, componentes más complejos en la construcción e interpretación del lenguaje simbólico de las disciplinas de las artes. Compromete capacidades del profesor para recurrir a un bagaje amplio de obras de la literatura universal (teatro, cuento, novela, poesía, crónica), la música en sus distintos géneros y formas, las artes visuales, el cine; de prácticas artísticas variopintas que le permitan acudir a ejemplos de una y otra disciplina e ir canalizando los aprendizajes de apreciación y sensibilización estética con los alumnos, entre otras. (p.13)

La adaptación de obras teatrales implica que el profesor de teatro mantenga una relación constante con las ciencias de la educación, mientras desarrolla su ejercicio disciplinar. Pues el ser consciente del potencial de una obra de teatro, no le confiere automáticamente una función social clara e irrefutable para los discentes en aula⁴³, al contrario presentarla sin la intervención de un profesional de la enseñanza resultaría insuficiente y limitada en relación con el potencial que adquiere al ser tratada y transpuesta por un educador que media experiencias de aprendizaje.

⁴³ Recordar la diferencia entre los niveles *poiéticos* y *estésicos* de Nattiez (1997).

EJEMPLO

Reconocer intuitivamente la trascendencia y el valor histórico y cultural de *Sueño de una Noche de Verano*⁴⁴, de William Shakespeare, no requiere un conocimiento profundo de la obra. Imprimir una versión en español y distribuirla en el aula para una lectura guiada parece responder a una intención del campo de la enseñanza de la Literatura en la escuela. Sin embargo, adaptarla estratégicamente implica considerar variables como el contexto de los estudiantes, su lenguaje, referencias culturales, y las preferencias lúdicas contemporáneas, además de ajustarla a las condiciones de la institución educativa como el espacio en el aula, elementos como pupitres, luz natural, ruido exterior, eventuales interrupciones como el sonido de la campana que regula el horario escolar, o la intervención de un funcionario coordinador durante la clase. Esto, sumado a una perspectiva estratégica sobre el tema de la obra y las posibilidades de discusión que pueden surgir del análisis de sucesos, estructura aristotélica, personajes y circunstancias, resulta fundamental para la disposición de la obra como medio en función del aprendizaje.

El profesor de teatro presentaría -en este ejemplo- la adaptación a discentes de décimo y undécimo grado, y recurre a la materia prima que es el texto escrito. Con consciencia sobre que dispone de 90 min aproximadamente como tiempo efectivo de clase; los roles y posibles disposiciones de acciones en simultáneo en el aula y la atención sostenida de los discentes, adicionalmente a la previsión que tiene sobre el formato de adaptación y lo que compondrá el medio didáctico⁴⁵, selecciona un fragmento y adapta los diálogos, por ejemplo:

Acto 3, Escena 2

Entra Lisandro y Demetrio, persiguiendo a Helena, mientras Hermia observa, atónita. La escena está llena de movimientos torpes y malentendidos cómicos.

Helena: (*frustrada, al borde de las lágrimas*) ¡Esto no puede ser! ¿Es una broma? ¡Los dos, persiguiéndome como si fuera una mariposa atrapada! ¿Me habéis puesto de acuerdo para burlaros de mí? ¿Es que el amor no tiene sentido en este bosque de locura? (*hace un gesto dramático y tropieza torpemente con una raíz. Puck escondido contiene la risa*).

Lisandro: (*corriendo tras ella, pero tropezando también*) ¡No, Helena! No es una burla, ¡es un enamoramiento descontrolado! (*intenta tomar su mano, pero se enreda en las ramas*) Tus ojos son el sol, y yo... ¡Ay! (*se cae de una manera cómica*) Perdona, estoy intentando ser romántico aquí.

Demetrio: (*riéndose, pero molesto*) ¡Lisandro! ¡No me hagas reír! Eres un desastre, y no en el buen sentido. (*Se vuelve hacia Helena, guiñándole un ojo*) Ven, Helena, mira la gracia que hace Lisandro. Te prometo que yo no me caeré... tan a menudo (*hace un gesto de gallardía y tropieza*)

Hermia: ¡Esto es un circo! Lisandro, ¡me has dejado por esta comedia! (*apuntando a Helena*)

⁴⁴ La obra cuenta la historia de Hermia, quien escapa al bosque con Lisandro para evitar casarse con Demetrio, mientras su amiga Helena persigue a Demetrio, que no le corresponde. Oberón, rey de las hadas, utiliza magia para alterar sus sentidos, creando confusión con Puck. La obra se compone de varios malentendidos, los hechizos se deshacen, permitiendo que los amantes se reencontren.

⁴⁵ Recordar la triplete genética de Sensevy, G. (2001): cronogénesis, topogénesis y mesogénesis.

Y tú, Helena, siempre te quejas, pero ahora eres la estrella de esta farsa (*a Demetrio*)
¡Y tú, qué crees, eres un bufón con un disfraz de galán!

Helena: ¿Y qué hay de mí? Soy el plato de un banquete de locuras (*pausa*) El amor es un juego de azar, un enredo de emociones donde los corazones son peones. Y aquí estoy, atrapada en una partida que no entiendo.

Lisandro y Demetrio se ven el uno al otro, confundidos, y luego miran a Helena. Ambos deciden ir tras ella, chocando entre sí en el proceso. Mientras la confusión, aparece Oberón, Puck y Titania. La atmósfera es mágica.

Oberón: ¡Mira cómo se enredan en sus propios deseos! Es un espectáculo de amor y locura. La comunicación entre ellos es tan clara como un lago turbio. ¡Qué delicia!

Puck: ¡Oh, sí! ¡Los mortales son el mejor entretenimiento! Sus emociones son como un juego de marionetas, y yo, el maestro titiritero (*con una sonrisa maliciosa*) ¿Y qué mejor que el amor para reírse de la irracionalidad?

Titania: Oberón, esto es divertido, pero también trágico. La locura de estos jóvenes es un reflejo de sus corazones desordenados (*mirando a Oberón con desdén*) Y, ¿tú estás detrás de esto? ¿Quieres hacer de su amor un chiste?

Oberón: No, mi reina, solo quiero que aprendan. El amor es un arte difícil, y a veces, la única manera de entenderlo es cayendo de bruces en el camino de la confusión (*a Puck*) Pero asegúrate de que no se rompan demasiado.

Puck: ¡Por supuesto! Mis hechizos los llevarán a los extremos (*hace un gesto dramático*)

Un amor así no se olvida, aunque ellos puedan desearlo (*riéndose al recordar sus travesuras*)

Titania: Ah, amor, amor... Siempre un enigma, siempre una locura (*a audiencia*) ¿No es irónico? El amor verdadero a menudo es un malentendido en sí mismo. Pero al final, quizás haya algo de magia en la locura.

Puck asiente, listo para desatar más confusión en el bosque, mientras Oberón y Titania observan con una mezcla de diversión y preocupación por los jóvenes amantes.

Por las posibilidades del teatro y las decisiones del profesor, es que las obras de teatro no solo son objetos o textos mediadores, sino artefactos que funcionan social y culturalmente como elementos complejos que en ocasiones tienen implícitas posibilidades pedagógicas cuando son concebidas así por los creadores (desde la dimensión *poiética* de Nattiez); sin embargo, la mayoría de las obras teatrales no provienen de intenciones educativas ni comunicativas⁴⁶ por eso es pertinente la labor crítica y consciente del profesor de teatro como profesional docto tanto en el campo disciplinar como en lo propio a la educación.

⁴⁶ Exceptuando el género Teatro Didáctico, abanderado por Bertot Brecht, o el Teatro Social de Augusto Boal, Eugenio Barba entre otros como los misterios religiosos entre otros. Este tipo de obras, aportan más sugerencias y posibilidades de adaptación en función de los procesos de enseñanza.

Sobre las formas en que se presentan las adaptaciones de obras en el aula de clase, generalmente están relacionadas con la experticia escénica del profesor de teatro. Por ejemplo, si el profesor es diestro en la manipulación de objetos, suele acudir a los microescenarios o títeres; si se le facilitan las habilidades narrativas, podría hacer microescenarios; si sus discentes son de educación inicial puede acudir a los objetos escénicos mediadores; si tiene intereses por los recursos técnicos y los artefactos de luz puede hacer sus adaptaciones en formato de sombras chinescas o teatro negro.

EJEMPLOS

Los siguientes son clasificaciones de formato de adaptación para el aula más recurrentes en las fuentes y proyectos considerados para esta investigación:

1. Microescenarios⁴⁷: definidos como "dispositivos didácticos que buscan la democratización del teatro en el aula como en espacios no convencionales" (Bernal, 2022, p. 51). Esta estrategia busca hacer accesibles el teatro y sus dinámicas mediante artefactos portátiles para la representación teatral. Estos microescenarios se conciben como teatros y aulas portátiles con capacidad de desplegarse, utilizando elementos accesibles para que tanto profesores como discentes puedan reproducirlos y utilizarlos en la enseñanza. Adoptan formatos de presentación en pequeña escala, como pop-ups, teatros lambe-lambe, títeres pequeños u origami, por ejemplo.



⁴⁷ Bernal, L. V. (2022). *Microescenarios: aulas y teatros portátiles*. Proyecto de grado de egresada de la LAE.



Collage 1 de fotografías formatos de Teatro para la escuela. Fuente: archivo personal

2. Teatro de objetos⁴⁸ (u Objetos escénicos mediadores⁴⁹ formato implementado principalmente en escenarios de práctica de la primera infancia donde resulta imperativo la inclusión de estrategias plásticas que faciliten experiencias teatrales. Se caracterizan por ser inmersivas (de gran formato) comprendiendo la totalidad del aula a partir de la sensación de exploración de otros contextos y acudiendo adicionalmente al sentido del olfato, tacto, escucha y gusto. Acude a los objetos cotidianos para ser transformados por el profesor en personajes y escenarios. Este formato implica el sí mágico y las convenciones simbólicas para relacionar las características físicas de los objetos y los movimientos y naturaleza de lo que se quiere representar.



Collage 2 de fotografías formatos de Teatro para la escuela. Fuente: archivo repositorio UPN

3. Titeres⁵⁰ Figuras animadas manipuladas por profesores para representar personajes en una obra teatral en el aula. Este formato es de los más implementados, pues al ser un personaje extracotidiano en el salón de clase, resulta afortunado para la presentación de obras y mantener la atención sostenida de los discentes.

⁴⁸ Gil, Y. A. (2017). *El teatro de objetos como vehículo dinamizador de la experiencia estética con la obra la Rana Sabia del Grupo Titeres del Destino*. Proyecto de grado de estudiante egresado de la LAE

⁴⁹ Cortes, Y. S. (2023). *Del objeto al cuerpo : objetos escénicos mediadores en la expresión corporal para promover el autocuidado en la primera infancia*. Proyecto de grado de egresado de la LAE.

⁵⁰ Barrera, Y. B. & Maldonado, A. (2021). *Animar el conflicto : experiencias estéticas del teatro de títeres y objetos para la paz*. Proyecto de grado de egresados de la LAE.



Collage 3 de fotografías formatos de Teatro para la escuela. Fuente: archivo personal



Collage 4 de fotografías formatos de Teatro para la escuela. Fuente: archivo personal

Pese a las posibilidades de adaptación que se relacionan con sub-disciplinas del campo teatral como la escenotecnia en los microescenarios, la confección de vestuarios y el manejo de la luz, todos esos formatos si parte de una obra teatral de repertorio son catalogados dentro de la

materialización de adaptación, ya que se considera como tal, una vez el profesor interviene la obra original, y de esta manera se crea un amplio espectro de posibilidades para la intervención y complejidad en la presentación de las adaptaciones. Esto es fundamental considerando factores prácticos para el profesor, ya que preparar adaptaciones que requieran mucho tiempo puede resultar poco práctico en la dinámica diaria de clase.

Por lo tanto, el formato más comúnmente utilizado es la lectura dramática. Este asegura el desarrollo de la obra pues está sujeto a una lectura y esta puede variar en complejidad, desde lecturas en voz alta con diferentes niveles de interpretación vocal y sutiles elementos en el vestuario según el personaje, hasta el uso de elementos simbólicos, movimientos por el espacio o la presentación de escenas con recursos visuales y materiales simultáneamente a la lectura.

Además, las lecturas dramáticas ofrecen un espacio seguro para los profesores noveles, quienes pueden presentar la obra sin la presión de memorizar líneas o enfrentarse directamente a la actuación. Por ejemplo, en el ejemplo dado para Sueño de una Noche de Verano, se utiliza una lectura dramática con el apoyo visual de microescenarios en formato pop-up, lo que enriquece la experiencia y promueve una lectura dinámica para los participantes y favorece el tiempo de atención sostenida de los espectadores. La lectura dramática como formato puede variar hasta la utilización de símbolos simultáneos a la lectura para aludir a personajes, relaciones, lugares, acciones y objetivos.

En síntesis, la premisa de adaptar, radica en que la obra teatral, concebida originalmente por los creadores (dramaturgo, director y colectivo de actores), no fue -en la gran mayoría de los casos- proyectada para el entorno educativo del aula. Por lo tanto, el saber específico del profesor es pertinente para intervenir la obra, seleccionar, profundizar, enfatizar o dirigir aspectos relevantes según las decisiones del profesor, por ejemplo considerar la extensión, la distribución de personajes y otros elementos que son propios de la disciplina. Esta materialización consiste en las decisiones del profesor (considerando principalmente la triplete fundamental) para presentar el Teatro a los discentes desde la referencia a obras culturales, evidenciando tanto el valor histórico de la obra como sus posibilidades de reflexión, análisis y prácticas vividas de la cotidianidad de los discentes y la lógica interna de la disciplina.

4.3.2 Dramaturgia Escolar

Este tramo del análisis presenta a la Dramaturgia Escolar como materialización del uso de HDD, y cómo hace uso de ciertas estrategias didácticas como los Textos Mediadores⁵¹, para movilizar a los discentes hacia actividades enriquecedoras como el trabajo de mesa, la escritura teatral, el análisis de obras y la adaptación de textos ya existentes, entre otras.

Esta materialización se refiere a la integración de prácticas y actividades en donde sucede la creación y la interacción de textos teatrales en el contexto educativo, adaptadas específicamente para el ambiente escolar formal. Esta denominación resalta la particularidad de estas actividades al ser diseñadas para fomentar el aprendizaje de los discentes mediante la composición de textos generalmente teatrales por parte de ellos.

Las estrategias de los profesores en el aula, como el uso de Textos Mediadores, la escritura dramática y el trabajo de mesa entran en esta categoría porque representan herramientas esenciales para la creación y la comprensión de obras teatrales en un contexto educativo, y porque su abordaje en el aula implica que el discente se vea como alguien capaz de elaborar texto creativos. Además, esta materialización implica al aula como un lugar en donde también puede ocurrir la creación de textos mediadores por parte de los discentes, y no solo para el abordaje de textos mediadores ya existentes. Los textos mediadores sirven como punto de partida para trabajar la capacidad del discente analizar críticamente, por medio de acciones como la reinterpretación de situaciones que se presentan en estos textos. Así, el discente puede conectar el contenido teatral con su propia realidad, por ejemplo, cuando el análisis de las situaciones que expone el texto mediador se relaciona con situaciones de su cotidianidad, como se ve en la entrevista realizada al profesor Eduardo Guevara:

(...) Hay otra posibilidad, y es la creación escritural a partir de la creación colectiva. Por ejemplo, no les llevo un texto mediador de referencia, sino que les

⁵¹ Término usado ampliamente en la LAE, son bienes culturales que el profesor lleva al aula para apoyarse en ellos con el fin de llevar a cabo su práctica. Este apoyo no es estandarizado, puede ir desde el análisis del texto, hasta la reescritura del mismo. Sin embargo, el uso principal del Texto Mediador, es justamente influir en el medio didáctico, es decir, propiciar el juego didáctico gracias al cual el discente construye sus saberes. Véase la entrevista de la página 61, donde el profesor Eduardo Guevara hace referencia al uso de textos mediadores en el aula.

llevo preguntas, temas o situaciones de su diario vivir, que ellos sistematizan a través de un ejercicio escritural y luego ese ejercicio escritural se vuelve obra.

(Refiriéndose a una estudiante de la LAE cuya práctica fue orientada por él)⁵²
Una estudiante recoge las narraciones de los niños y niñas del territorio y luego lleva textos mediadores que enriquecen esas narraciones. Los estudiantes, a partir de sus propias preguntas, de sus propias necesidades expresivas y comunicativas, plantean una serie de situaciones que no necesariamente vienen de una obra, sino que ellos van creando la obra a partir de sus inquietudes y luego entran como referentes las grandes obras para reforzar a nivel técnico narrativo estas propuestas de los estudiantes.

La escritura dramática fomentaría la creatividad y la expresión personal, permitiendo a los discentes disponerse a la creación, adaptación y enunciación de obras que reflejan sus perspectivas y experiencias. Esta capacidad del discente para interactuar con el texto mediador y analizarlo, criticarlo y ajustarlo es mencionada por Eines y Mantovani (1984) cuando en el contexto de la Dramática Creativa⁵³, dicen que:

El autor es el creador de la idea. Es el que pone la semilla, el que da la génesis del hecho expresivo. (...) Pero aclaremos también que en Dramática Creativa **el autor es colectivo.** (...) Durante el proceso, los autores tienen absoluta libertad de modificar la idea inicial, agregando o planteando nuevas situaciones y eliminando todas aquellas secuencias que no les satisfagan plenamente. (p. 46)

Las precisiones sobre el discente como autor mediante la libertad de modificación de los textos mediadores lleva a pensar en un ejercicio que, al menos dentro del argot del oficio teatral en Colombia, se conoce como trabajo de mesa⁵⁴, el cual es fundamental para descomponer y entender las obras teatrales en profundidad. Es posible suponer que el llevar esta actividad al aula puede desarrollar habilidades analíticas y críticas que son esenciales en la educación.

⁵² Paréntesis agregado por los investigadores.

⁵³ La “Dramática Creativa” es una asignatura de la enseñanza española, equivalente a la materia de “Teatro” o “Arte Dramático” que se enseña en algunas escuelas y colegios latinoamericanos» Eines y Mantovani (1985, p. 10).

⁵⁴ Es la actividad que sucede cuando los integrantes de un grupo teatral hacen lecturas y elaboran análisis y muchas veces adaptaciones colectivas sobre la dramaturgia que contemplan llevar a la escena. En este trabajo de mesa suele trabajarse a través de preguntas y metas como identificar el tema de la obra, o descubrir las intenciones ocultas de los personajes para entender mejor el motivo de sus acciones.

Los textos mediadores que provienen del mundo del Teatro son la piedra angular de la Dramaturgia Escolar. Estos textos, que pueden incluir obras tanto clásicas como contemporáneas, son un punto de partida para la realización de actividades educativas que van más allá de la lectura de textos. Al analizar, reinterpretar y adaptar estos textos, los discentes pueden desarrollar una comprensión más profunda de las estructuras narrativas, de los personajes y de los temas, pues no se conforman con la propuesta original del autor, sino que llegan a construir su propia propuesta de acuerdo a su criterio propio y a su capacidad de generar acuerdos cuando trabajan colectivamente.

Según Rivera y Suárez (2022), la implementación de textos mediadores permite a los discentes ejercer acciones tanto cognitivas como prácticas como «leer y afectar el contexto» a través del Teatro, vinculando la escritura dramática en el aula con procesos de liberación crítica, que consiste en reconocer las opresiones sociales que les afligen, y elaborar estrategias y acciones para transformar esas opresiones. Es liberación, en tanto que rompe la situación de opresión, y es crítica porque solo es posible gracias a la identificación y el reconocimiento de que dichas opresiones existen y que tienen una influencia en sus modos de vida. Este enfoque es capaz de estimular la creatividad de los educandos, mientras que impulsa a los discentes a reflexionar sobre su entorno y a expresar sus ideas y preocupaciones a través del Teatro. El proyecto de Rivera y Suárez (2022), posibilitó la escritura colectiva de obras teatrales, por ejemplo «Como Perros en Misa» que se escribe como respuesta al alto índice de perros callejeros en el corregimiento La Pradera, del municipio Subachoque en Cundinamarca, Colombia. Esta obra contiene un problema observado por los estudiantes, mientras que caracteriza algunos de los agentes envueltos en la problemática, y además esboza una posible solución:

ESCENA I

En un jardín, tres hermanos juegan con su perro.

Esteban: (Alegre lanza una pelota) ¡Vaya por ella, Pepenco!

Todos ríen cuando Pepenco toma la pelota, luego los hermanos se quedan quietos como estatuas, y Pepenco se acerca al público

Pepenco: Yo soy un perro, solamente un perro, nada más que un perro. Pero tengo una familia y soy feliz, solamente feliz, nada más que feliz. En realidad, una familia basta para que un perro sea feliz.

Pepenco se devuelve a la escena y siguen jugando

ESCENA II

El escenario está en un fundido negro, solo se oye el sonido de tono de un celular, y luego, las voces de los personajes que intervienen a continuación.

Felipe: ¿Aló, acá conmigo, allá con quién?

Jefe: Buenas tardes, ¿me comunico con Felipe Prado?

Felipe: El mismo que viste y calza

JEFE: Felipe, le habla Erick Tomson, director de Hierros Tomson Internacional. Usted se presentó para nuestra oferta laboral, y quiero decirle que ha sido seleccionado. Lo esperamos en el aeropuerto de Washington el lunes. Mi secretaria le enviará a su correo toda la información para usted y su familia.

Felipe: (Sorprendido) ¡Ay, virgencita, pellizquenme si estoy soñando! Muchas gracias por esta oportunidad, señor Erick.

Jefe: (prepotente) Sí, sí, está bien. Se me olvidaba algo: no puede traer ninguna mascota. Recuerde que usted y yo vamos a trabajar juntos y yo soy alérgico a esos animales.

Felipe: (pensativo) No se preocupe, yo por este trabajo me deshago hasta de mi suegra.

ESCENA III

Los niños y el perro juegan en el antejardín de la casa, de repente, llega Felipe

Felipe: ¿Ustedes qué hacen acá? echen pues para adentro (*Pepenco se le acerca y él lo pateo*) corra para allá, chanda (*Mira al público*) Menos mal no me lo voy a aguantar más (*vuelve a la escena*) Méntanse para la casa que les tengo noticias.

Todos entran a la casa

Julietta: ¿Qué pasó, mijo, por qué viene tan agitado?

Felipe: Nos ganamos la lotería, familia

Esteban: ¿de verdad, papá? ¿Cuánto nos ganamos?

Felipe: (*Enojado*) No sea tan animal, me refiero a que me aceptaron el trabajo en los yunais. (*alegre*) Nos vamos de acá.

Esteban: Papá, ¿y en el avión sí nos dejan meter a Pepenco?

Felipe: No, a mi jefe no le gustan los animales, entonces necesito que boten a esa chanda porque pasado mañana tenemos que viajar.

Julietta: (*triste*) Pero mijo, Pepenquito lleva 5 años con nosotros, ¿cómo lo vamos a botar?

Esteban: Sí, papá, él es un ser vivo.

Felipe: (*Gritando*) ¡UN PERRO MÁS O UN PERRO MENOS DA LA MISMA! (*Hace un ademán de golpe*) ¿Me van a llevar la contraria o qué? (*Todos niegan con la cabeza*) Más les vale (*sale*).

(pp. 56-57)

El trabajo de mesa, en el contexto de la dramaturgia escolar, adquiere un valor transformador cuando se enmarca en una situación didáctica, tal como la define Brousseau. Más que un análisis mecánico de los textos dramáticos, esta actividad implica un proceso dinámico donde los discentes descomponen la obra en sus elementos fundamentales, como la trama, los personajes, el conflicto y los temas, y lo hacen en un entorno que desafía su comprensión y creatividad. En lugar de limitarse a identificar estructuras dramáticas, los discentes participan activamente en la construcción de significado, explorando las intenciones del autor y las implicaciones profundas de la obra desde su propia experiencia y en interacción con sus compañeros. Las discusiones grupales, por tanto, no son solo intercambios de interpretaciones, sino momentos en los que las hipótesis y las reflexiones individuales son puestas a prueba en un espacio de aprendizaje compartido, lo que favorece el desarrollo de habilidades críticas y comunicativas en un entorno de investigación y descubrimiento.

Una vez que los discentes han analizado un texto, el siguiente paso puede ser la escritura teatral. Este proceso implica la creación de nuevas obras dramáticas, o la adaptación de obras existentes, para que los discentes lleguen a aplicar lo que han aprendido en un contexto creativo. La escritura teatral no es solo un ejercicio académico; es una forma de que los educandos expresen sus propias voces y perspectivas. Las adaptaciones teatrales son especialmente valiosas en el contexto educativo, ya que permiten a los estudiantes tomar obras clásicas y reinterpretarlas en función de su propia realidad. Según Morató, Rizo y Cutillas (2005) en *Socorro, me toca dar teatro*, las adaptaciones teatrales en el aula conectan el contenido académico con la vida de los discentes, por ejemplo, escribiendo obras teatrales que incorporan las expresiones lingüísticas de los discentes, esto ayuda a que el aprendizaje sea más relevante y significativo.

La redacción final del texto dramático fue tarea nuestra pero tuvimos muy presente que el tipo de registro utilizado debía ser la jerga de los propios alumnos; de hecho en la primera lectura que hicimos ante ellos se sintieron tan identificados con este tipo de lenguaje que hicieron además aportaciones y modificaciones determinantes para la obra. (...) Todos aprendimos que para trabajar en este tipo de creaciones tan importantes son las aportaciones individuales como el resultado común elaborado por todos. (p. 33)

La alfabetización crítica⁵⁵ es un componente central de la dramaturgia escolar. Este enfoque educativo, inspirado en las ideas de Paulo Freire, busca empoderar a los discentes para que cuestionen y transformen su realidad a través del aprendizaje. En el contexto del campo teatral llevado al aula, esto significa utilizar la escritura y el análisis dramático como herramientas para la reflexión crítica y la acción social. Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un proceso de liberación, donde los individuos toman conciencia de su situación y trabajan colectivamente para cambiarla. La dramaturgia escolar, al fomentar la escritura desde un rol crítico vinculado a la adaptación creativa, se alinea perfectamente con este objetivo, proporcionando a los discentes las herramientas necesarias para analizar y transformar su entorno.

La implementación efectiva de la dramaturgia escolar en el aula requiere un enfoque pedagógico que combine la teoría y la práctica. Los docentes deben diseñar actividades que integren

⁵⁵ Tipo de alfabetización que no se centra en el uso meramente funcional de la lengua, sino que se centra en el uso de las habilidades lingüísticas para que el individuo encuentre su lugar en el mundo y actúe en él con idoneidad, generando acciones que transformen su entorno para mejorar las condiciones de vida de las personas que lo integran.

el análisis de textos, la escritura creativa y las presentaciones teatrales, creando un entorno de aprendizaje dinámico y colaborativo. Rivera y Suárez (2022) proponen un modelo de implementación que incluye varias fases: análisis de textos, escritura creativa, talleres de adaptación y presentaciones finales. Este enfoque secuencial asegura que los discentes desarrollen una comprensión profunda y crítica del Teatro y generen reflexiones sobre su relevancia en el contexto educativo.

La Dramaturgia Escolar, como materialización del uso de HDD, ofrece una metodología poderosa para la enseñanza del Teatro en la escuela. Al integrar el análisis de textos mediadores, el trabajo de mesa, la escritura teatral, la creación de textos mediadores y la alfabetización crítica, esta práctica llega a enriquecer el aprendizaje y la adquisición de saberes disciplinares, pero también promueve valores necesarios para la vida en sociedad, como la reflexión crítica, el trabajo en grupo, la expresión de opiniones y el trabajo comunitario. Es decir que a través de estas actividades, los discentes aprenden sobre el mundo del Teatro, y en el camino, desarrollan habilidades críticas y creativas que son esenciales para su desarrollo integral. La dramaturgia escolar, por lo tanto, no es simplemente una estrategia pedagógica, sino que se vuelve una herramienta transformadora que a través de la HDD puede contribuir significativamente al desarrollo personal y social de los educandos.

En síntesis, esta materialización del uso de HDD acude a la creación de obras teatrales desde su forma escrita por parte de los discentes y que a diferencia de la Adaptación de Obras Teatrales, en la Dramaturgia Escolar los discentes desarrollan una obra a partir de una lectura crítica de su contexto y tienden a proponer una acción colectiva en coherencia con un elemento social identificado y problematizado. En esta materialización, el Teatro y su *poiesis* escritural son vistos como acciones con potencial transformador en su entorno, en lugar de priorizar los textos externos y heredados. Sin embargo vale la pena mencionar que dichas creaciones no parten de ceros, sino que son detonados por textos mediadores que sugieren y movilizan. También es preciso decir que es la materialización de HDD utilizada con menos frecuencia en comparación con la adaptación de obras teatrales.

4.3.3 Unipersonal didáctico

Esta materialización implica que el profesor asuma el rol de actor, utilizando su cuerpo como el primer medio para presentar el Teatro en el aula. Resulta eficaz ya que le permite a los discentes observar una interpretación en vivo, y de esta forma los involucra activamente en la experiencia teatral, haciendo del aula un espacio para la existencia del convivio.



Collage 5 de fotografías de unipersonal didáctico. Fuente: archivo proyectos de grado UPN

El Unipersonal Didáctico proviene de la modalidad interpretativa llamada Unipersonal, que abarca aquellas representaciones que son llevadas al escenario solamente por un actor, quien puede usar tipologías como el monólogo o el soliloquio para construir situaciones dramáticas completas. Sin embargo, el unipersonal didáctico consiste en una representación teatral en la que un solo actor

(el profesor en este caso) interpreta múltiples roles o historias con el fin de responder a las preguntas didácticas que se trazan al diseñar el proyecto educativo. Esta técnica se basa en la personificación, el uso de vestuario, la utilería y la interiorización de monólogos, creando una experiencia inmersiva en el aula.

Esta materialización implica mostrar el Teatro mediante la presencia activa de un personaje ajeno a la rutina de la institución educativa teniendo una consecuencia positiva en la atención sostenida en los docentes, manteniendo la idea de representación y facilitando la regulación docente en coherencia con la construcción del personaje. De esta forma, el personaje hace las veces de profesor, incluyendo la realización de los gestos docentes desde la representación, para lo cual, el unipersonal didáctico no tiene cuarta pared y dialoga con el discente, que a su vez es un espectador.

La materialización del unipersonal didáctico en el aula se aleja de la enseñanza tradicional que se limita a hablar sobre el Teatro, y en su lugar, lo incorpora convirtiendo la clase en una puesta en escena. Según Velásquez (2019), el unipersonal didáctico contribuye significativamente a la construcción del rol docente en la formación de artes escénicas, pues el profesor pone en práctica sus saberes disciplinares mientras que ofrece a los discentes la oportunidad de tener una perspectiva vivencial del Teatro. Esta técnica permite que el profesor movilice la adquisición de conocimientos teóricos, mientras que demuestra habilidades prácticas y artísticas, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje.

(Sobre las competencias de los profesores que usaron la estrategia del unipersonal didáctico)
Producir signos y símbolos a través de la representación escénica con su cuerpo, voz y una técnica teatral con el fin de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. Por medio de la selección y adaptación de una historia, del amplio acervo de la cultura, el profesor en formación acudió a su formación disciplinar desde el teatro, para la creación de un unipersonal que fuera compartido con los alumnos. El propósito de la representación escénica del profesor en formación fue la de llevar el teatro al aula, esto quiere decir, propiciar un encuentro para favorecer el acercamiento del alumno al lenguaje escénico como una posibilidad formativa (2019, p. 75).

Una de las principales ventajas del unipersonal didáctico es que ofrece una experiencia educativa dinámica y atractiva, pues los discentes además de aprender sobre el Teatro, también lo experimentan de manera directa. Esta técnica puede captar la atención de los estudiantes de manera más efectiva que las metodologías tradicionales, fomentando un mayor interés y compromiso con la materia. Esto se ve en experiencias en el aula como la de Ruiz (2020) quien adopta una variable del unipersonal didáctico, en lo que denomina «Profesor *Clown*»:

Cabe resaltar que dichas magias cómicas (refiriéndose al Profesor *Clown*) son divertidas para los alumnos, lo que permite atraer la atención cuando se usa el dispositivo. Si los alumnos no están concentrados en la clase, una magia cómica permite atraerlos por medio del divertimento y no por el llamado de atención. Este elemento regulador hace parte del Factor Sorpresa desarrollada por el P.C que se analiza a posteridad en este documento. (p.57)

Además, el unipersonal didáctico promueve el desarrollo de diversas habilidades en los discentes. Al observar a su docente interpretar un unipersonal, los discentes pueden aprender sobre conocimientos técnicos y disciplinares, como la expresión corporal, la proyección de la voz, y la importancia del lenguaje no verbal. Así como en otros campos (por ejemplo, la enseñanza de la lengua) se emplea el modelado para demostrar al discente cómo poner en práctica una actividad, el unipersonal didáctico le enseña un modelo de construcción escénica, mientras que se movilizan otros contenidos. Afirman Eines y Mantovani (1984) que:

Está comprobado que en la escuela se aprende como consecuencia de la interacción y de la imitación (...) Un niño absorbe de su maestro actitudes y comportamientos (...) A través de las mínimas actitudes que el profesor tiene en clase, va dando a sus alumnos una imagen que los niños internalizan muy rápidamente (p. 182).

Es decir, el educando observa al profesor haciendo un acto teatral, y después estas observaciones pueden ser aplicadas en sus propias interpretaciones y ejercicios teatrales. La investigación de Velásquez (2019) lleva a considerar que esta metodología también podría facilitar

la alfabetización crítica mencionada previamente. Al presentar historias que reflejan diversas realidades sociales y culturales, el profesor puede estimular la reflexión situada y el análisis entre los discentes. Esto es particularmente relevante en contextos educativos donde la liberación crítica y la contextualización del aprendizaje son objetivos fundamentales, como por ejemplo, en la aplicación de currículos abiertos para la enseñanza del Teatro.

En el sentido de las posibilidades y el abordaje del unipersonal didáctico, la implementación de este requiere una preparación meticulosa por parte del profesor. Es una materialización de las HDD porque justamente su construcción invita a que el docente equilibre sus saberes disciplinares y pedagógicos para llevar el Teatro a la escuela. A continuación, se describen algunos pasos clave para desarrollar esta técnica de manera efectiva:

1. Selección del Texto: El docente debe seleccionar uno o varios textos que serán la base del unipersonal. Estos textos deben ser relevantes y adecuados para el nivel y contexto de los discentes.
2. Adaptación del Texto: Una vez seleccionado el texto, el profesor puede adaptarlo para hacerlo más accesible y comprensible para los discentes. Esto puede incluir la simplificación del lenguaje, la adición de explicaciones contextuales, o la modificación de ciertos elementos para reflejar mejor la realidad de los discentes.
3. Preparación del Personaje: El profesor debe preparar su interpretación, memorizando los diálogos y ensayando la personificación de los personajes. Esto incluye la utilización de vestuario y utilería para enriquecer la puesta en escena.
4. Presentación: Durante la clase, el docente presenta el unipersonal, actuando como el personaje o personajes de la obra. Es importante que la presentación sea interactiva, permitiendo que los discentes hagan preguntas y participen en la discusión.
5. Reflexión y Análisis: Después de la presentación, el docente debe guiar a los discentes en una reflexión crítica sobre lo que han visto. Esto puede incluir discusiones sobre los temas de la obra, el uso de técnicas teatrales, y la relevancia del texto en su propio contexto.

Como se dijo, a lo largo de la ejecución de esos pasos clave, el docente hace uso de HDD, pues genera un tránsito del Teatro en su concepto tradicional, para llevarlo al aula por medio de las

ciencias de la educación. Existen múltiples ejemplos de cómo el unipersonal didáctico puede ser aplicado en el aula. Por ejemplo, un docente puede interpretar un monólogo de un personaje histórico para enseñar sobre un evento específico, combinando así el Teatro con la historia. Otro ejemplo puede ser la adaptación de una obra literaria en la que el profesor interpreta varios personajes, ayudando a los discentes a comprender la trama y los conflictos de la obra. El unipersonal didáctico también puede ser utilizado para abordar temas sociales y culturales contemporáneos, todo depende del criterio y la lectura del contexto que realiza el profesor, quien aúna los aspectos institucionales como el PEI de su escenario educativo para apostarle a la formación de los educandos. Por ejemplo, al presentar historias que reflejan las experiencias y desafíos de diferentes comunidades, el profesor puede fomentar la empatía y la comprensión entre la comunidad educativa. Esto es particularmente importante en un contexto como el colombiano, donde la diversidad cultural y social es una realidad cotidiana.

El unipersonal didáctico es una materialización de las HDD, pues enriquece la enseñanza del Teatro y contribuye al desarrollo profesional del docente, presentándole desafíos que lo interpelan en su dimensión de artista que ejecuta un acto escénico, y en su dimensión de profesional de las ciencias de la educación que ejerce una práctica educativa a partir de unas determinaciones didáctica.

Al asumir el rol de actor, el profesor se convierte en un modelo a seguir para los discentes, demostrando las habilidades y competencias que se requieren para una interpretación efectiva. Esto puede motivar a los discentes a explorar y desarrollar sus propias habilidades teatrales. Además, esta técnica puede fortalecer la relación entre el profesor y los discentes. Al compartir una experiencia teatral en el aula, se crea un espacio de confianza y colaboración, donde los discentes se sienten más cómodos para expresarse y participar activamente. Este ambiente de apoyo mutuo es esencial para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Considerando todo lo anterior, es posible afirmar que el unipersonal didáctico es una materialización de las HDD, una estrategia potente en la enseñanza del Teatro, que permite al profesor incorporar el campo teatral en el aula de manera efectiva y atractiva. Enriquece el proceso de aprendizaje, mientras que promueve la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades teatrales en

los discentes. A través del unipersonal didáctico, el docente puede transformar la clase en una experiencia teatral, inspirando a los discentes y fomentando su interés y compromiso con el Teatro.

El unipersonal didáctico presenta el Teatro en aula mediante la ejemplificación escénica por parte del profesor, quien asume un personaje dramático con fines didácticos. Adicionalmente, resulta efectivo al facilitar la desinhibición de los discentes, pues al ser evidente que su profesor encarna un personaje y realiza actividades que él mismo propone, los discentes suelen acceder a las propuestas didácticas que involucran la participación y eventualmente la representación, con más diligencia. Esta materialización evidencia el uso de las HDD, pues vincula directamente la habilidad del profesor para disponer su conocimiento disciplinar-teatral con el saber de las ciencias de la educación y también se suscriben a esta materialización estrategias como el acercamiento a la IMPRO en el aula o los juegos dramáticos que implican la participación del profesor con un rol activo más allá de la indicación, dirección e instrucción convencional.

5. Escenas de un Currículo Vivo

(Algunas Orientaciones para Currículos Abiertos del Campo Teatral)

Dramatis Personae

- **El Profesor (Protagonista):** Representa al profesor de Teatro que navega entre teorías educativas, prácticas pedagógicas y la búsqueda de su propia identidad como investigador. Es reflexivo, flexible y siempre dispuesto a adaptarse a las necesidades de sus discentes y del contexto en el que enseña.
- **El Aula (Escenario):** Un personaje casi mudo, pero fundamental. En cada escena, el aula refleja las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. A veces es un espacio abierto, otras veces un Teatro en miniatura, se adapta según las situaciones didácticas que propone el profesor.
- **Los discentes (Coprotagonistas):** El otro protagonista de la acción, nunca un mero deuteragonista. Cada grupo de discentes es diferente. Son personajes dinámicos que interactúan constantemente con el profesor. A veces desafían, a veces colaboran, pero siempre son el foco del aprendizaje.
- **La Tripleta Fundamental (Guía):** Representa tres conceptos clave de las ciencias de la educación que guían la práctica docente. A veces aparece como un personaje que acompaña al profesor, ofreciéndole consejo o recordándole los pilares teóricos.
- **Peter McLaren:** Un pensador crítico que introduce el tema de la enseñanza del Teatro en las escuelas. Su papel es el de un narrador filosófico que plantea preguntas sobre el futuro de la educación.
- **Capitán:** Una versión metafórica del Profesor, que actúa como guía en la exploración del vasto mar de las obras teatrales. Su papel es motivar y dirigir a los discentes en la aventura de descubrir y explorar el Teatro.
- **Obra Teatral:** Una figura enigmática que simboliza el mar, lleno de secretos y significados. Representa la riqueza y la complejidad de las obras teatrales.
- **Cartógrafo:** Un personaje que representa el mapa del conocimiento. Ofrece rutas a explorar en el aprendizaje, aunque advierte que el verdadero camino se descubre a través de la experiencia compartida.

- **Dramaturgo:** Un personaje que representa la creación y la escritura de obras teatrales. Su presencia en la escena es crucial para mostrar cómo se construyen las narrativas teatrales.
- **Estudiante-Escritora:** Un discente con habilidades creativas, que busca explorar y expresar sus ideas a través de la escritura teatral.
- **Actor Unipersonal:** Un personaje que simboliza la práctica del unipersonal didáctico, mostrando la singularidad de la interpretación y el papel del actor en el aprendizaje del Teatro.
- **Sabio:** Un personaje que representa la sabiduría acumulada en la enseñanza del Teatro. Ofrece consejos y reflexiones sobre la práctica docente, desafiando al Profesor a cuestionar su enfoque y su rol en el proceso educativo.
- **Profesora Crítica:** Un personaje que desafía las ideas del Profesor y cuestiona las prácticas educativas convencionales. Su papel es provocar la reflexión y el debate sobre la enseñanza del Teatro.
- **Coro:** Un grupo de voces que representan al colectivo de profesores. Comentan y reflexionan sobre las experiencias del Profesor, ofreciendo perspectivas diversas y enriquecedoras.
- **Profesor Colaborador:** Un colega del Profesor que enfatiza la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo entre docentes. Su papel es motivar y guiar al Profesor en su búsqueda de mejorar su práctica.

Prólogo

Peter McLaren: (*se acerca al proscenio, viste como un arqueólogo*) ¿Enseñar Teatro en la escuela, y para qué? O mejor: ¿es históricamente posible? (*imposta su propia voz*) «Dado que no conocemos qué cosas son históricamente posibles hasta que no las hayamos intentado, ¿cómo pueden los educadores comenzar a mentalizar a los estudiantes para que imaginen un futuro en el que la esperanza sea algo próximo y la libertad objeto de nuestros sueños, luchas y, eventualmente, victorias?».

Ver el futuro es posible desde el presente, es más, se necesita ver el futuro anhelado para caminar hacia él. Nuestro personaje: (*extiende la mano y un foco se ilumina sobre un profesor, éste viste de negro y tiene los pies descalzos, como todos los profesores de Teatro suelen vestir*) el profesor de Teatro, si quiere que en el futuro su campo tenga un lugar en el aula, debería pensar cómo llevarlo allí, por ejemplo, construir una propuesta de Orientaciones Didácticas que sirvan como guía para la creación de currículos abiertos en la enseñanza del Teatro en las escuelas colombianas. Este profesor se quiere aventurar para ofrecerle a sus colegas algunas estrategias que pueden resultar exitosas para su labor en el aula, las cuales implican el uso de HDD que les permitan abordar la enseñanza del Teatro de manera flexible y contextualizada, adaptándose a las realidades y necesidades particulares de cada entorno educativo.

(*Al público*) ¡Pero no se desanimen, tampoco se predispongan! Estas orientaciones no buscan limitar ni coartar la práctica de los profesores. Por el contrario, pueden ser recomendaciones que invitan a los profesores a implementarlas de manera crítica, adaptándolas según las circunstancias, cuestionándolas y, si es necesario, replanteándolas. Esta flexibilidad es esencial en la enseñanza del Teatro, donde la creatividad y la adaptabilidad son ejes fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Ya lo decía mi amigo Augusto Boal en su Teatro del Oprimido, el teatro es un medio para la liberación y transformación, lo que exige una constante revisión y adaptación de las prácticas pedagógicas.

Cuando veo el futuro, puedo notar que este profesor va a navegar en temas clave para la enseñanza del Teatro en el aula, tales como la Tripleta Genética, que permite comprender algunos elementos fundamentales de la práctica docente; el lugar de las obras en el aula; la materialización de las Herramientas Didáctico-Disciplinarias (HDD) a través de ejemplos prácticos que permitan a los estudiantes experimentar y crear. Además, este profesor podrá llegar a entender el rol del docente como investigador, un profesional que fomenta la construcción de conocimientos, y que en adición está en constante búsqueda y revisión de su práctica. Las planeaciones deben ser cambiantes y adaptativas, permitiendo que el docente responda a las dinámicas de su grupo y contexto. El diálogo crítico y constante con el colectivo profesional docente se presenta también como una necesidad, ya que es a través del intercambio de experiencias y saberes que se enriquece la práctica educativa.

Escena I: ¿Cuán fundamental es la Tripleta Fundamental?⁵⁶

Personajes:

- Profesor
- Tripleta Fundamental
- Aula
- discentes

*El escenario se abre mostrando un aula vacía. El **Profesor** está sentado en un escritorio desordenado, con libros de teoría y papeles esparcidos por todas partes. Parece frustrado, mirando hacia el vacío, intentando resolver cómo enseñar Teatro en un sistema que no lo contempla. En el fondo, un susurro comienza a escucharse, lentamente cobrando fuerza.*

Profesor: (monólogo interno) ¿Cómo empezar? ¿Cómo hacer que esto funcione? El Teatro... la esencia... pero, ¿cómo se enseña en un aula? Las teorías me inundan, pero la práctica... la práctica parece inalcanzable.

*Una figura se materializa a su lado, es la **Tripleta Fundamental**. Tiene un aire sereno y firme, con tres partes simbólicas que representan la mesogénesis, cronogénesis y topogénesis. Le sonríe y parece comprensiva.*

Tripleta Fundamental: ¿Por qué esa duda, Profesor? Sabes que tienes las herramientas, pero te falta reconocerlas en tu práctica. Yo soy una clave para organizar ese caos que ves frente a ti.

Profesor: (sobresaltado) ¿Quién eres? ¿cuáles herramientas? Aquí no hay un camino claro...

Tripleta Fundamental: (calmadamente) Soy la **Tripleta Fundamental**.

Profesor: ¿Eres un discurso pedagógico?

Tripleta Fundamental: ¡No! No soy propiamente un discurso, ni soy solo una teoría, soy una manera de ver tu labor en el aula. Te acompaño para ayudarte a estructurar tu enseñanza y conectar con tus estudiantes.

*La **Tripleta Fundamental** se mueve alrededor del **Docente**, tocando los objetos del aula y transformándolos. Una pizarra comienza a mostrar conceptos como «Mesogénesis», «Cronogénesis» y «Topogénesis».*

Tripleta Fundamental: (señalando la pizarra) **Mesogénesis**, el medio didáctico. ¿Cómo interactúas con tus estudiantes? ¿Cómo se construyen los contenidos juntos?

⁵⁶ Es la primera orientación en presentarse, se refiere a observar la práctica docente desde los conceptos que brindan las ciencias de la educación.

*De repente, el **Aula** cobra vida y se vuelve un personaje. Se transforma en un pequeño teatro improvisado, con sillas y luces, adaptándose a lo que ocurre. Los **Estudiantes** empiezan a entrar lentamente, tomando sus lugares de manera curiosa, observando lo que sucede.*

Aula: *(en un susurro)* Yo soy tu escenario, tu espacio de creación. No soy rígido, puedo cambiar contigo.

Discente 1: ¿Podemos realmente hacer esto nuestro? ¿No es el Teatro algo que solo vemos en grandes escenarios?

Docente: *(confundido)* ¿por qué me preguntas eso? Tal vez... tal vez sea posible... si trabajamos juntos.

Tripleta Fundamental: *(sonriendo, hace un gesto y los estudiantes se paralizan)* Exacto. ¿Ves? vas aprendiendo. No eres el único creador aquí. *(Señala la pizarra nuevamente)* **Mesogénesis** es la construcción conjunta del medio. La creación no es solo tuya, sino de tus estudiantes también. Veamos cómo te desenvuelves. *(aplaude y los estudiantes se descongelan).*

*El **Docente** se acerca a sus **Estudiantes**, les entrega libros y guías, pero también escucha sus ideas. El medio didáctico comienza a adaptarse, las luces cambian de intensidad según los intercambios de ideas.*

Tripleta Fundamental: Luego está la **Cronogénesis** *(señala nuevamente la pizarra)* ¿Cómo organizas el tiempo, las actividades, las fases del aprendizaje? Todo debe seguir una secuencia que respete los ritmos de tus estudiantes y las necesidades del contenido.

*Una campana imaginaria suena, marcando el tiempo que pasa. Los **discentes** empiezan a ensayar, a explorar textos, mientras el **Profesor** guía las actividades en intervalos, manteniendo un ritmo fluido, similar a un etude biomecánico.*

Discente 2: Estamos comenzando a entender... pero ¿esto siempre lleva tanto tiempo?

Profesor: El tiempo no es lineal aquí. A veces empezamos por lo difícil, otras veces lo más simple abre puertas nuevas. Todo debe fluir... juntos ¿no?

Tripleta Fundamental: *(aplaude y se paralizan los discentes, asiente con la cabeza)* Y por último *(señala la pizarra)* **Topogénesis**. Las responsabilidades, el reparto de roles. No eres el único que enseña. Tus estudiantes tienen un papel crucial. Debes saber cuándo ceder el control, cuándo dejar que ellos tomen las riendas.

*Los **discentes** toman la iniciativa. Un grupo comienza a dirigir una escena, otro a diseñar vestuario. El **Profesor** se retira un poco, observando, pero interviniendo solo cuando es necesario.*

Discente 3: Sí podemos lograrlo. Solo necesitamos las pautas. ¡Mira, profesor, estamos construyendo algo nuevo!

Profesor: *(emocionado)* ¡Exacto! Lo están haciendo... juntos. Y yo... ¡yo también estoy aprendiendo!

La Tripleta Fundamental se desvanece lentamente.

Tripleta Fundamental: *(en un susurro)* Bien hecho, Profe. La enseñanza del Teatro no es algo estático, se moldea, se construye, se vive. Así como tú, así como ellos.

El Aula vuelve a ser un espacio flexible, listo para la siguiente etapa. El Docente sonríe, finalmente comprendiendo la primera orientación: que puede ver su práctica, aunque sea artística, desde conceptos de las ciencias de la educación.

Fin de la escena.

Escena II: discentes como Navegantes en el Mar de Obras Teatrales⁵⁷

Personajes:

- Profesor (el mismo que en la primera escena, todavía inseguro sobre cómo enseñar Teatro).
- Capitán (una versión metafórica del profesor, con traje de marinero).
- discentes (un grupo de estudiantes/navegantes).
- Obra Teatral (una figura enigmática que se presenta como el mar, inabarcable y lleno de secretos).
- Cartógrafo (un personaje que representa el mapa del conocimiento, ofreciendo rutas a explorar pero sin garantizar los resultados).

La escena comienza en un aula que lentamente se transforma en un barco navegando en un mar lleno de niebla. El Profesor observa con incertidumbre, mientras el Capitán aparece a su lado, con un mapa en mano.

Capitán: (*Señalando el horizonte*) Ahí está, Profesor... el vasto y enigmático mar de las obras teatrales. Los discentes son tu tripulación, listos para zarpar. Pero recuerda, este no es un tour, ¡es una exploración!

Profesor: (*Pensativo*) ¿Explorar? ¿Y cómo guío a los discentes en algo tan inabarcable? ¿Qué pasa si nos perdemos?

Capitán: Eso es parte de la aventura, mi buen Profesor. La obra teatral no es un destino fijo, es el mar que navegamos. (*Pausa*) Mira allá... los discentes ya están al borde de la cubierta.

Entra un grupo de discentes, vestidos como marineros, mirando expectantes hacia el mar. La figura de la Obra Teatral, etérea, aparece como el mar mismo, cambiando de forma con las olas.

Diciente 1: (*nervioso*) ¿Dónde empezamos, Capitán? El mar parece tan... profundo.

Capitán: (*Sonriendo*) Desde la orilla, claro está. Mírenlo desde la superficie primero. Pero pronto, tendrán que sumergirse. Las obras teatrales son ricas en significados, ¡y sus profundidades nunca se acaban! ¿Ven esa isla allá? Podría ser un tesoro... o tal vez un desafío que ponga a prueba su temple.

Diciente 2: (*Preguntando*) ¿Y qué sucede si no encontramos nada? ¿Qué pasa si nos desviamos?

⁵⁷ La segunda orientación pretende resaltar la importancia de situar a las obras de Teatro como una base indispensable en el medio didáctico. Pero además, como una razón de convocatoria escolar y fuente de los contenidos y las actividades

Cartógrafo: (*Entrando en escena con un mapa gigantesco*) ¡No se preocupen, tengo las rutas trazadas! Aunque... este mapa no es infalible. Solo les muestra las posibilidades, pero el verdadero camino lo descubrirán navegando juntos. (*Entregando el mapa al Capitán*)

Profesor: (*recibiendo el mapa, dudoso*) Entonces... ¿no soy yo quien tiene todas las respuestas?

Capitán: (*riendo*) ¡Quisieras, pero no! Tú eres quien les ofrece la brújula y les enseña a leer las estrellas, pero la obra teatral enseña más de lo que tú podrías decir. Deja que la obra los guíe, que sus significados fluyan y que los discentes colaboren, compartan sus descubrimientos.

El mar, representado por la Obra Teatral, cambia de forma, mostrando distintas escenas teatrales en sus olas. Los discentes observan, fascinados, intercambiando ideas entre ellos.

Diciente 3: (*emocionado*) ¡Miren! Creo que encontré algo aquí... una emoción que no había visto antes. ¿Es esto lo que buscamos?

Capitán: (*satisfecho*) Exactamente. La obra sugiere, no impone. Así como el mar puede llevarlos a diferentes puertos, las obras teatrales ofrecen nuevas rutas, diferentes perspectivas. ¿Qué has encontrado, discente?

Diciente 3: (*sonriendo*) Creo que es un conflicto oculto en el personaje... algo que cambia todo lo que pensábamos.

Capitán: (*con orgullo*) ¡Eso es! Y lo has encontrado tú. No te lo dijo el Profesor. Cada uno de ustedes tiene un rol en este barco, una responsabilidad compartida. La obra no se explora solo, sino en conjunto. Ahora, compártelo con los demás.

Los discentes continúan navegando, hablando entre ellos, discutiendo y compartiendo sus hallazgos. La atmósfera en el barco es de colaboración y aventura.

Profesor: (*Mirando a los discentes con orgullo*) Nunca pensé que las obras mismas podían enseñar tanto. No son simples textos, son un océano de posibilidades.

Capitán: (*familiar*) Exacto, Profesor. El mar es vasto, pero no estás solo en la navegación. Los discentes tienen el potencial de descubrir, de enfrentarse a los desafíos, de bucear en las profundidades... solo necesitan que les des las herramientas y el espacio para explorar.

El mar, representado por la Obra Teatral, se calma momentáneamente, pero sigue mostrando su inabarcable profundidad, llena de secretos por descubrir.

Capitán: (*tono solemne*) Recuerda, Profesor... este es solo el comienzo de la travesía. Las obras siempre tendrán más que ofrecer, y los discentes más que descubrir. ¿Estás listo para continuar?

Profesor: (*con convicción*) Sí. Pero esta vez, no lideraré... solo los acompañaré.

*Los discentes y el Profesor navegando juntos, la obra teatral como su horizonte inagotable.
Fin de la escena.*

Escena III: ¿Cómo Lucen las HDD?⁵⁸

Personajes:

- *Dramaturgo*
- *Estudiante-Escritora*
- *Actor Unipersonal.*

El escenario se transforma en una especie de taller teatral. Hay estanterías repletas de libros de teatro, máscaras, y objetos diversos que parecen haber sido tomados de una obra en proceso. El profesor entra, intrigado por el entorno. De pronto, aparecen tres personajes de manera secuencial, cada uno representando una de las tres principales materializaciones de las Herramientas Didáctico-Disciplinarias (HDD) un Dramaturgo, una Estudiante-Escritora, y un Actor Unipersonal. Cada uno tiene una energía distinta y una misión clara: mostrar al profesor cómo podría llevar estas herramientas al aula.

Profesor: *(mirando a su alrededor, perplejo)* ¿Qué es este lugar? ¿Un taller? ¿Un teatro? Siento que en cada rincón hay una pista sobre cómo podría llevar el Teatro a mis clases... pero no logro descifrarla.

*De entre las sombras, aparece el **Dramaturgo**. Lleva una túnica, con una pluma y un pergamino enrollado bajo el brazo. Su presencia es sabia, pero jovial.*

Dramaturgo: Bienvenido, profesor. Este lugar es lo que tú necesitas que sea. Un espacio para la creación, para la adaptación. Yo soy quien transforma las grandes obras en algo que puedas usar. Aquí, la obra teatral es materia prima.

Profesor: *(curioso)* ¿Adaptar obras? Siempre he pensado que las grandes obras de teatro contienen tantas enseñanzas... pero, ¿cómo las traigo al aula?

Dramaturgo: ¡Exactamente! Las obras son el mar del que hablamos antes, llenas de riqueza. Pero no están hechas para el aula, por eso las adaptamos. Mira. *(Saca un pergamino)* Aquí tienes una versión de «Hamlet», pero en lugar de Príncipes y Reyes, ¡tus discentes serán los protagonistas de sus propios dilemas cotidianos!

El Dramaturgo le entrega el pergamino al profesor, quien lo estudia con asombro.

⁵⁸ Según se observa, las tres materializaciones más frecuentes son: el unipersonal didáctico, la adaptación de obras, y la dramaturgia escolar.

Dramaturgo: La Adaptación de Obras Teatrales permite que lo inmenso de una obra sea accesible. Títeres, sombras chinas, teatro negro... Incluso una simple lectura dramática puede ser suficiente para que los discentes se adentren en el texto y lo hagan suyo.

Profesor: (*mientras lo lee*) ¡Esto es increíble! Pero, ¿cómo saber qué parte de la obra es relevante?

Dramaturgo: Eso, querido profesor, depende de ti. Selecciona, enfatiza, adapta. Pídele ayuda a la Tripleta Fundamental para decidir qué es lo más valioso para tu contexto y tus discentes. Toma las riendas y transforma.

*Antes de que el profesor pueda responder, el Dramaturgo se desvanece, dejando solo su pergamino. En su lugar aparece la **Estudiante-Escritora**, vestida con ropas modernas y con un aire soñador. Sostiene un cuaderno donde ha estado escribiendo febrilmente.*

Estudiante-Escritora: ¡Hola! Yo soy la creadora. Pero no cualquier creadora. En mí se encarna la Dramaturgia Escolar. ¿Te imaginas lo que tus discentes pueden escribir si se les da el espacio y las herramientas?

Profesor: ¿Escribir sus propias obras? No estoy seguro de que todos estén listos para eso...

Estudiante-Escritora: ¡Claro que lo están! Lo importante es que los discentes vean el Teatro como algo vivo, algo que pueden moldear a partir de sus propias experiencias. Ellos son los narradores de sus realidades. Mira esto. *Le muestra su cuaderno.* Esta obra fue escrita por un grupo de jóvenes. Se inspiraron en un hecho de su vida cotidiana, pero lo transformaron en una historia teatral. La dramaturgia escolar permite eso: que el teatro no sea algo distante, sino una forma de expresión cercana.

Profesor: (*ojos abiertos de asombro*) ¡Es increíble! Escribir Teatro... y además, ¿colectivamente?

Estudiante-Escritora: Así es. Ellos crean, discuten, deciden juntos. Tú, profesor, solo guías el proceso. No te preocupes, las palabras ya están dentro de ellos. Solo necesitas darles el espacio y el estímulo adecuados. Al final, las palabras, los diálogos, todo emergerá.

*La Estudiante-Escritora se aleja, dejando un cuaderno en las manos del profesor, quien lo mira con una mezcla de admiración y nerviosismo. Justo cuando empieza a hojearlo, entra un **Actor Unipersonal**, vestido con una raíz de payaso y hablando en voz alta a una audiencia invisible.*

Actor Unipersonal: ¡Ah, el escenario, el lugar donde todo cobra vida! Pero, ¿y si te dijera que no necesitas un gran Teatro para crear magia, profesor?

Profesor: (*confundido*) ¿Y tú quién eres?

Actor Unipersonal: ¡Soy el que demuestra! El que enseña a través de la acción. El Unipersonal Didáctico, si así me quieres llamar. Yo entro al aula, me convierto en personaje, y enseño mientras interpreto.

Profesor: ¿Un personaje? ¿Tú actúas en el aula?

Actor Unipersonal: Exactamente. Y créeme, los discentes prestan más atención que nunca. Ven que el Teatro no es solo teoría, sino algo vivo, tangible. ¡Mira! *Se pone en pose dramática, mirando al público.* «¡Oh, pobre Yorick!» ... y así les enseñas sobre Hamlet. ¡Sin cuarta pared! Interactúas con ellos, los involucras.

Profesor: Eso suena... poderoso. Pero también un poco intimidante.

Actor Unipersonal: *(riendo)* Lo es, pero eso es lo emocionante. Al ver a su profesor convertirse en un personaje, los discentes se sienten más seguros para participar. Ellos también quieren ser parte de esa magia. Y no olvides: mientras actúas, también enseñas. Les muestra lo que es el teatro en su forma más pura.

El profesor mira a los tres objetos que ahora tiene en sus manos: el pergamino, el cuaderno, y una capa que el Actor Unipersonal le ha dejado.

Profesor: *(con voz reflexiva)* Entonces, las Herramientas Didáctico-Disciplinarias no son solo estrategias... son puertas para que mis discentes vean y vivan el teatro.

Actor Unipersonal: *(mientras se va)* Exacto. Y tú eres el que abre esas puertas, profesor. No lo olvides.

El escenario se oscurece mientras el profesor observa los objetos, entendiendo ahora el poder de las HDD y su papel en la enseñanza del Teatro.

Fin de la escena.

Escena IV: Profesor: ¿Ser o No Ser Investigador⁵⁹?

Personajes:

- Profesor
- Sabio
- Profesora Crítica

Se encienden las luces y el profesor está solo en el aula, observando las sillas vacías, su semblante es pensativo. Camina lentamente, meditando sobre las decisiones que ha tomado en su travesía de enseñar Teatro. El ambiente se siente denso, la luz es tenue y un suave murmullo de voces resuena en la distancia. De repente, la puerta del aula se abre y aparece una figura. Es el Sabio.

Sabio: *(entrando con calma)* Buenas tardes, profesor. *(Lo señala con la palma de la mano abierta)* No, no te levantes, no me preguntes quién soy, creo que para este punto ya lo sabes. Si quieres darme un nombre, te lo daré, soy el Sabio, pero no te confundas con mi nombre. No he venido a darte respuestas cerradas, sino a mostrarte caminos, preguntas. Desde tiempos antiguos, el que enseña también debe aprender, y el que investiga no solo busca respuestas, también traza nuevas preguntas.

Profesor: *(inquieto)* ¿Y qué me puedes enseñar tú, Sabio? Me han hablado antes de investigar, pero mi camino en el aula ya está lleno de lecciones, planeaciones y de los discentes que esperan respuestas, no preguntas.

Sabio: Ah, profesor... si piensas que ya todo está definido, has olvidado el rol más importante de quien enseña: ser un investigador de su propia práctica. ¿Has oído hablar de Lawrence Stenhouse? Yo digo que... digo, digo, él decía que los verdaderos profesores no se limitan a repetir programas ajenos. Se convierten en agentes de cambio, en creadores de conocimiento, no sólo transmisores. ¿Estás listo para tomar ese rol?

El Sabio se acerca al pizarrón y dibuja una espiral continua con una tiza. Las palabras «reflexión», «acción», «evaluación» y «cambio» aparecen en cada giro de la espiral.

Profesor: *(lee en voz alta)* «Reflexión», «acción», «evaluación»... Pero, ¿cómo puedo hacer esto en mi aula? Ya tengo un plan que seguir, y los discentes necesitan una estructura. ¿Cómo puedo ser flexible si la rutina me ahoga?

⁵⁹ Esta orientación busca invitar al profesor a que se vea como un investigador, y que una su práctica con conceptos y métodos del campo de la investigación.

En ese momento, el Sabio se retira a un lado del escenario, y aparece otra figura, con un aire decidido y enérgico. Es la Profesora Crítica.

Profesora Crítica: *(con voz firme)* Yo soy la Profesora Crítica. Soy parte de ti cada vez que dudas, cada vez que sientes que el plan de clase no funciona y lo cambias en pleno vuelo. ¡Esa es la investigación, profesor! La flexibilidad no es caos, sino la capacidad de evaluar y ajustar constantemente. Me gusta llamarlo... digo, digo, la profesora María Angélica Carrillo lo llama «evaluación continua». Los discentes cambian, los contextos pueden cambiar, y tú puedes cambiar con ellos.

Profesor: ¿Y cómo hago para mantener esa flexibilidad? No puedo cambiar cada día sin perder el rumbo.

Profesora Crítica: *(se cruza de brazos, sonriendo de forma desafiante)* Ese es el reto, profesor. Por eso es que ser profesor investigador no es para los débiles de corazón. Tienes que estar dispuesto a evaluar cada día, cada decisión, cada palabra que sale de tu boca. Ser un profesional reflexivo significa tomar tu práctica como objeto de estudio. ¿Qué tal si pruebas con observar, recoger evidencia, cambiar lo que no funcione, y mejorar lo que sí? Esa es la clave de los currículos abiertos.

Sabio: *(interviniendo sutilmente)* Así es. Un currículo abierto, como el que aspiras a crear, requiere de tu constante atención, Profesor. No puedes aplicar las mismas fórmulas en cada aula, ni en cada discente. Tienes que investigar, evaluar y ajustar.

Profesor: *(pensativo)* Así que... si decido seguir este camino, ¿estaré siempre investigando? ¿Nunca llegaré a un punto donde todo esté resuelto?

Profesora Crítica: No, profesor. Nunca. Pero ese es el gozo y la esencia de enseñar. ¡Serás un investigador perpetuo! No lo veas como una carga, sino como una oportunidad para mejorar siempre. Ser investigador no significa tener todas las respuestas, sino tener la valentía de buscar nuevas preguntas.

Sabio: Y recuerda, profesor, que no estás solo. Aunque hoy no veas a otros, hay más como tú, enfrentando las mismas dudas y retos. Nos encontramos en las preguntas, en la búsqueda, y en el constante rediseño de nuestra práctica.

Profesor: *(mirando al suelo, luego, levantando la cabeza con determinación)* Lo entiendo ahora. Investigar mi práctica no es un lujo, sino una necesidad si quiero enseñar Teatro de verdad. Evaluar, reflexionar y cambiar son las únicas formas de hacer que mis planeaciones sean vivas y relevantes para mis discentes.

Profesora Crítica: *(asiente)* Has dado el primer paso, profesor. El resto del camino se construye con cada duda y con cada cambio que decidas hacer.

Sabio: *(sonriendo)* Recuerda, profesor: ser o no ser investigador no es una opción. Si eliges enseñar, ya has elegido investigar.

El Sabio y la Profesora Crítica se desvanecen en la penumbra, mientras el profesor permanece en el aula, pensativo, pero con una nueva luz en su mirada. Se queda observando la espiral en la pizarra antes de salir lentamente del aula.

Fin de la escena.

Escena V: ¿Es Posible Enseñar Solo⁶⁰?

Personajes:

- Profesor
- Coro
- Profesor Colaborador

El escenario está oscuro. El Profesor permanece en el centro, cabizbajo, caminando en círculos lentamente. El Sabio y la Profesora Crítica se han desvanecido, dejándolo solo. Se escucha un leve murmullo que va en aumento, creando una sensación de vacío y desolación.

Profesor: *(hablando para sí mismo)* Después de todo lo que me han dicho... ¿cómo se supone que haga todo esto? Soy solo uno... un solo profesor en medio de tantas necesidades, tantas voces, tantos caminos que recorrer. No sé si podré... No sé si sea suficiente...

El murmullo se transforma en un susurro múltiple que rodea al Profesor. Se escucha un eco repetido de la palabra «solo», como si el vacío se burlara de él.

Profesor: *(mirando hacia el suelo)* No puedo hacerlo solo...

De repente, una luz tenue ilumina el espacio y, desde el fondo del escenario, el Coro empieza a cantar suavemente. Es un coro teatral compuesto por varios profesores. Los miembros del Coro se acercan lentamente al Profesor, rodeándolo con una presencia tranquilizadora.

Coro: *(cantando con dulzura, pero enérgicamente)*

No estás solo,

no eres el único que enseña en esta historia.

Nosotros estamos contigo,

en el eco de cada aula, en cada voz compartida.

El Profesor alza la vista lentamente, observando al Coro con asombro y alivio.

No temas caminar por caminos que no conoces,

porque juntos los trazaremos,

⁶⁰ Esta orientación señala la importancia de que los profesores piensen y actúen conjuntamente y en colaboración, por ejemplo, mediados por un colectivo profesional de docentes de Teatro.

con nuestras manos,
con nuestras ideas,
con nuestras experiencias vividas.

Profesor: (*dubitativo, pero esperanzado*) ¿Quiénes... quiénes son ustedes?

Un miembro del Coro, el Corifeo, llamado Profesor Colaborador, da un paso adelante, representando la figura de los docentes que trabajan en colectivo. Los demás miembros del coro se quedan en un segundo plano, como soporte.

Profesor Colaborador: Somos los que estamos a tu lado, aunque no siempre nos veas. Somos el colectivo de profesores, los que compartimos tus inquietudes, tus dudas, tus retos. Enseñar no es un camino solitario, y aunque a veces lo parezca, aquí estamos, para caminar contigo.

Profesor: (*mirándolo con escepticismo*) ¿Un colectivo? Pero, ¿qué significa eso? ¿Entonces no estoy solo frente a mis estudiantes, van a venir todos al aula a dar clase conmigo?

Profesor Colaborador: En el aula, sí, pero fuera de ella... el colectivo está allí. Reflexionamos juntos, aprendemos de nuestras experiencias, y nos apoyamos. El colectivo de profesores es la fuerza que hace posible la creación de un currículo que no te atrape, sino que se adapte a ti, a tus estudiantes, y a lo que surge en el momento.

Coro:

Somos el diálogo,
la retroalimentación,
la reflexión crítica,
el espacio donde compartimos soluciones y creamos nuevas preguntas.
No estás solo en esto.

Profesor: (*más confiado*) ¿Y cómo puede ayudarme un colectivo en la enseñanza del Teatro?

Profesor Colaborador: El Teatro necesita flexibilidad, adaptación constante. El currículo abierto que deseas solo puede construirse con la colaboración. El colectivo te ofrece esa red que transforma la enseñanza en algo vivo, donde no solo tú eres el líder, sino también un participante en un proyecto común. Compartimos ideas, desafíos y triunfos. Juntos podemos transformar cada aula, cada obra, cada lección.

Coro: *Nos movemos en armonía, sin detenernos, creando, reflexionando, adaptando nuestros planes para lo inesperado, para lo que viene del escenario de la vida misma.*

Profesor: *(ahora con convicción)* Entonces... no estoy solo. Ustedes están conmigo, y juntos podemos...

Coro: *(interrumpiendo suavemente)* ... cambiar, crecer, avanzar.

Profesor Colaborador: Cada voz cuenta en este coro. La tuya también.

El Profesor sonríe con determinación, finalmente comprendiendo la importancia de no trabajar de manera aislada.

Coro: No es posible enseñar solo, no cuando el conocimiento se construye entre todos. Tú, yo, nosotros, somos un colectivo en constante crecimiento, y juntos haremos del Teatro algo más que una clase. Será una experiencia compartida.

La luz se desvanece lentamente mientras el Coro sigue cantando suavemente. La voz del Profesor se mezcla con la del coro, en una armonía creciente.

Profesor: *(susurrando mientras se apaga la luz)* No estoy solo... no estoy solo...

Fin de la escena.

Epílogo: ¿Algo que Agregar?

Personajes:

- El Profesor
- El Coro de Profesores
- Un discente Voluntario
- La Voz del Aula

El Profesor está solo en el escenario, rodeado de hojas de papel y notas. El Coro de Profesores, en un semicírculo detrás de él, parece debatir en voz baja. La Voz del Aula se materializa, una luz suave que ilumina al Profesor.

Profesor: (*Dubitativo*) ¿Qué otras piezas me faltan? He recorrido los pilares principales, he escuchado susurros de la tripleta, explorado herramientas didácticas, y aún... siento que falta algo.

Voz del Aula: (*Suave con tono envolvente*) Escucha a tus propios discentes, a sus contextos. Cada grupo, cada alma que entra en tu espacio, tiene necesidades, historias, realidades que tú aún no has tocado.

⁶¹El Profesor se detiene y se gira hacia el Coro, que ahora comienza a hablar en voz más alta, una voz coral que en ocasiones se separa en diferentes tonos.

Coro: ¡El contexto es clave! Considera sus historias, sus desafíos, sus realidades. Socioeconómicos, culturales, políticos... ¡cada factor cuenta!

Corifeo: Sin olvidar que el aprendizaje es parte de la formación para la vida en sociedad. Lo que enseñamos en teatro no es solo arte; es una enculturación, una preparación para la existencia compartida.

⁶²Profesor: Entonces... ¿cómo vincular esa enseñanza con su propia formación? No quiero que el teatro sea solo un ejercicio estético.

Coro: Permíteles presentar sus propios procesos. A veces, los discentes traen propuestas frescas, inesperadas, que enriquecen el aula. Escúchalos. ¡Dales voz!

De las sombras, aparece un discente Voluntario, que se acerca tímidamente al Profesor.

⁶¹ Considerar las características contextuales del grupo de discentes, incluyendo factores socioeconómicos, culturales, políticos y necesidades de aprendizaje específicas.

⁶² Relacionar el proceso de aprendizaje con un elemento del proyecto de formación del sujeto, teniendo en cuenta que la formación disciplinar aporta en parte a la enculturación para la vida en sociedad.

Discente Voluntario: Profe, yo... tuve una idea para la próxima escena. No sé si sirva, pero creo que podría ser interesante ver cómo se mueven los personajes en torno al conflicto central, ¿qué opina?

Profesor: (*Sorprendido*) Es justo lo que necesitaba. A veces me olvido de que el aprendizaje también es un camino que ustedes pueden construir con nosotros.⁶³

Coro: Pero recuerda... estás aquí para transponer saberes. Deja tus emociones y tus opiniones personales fuera de la ecuación. El aula no es el escenario de tus batallas políticas o morales.⁶⁴

Voz del Aula: (*Interviene*) Es un espacio para la transmisión de saberes teatrales, no para imponer perspectivas. Tu responsabilidad es guiarlos, no moldearlos según tus propios ideales.

Profesor: Claro... tengo que mantener una línea clara entre mi rol de profesor y mi mundo interior.

El discente Voluntario se sienta al lado del Profesor, mostrando una curiosidad compartida.

Discente Voluntario: (*Sonriendo*) Profe, ¿y qué hay de nosotros? ¿Podríamos formar un grupo de teatro⁶⁵ aquí en la escuela? Sería genial tener un espacio para ensayar, aprender más, crear nuestras propias obras...

Profesor: (*Entusiasmado*) ¡Esa es una idea maravillosa! Un grupo institucional de teatro... un semillero donde ustedes puedan explorar a fondo el teatro, vivir la experiencia completa: la creación, los roles, ¡el estreno de una obra!

Coro: Eso les dará un lugar muy especial, más allá del aula. Una vivencia profesional que los conectaría con otros grupos, con la circulación de obras, ¡con el verdadero espíritu del teatro!

Voz del Aula: (*Firme*) Y no olvides, Profesor... también debes seguir siendo un estudiante⁶⁶. Mantente vinculado a conferencias, coloquios, talleres... No dejes de aprender, porque así tus saberes se actualizarán continuamente.

⁶³ Posibilidad de que el discente presente actividades para su proceso de aprendizaje, siendo en algunos casos contribuciones significativas y pertinentes para la clase y el objetivo de sesión.

⁶⁴ Tener presente que el profesor profesional en Teatro está en el espacio formal de educación para transponer saberes del campo desde una perspectiva educativa, por lo tanto no parece conveniente que involucre como elemento fundamental sus perspectivas políticas, emocionales y morales.

⁶⁵ Configurar un grupo de teatro institucional, conformado por los discentes. Esto posibilitaría un espacio para profundizar en elementos disciplinares con los discentes interesados a modo de semillero. Eventualmente, permitiría el intercambio de experiencias con otros grupos de teatro y al ser un asunto voluntario se prestaría para vivencias como el estreno de una obra, la gestión de una puesta en escena y los roles profesionales del teatro como el entrenamiento del actor, la distribución de roles, y la circulación de temporadas, por ejemplo.

⁶⁶ Vincularse continuamente a procesos de aprendizaje tanto en las ciencias de la educación (espectador de coloquios, simposios, conferencias, entre otros) como disciplinares teatrales (espectador de teatro, talleres, o procesos de dirección y creación). De esta manera el profesor se dispone en rol de discente y sus saberes se podrían actualizar crítica y continuamente.

Profesor: *(Con determinación)* Sí. Siempre aprendiendo, siempre renovando mis conocimientos. Porque enseñar no es un fin, sino un ciclo que se reinventa.

La luz sobre el Profesor se intensifica. El Coro de Profesores retrocede. El discente Voluntario sonrío.

Voz del Aula: *(sotto voce)* Nunca dejes de ser discente en tu propio camino, Profesor

Oscuro total. Fin.

6. Hacia un Convivio Pedagógico

Considerando que el Currículo Abierto no sería posible pasando por alto la reflexión crítica del colectivo profesional docente del campo teatral, en este apartado se presenta la planeación de un taller al que se convocan a profesores en ejercicio, profesores de programas académicos de formación docente, profesores en formación del campo teatral y escénico y académicos en general interesados en la didáctica del Teatro. Esta convocatoria tiene el propósito de socializar con miembros del colectivo profesoral algunas de las orientaciones identificadas en esta investigación, para tensionarse, experimentar con ellas y abrir espacio al debate y la regulación interna para un eventual ejercicio de observación y seguimiento a una muestra de profesores que pongan en marcha las orientaciones para la creación de currículo abiertos de Teatro en escenarios formales de educación.

El taller implementa las orientaciones didácticas sugeridas para ejemplificar los hallazgos y propone actividades para invitar a la enunciación por parte de los profesores basado en sus experiencias con el fin de nutrir más orientaciones para la creación de currículos abiertos.

Nombre del Taller:	Hacia un Convivio Pedagógico (Algunas orientaciones para el currículo teatral desde la HDD y el colectivo profesional profesoral del campo teatral en Colombia)		
Número de sesiones:	3	Tiempo:	3 horas por sesión.
Posibles Asociados:	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentro Nacional de Escuelas de Teatro. Organizado por la Casa del Teatro Nacional. - Semana LAE; Espacio de Interludios interdisciplinarios. Organizado por la Licenciatura en Artes Escénicas y la FBA de la UPN. - Semana IDEAD. Organizado por la Licenciatura en Educación Artística y Licenciatura en Español y Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. - Simposio Internacional de Investigación en Teatro. Organiza el Teatro de Occidente. - Teatro R101, Teatro Casa Tea, Teatro Cuartablas, Teatro Popular Quira. 		
Justificación:	La socialización de las orientaciones halladas en la		

		<p>investigación para la construcción de currículos abiertos en Teatro constituye una razón de convocatoria para generar un espacio crítico de encuentro y reflexión pedagógica dirigido a los miembros —y posibles miembros— del colectivo profesional docente de Teatro en la ciudad de Bogotá. Esta discusión didáctica, acompañada de talleres, se convierte en un momento propicio para el reconocimiento de las buenas prácticas propias del profesorado en espacios formales y para la eventual formalización del Teatro como asignatura fundamental en la educación básica obligatoria en Colombia</p>
Metodología:		<p>Las sesiones del taller se desarrollan en tres días consecutivos, en un espacio dispuesto para la representación (un escenario) y otro para el trabajo en grupos (mesa de trabajo). Durante el taller, se presentan y ejemplifican las materializaciones del uso de las HDD, así como las orientaciones propuestas. Los talleristas imparten las actividades desde la perspectiva de un personaje escénico, adaptan varios fragmentos de obras teatrales y proponen ejercicios de Dramaturgia Escolar.</p> <p>Las actividades están entrelazadas mediante una puesta en escena teatral (<i>Seis Didascalias para Dialogar</i>) presentada por los talleristas. A lo largo de las sesiones, se hace referencia a la obra, sus fragmentos y contenidos para el desarrollo de actividades, ejemplos prácticos y la ubicación conceptual.</p> <p>El taller también socializa los hallazgos y busca recoger de los participantes propuestas para otras orientaciones didácticas, profundizando en algunas ya consideradas o descartándolas si es necesario, con el objetivo de contribuir a la creación de currículos abiertos en Teatro.</p>
Planeaciones de sesiones		
Sesión	Momento	Descripción
1.	Función teatral- Seis Didascalias para Dialogar.	<p>Presentación de la obra teatral <i>Seis Didascalias para Dialogar</i>⁶⁷, protagonizada por los talleristas y en donde se ejemplifica el planteamiento del problema y se socializan las orientaciones didácticas emergentes de la investigación. Destaca la importancia de establecer un colectivo profesional de docentes de teatro que reflexione sobre cuestiones didácticas, y donde se subraya que las orientaciones didácticos</p>

⁶⁷ Anexo 2. Dramaturgia de la obra teatral “Seis didascalias para dialogar”: <https://bit.ly/4hIFaRI>

		<p>del teatro en la escuela, no siguen recetas predefinidas ni utiliza herramientas estandarizadas, sino que se basan en los procesos de aprendizaje de la pedagogía activa y las decisiones docentes a partir del contexto situado, permitiendo identificar y adaptar los procesos, prácticas y obras de teatro en función del proceso de aprendizaje.</p> <p>Sinopsis de la obra: En un bullicioso <i>call center</i> dedicado a resolver consultas educativas para profesores, dos técnicos operarios, K y J atrapados por la burocracia y las normativas legales, reciben una llamada inesperada de una profesora de teatro en Colombia. La profesora busca orientación para desarrollar su práctica docente en relación con un currículo teatral.</p> <p>K y J, desconcertados por la situación inusual (ya que no existe un currículo para el teatro), intentan seguir los protocolos estándar para ayudar al profesorado. Sin embargo, al no encontrar respuestas claras y considerando que los manuales no abordan la didáctica específica del Teatro, consultan a sucursales extranjeras donde se ha avanzado en la formalización del Teatro en la educación escolar (como en Argentina y España). Los operadores orientan sus recomendaciones hacia la docente solicitante y colaboran con ella y otros docentes consultados para establecer algunas orientaciones didácticas para currículos abiertos de teatro, utilizando herramientas didácticas disciplinares. La obra finaliza con los operarios siendo ayudados por la solicitante, ya que ella -y los profesores consultados- representan el colectivo profesional docente de teatro.</p>
	<p>Presentación del taller.</p>	<p>Presentación del objetivo del taller como una actividad que en mediano y largo plazo posibilitará la inclusión del Teatro como una asignatura fundamental en la educación básica y obligatoria en Colombia. También se socializa la metodología del taller y se conforman los grupos de trabajo.</p> <p>Esto desarrollado por los talleristas desde sus personajes respectivos, haciendo uso del unipersonal didáctico para ejemplificar una vez correspondan las materializaciones de las HDD.</p>

2.	Ubicación conceptual	<p>Presentación del panorama conceptual referenciado en la puesta en escena, profundizando en las Didácticas de las Disciplinas (HDD) y el Currículo Abierto como categorías de análisis. Considerarlas permite un diálogo epistemológico y teórico para el trabajo práctico.</p> <p>En este momento se introducen los conceptos de las ciencias de la educación que facilitan la revisión de la disciplina teatral para utilizar las HDD, haciendo eco de Sensevy (2001) y proporcionando ejemplos prácticos de talleres.</p>
	Materializaciones para usar HDD.	<p>Presentación con ejemplos de los tres tipos de materializaciones visibles en la investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptación de obras teatrales. 2. Dramaturgia Escolar. 3. Unipersonal didáctico. <p>Estas materializaciones se muestran haciendo referencia a fragmentos de la obra <i>Seis Didascalias</i> donde se hicieron uso de estas materializaciones y los formatos de adaptación. Por grupos, se presentan casos donde se debe identificar y clasificar las decisiones de profesores en relación con las tres materializaciones presentadas, de esta manera los participantes pueden familiarizarse con las características y tipos de materializaciones.</p>
3.	Presentación de algunas orientaciones didácticas.	<p>La sesión inicia presentando las seis orientaciones halladas en la investigación y presentando cada una con ejemplos prácticos de las decisiones profesionales que implica cada una.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptos de las ciencias de la educación. 2. Obra teatral como medio didáctico. 3. Proyectar una materialización de las HDD. 4. Investigar como para la creación de secuencias. 5. Socializar la planeación y las prácticas con pares docentes. 6. Otras: crear un grupo de teatro escolar, ir a ver teatro colectivamente y continuar con la formación docente y disciplinar docente.
	Creación de currículos abiertos.	<p>A cada grupo se le asigna al azar una combinación (orden) de las orientaciones presentadas, las cuales servirán como guía para la creación de una secuencia didáctica que posteriormente socializarán. Se espera que la actividad ejemplifique cómo</p>

		seguir las orientaciones en distintos órdenes permite la creación de currículos abiertos no conmutativos, obedeciendo a una lógica flexible y dinámica, útil para los profesores en el aula.
	Presentación de las planeaciones de los currículos abiertos.	Cada grupo presenta la planeación de su secuencia a partir de la combinación asignada de los orientadores y también expresa otros elementos posibles -si los hay- que le gustaría añadir.
	Intercambio de curriculum entre grupos.	Las planeaciones se registran de manera escrita en un formato de planeación que será intercambiado entre los grupos. Cada grupo deberá evaluar -a la luz del taller y su perspectiva- la planeación asignada (diseñada por otro grupo), agregando comentarios y retroalimentaciones, además de completar dicha planeación proponiendo un formato de adaptación para el aula de acuerdo a la propuesta inicial.
	Foro crítico sobre las orientaciones propuestas.	Por grupos, se debaten y diseñan dos orientaciones didácticas adicionales para la creación de currículos abiertos de teatro (secuencias didácticas o PPA) y se socializan en un foro de debate. Adicionalmente, en este momento se presentan retroalimentaciones a las sesiones de taller.

Figura 5: Matriz del esquema didáctico para el taller. Fuente de elaboración propia

Una vez finalizado el taller, y dependiendo de los vínculos generados y del interés expresado por los participantes, sería posible formalizar un evento académico sobre la didáctica del Teatro que se celebre anualmente. Este evento convocaría al colectivo profesional docente a nivel local (inicialmente), facilitando una reflexión constante sobre las prácticas y decisiones pedagógicas en la enseñanza del Teatro en la escuela.

Adicionalmente, los elementos recolectados en el taller y aportados por los participantes (como el ejercicio de creación de currículos abiertos en grupo y las propuestas de otras orientaciones didácticas) se recopilarán y analizarán para identificar los logros del taller, las tendencias en las decisiones docentes, los posibles usos de las obras teatrales, las preferencias en formatos de Teatro para el aula y la identificación de nuevas orientaciones didácticas, incluyendo el uso de HDD útiles para las prácticas docentes.

Después de que estén consolidadas las versiones de los currículos y las memorias del taller, se contactará a los participantes para presentar las conclusiones derivadas del mismo. Asimismo, se

les invitará a participar en nuevos encuentros para perfeccionar las secuencias didácticas (de currículos abiertos) propuestas en el taller, con el fin de implementarlas con la población escolar. Esto permitirá observar grupos focales, analizar la implementación y avanzar en la consolidación del Teatro como un campo pertinente en la educación formal obligatoria en Colombia.

7. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo proponer algunas orientaciones didácticas basadas en el uso de Herramientas Didáctico-Disciplinarias (HDD). Estas orientaciones buscan fomentar la creación e implementación de currículos abiertos, diseñados por profesores para adaptar su práctica pedagógica a las necesidades específicas de cada contexto en diálogo y unión entre los saberes disciplinares del Teatro con los elementos de las ciencias de la educación (ambos propios del saber profesional del profesor) evidenciando en coherencia con la pedagogía que argumenta la pertinencia del Teatro en la educación básica y media vocacional, la posibilidad de consolidar el Teatro como una área fundamental dentro de las aulas escolares. En este marco, los resultados de la investigación, obtenidos a través de entrevistas con miembros del colectivo profesional docente de Teatro y el análisis de literatura especializada, permiten extraer las siguientes conclusiones clave:

Se evidenció que el profesorado de Teatro tiene una demanda hacia un currículo de tipo abierto y es un requerimiento pertinente para el campo del saber e idealmente explorado en su formación profesional, considerando que este no impone un conjunto estático de contenidos o metodologías, sino que permite la adaptación constante a las circunstancias de cada comunidad educativa, de acuerdo al interés investigativo del docente, a la práctica, proceso u obra de teatro seleccionado de la disciplina para fungir como medio, y de acuerdo con las consideraciones institucionales y los elementos de las ciencias de la educación pertinentes, respectivamente. Las entrevistas mostraron cómo los profesores se enfrentan a contextos distinguidos, con recursos, tiempos y roles específicos desde la institucionalidad, lo que implica una propuesta curricular dinámica que responda a las particularidades del entorno y los requerimientos de los discentes en función de su proceso de aprendizaje.

El Currículo Abierto encuentra en los conceptos de las ciencias de la educación, y principalmente en la triplete fundamental y los gestos docentes, unas claves fundamentales. La tríada de saberes, habilidades y valores constituye un marco conceptual pertinente que guía la construcción curricular desde la apropiación teórica que se refleja en la práctica al permitir la consciencia de lo que el profesor hace en su desempeño en el aula y en la planeación de clases. Esta familiarización conceptual potencia la disposición del profesor como investigador en el aula, identificando problemas de interés en su práctica y en los procesos de aprendizaje de los discentes. De esta manera, los

profesores planifican sus clases de manera flexible, orientadas a la experiencia del Teatro en el aula desde sus prácticas disciplinares, evitando referencias externas o basadas en la imaginación, sino incorporándose en la praxis y ejemplificándolos mediante actividades suscitadas por obras o prácticas teatrales.

Siguiendo lo anterior, el estudio de casos internacionales, de los proyectos de grado y las entrevistas con profesores colombianos evidenciaron que las HDD son esenciales en la creación de ambientes de aprendizaje teatral de orden crítico y activo y considerando que no son sustanciales, resulta pertinente la caracterización y distinción de las tres materializaciones del uso de las HDD (La adaptación de obras teatrales; la Dramaturgia Escolar y el Unipersonal Didáctico) pues dichas formas, permiten ejemplificar cómo luce -según la dimensión neutral o material- un producto de las HDD, ilustrando una referencia para los profesores sobre su práctica y decisiones didácticas en un nivel inicial. Incorporar estas materializaciones y sus categorías en el léxico académico permite unificar términos para referirse a estrategias, formatos, prácticas y dispositivos que, en esencia, responden a un mismo elemento. Sin embargo, la diversidad terminológica y la búsqueda constante de innovación en las nomenclaturas tienden a difuminar la claridad en las definiciones conceptuales que podría mitigarse al familiarizarse con las tres categorías de materializaciones.

En principio, las materializaciones pueden servir como un ejemplo estético, pero también como una forma de presentación cultural, principalmente cuando se hace una adaptación de obras teatrales, cuyo ejercicio de ser llevadas al aula (en cualquier formato) trasciende la reproducción de obras clásicas y de actividades escénicas aisladas u escolásticas que evitan el proceso de aprendizaje significativo de los discentes. Tener presente las materializaciones de las HDD para el aula permite también encaminar y ajustar las planeaciones de un currículo abierto considerando los posibles roles activos de los discentes en aula, modificando las dinámicas y las perspectivas y rutas para la apropiación de saberes del campo.

Una de las conclusiones más relevantes de esta investigación es la necesidad de que los profesores asuman un rol investigativo en su práctica diaria. La investigación, como señala Stenhouse, no debe estar separada de la enseñanza, sino que debe ser parte integral del quehacer pedagógico. Los testimonios recogidos muestran que los profesores que investigan su propia práctica son aquellos que

logran un grado notable de adaptabilidad y éxito en la enseñanza del Teatro. Esto ya que el profesor-investigador no se limita a replicar metodologías preestablecidas, sino que se pregunta constantemente sobre los procesos de aprendizaje de sus discentes, sobre las implicaciones culturales de los textos teatrales que utiliza y sobre su propia intervención pedagógica. El diálogo crítico constante con el colectivo de profesores y la observación reflexiva de las prácticas son herramientas cruciales para el desarrollo profesional continuo.

Aunado a lo anterior, un aspecto que emergió con fuerza tanto en el análisis de la literatura como en las entrevistas con profesores fue la necesidad de un colectivo profesional de profesores de Teatro. En la actualidad, la enseñanza de este campo en Colombia se encuentra fragmentada, con experiencias aisladas que no tienen un espacio de convergencia ni reflexión conjunta. La formación de un colectivo permitiría a los profesores compartir recursos, metodologías y experiencias, generando un espacio de autocrítica e investigación compartida. Dicho eso, es pertinente aclarar que la creación de este colectivo podría mejorar la práctica docente individual, pero adicionalmente promovería el mejoramiento continuo de los planes de estudio. Un colectivo fuerte, comprometido con la investigación y el diálogo, podría influir en la formulación de políticas educativas y ayudar a posicionar al teatro como una asignatura de importancia dentro del currículo nacional.

Finalmente, esta investigación subraya la importancia de que las obras teatrales ocupen un lugar central en el proceso de aprendizaje y enseñanza, ya que esta inclusión permite que la obra sea aquella que propicia el medio didáctico, permitiendo así que las actividades diseñadas por el docente, en las cuales interactúa el discente, surjan en congruencia con la obra elegida, en ese sentido, no se trata simplemente de estudiar el Teatro desde una perspectiva teórica o desde fuera, sino de vivir el Teatro en el aula. Los discentes pueden relacionarse con las obras desde diversos roles, como actores, críticos y creadores, estableciendo conexiones entre las representaciones teatrales y su realidad cotidiana.

Además, es crucial que los profesores fomenten la asistencia a funciones teatrales y hagan un esfuerzo por establecer puentes entre las obras estudiadas y las realidades culturales que viven los discentes. El Teatro en el aula puede verse como una puerta de acceso a las prácticas culturales que aún se encuentran vigentes en el entorno cercano de los discentes, y a la vez, los profesores pueden

adquirir el compromiso de referenciar constantemente en su práctica estas manifestaciones culturales locales e internacionales, para ampliar el acervo cultural de sus estudiantes y el suyo propio.

En síntesis, este proyecto aporta a la evidencia de que la enseñanza del Teatro en Colombia requiere de un enfoque integral que abarque tanto la flexibilidad curricular como el uso de HDD para lograrlo. Además, es fundamental la conformación de un colectivo profesional para construir currículos democratizadores de los saberes teatrales, configurados de acuerdo con las características de los discentes y a los conocimientos profesoraes que vinculan en simultáneo lo propio de la educación y del campo teatral. Dicho colectivo legitima y actualiza las prácticas, estrategias, contenidos, denominaciones, entre otros elementos y se mira críticamente desde una perspectiva investigativa que también robustece el campo del saber y diferencia los saberes propios de la disciplina en la escuela y en la formación de profesores de Teatro.

La investigación ha convivido con la constante posibilidad de que el Teatro se consolide como una asignatura o área fundamental, ya que es una experiencia con el potencial de contribuir significativamente al proceso de aprendizaje de los discentes, al proyecto de sujeto promovido por la escuela contemporánea, y al proyecto de nación en relación con la cultura, la vida en sociedad, el pensamiento poético y la perspectiva crítica. Dicha empresa es un camino que se posibilita en el encuentro, en el diálogo y en la investigación alrededor de orientaciones y de posibilidades para el Teatro en el aula, visualizando sus repercusiones y alcances en la vida en sociedad.

Referencias

- Abbott, A. (1988). *El sistema de profesiones: un ensayo sobre la división del trabajo de expertos*. Universidad de Chicago.
- Aguirre, I. (2012). *Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil*.
- Barrera, E., & Rickenmann, R. (2024, octubre). *Hacia una didáctica no instrumental de la educación artística: El concepto de herramienta didáctico–disciplinar* [Ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Arte para la Educación: Métodos y Metodologías, Bogotá, Colombia.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores* (2a ed.). Alba.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? *Enseñanza de las ciencias*, 8(3), 259-267.
- Bruner, J. (1996). *La educación, la puerta de la cultura*.
- Cañas, J. (1995). *Didáctica de la expresión dramática: Una propuesta a la dinámica teatral en el aula*.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación: La educación encierra un tesoro*.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro I*. ATUEL.
- Eines, J., & Mantovani, A. (1984). *Didáctica de la dramática creativa: Manual para maestros*.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage.
- Goffman, E. (2006). *Los marcos de la experiencia*.
- Jiménez, L., & Aguirre, I. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. McGraw-Hill.
- López, N. (2001) *La de-construcción curricular*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Merchán, C. (2024). *Las formas del teatro para el aula: Aportes iniciales para la formación del profesor*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación artística*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.
- Molina Morán, E. (2015). El giro: una nueva categoría de la educación popular para la liberación de la pedagogía. *Revista En-claves del pensamiento*, 9(18), 79-102.
- Nattiez, J.-J. (1997). *De la semiología general a la semiología musical: El modelo tripartito ejemplificado en La cathédrale engloutie de Debussy*.
- Rickenmann, R. (2006, sous presse). Didáctica en la educación artística y apropiación de las obras de arte: Relaciones entre prácticas sociales y escolares. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de la InSEA*, Viseu, Portugal.
- Rickenmann, R. (2007). *Investigación y formación docente*.
- Rivera, J. D., & Suárez, C. D. (2022). *Escribir teatro para leer y afectar el contexto*. Recuperado de

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17461>.

Ruiz, C. S. (2020). *Aportes de la estrategia didáctica “El profesor clown” para la construcción del rol del profesor de teatro en formación en la ruralidad*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13131>.

Santander, E., & Hoyos, R. (2004). *Currículo y planeación educativa: Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo*.

Shakespeare, W. (s.f.). *Como gustéis*. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/133660.pdf>.

Sensevy, G. (2001). Teorías de la acción y acción del maestro. En J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Teorías de la acción y la educación, razones educativas* (pp. 225-254). De Boeck.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.

Taba, H. (1983). *Elementos básicos para el diseño curricular*. Universidad de Córdoba.

Tardif, M., & Núñez Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en *educación: Actualidad, usos y límites*.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Velásquez, J. J. (2019). *Aportes del unipersonal didáctico a la construcción del rol docente del profesor en formación de artes escénicas*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10465>.