

ESCRIBIR TEATRO PARA LEER Y AFECTAR EL CONTEXTO

Una propuesta en el aula para el fortalecimiento de la alfabetización crítica en estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera, Subachoque

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN ARTES
ESCÉNICAS**

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

**ASESORA:
ÁNGELA ROCÍO VALDERRAMA DÍAZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ D.C.
2022**

Tabla de Contenido

Introducción	5
1. Marco Teórico	8
Alfabetización Crítica: leer, interpretar y afectar el contexto	8
Escritura dramática, el ensayo del cambio	17
2. Apartado Metodológico	24
Antecedentes en contexto	25
Planteamiento del problema y metodología de investigación	28
Libro Con-Texto	35
Categorías de análisis	41
3. Análisis	47
Sobre la cultura escrita, hábitos críticos en la escuela	47
Sobre el tránsito de espectador a espect-actor	63
4. Conclusiones	70
Bibliografía	73
Tabla de anexos	77

Agradecimientos

A Cristian Suárez, por su apoyo y complicidad, que hicieron de este proceso académico una experiencia inmejorable y que mantuvieron vigente mi vocación por este oficio.

A Juan Diego Rivera, por su templanza y objetividad, que hicieron de esta carrera por la educación una aventura vital y un camino que compartimos como hermanos, ratificando nuestras proyecciones hacia el futuro.

A nuestras madres, padres, y abuelas, porque su incondicionalidad y su esfuerzo nos mantuvieron vivos, expectantes e indomables ante la matizada realidad que vivimos en Colombia.

A nuestros docentes, todos, y especialmente Ángela, Eduardo, Miguel, Sirley, Diana, Claudia, Manuela y Paola, por entregarnos tesoros invaluables y por construir muchos nuevos, juntos.

A nuestros estudiantes, todos, y especialmente John, Camila, Juanita, Allison, Matías, Alejandra, Joanna, por enseñarnos que la educación sólo tiene sentido cuando traspasa los escenarios formalmente rotulados como educativos.

Y en general, a todas las personas cuyo amor, paciencia, ternura, crudeza y humildad hicieron de nuestro proceso universitario y de esta investigación, algo posible e incalculablemente formativo, humano.

¡GRACIAS, TOTALES!

A modo de epígrafe

El propio acto de escribir es una forma de operación del conocimiento, sistemática y disciplinada. Es necesario leer el mundo, pero, sobre todo, «escribir» o «reescribir» el mundo, que quiere decir transformarlo.

Paulo Freire (1980, p.175)

Introducción

El presente proyecto surge gracias a la indagación de nuevas formas para la vinculación del teatro con el aula en busca del desarrollo de contenidos axiológicos y sociales, construyendo reflexiones sobre la ciudadanía y la cultura, fomentando la participación crítica de estudiantes a partir de procesos creativos. Dicho lo anterior, esta investigación busca fortalecer los procesos de alfabetización crítica en estudiantes de octavo y noveno grado de la Institución Educativa Departamental (en adelante IED) La Pradera, Subachoque, mediante el abordaje de la escritura dramática en el aula; esto, seguido de tres objetivos específicos, que consisten en:

- Implementar el *Libro Con-Texto*¹ como dispositivo didáctico para la realización de ejercicios de escritura dramática en busca del fomento de la cultura escrita en estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera, Subachoque.
- Promover en los estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera, Subachoque, la percepción de sí mismos como espect-actores en su contexto situado y no solamente como espectadores de textos ajenos, visibilizando sus lugares de enunciación, de emancipación y su perspectiva crítica del entorno que les rodea.
- Diseñar ejercicios de escritura dramática a partir de la observación contextual para que los estudiantes de octavo y noveno grado identifiquen las particularidades sociopolíticas de La Pradera, Subachoque teniendo en cuenta la ruralidad como eje transversal.

Los intereses de esta investigación relacionan la escritura dramática y la alfabetización crítica, situando la perspectiva crítica y de liberación como elemento transversal que se relaciona con los principios expuestos por Delors (1996), donde el saber ser, saber hacer, saber aprender y saber vivir juntos, son las prioridades de la formación escolar en el siglo XXI; siendo los cuatro pilares mencionados el horizonte que detona la escritura dramática en el aula. Ante esto, vale la pena referir de manera preliminar el tipo de aula en el que se enmarca esta investigación, puesto que la ruralidad del municipio de Subachoque atraviesa fundamentalmente el proyecto.

¹ Elemento innovador diseñado para la práctica pedagógica que consiste en un diario personalizado para el desarrollo de escrituras creativas y dramáticas. Se describe a detalle en el apartado metodológico.

Sobre lo anterior, es importante ubicar los antecedentes de educación rural en relación con los procesos de alfabetización en Colombia. A partir del año 1966, la UNESCO proclama la alfabetización como una misión prioritaria para la educación internacional, siendo Colombia uno de los países que asume (políticamente) dicho compromiso. Desde entonces el Ministerio de Educación Nacional en (MEN) emprendió procesos para subsanar el desconocimiento técnico del idioma, haciendo énfasis en los lugares no centralizados, los cuales corresponden a la ruralidad de Colombia, en su mayoría. Uno de los programas más destacados es el Programa Nacional de Alfabetización, el cual se fijó (en el 2003) alfabetizar a 1'000.000 de niños, jóvenes y adultos rurales, siendo para el año 2017 una meta cumplida con el registro de 1'017.934 personas alfabetizadas, reduciendo la tasa de analfabetismo del 7,2% al 6,1% (MEN, 2017) y el cual busca actualmente cerrar en el 2022 con un 4,2% (MEN, 2021)². Para este ejercicio, se dispusieron estrategias de las que destaca el empalme con ONGs locales con énfasis educativo, implementación de estrategias virtuales (usando la novedad del aprendizaje de conocimientos básicos en Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs) pero también la implementación de la Escuela nueva. Este último, corresponde a un modelo escolarizado de educación formal que se adapta a las lógicas rurales colombianas, específicamente al multigrado que permite ofrecer los grados de la básica primaria con uno o dos maestros, ya que este modelo hace uso amplio de las cartillas de autoformación que se dividen en módulos (MEN, 2010).

Es relevante lo anterior, pues la muestra poblacional ha tenido acercamiento al texto de manera enfática con procesos de alfabetización tradicional, los cuales han sido mediados por recursos físicos basados en la imitación, la repetición y la memorización. Adicionalmente, el proyecto es congruente con los principios institucionales de la IED La Pradera, puesto que en estos se resalta la intención de formar estudiantes alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad, dicha congruencia deja ver que el vínculo entre la escritura dramática y la alfabetización crítica es pertinente para la noción contemporánea de escuela, ya que sitúa a los estudiantes como sujetos

² Meta señalada en el Plan Nacional de desarrollo «pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018 - 2022» del gobierno del presidente Duque.

políticamente activos, espect-actores³ con la capacidad de leer, interpretar y transformar sus espacios vitales, y no como sujetos sociales reducidos a la lectura y a la reproducción de sistemas alienantes.

La estructura del documento consta de cuatro capítulos, en primer lugar, se encuentra el capítulo de marco teórico, que presenta y desarrolla los conceptos de alfabetización crítica y escritura dramática, de los cuales emergen las categorías de análisis, permitiendo reflexionar sobre sus vínculos, características teóricas y pertinencia en el aula. El siguiente capítulo corresponde a lo metodológico, en él se hace referencia a las decisiones investigativas según las características de la población y el problema identificado, también se abordan los elementos relacionados a la metodología de investigación (enfoque, método, fases y tipo de análisis) haciendo énfasis en los instrumentos de recolección de la información, además del elemento innovador denominado *Libro Con-Texto* para mediar la intervención en aula; este apartado continúa con la presentación de las unidades didácticas diseñadas para la fase de implementación y finaliza con el desarrollo de las categorías de análisis fruto de la relación entre conceptos. En el tercer capítulo se desarrolla el análisis de la información recogida mediante los instrumentos, las fases de implementación y la reflexión alrededor del dispositivo didáctico *Libro Con-Texto*. El documento finaliza con el capítulo de conclusiones donde se presentan los hallazgos a la luz de los objetivos y los alcances trazados.

³ Concepto acuñado por Augusto Boal en su Teatro del Oprimido, y que se refiere a un personaje que alterna entre el trato al público espectador, y el trato a los personajes ficticiales que están siendo representados, y quien además orienta toda la experiencia del Teatro Foro.

1. Marco Teórico

¿De qué se habla cuando se habla de alfabetización? La respuesta a este cuestionamiento ha sido la razón de distintas elucubraciones desde la aparición del término a finales del siglo XIX. Dicha diversidad en la reflexión del término ha propiciado un fenómeno en el cual no hay una sola alfabetización, sino un amplio espectro de perspectivas para comprenderla, al respecto, Richard Venezky (1990) refería el término *literacy* (Traducido como alfabetización al castellano) diciendo que:

Es una de esas clases de términos autopositivos, como ‘libertad’, ‘justicia’, ‘felicidad’, que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición (1990, p. 2).

Siendo así, el presente apartado tiene como finalidad enunciar y analizar las características, los componentes y los fines de una vertiente de la alfabetización, la alfabetización crítica, su relación y su posible abordaje por medio de la escritura dramática.

Alfabetización Crítica: leer, interpretar y afectar el contexto

De acuerdo con la revista latinoamericana de lectura, *Lectura y Vida* (2005), la alfabetización es entendida como «la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria» (p. 62), esta definición sumada a la construcción etimológica de la palabra, en la que reluce el vocablo «alfabeto», dejan claro que la alfabetización se encarga de otorgarle a un sujeto las herramientas para que pueda leer y escribir, mejorando sus capacidades de comunicación; en este sentido, lo que se entiende por leer es el acto básico de descodificación, es decir, reconocer el orden de unos signos lingüísticos específicos (letras, por ejemplo) y entender el significado literal de ese conjunto de signos de acuerdo con el orden presentado. A su vez, en el contexto de la alfabetización, escribir se comprende como la capacidad de codificar por medio de la organización intencional de unos

signos con el fin de comunicar o expresar un mensaje; por ejemplo, cuando una persona escribe la oración «te amo, mamá» está situando una serie de signos lingüísticos (las letras) en un orden específico a partir de unas reglas idiomáticas (entendiendo que la letra «t» va antes de la «e» y ésta, a su vez, antes de la letra «a» y así sucesivamente) para expresar un mensaje, el del sentimiento que alberga hacia un familiar cercano.

Sin embargo, desde la perspectiva crítica y tomando los postulados de Paulo Freire, Henry Giroux (2004) cuestiona la eficacia de la alfabetización, él se refiere a ese proceso (alfabetización, hasta el momento) como alfabetización tradicional, y de esta manera distinguirla de la alfabetización crítica (que es el concepto para profundizar), dotando a la primera de un aire anacrónico, fuera de las necesidades contemporáneas de las sociedades en proceso de liberación.

Para Giroux (2004, p. 259) la alfabetización tradicional está definida en términos mecánicos y funcionales, pues es reducida al dominio de habilidades fundamentales (lenguaje escrito, lenguaje hablado y memoria externa y visual) sumiendo su desempeño a la lógica y las necesidades del capital, siendo su valor una variable definida y medida contra la demanda necesaria para ese sector de trabajo, incluyendo la producción masiva de información, comunicación y finanzas. Para él, la alfabetización tradicional no solo es concebida como un escalón insuficiente para la construcción cultural sino que es «el nuevo boleto de entrada para los pobres en su intento de integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda» (p. 259) por lo tanto, alfabetizar desde lo mecánico y lo funcional termina siendo un proceso cómplice de la ideología imperante que legitima y sostiene a los dominantes (referida inicialmente por Freire) pues aliena a los sujetos sin el beneficio de la comprensión de su rol político además de reducir colateralmente a la lectura y la escritura como técnicas mecánicas alienantes y como prácticas sociales reificadas. Sobre esto, Giroux agrega

La alfabetización no simplemente reprime y aliena, también produce identidades y subjetividades entre los oprimidos que refuerzan la visión de la ideología dominante de que ellos son inferiores y responsables de su ubicación en la estructura de clases. En este caso, la alfabetización tradicional promueve la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente. (2004, p. 283)

Esa idea de mudez se relaciona con la impotencia de los alienados en un sistema que oprime y que está interesado en conservar el *status quo*, sin permitir cambios o transformaciones, por lo tanto, Freire (1997) menciona la importancia de un nuevo proceso de alfabetización, el cual brinde habilidades emancipatorias y herramientas críticas para que las personas puedan liberarse de la perspectiva del mundo mistificada y distorsionada que les fue enseñada. Freire menciona esto, en el contexto educativo, recalcando simultáneamente la importancia de la autonomía en los estudiantes para que sean capaces de descodificar sus propias realidades antes de que puedan comprender las relaciones de dominación que existen fuera de sus experiencias inmediatas, significando así, que esta nueva alfabetización inicia desde la autopercepción y la conciencia individual, para luego permitir la lectura de relaciones externas.

Ahora bien, con el paso del tiempo y la evolución del término han emergido diversas vertientes de la alfabetización, cada una con un enfoque distinto para estudiar el fenómeno de la adquisición y uso del lenguaje. Algunas de estas pueden verse en el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura, del año 1999, el cual es traducido para la revista LECTURA Y VIDA por Graciela Mestroni (2005) y son: la alfabetización académica, la alfabetización básica, la alfabetización de adultos, la alfabetización familiar y la alfabetización funcional, además, es posible comprender el enfoque social de este concepto, según el cual la alfabetización tiene unas características específicas según el grupo humano en el cual se desarrolla, como lo afirma José Villalobos (2004) cuando menciona que «cualquier proceso de alfabetización estará entonces apropiado al contexto social donde éste se lleve a cabo» (p. 3) de tal forma, es pertinente afirmar que la alfabetización como proceso tiene históricamente una primera interpretación, la tradicional, pero esta sufre distintas transformaciones que definen una amplia gama de posibilidades para su desarrollo. No obstante, el presente proyecto hace énfasis en un tipo de alfabetización que se contrapone a la alfabetización tradicional, y la cual es denominada por Freire como alfabetización crítica (Gireoux 2004, p. 283).

Esta, se halla interconectada con las prácticas de lenguaje y con los modos de aprendizaje que se entienden en articulación con las relaciones de poder que estructuran la sociedad⁴, donde los

⁴ Para Giroux (2004) la propuesta de alfabetización crítica hecha por Freire se relaciona con lo que el último había denominado como «escolarización» pues consistía en un proceso donde la institución educativa era el agente proactivo que disponía de las experiencias para facilitar la liberación del asedio histórico. La alfabetización crítica y la escolarización son procesos (según Freire) irremediamente políticos.

sujetos oprimidos son conscientes de la posibilidad que tienen por reinventar y reescribir los elementos contextuales, creando los materiales (textos, por ejemplo) necesarios para irrumpir en los mitos y en las estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva. En esencia, Freire (1978) conceptualiza la alfabetización crítica para señalar la reproducción cultural dominante, sugiriendo entonces la reflexión, la acción social y la incorporación de una nueva cultura no dominante, lo que más adelante se referirá en esta investigación como cultura escrita.

La alfabetización crítica (continuando desde Freire) se preocupa por la participación democrática y la acción política que deviene de la problematización y la concienciación social (términos retomados por Wanda Rodríguez, 2018), haciendo énfasis en la transformación de las relaciones entre dominados y quienes dominan; reconociendo la importancia de usar las habilidades de los oprimidos para visibilizar sus perspectivas y modos de conocimiento usadas para relacionarse con la sociedad dominante. Giroux acusa que la alfabetización crítica es un proceso que le urge a la sociedad, y en especial a los contextos educativos más vulnerados, pues en estos se ha desarrollado históricamente la alfabetización tradicional, asegurando que:

Lo que está en juego aquí es la meta de dar a los estudiantes de la clase trabajadora, y a los adultos, las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces (...) La alfabetización tradicional no simplemente enseña las mecánicas de la lectura y la escritura; también enseña a la gente cómo vivir pasivamente dentro de estructuras alienantes. (2004, p. 285)

Por lo tanto, si la alfabetización tradicional fue autoritaria, concentrándose en lo que Freire (1997, p.118) llamó «la comprensión mágica de la palabra, donada por el educador a los analfabetos»; si antes los textos dados a los alumnos escondían la realidad en lugar de desvelarla, ahora, la alfabetización crítica es un proceso de conocimiento, creativo y político, que lee el mundo para participar en él. Es así como la alfabetización crítica emerge de la unión entre la lingüística y las ciencias sociales. Sobre esta emergencia, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007, p. 59) definen el concepto de la siguiente manera:

La alfabetización crítica puede concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual,

matemático, computacional y de multimedia). Esto significa posibilitar al individuo para que pueda leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento. En la escuela, lugar prominente de formación, las prácticas de alfabetización proporcionan el significado textual por medio del cual los valores dominantes y las identidades son normalizados y, a la vez, cuestionados. De ahí la importancia de la alfabetización crítica en la formación de la ciudadanía.

El abordaje del concepto que hacen Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) permite identificar unos componentes, que en adelante se entienden como las «acciones» de la alfabetización crítica, y son: leer, interpretar y afectar el contexto, otorgándole un lugar a la descodificación (es decir, al acto de leer, como se dijo antes), pero asignando unos procesos posteriores, como la descodificación en pro del desentrañamiento de lo que reposa detrás o entre las palabras (acción entendida como interpretar) y finalizando con el verbo afectar, entendido como la actuación del sujeto a partir del reconocimiento de su entorno y de su lugar allí, este último también es nombrado por Freire como «reescribir» que quiere decir «transformación». Así, se puede decir que la alfabetización tiene al alcance una acción (la de leer), mientras que la alfabetización crítica se compone de al menos las tres acciones mencionadas.

Para profundizar en las acciones dichas, es pertinente mencionar a Wanda Rodríguez (2018), quien se basa en el pensamiento de Freire para reflexionar alrededor de la alfabetización crítica. En su trabajo, Rodríguez habla de un proceso que involucra la formación en una lengua, pero que también contempla una serie de intereses sociales específicos, gracias a determinadas intersecciones, afirmando que:

La alfabetización crítica parte del entendido de una intrincada relación entre sujeto, texto y contexto, que debe ser parte esencial en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Entendida en estos términos, la alfabetización crítica propicia dos procesos esenciales en la pedagogía liberadora de Freire: problematización⁵ y concienciación⁶. (2018, p. 11)

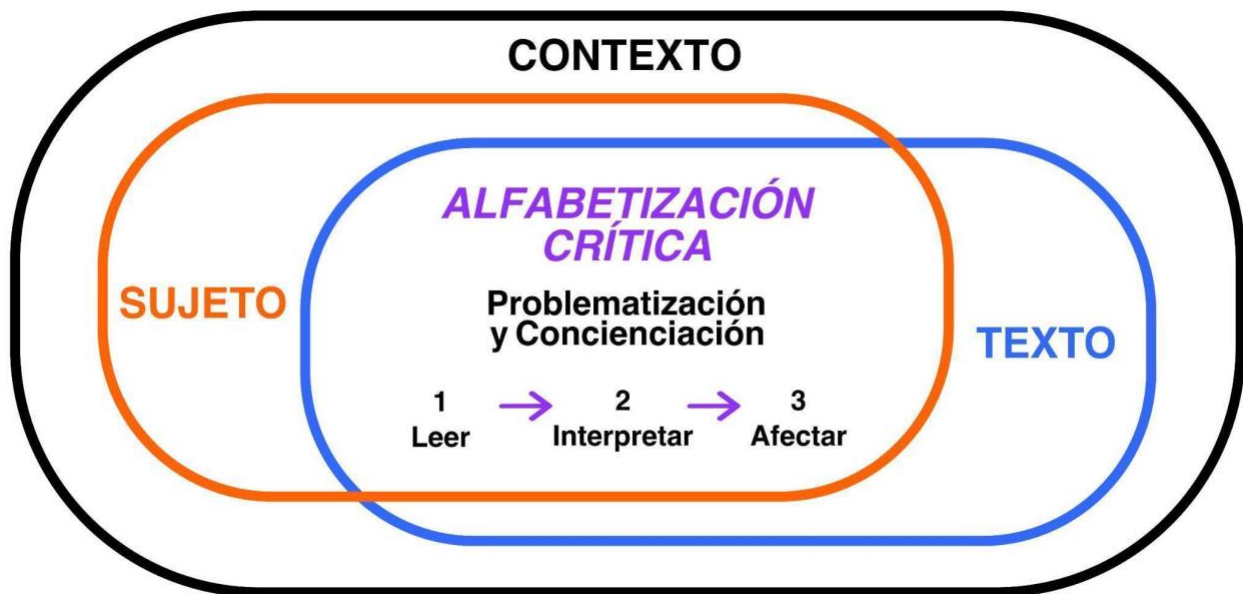
Dentro del postulado de Rodríguez, se ratifican los vínculos necesarios para gestar el proceso de alfabetización crítica, priorizando la importancia de interpretar, que tiene relación con el término de problematización, dado que los dos implican desglosar y analizar lo que se lee; y también es visible una relación entre lo que se ha denominado como «afectar» y la concienciación, ya que esta última implica actuar para cambiar las relaciones de oprimido-opresor, coincidiendo con el factor práctico en el cual el individuo o el conjunto de individuos ejecutan acciones para alcanzar un objetivo deseado, que a su vez, tiene que ver con el tránsito de un sistema «A» con unas características específicas, a un sistema «B» con características diferentes.

Según lo dicho hasta este momento, es posible ratificar que la alfabetización crítica trasciende el interés de la mera educación del idioma y se orienta en facilitar experiencias para que el sujeto sea consciente de su entorno social y para que actúe en éste de manera proactiva, autónomamente y también de la mano de otros sujetos. Además, la alfabetización crítica se ve como un proceso susceptible de ser potenciado en diversos escenarios y gracias a distintos ejercicios, dado que esta se involucra en las relaciones sujeto-contexto y en las relaciones lenguaje-sujeto, que son transversales en la formación humana.

⁵ La educación problematizadora implica un acto permanente de develación de la realidad. La educación bancaria busca la inmersión; la liberadora, la emersión. Este debe ser el resultado de la inserción crítica en la realidad (Freire, 1972, p. 94)

⁶ Giroux, H. (2004, p. 284) «El término se refiere a la interacción de la reflexión crítica y de la acción como dos momentos separados pero interconectados del proceso de emancipación individual y colectiva» Toma de conciencia del pueblo sobre sus opresiones y las decisiones estratégicas que deben tomar para disolverlas.

Figura 1. Componentes de la alfabetización crítica



Fuente: elaboración propia, 2022

En la figura anterior es posible identificar a la alfabetización crítica como un elemento que resulta de los factores mencionados por Rodríguez (2018), por un lado, está el contexto (que contiene al sujeto y que es analizado por él), el sujeto (quien es alfabetizado críticamente) y al texto (que es creado por el sujeto en el proceso de alfabetización crítica); y todo esto posibilitado desde (según Freire, 1972) la problematización y la concienciación. Como se ha dicho, la alfabetización es entendida como un proceso que involucra la realización de acciones y teniendo en cuenta que esta investigación se enmarca en la educación formal, el grupo investigador propone la lectura, la interpretación y la afectación como las principales acciones consecutivas del sujeto en alfabetización crítica.

A todo esto, cabe agregar que el sujeto (un estudiante, por ejemplo) dentro de un proceso de alfabetización crítica (según la sistematización basada en la experiencia del equipo investigador) inicialmente lee su contexto teniendo en cuenta su propia perspectiva, sus experiencias, sus sentimientos, sus deseos y sus saberes previos. Esta lectura inicia en la descodificación, en reconocer las características de los espacios que habita, los sujetos presentes y sus formas de interacción, los lugares de encuentro, de disenso y de intercambio, los escenarios, los temas o las

ideas disgregantes o compartidas. Para ahondar en esta perspectiva, vale la pena mencionar lo que Estanislao Zuleta (1982) dice sobre este tipo de lectura:

La lectura es: trabajo, deber, empleo útil del tiempo. Actividad por medio de la cual uno se vuelve propietario de un saber, de una cantidad de conocimientos, o en términos más modernos y descarnados, de una cantidad de información, y, en términos algo pasados de moda, “adquiere una cultura”. Este es el período del ahorro, de la capitalización; aquí es necesario abrir la caja de ahorros, la “memoria”, y sus sucursales: archivadores, notas y ficheros. (1982, p.14)

Zuleta, invita a asumir la lectura como una oportunidad de recolección de capital en tanto sus beneficios, complementando la idea de la lectura como descodificación y añadiendo la capacidad que tiene un individuo para retener la información de lo que lee. Sin embargo, en esta investigación se entiende que la lectura del contexto implica el crecimiento cognitivo del sujeto por medio de la observación y el análisis de distintos elementos que componen ese horizonte de sentido denominado mundo. Una perspectiva similar de la lectura es la que aporta Freire (1997) diciendo que:

El acto de leer, no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (1997, p. 94)

Freire le asigna un carácter interpretativo a la lectura, superando el nivel de la descodificación, este alcance que menciona el autor guarda una relación con lo que aquí se ha propuesto como interpretación, ahora bien, teniendo en cuenta la referencia previa, vale la pena aclarar que el mundo se entiende como el cruce de códigos, de signos y de situaciones que pueden ser leídos (por lo cual es un texto) pero que a su vez son fruto de unas relaciones y momentos que las produce, principalmente por una causalidad histórica y social, por lo que es también contexto.

Posterior a la *lectura*, el sujeto (por ejemplo, un estudiante) *interpreta* lo leído, genera relaciones e intenciones que no fueron enunciadas de manera explícita, pero que involucran el desentrañar las relaciones de poder, las lógicas culturales y la organización de causas y efectos en el entorno leído. La interpretación finaliza con la identificación de un problema contextual, teniendo en cuenta los agentes que interactúan, su rol, alcance y responsabilidad en el desarrollo del problema (por acción o por inacción). Como tercera y última acción, el estudiante se propone *afectar* el contexto para superar alguna de las problemáticas detectadas, esta superación implica movilizar el proceso de alfabetización crítica de otros individuos involucrados y avanza para ejecutar la estrategia considerada mayormente efectiva al contemplar los medios y los alcances de todos los sujetos presentes, para el caso de esta investigación, la creación de textos y la difusión de los textos creados es una parte fundamental dentro de la estrategia de afectación.

Teniendo en cuenta lo anterior y volviendo sobre las palabras de Henry Giroux (2004) cuando dice que «se necesita un modo de análisis que revele los supuestos dominantes centrales para una problemática de alfabetización determinada, así como una atención crítica que ubique las raíces de dichos supuestos y los intereses que ellos sostienen» (p.261), vale la pena mencionar la facilidad del teatro para generar ópticas críticas y axiológicas⁷ según las cuales se observa la cotidianidad de la vida en sociedad. Es posible decir que dentro de la disciplina teatral se encuentra un potencial modo de análisis y exposición de los agentes dominantes a los que se refiere Giroux, pues este ha sido concebido históricamente como una estrategia de emancipación, de construcción colectiva y de afectación cultural que publica críticamente los intereses de quienes abogan por el sistema de opresión. Entre los referentes posibles para argumentar lo anterior, destaca la conocida frase de Augusto Boal, donde comparte la que (para él) es la finalidad del arte teatral, coincidiendo con el pensamiento de Bertolt Brecht sobre que «el teatro no es un espejo para reflejar la realidad, es un martillo para transformarla» y afirmando que:

(...) Puede que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero es, sin duda, un ensayo de la revolución. La verdad es que el espectador-actor practica un acto real, aunque lo haga en ficción. Mientras ensaya tirar una bomba en el escenario, está concretamente ensayando

⁷ Relacionado con los valores morales y éticos de un contexto social y con la dimensión emocional de los individuos que conforman dicho contexto.

cómo se tira una bomba; mientras intenta organizar una huelga, está concretamente organizando una huelga. Dentro de sus términos ficticios, la experiencia es concreta. (2018, p. 51 y 52)

Es por la relación estrecha que menciona Boal, entre la realidad y la ficción (que también es realidad como preparación y simulacro) que el teatro es concebido como una estrategia efectiva y pertinente para la materialización de afectaciones sociales, capaz de plantear estrategias transformadoras que surgen gracias a la concienciación y que, aunque se adscribe tradicionalmente al campo artístico, encuentra relación con múltiples disciplinas y campos que conforman holísticamente al sujeto. Sobre esto, nuevamente Boal dice que «el extraordinario poder del hecho teatral, esa intensa energía tan eficaz está presente en otros terrenos además del suyo propio: la política, la educación y la psicoterapia» (Boal 2002, p. 22) lo cual permite entender al teatro (en relación con los elementos de la alfabetización crítica) como un ejercicio de potencial afectación en múltiples terrenos, pues permite ampliar las formas de participación de los sujetos frente a un eje problemático común. Ahora bien, ya que el teatro puede relacionarse con la alfabetización crítica y esta última guarda una relación con la lingüística, vale la pena preguntarse ¿qué elemento del teatro hace un uso explícito del texto⁸ y además es susceptible de ser abordado en el aula formal de clase para el desarrollo de procesos de alfabetización crítica? Esta respuesta reposa en el siguiente apartado, aclarando previamente que el presente proyecto no busca crear procesos de alfabetización crítica, sino que da por sentada la existencia de estos y procede a fortalecerlos mediante una vía innovadora dentro del aula, siendo esta el teatro y concretamente la escritura que lo antecede o que sucede simultáneamente.

Escritura dramática, el ensayo del cambio

Para comprender qué es la escritura dramática, hace falta tratar lo dramático en sí mismo, y mencionar su diferencia respecto a lo posdramático. De acuerdo con la clasificación de los géneros literarios, lo dramático comprende el conjunto de textos que poseen unas características puntuales

⁸ Entendido en sus términos formales como un conjunto interrelacionado de signos lingüísticos que permiten la difusión de una o varias ideas.

en contraste con las demás tipologías de la literatura, como la lírica (poesía) o la épica (narrativa)⁹. Algunas de esas características son la escritura en diálogos, el uso de acotaciones y la finalidad de ser llevado a la puesta en escena, grandes autores que escriben con estas características son Gustavo Adolfo Bécquer, William Shakespeare, o Antón Chéjov. Lo anterior es fruto de una antigua tradición literaria y da una prelación visible al texto, ya que este es el insumo principal que se tiene en cuenta para la representación de una obra, y es, generalmente, el producto que prevalece a lo largo del tiempo, por ejemplo, se sabe de la obra de William Shakespeare por sus textos dramáticos, no por sus puestas en escena. Lo dramático es aquello relacionado con el drama y este último suele entenderse como sinónimo de lo teatral, así, cuando se habla de textos dramáticos se hace referencia concretamente a los escritos cuya composición coincide con las convenciones del género dramático que se mencionaron anteriormente.

Empero, es el pensador alemán Hans-Thies Lehmann (2013) quien enuncia el concepto de lo «posdramático», que se sitúa como una nueva perspectiva para observar el teatro y que problematiza, cuestiona y responde a la idea del drama y puntualmente, de lo dramático. Lehmann (2013) da a entender que en la contemporaneidad hay una serie de obras que, si bien poseen una teatralidad, no son particularmente dramáticas, puesto que su realización escénica es flexible, dialogando vastamente con otros lenguajes artísticos, tales como el danzario, el musical, el plástico o el audiovisual. Además, la idea de lo posdramático implica que el insumo principal para la puesta en escena no es el texto en sus términos dramáticos, sino que puede surgir de otras fuentes. Adicionalmente, en este tipo de representaciones no se le da prelación al lenguaje oral, y con respecto a la interpretación de la obra, ya no es única, objetiva y racional (como en las conocidas obras clásicas), sino que puede variar según la psique del espectador y en la cual hay una amplia alusión a lo emocional y a lo sensitivo. En ese orden de ideas, la denominación de «textos» o «escrituras dramáticas» parece limitada, ya que excluye a toda esa diversidad posdramática enunciada por Lehmann (2013). Para solventar dicha exclusión, surge el término de escritura teatral, que sí puede contener y hacer referencia tanto a las obras dramáticas como a las posdramáticas, a pesar de esto, vale la pena aclarar que los intereses de la presente investigación

⁹ Lo poético en términos tradicionales se entiende como aquellos textos escritos mediante un uso del lenguaje determinado por la métrica. Lo épico como aquellos textos que cumplen la función de narrar una historia y lo dramático como aquel tipo de literatura escrita en diálogos, con presencia de acotaciones y con la intención de ser llevado a la puesta en escena.

no están situados en lo posdramático, sino en lo dramático, según sus características, su enfoque disciplinar y el lugar que cobran en este la palabra escrita y la palabra hablada. De tal forma, el concepto teórico fuste en este trabajo es la escritura dramática, séase la composición de textos con unas características formales específicas y con el objetivo de ser llevados a la puesta en escena.

Dentro de este concepto, hay un antecedente relevante denominado «dramaturgia», cuya comprensión es posible gracias a Mario Cantú (2011) quien trae a colación la definición de Patrice Pavis, afirmando que:

Veamos la definición de dramaturgia del teórico teatral Patrice Pavis, quien nos propone tres definiciones: el sentido clásico, el sentido brechtiano y el sentido de la actividad del dramaturgista. En el sentido clásico es el “arte de la composición de obras teatrales”, donde se establecen los principios de la estructuración de un texto dramático. En este sentido, la dramaturgia es un sistema de principios abstractos que dictan las normas a los dramaturgos de cómo componer una obra, como las poéticas, entre ellas las de Aristóteles y Lope de Vega, por ejemplo.

En el sentido brechtiano la dramaturgia es la estructura a la vez ideológica y formal de la obra, el vínculo específico de una forma y un contenido. Se refiere a la vez al texto original y a los modos escénicos de la puesta en escena, especificar la forma teatral de mostrar y narrar un acontecimiento.

En tercer sentido, la dramaturgia designa el conjunto de opciones estéticas e ideológicas que el equipo de realización, desde el director hasta el actor, tendrán que realizar. Pavis advierte que la dramaturgia, en su sentido más reciente, “tiende pues a superar el marco de un estudio del texto dramático, para abarcar texto y realización escénica” (Cantú, 2011, p.11)

Como es evidente, el término de dramaturgia se aborda de manera general desde el diccionario teatral de Pavis, dado que allí se establece una definición polisémica y una serie de elementos constitutivos, sin embargo, con fines sintéticos del término, es pertinente ir a la fuente original y aclarar que:

La dramaturgia, en su sentido más general, es la técnica (o la poética) del arte dramático que busca establecer los principios de construcción de la obra (...) Esta noción presupone un conjunto de reglas específicamente teatrales cuyo conocimiento es indispensable para escribir una obra y analizarla correctamente. (Pavis, 1996, p.148).

Puede entenderse entonces que la función del dramaturgo es generar una serie de consideraciones previas formales, como los personajes que componen su creación, el conflicto de estos, los contextos que habitan y las decisiones que toman; y unas consideraciones de orden ideológico, como lo que se quiere decir por medio de la creación, o las incidencias esperadas de la obra hacia el lector o el espectador. Esta función del dramaturgo se materializa en dos niveles de estructura teatral, (propuestos por J. Scherer, citado por Pavis, 1996) la primera, es la *estructura interna* de la obra, que se entiende como el conjunto de elementos que constituyen el horizonte de expectativas que un autor tiene sobre su obra, el mensaje o el tema inmerso en el texto (es decir, el fondo de la obra, la esencia e intención comunicativa del dramaturgo); y la segunda, es la *estructura externa* de la obra, que implica específicamente el conjunto de recursos literarios, escriturales, de puesta en escena, diseño de trama y elementos para mantener la atención sostenida que son elegidos para el abordaje y el desarrollo de lo proyectado (es decir, la forma). Ambos niveles de estructura teatral se complementan en diálogo para optimizar la enunciación del dramaturgo y la recepción del espectador sobre aquello que se llamó fondo (primera estructura) a partir de la eficacia comunicativa de la forma (segunda estructura).

Aunque los anteriores niveles (propios de la dramaturgia) permanecen en la escritura dramática, es relevante mencionar que dicho concepto es contextualmente variable, sin embargo, uno de sus elementos atemporales es que se considera como dramaturgia únicamente al texto en diálogo, con acotaciones¹⁰ y divisiones, es decir la concepción generalizada del término se limita sólo al escrito con especificaciones para llevarse a escena, la dramaturgia es entonces la parte escrita de todo lo que aparecerá y sucederá en el escenario a la hora de representar una obra. Por otro lado, en esta investigación se asume que la escritura dramática también comprende los elementos creativos que

¹⁰ Insertos dentro del texto teatral que no se dicen a la hora de interpretar la obra, pero cuya función es ofrecer información al director, a los lectores o a los actores sobre cómo representar lo plasmado en la dramaturgia; hay acotaciones que indican el lugar donde se desarrollan los acontecimientos, otras indican el estado emocional de los personajes, y otras dan cuenta de las acciones que ejecutan estos personajes.

inciden en la creación del texto para la escena, es decir que los elementos preliminares al texto final¹¹, las escrituras creativas ¹²que permiten una sensibilización en el autor y que le ayudan a explorar maneras para escribir, el reconocimiento de elementos dramáticos en otras formas literarias como la narrativa o la lírica, pueden ser considerados parte de la escritura dramática, toda vez que, tienen como finalidad la concreción de una obra de teatro, aunque vayan más allá de los elementos textuales que serán visibles en la representación.

Esta pluralidad en el concepto, hace posible que otras fuentes aporten a su robustecimiento, por ejemplo, el escritor norteamericano John Howard Lawson (2013), define la composición dramática como «la organización detallada de las escenas y situaciones, tanto en su estructura interna como en sus relaciones con el sistema de acontecimientos en conjunto» (p. 317) este término es afín a la comprensión situada en el presente proyecto, dado que ubica al escritor de teatro como un compositor, es decir que le otorga la capacidad de organizar, de determinar y de decidir justificadamente los elementos que conforman su texto dramático, el orden en el que lo presenta y sus divisiones. Una mirada expandida de este término (y que aporta a la construcción del concepto) es que en la escritura dramática también se registra lo que no aparece en el texto final, comprendiendo los borradores y los posibles caminos contemplados durante la construcción como parte importante del proceso. Es decir, la escritura dramática implica la organización y la reorganización que sucede a lo largo de la creación, reconociendo el cambio de las situaciones y su resolución como evidencia del bagaje filosófico y sociopolítico del autor.

Al acoger la idea del escritor como un compositor que evidencia sus propios cambios de pensamiento por medio de la organización del texto que escribe, la escritura dramática involucra una perspectiva autocrítica, que sumada a las estructuras mencionadas por Scherer (fondo y forma) la ubica en una perspectiva que reflexiona constante y conscientemente sobre sus afectaciones sociales para con los eventuales espectadores. Lo anterior se potencia si la escritura dramática se sitúa en un contexto donde el sentido de la escritura se contempla con fines formativos (por ejemplo, un aula formal de clase), ya que gracias a las condiciones de dicho espacio (las

¹¹ Entiéndase en adelante como el escrito que cumple estrictamente con las tres características mencionadas de la dramaturgia y tiene las convenciones necesarias para ser llevada a escena como producto teatral.

¹² Textos que exceden el uso técnico o profesional del lenguaje, es original y es posible gracias a la imaginación de su autor

retroalimentaciones, los debates, los disensos o las convergencias fruto de las interacciones dentro de ese espacio), se puede relacionar a este conjunto de textos teatrales con la tipología dramática de la pieza didáctica, idea que será desarrollada más adelante.

Todo lo anterior cobra sentido al vincular dentro del mismo escenario los procesos de alfabetización crítica (tratados en el apartado anterior) pues en un desarrollo simultáneo, los sujetos, es decir, los estudiantes, componen escritos de autoría propia e interactúan con las obras de sus compañeros. Durante esa interacción, surge como punto clave el eje ético (relacionado con lo axiológico) dado que la escritura dramática centra la mirada en la descripción y en la recomposición de problemáticas sociales que lo interpelan, acercándose a la tipología de drama enunciada previamente (la pieza didáctica), cuya estructura lógica es entendida por Claudia Alatorre (1994) de la siguiente manera:

1. Tesis: canción o recitado inicial que propone el asunto que va a ser demostrado.
2. Antítesis: la obra en sí. La anécdota propone un proceso dialéctico a través de las contraposiciones entre los personajes y entre los personajes y la circunstancia.
3. Síntesis: canción o recitado final donde se llega a una síntesis de la proposición inicial y a una conclusión sobre lo discutido en el drama. (1994, p. 83)

Ciñéndose a la estructura propuesta por Alatorre, las obras dramáticas de las piezas didácticas parten de un mensaje (tesis) que quiere ser expresado a través de la exposición de una problemática real de su contexto (antítesis) y finaliza con una solución a esa problemática, en la que participa fundamentalmente el mensaje inicialmente expuesto (síntesis). La pieza didáctica surge como un elemento presente en la escritura dramática en el aula, puesto que tras la lectura crítica de su entorno en la que se resalta alguna problemática de este, los estudiantes formulan una tesis en sus escritos que da cuenta de unas justificaciones políticas, unas decisiones administrativas, familiares, culturales, académicas, económicas entre otras, que generalmente buscan el bien colectivo. Posteriormente, durante la composición dramática, se antepone a la tesis un contraargumento que no desea el cambio propuesto, ofreciendo otro punto de vista para finalmente dialogar y concertar una síntesis.

Es relevante mencionar que los estudiantes construyen un lugar discursivo en el que defienden alguna idea por medio de su escritura dramática y diseñan un andamiaje para justificar su intención comunicativa y la esencia del primer nivel de estructura (el fondo), priorizando la idea ejemplarizante que tiene como finalidad una repercusión educativa de manera contundente. En la pieza didáctica no necesariamente todo finaliza con una aceptación óptima del mensaje (en el mundo ficcional) y por lo tanto las escrituras dramáticas no necesariamente concluyen con finales felices para evidenciar la victoria de lo moral; al contrario, la pieza didáctica que se gesta en procesos de alfabetización crítica tiende a proponer un escenario en el que el contexto no cambiará (tal y como lo presenta Brecht en *La Excepción y la Regla*, 1930), sin embargo, esta no es razón para abandonar la empresa de la afectación y la multiplicación de procesos de alfabetización crítica por medio de la escritura dramática, o cualquiera que sea la estrategia seleccionada, para movilizar un cambio que aporte a la vida en sociedad.

2. Apartado Metodológico

El presente capítulo desarrolla la apuesta metodológica utilizada para resolver el problema de investigación planteado: ¿cómo la escritura dramática integrada en el aula aporta al fortalecimiento de la alfabetización crítica en estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera, Subachoque? Para resolver esta pregunta, se traza como objetivo general fortalecer los procesos de alfabetización crítica en estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera, Subachoque, mediante el abordaje de la escritura dramática en el aula.

Antes de enunciar la ruta elegida para alcanzar el objetivo propuesto, debe aclararse que la presente investigación se encuentra estrechamente vinculada a la práctica pedagógica desarrollada por el equipo investigador en IX y X semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. La práctica pedagógica mencionada sucede en la IED La Pradera, Subachoque y hace posible la relación entre los investigadores y los estudiantes de octavo y noveno grado, situándolos como la muestra poblacional de la investigación; además, esta práctica se adscribe a la línea investigativa «El teatro del profesor en escenarios educativos rurales» y es soportada por las lógicas procedimentales del modelo de formación en alternancia¹³ (Rickenmann, 2006). A continuación, se presenta el apartado metodológico estructurado en dos partes: la primera, denominada antecedentes en contexto, que da cuenta de la práctica pedagógica, del escenario educativo elegido y de la población tomada como muestra para la intervención en aula. La segunda parte expone el planteamiento del problema de investigación, el enfoque, el método, el tipo de análisis y los instrumentos de recolección de información elegidos para su abordaje.

¹³ Práctica pedagógica donde se hace tanto intervención en terreno escolar como encuentros sucesivos en el espacio universitario para la reflexión sobre los avances en el aula de clase. Consiste en el cambio de roles del docente en formación, asumiendo el lugar del profesor y paralelamente supone un espacio en el que el estudiante universitario aprende en situación (*in situ*) las funciones del rol docente, concretando aprendizajes en dos niveles: (i) Referente a la construcción del rol docente y compete a la toma de conciencia del estudiante (ahora profesor en formación) de que él mismo está aprendiendo en una situación a-didáctica (situación concreta de enseñanza sin formador presente en cada sesión, pero acompañado por las instituciones escuela/universidad); y (ii) referente a la construcción del rol del alumno de teatro en una situación didáctica que él propicia.

Antecedentes en contexto

La práctica se realiza en la IED La Pradera, ubicada en el corregimiento La Pradera del municipio de Subachoque, esta institución está en la ruralidad y congrega estudiantes de las veredas aledañas, para quienes el sustento económico deviene de la agricultura (principalmente de papa, cebolla y fresa) situando el cuidado de los cultivos como el ejercicio que más tiempo vital consume en la cotidianidad de los estudiantes. La comunidad educativa expresa con regularidad la importancia de conocer la tierra para el cultivo, las temporadas climáticas, sus ciclos y condiciones, evidenciando una disposición cultural hacia la percepción del entorno. Es pertinente entonces, relacionar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que propone «formar jóvenes integrales con una formación académica acorde con las necesidades de su entorno, capaces de construir un proyecto de vida con sentido humano y responsabilidad social» (PEI La Pradera, p.1) Lo anterior encuentra relación con los objetivos del concepto alfabetización crítica desarrollado en el anterior capítulo, puesto que el PEI prioriza la formación en coherencia con las necesidades del entorno, implicando un ejercicio de lectura y consciencia del contexto; en segundo lugar, el PEI menciona la construcción de proyectos de vida con sentido humano y de responsabilidad social, lo cual es posible tras la lectura interpretativa y crítica que trasciende las condiciones físicas para centrarse en la interpretación de comportamientos sociales y culturales que también es propio del rol activo y participativo del sujeto alfabetizado críticamente.

De los principios institucionales, destaca la identidad rural, que es el «reconocimiento e importancia por el territorio, la nacionalidad, el municipio y la institución educativa» según el PEI (p. 16). Este principio es relevante para el proyecto de investigación, porque insiste en el estudio de los escenarios de interacción para los estudiantes como determinantes en su formación. En relación con la alfabetización crítica, el reconocimiento de los lugares de encuentro es un proceso preliminar necesario para la construcción de perspectivas críticas, pues la conciencia del entorno en sus niveles sociales parte de la caracterización literal de los espacios, además, la lectura de estos permite comprender al sujeto como parte y fruto de un sistema cultural, guiando la participación en función de un sistema. Vale la pena mencionar que la institución educativa ha avanzado en múltiples esfuerzos por promover la identidad rural en las dimensiones mencionadas.

Figura 2. IED La Pradera, Subachoque



Fuente: Archivo personal de los investigadores, 2022

Una de las estrategias implementadas por el colegio para cumplir los planteamientos del PEI es integrar la lectoescritura como énfasis transversal de formación en los espacios académicos, para esto se incorpora el programa de lectura, escritura y oralidad en español (LEO) en el horizonte institucional, el cual se implementa desde el año 2015 hasta la actualidad. Este programa ha requerido la constante formación del cuerpo docente en procesos de alfabetización (adicional de la materia fundamental que guían) de esta forma, la institución ha sumado esfuerzos para enfocarse en la lectura y la escritura del idioma español. Este punto común entre áreas también permitió un pilotaje (durante el primer semestre del año 2022) de un proceso de aprendizaje basado en proyectos¹⁴, integrando de manera práctica las materias de español, ciencias sociales y educación artística, piloto al que el presente proyecto llegó a fortalecer desde la escritura dramática. En concordancia con lo anterior, la misión del colegio dicta:

¹⁴ Propuesta constructivista de Jean Piaget, Jhon Dewey, Jerome Bruner y Lev Vigotsky. Parte de asimilar el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales (actuales o previas) que se estimulan y potencian al involucrar ejercicios interdisciplinarios, indagaciones e intereses propios, además de solucionar problemas de manera conjunta, apelando al trabajo en equipo.

La IED La Pradera educa a los niños (...) de Subchoque de forma integral como personas humanas, orientándolos, formándolos y enseñándoles para que sean capaces de transformar su vida personal, familiar y del entorno a través de prácticas pedagógicas significativas e inclusivas que se fortalecen desde los procesos de lectura, escritura y oralidad. (Horizonte institucional, p. 1)

La misión citada, presenta las generalidades formativas del colegio, los rumbos e intenciones educativas, priorizando la transformación de la vida individual y de los que rodean a los estudiantes a partir de prácticas que se fortalecen (entre otras formas) desde la lectoescritura. A los dos elementos que componen la misión, se les adscriben los dos conceptos primarios tratados en el anterior capítulo, la primera parte (capacidad de transformar su vida personal, familiar y del entorno) se puede relacionar con la finalidad de la alfabetización crítica, puesto que su ejercicio trasciende la lectura y la interpretación para instalarse en la participación que busca la transformación social. Por otro lado, la segunda parte de la misión menciona los procesos de lectura, escritura y oralidad, lo cual se relaciona con la escritura dramática como mediación de alfabetización crítica.

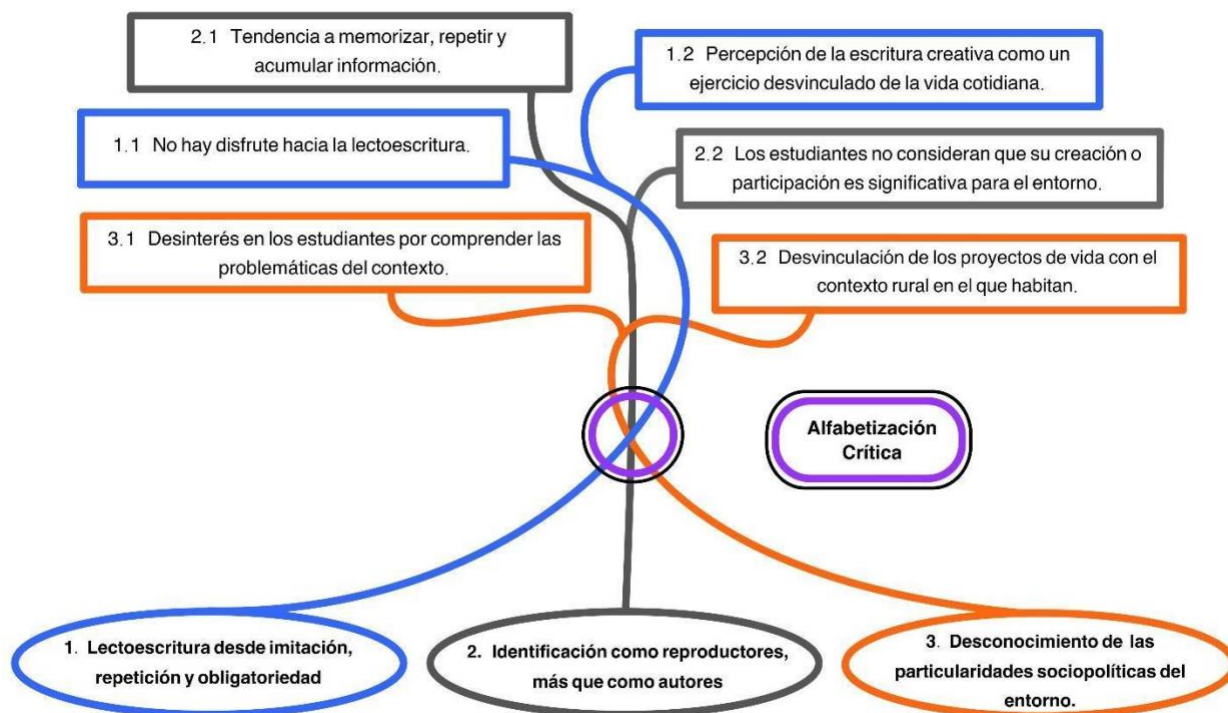
Sobre la muestra poblacional, la implementación se concentra en estudiantes de octavo y noveno grado, con quienes se desarrolla el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) a partir del último semestre del año 2021, hasta el primer semestre del año 2022. Gracias al ejercicio de caracterización participante, no participante y los insumos obtenidos en las sesiones de diagnóstico¹⁵, se identifica que uno de los elementos centrales problematizados corresponde a lo que se denominó en el primer capítulo como procesos de alfabetización crítica, lo cual está compuesto por: (i) la lectura del contexto de manera consciente y axiológica, (ii) la interpretación del mismo y (iii) la participación activa desde un rol social activo, esto según lo analizado del texto de Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007).

¹⁵ De acuerdo con el documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la práctica pedagógica de la LAE presentado por el comité de prácticas (2015) es el momento preliminar a la intervención en aula, fundamental para la planeación y estructura de la secuencia didáctica. El docente ingresa al aula de clase procurando la mínima afectación, observa, registra y caracteriza el tipo de alumnos, las necesidades del medio, las funciones del docente, las maneras de enseñar y las maneras de aprender propias del espacio observado.

Planteamiento del problema y metodología de investigación

A continuación, la relación entre causas y efectos que estructura la identificación del problema en el siguiente árbol.

Figura 3. Árbol de problemas



Fuente: Elaboración propia, 2022

En la anterior figura se visibiliza la correspondencia que existe entre las causas identificadas y sus efectos colaterales, todos, en torno a los procesos de alfabetización crítica por parte de los estudiantes. La primera causa corresponde a que el colegio ha abordado la lectoescritura desde la imitación, la repetición y la obligatoriedad, esto causa en primer lugar, que los estudiantes no expresen interés ni disfrute hacia la lectoescritura, siendo un ejercicio que (hasta el momento de intervención) no se había explorado desde el terreno de las escrituras creativas, la ficción a partir de la reflexión y la transformación desde la creación escritural; en segundo lugar, existe una percepción generalizada hacia la escritura creativa como ejercicio desvinculado de la vida cotidiana, pues en los desempeños diarios de producción y de trabajo agrario los estudiantes no relacionan la escritura creativa como un elemento fundamental para la participación social.

La segunda causa corresponde a que los estudiantes en su generalidad no se perciben a sí mismos como autores, en cuanto a la autonomía de enunciación, la posible emancipación, la perspectiva crítica de sus condiciones y el diseño de estrategias efectivas para la participación social, esto se evidencia en la tendencia por acumular, memorizar y repetir l¹⁶a información suministrada por el colegio, además de descartar la creación como un dispositivo estratégico para la participación significativa en su contexto. La tercera y última causa que argumenta el planteamiento del problema es el desconocimiento de las particularidades sociopolíticas del entorno, si bien los estudiantes expresan compromiso en la apropiación de su contexto respecto los elementos y las condiciones de producción propias de su territorio, desconocen los elementos relacionales y culturales que atraviesan el mismo, esto genera un desinterés por comprender problemáticas colectivas; también existe una desvinculación en la formulación de los proyectos de vida con el mundo rural que habitan.

Esta caracterización concluye con la pregunta problema ¿cómo la escritura dramática integrada en el aula, aporta al fortalecimiento de la alfabetización crítica en estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera, Subachoque? de acuerdo a la naturaleza de la pregunta y en coherencia con los campos del saber relacionados, el proyecto se adscribe a la investigación cualitativa¹⁷, ya que los intereses de investigación obedecen al estudio de lo humano (concretamente en este caso, a la formación de sujetos críticos) comprendiendo el aula como espacio de multiplicidad y de reflexión para abordar aspectos estéticos, éticos, políticos, culturales y significativos en los planos socio-cultural y personal vivencial, en los cuales se construye lo subjetivo y lo intersubjetivo como objetos y vehículos de conocimiento según Sandoval Casilimas (1997), es entonces el escenario de práctica un lugar propicio para la tensión y/o la convergencia de perspectivas y para la reflexión social desde un enfoque cualitativo, pues congrega sujetos diversos en permanente cambio y en etapas de adaptación (particularmente por la etapa de desarrollo adolescente en la que se encuentra

¹⁶ La práctica pedagógica desarrollada por los investigadores contribuyó a que para el siguiente año lectivo de iniciada la implementación, la institución educativa diseñará proyectos con la articulación de asignaturas, como ciencias sociales, lengua castellana y educación artística. Esta incidencia del proyecto de investigación en la metodología de la institución es mencionada por el docente de terreno Edwin Uribe, dentro de la entrevista referida en el capítulo de análisis, y que se halla completa en los anexos.

¹⁷ De los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico. También es conocido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica según Sparkes y Smith (2014) y Savin-Baden y Major (2013).

la muestra poblacional) centrando el análisis en lo cultural y en lo social. De acuerdo con lo anterior, Strauss (2016) define la investigación cualitativa como:

Investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones, perspectivas y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre culturas. (Strauss, A., y Corbin, J. 2016, p. 20).

De esta definición destaca la reiteración de la investigación cualitativa en campos de lo experiencial, lo emocional y lo sentimental, elementos que no obedecen lógicas cuantitativas o constantes absolutas, pero que sí son el centro de interés de la presente investigación, pues es a partir de las experiencias, los comportamientos, las emociones y la percepción del funcionamiento social y cultural de los estudiantes que se propicia el análisis crítico para luego registrar su enunciación en la escritura dramática. Hernández Sampieri (2017) identifica seis elementos del enfoque cualitativo: inductivo, holístico, interactivo-reflexivo, naturalista, humanista y riguroso, los cuales están presentes en esta investigación de la siguiente manera:

(i) Inductivo: la ruta metodológica del proyecto de investigación se relaciona con las estrategias didácticas que parten de la escritura dramática más que con la verificación de una hipótesis de aprendizaje. (ii) Holístico: los profesores en formación asimilan el aula y a cada estudiante como la congregación de múltiples elementos, complejos, diversos y en constante adaptación. (iii) Interactivo-reflexivo: se es consciente de las afectaciones ejercidas en los estudiantes desde el rol docente, por lo tanto, el equipo de trabajo reflexiona sobre las movilizaciones intencionales e incidentales que el docente-investigador ejerce en aula. (iv) Naturalista dentro de las lógicas internas: los profesores en formación identifican a los estudiantes dentro de su marco de referencia (entorno, barrio, institución, familia, entre otros) relacionando permanentemente su *habitus* con su contexto y vinculando las particularidades de sus escrituras creativas con las lógicas de su cultura local. (v) Humanista: se busca disponer y referenciar experiencias particulares, registrando desde las percepciones de quienes protagonizan. (vi) Riguroso: los docentes en formación buscan resolver los problemas identificados con exhaustividad, involucrando a los estudiantes en la selección de soluciones innovadoras. Se analiza comprometida y detalladamente a los agentes que

componen el problema desde el compromiso colectivo.

Precisamente, el énfasis en la colectividad y la construcción conjunta de una ruta de acción, acerca la investigación al método de Investigación Acción (IA), teniendo en cuenta que (y parafraseando a Schumacher y MacMillán¹⁸) la investigación-acción implica a profesores que usan métodos de investigación para estudiar los problemas en el aula. El profesor dirige el estudio puesto que el objetivo es dar solución a un problema concreto en el aula. Además, este método es coherente con la investigación cualitativa, pues se permite la incertidumbre, la autoevaluación y la reformulación como ejercicios constantes, todo bajo un paradigma crítico que prioriza los comportamientos y relaciones sociales en comparación con la acumulación de conocimientos.

Elliott (1993) –conocido como el máximo representante de la IA– define el método como «el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (p.24) lo cual permite entender la IA como la reflexión sobre las acciones humanas –en este caso de los estudiantes– y las situaciones sociales vividas por los docentes, para ampliar su perspectiva y comprensión de los problemas prácticos del aula, encaminando las acciones didácticas para modificar las condiciones presentes. Por ser una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesor y alumnos) en las situaciones sociales dentro del aula para mejorar sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismas; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan, es que esta investigación se adscribe al método de IA.

Sobre las fases, es preciso decir que las cuatro propias de la IA (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) se transponen correctamente con los momentos de esta investigación, organizándose consecutivamente de la siguiente manera: (i) caracterización de la población, para enmarcar el planteamiento del problema, lo cual corresponde al diagnóstico; (ii) creación de material didáctico para involucrar lo contenidos al aula y procurar el aprendizaje, que se enmarca en la fase de diseño; (iii) práctica docente e intervención en aula con el material previamente diseñado (implementación); y finalmente (iv) Lo propio de la evaluación, que

¹⁸ McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa. Una introducción conceptual Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición), 656

consistió en el análisis retrospectivo de la investigación para desarrollar los ajustes al material diseñado, así como reconocer hallazgos y procesos desarrollados.

En coherencia con el enfoque y método que encuentran su argumentación de implementación debido al escenario de aula de clase, se selecciona el correlato como tipo de análisis con mayor afinidad a las condiciones del proyecto, teniendo en cuenta que el análisis correlacional permite asociar conceptos o variables como las categorías de análisis mencionadas en el primer capítulo, las perspectivas críticas de los estudiantes sobre su contexto y los procesos creativos desde la escritura dramática en torno a un mismo entorno. Parafraseando a Hernández Sampieri (2017, p. 93) el correlato permite asociar variables subjetivas –como ejercicios de creación– mediante un patrón predecible para una eventual intervención en otro grupo o población.

Para el tipo de análisis, se correlaciona la escritura dramática en el aula formal y la prácticas de alfabetización crítica en estudiantes de la ruralidad, teniendo en cuenta que esta manera de analizar permite vincular ambos campos, identificar puntos comunes y reconocer sus grados de asociación, facilitando conclusiones basadas en predicciones para futuras intervenciones, es decir, permite presentar la escritura dramática como un formato didáctico de teatro para el aula en pro de acercar las artes escénicas a la cotidianidad desde la clase formal, pues interpreta el elemento innovador como variable (escritura dramática) al conocer el desempeño de la constante de población (estudiantes de ciclo cuarto con respecto sus procesos de alfabetización crítica) para prever los alcances de la escritura dramática en otros escenarios educativos con diferentes muestras poblacionales. En palabras de Hernández Sampieri:

Si dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tienen bases para predecir, con mayor o menor exactitud, el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, al saber qué valor tienen en la otra. (Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. 2017, p.94)

Para desarrollar el correlato es preciso transitar de lo descriptivo a lo reflexivo y analítico de cada uno de los elementos, estos se vinculan referencialmente en el apartado teórico y se evidencian sus puntos convergentes en el capítulo de análisis, pues sus contrastes y puntos comunes se visualizan

a la luz de la práctica de implementación, en la cual se usaron instrumentos para la recolección de información, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa implica la observación consciente de las situaciones sociales e interacciones dentro del aula, además de mantener un papel activo y de reflexión permanente como docente-investigador, se determinan tres instrumentos: entrevistas, diarios de campo y un material didáctico creado por el equipo de investigación (denominado Libro Con-Texto), el cual cumple la función de ser un instrumento para la recolección de información, insumo para la evaluación de proceso de enseñanza-aprendizaje y materialización de la escritura dramática para cada estudiante.

El primer instrumento corresponde a la entrevista semiestructurada y abierta, implementada en tres momentos: el primero, previo a la intervención se aplica con el fin de conocer las expectativas, las necesidades y se adopta como insumo para la caracterización de la muestra y el planteamiento del problema. Se entrevista a los directores de curso, el rector y dos estudiantes por curso; el segundo momento de entrevista corresponde a la etapa de implementación, con el fin de conocer y sistematizar el proceso, las recepciones del elemento innovador por parte de los estudiantes y su relación con los ejercicios de afectación crítica desde la escritura dramática; y finalmente, al culminar la implementación, después de la socialización pública de las escrituras teatrales, donde se hace énfasis en la percepción retrospectiva, la evaluación en relación con los objetivos de aprendizaje y las movilizaciones ejercidas en la comunidad que fue afectada con la materialización de la escritura dramática. Para este último momento las entrevistas semiestructuradas también se hacen a los docentes a cargo de las materias de español, ciencias sociales y educación artística, además del rector, con el fin de conocer, analizar y registrar sus perspectivas como formadores de terreno con una visión objetiva de la población, pues acompañan a los estudiantes desde antes de la intervención y por lo tanto pueden evaluar el estado actual de los estudiantes en contraste con el momento previo a incorporación de la escritura dramática desde el proyecto pedagógico de aula.

Los diarios de campo¹⁹ son el segundo instrumento que acompañan la implementación, siendo un análisis crítico de las planeaciones de intervención, registrando las situaciones emergentes en aula, la recepción de las actividades por parte de los estudiantes, la efectividad de las unidades didácticas

¹⁹ Véase Anexo 5. Planeaciones y diarios de campo.

en relación con los objetivos y la evaluación hacia el proyecto pedagógico de aula por parte de los docentes de terreno y el docente coordinador de prácticas²⁰. En los diarios de campo también se argumentan los ajustes a futuras intervenciones a partir de la experiencia, justificando las decisiones didácticas y las estrategias metodológicas implementadas para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los diarios de campo se ubican como un instrumento descriptivo a partir de la experiencia y perspectiva docente, evaluando su propio ejercicio y desempeño en aula desde la mediación y transposición de saberes disciplinares, procedimentales y axiológicos.

El tercer instrumento utilizado para la recolección y análisis de la información corresponde al *Libro Con-Texto*, el cual fue diseñado por el equipo de investigación para ser el material didáctico que mediara la lectura, la interpretación y la afectación del contexto por medio de la escritura dramática; sin embargo, gracias a su naturaleza y características (que posibilitan el registro procesual e individual de los procesos de sensibilización, exploración y materialización de escrituras teatrales, por nombrar una de las características más relevantes) es posible concebir este material didáctico también como un instrumento de recolección de información, evaluación y análisis, pues consagra registros constantes, voluntarios, críticos y personales por parte de cada estudiante, donde se visibilizan los procesos de aprendizaje y la relación disciplinar-teatral con los valores axiológicos de la participación y afectación social desde la creación.

²⁰ Corresponde al docente Eduardo Arturo Guevara Díaz, quien es el líder de la línea de investigación *El teatro del profesor en escenarios educativos rurales*, además del coordinador del semillero en Pedagogía y Didácticas de las Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional.

Libro Con-Texto

Figura 4. Libro Con-Texto



Fuente: Elaboración propia, 2022

A continuación, se presentan las generalidades del *Libro Con-Texto* como material didáctico en función del andamiaje y progresión didáctica de la escritura dramática en el aula de clase. Este elemento es autoría del grupo de investigación, basado en las generalidades del *modellbuch*²¹ (situado en la creación/formación en artes escénicas por Giovanni Covelli Meek, 2017) se diseñó atendiendo a la pregunta «¿qué características debe tener un dispositivo para movilizar la escritura creativa en estudiantes de ciclo cuarto del contexto rural, además de condensar y agrupar los ejercicios de exploración escrita?» Así, el material didáctico se construye teniendo en cuenta la importancia de los procesos individuales en forma de libreta para convertirse en el diario del dramaturgo para cada estudiante. Este es entregado a cada estudiante en la primera sesión para acompañar el proceso de intervención y la suma de dichos libros, conforman la antología *Inter-*

²¹ Término alemán acuñado por Berthold Brecht, que en su traducción significa «libro modelo». Este funge como contenedor de datos, momentos y percepciones del trabajo, es un insumo para recolectar las trazas, el análisis, la reflexión y permite la presentación de resultados de investigación/creación. (Covelli, G. 2018 p.145)

Texto, que corresponde a una antología de escritura dramática para la sistematización del PPA (contemplando una eventual investigación con preguntas que parten de la escritura creativa como insumo de cartografía social en Colombia) y para el proyecto de grado que lo demarca. La creación de cada *Libro Con-Texto* cumple cinco funciones:

1. Repositorio: por medio de un único elemento es posible compilar todos los ejercicios escriturales, facilitando el análisis de las actividades y la evaluación de desempeños según los productos escritos.
2. Sentido de pertenencia con el PPA: el *Libro Con-Texto*, se presenta a los estudiantes como un diario de experiencias con alto grado de personalización, visibilizando diferentes perspectivas (subjetividades) de una misma experiencia de aprendizaje. De esta manera, se fortalece el vínculo entre estudiante y el PPA, puesto que es intencional destacar la importancia de cada participación para la concreción del producto colectivo (antología *Inter-Texto*).
3. Programa académico: las páginas del *Libro Con-Texto* están diseñadas estratégicamente para guiar las actividades de cada sesión, la consecución de páginas, los iconos, las figuras, las indicaciones, las convenciones cromáticas y demás insumos, son elementos que orientan al educando sobre cómo llevar a cabo su registro, además de presentarle los límites temáticos, las extensiones, los vínculos, los contenidos disciplinares y los logros a alcanzar en el PPA.
4. Contrato didáctico: entendido gracias a Guy Brousseau (1980) como «el conjunto de comportamientos específicos del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro» (p. 35) este contrato enmarca las relaciones entre docente y alumno en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas, y se dispone permanente dentro del libro contexto, ocupando un lugar estelar en la introducción del *Libro-Contexto* (a modo de prólogo) para establecer acuerdos actitudinales, evaluativos, compromisos del docente, de los estudiantes y una suerte de manual de uso que visibiliza la particularidad del *Libro Con-Texto*. Del

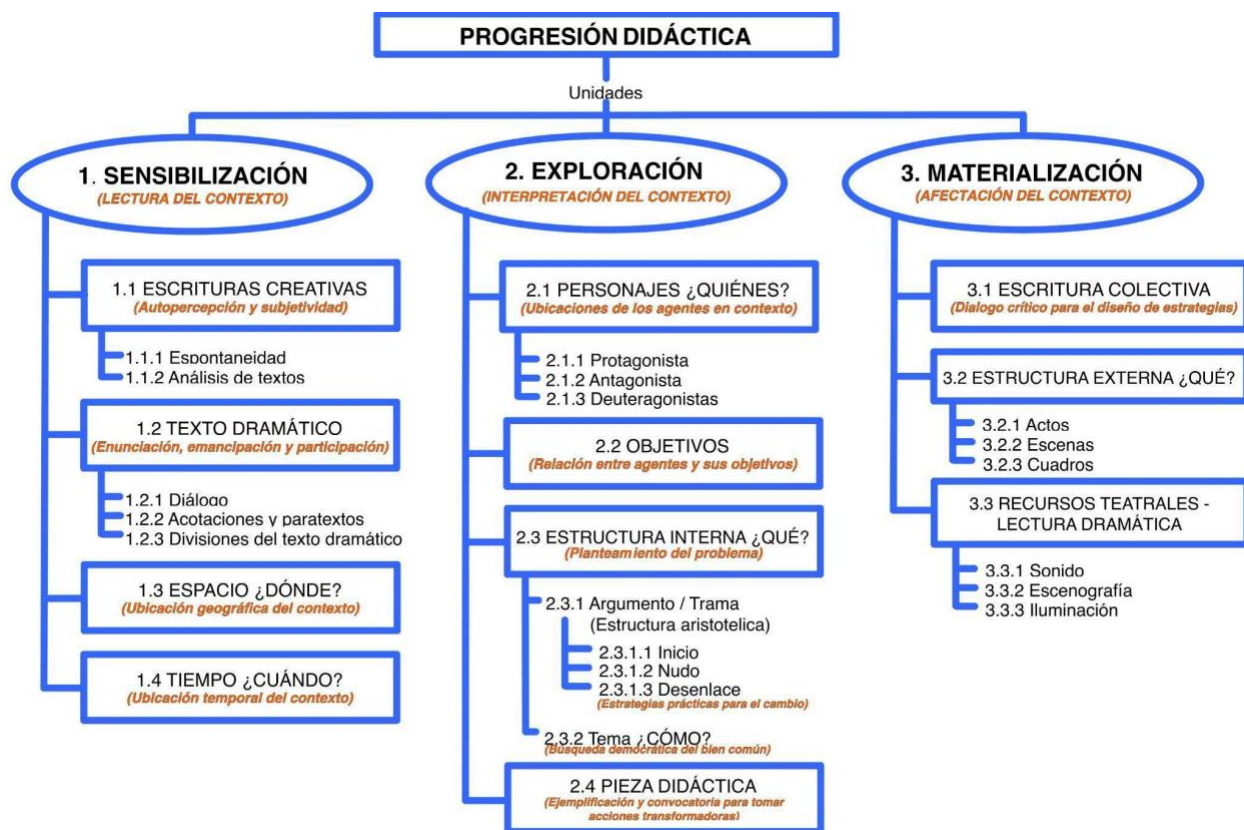
manual de uso resaltan principios como: «No arrancar ninguna página del *Libro Con-Texto*», «no leer el *Libro Con-Texto* de sus compañeros en ninguna circunstancia», «personalizar el *Libro Con-Texto*» entre otras.

5. Profundización conceptual, referentes y anexos: A lo largo del *Libro Con-Texto*, se encuentran distintas referencias a obras teatrales, ejemplos de estructuras dramáticas, citas de dramaturgos, referencias a la cultura pop (*easter eggs*) y recomendaciones cinematográficas, propiciando la indagación autónoma de los estudiantes, para complementar los contenidos vistos en las clases. De la misma manera se disponen herramientas sinópticas y esquemas, tales como mapas mentales, infografías, imágenes o tiras cómicas para reforzar el proceso de institucionalización conceptual.

La progresión didáctica de los *Libros Con-Texto* se divide en tres unidades: sensibilización, exploración y materialización; su orden y división se debe a la sistematización de contenidos disciplinares de la escritura dramática²² en relación con las tres acciones de la alfabetización crítica (leer, interpretar y afectar el contexto). En la siguiente figura se presenta el andamiaje didáctico de los contenidos de la escritura dramática y se resaltan (en color naranja) los contenidos de alfabetización crítica que se relacionan con los anteriores durante la fase de implementación.

²² Los cuales parten de la guía curricular hecha por José Cañas (2014, p.121) en el libro *Didáctica de la expresión dramática*, una aproximación a la dinámica teatral en el aula; donde se presentan originalmente cuatro fases para el análisis del texto dramático en la escuela. Los contenidos y fases propuestas por los autores fueron seleccionadas teniendo en cuenta las particularidades rurales, la etapa de desarrollo y las competencias lectoescriturales previas de la muestra poblacional.

Figura 5. Progresión didáctica



Fuente: Elaboración propia, 2022

La primera unidad, busca la disposición del estudiante hacia la práctica lectoescritural, se sensibiliza desde el abordaje a las escrituras creativas como primer acercamiento para escribir espontáneamente, y se hace énfasis en la creación a partir de las experiencias vividas, registrando sus perspectivas y los componentes de sus sistemas²³ relacionales; en simultáneo, se trabaja la lectura crítica del contexto (primera acción de la alfabetización crítica) partiendo de la autopercepción y de la subjetividad que se construye en correspondencia con un entorno específico, donde el estudiante puede observar, emanciparse y ser un potencial agente de cambio. En esta primera unidad se presentan las características básicas del texto dramático, sus diferencias

²³ Véase el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, según el cual el desarrollo del individuo está determinado por varios sistemas, a saber: el individual, el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

con otros géneros literarios y se hace énfasis en la escritura dramática partiendo del «dónde» y el «cuándo».

Figura 6. Unidad de sensibilización



Fuente: Elaboración propia, 2022

Para la segunda unidad, se disponen ejercicios de exploración temática, de personajes, y de posibilidades ficcionales para la transposición de la realidad al mundo ficcional de la escritura dramática, todo en torno a la identificación por parte de los estudiantes de un problema presente en el contexto, lo cual obedece a la interpretación, que es la segunda acción de la alfabetización crítica. En esta unidad se exploran múltiples opciones de composición dramática para que finalmente, los estudiantes se comprometan críticamente con una estrategia creativa (un argumento y trama específica) que sirva como potencial movilización para la afectación del contexto.

Figura 7. Unidad de exploración



Fuente: Elaboración propia, 2022

La última unidad corresponde a la concreción de lo aprendido (durante el proyecto pedagógico de aula) en una escritura dramática construida en subgrupos de trabajo, puesto que la afectación crítica del contexto se tramita en diálogo con otros sujetos críticos, por lo tanto, esta unidad se enfoca en la toma de decisiones democráticas con el fin de concretar una escritura dramática con las características de la pieza didáctica, para ejemplificar el planteamiento del problema que los estudiantes acordaron tramitar. La fase de intervención finaliza con un evento público donde los estudiantes hacen las lecturas dramáticas de sus escritos teatrales frente los integrantes de la comunidad educativa (incluyendo acudientes y padres de familia), con la intención de persuadir a estos espectadores a tomar decisiones prácticas sobre las problemáticas tratadas.

Figura 8. Unidad de materialización



Fuente: Elaboración propia, 2022

Categorías de análisis

Teniendo en cuenta que la presente investigación usa el correlato como tipo de análisis, se hace necesario precisar los elementos que son relacionados por medio de los instrumentos de recolección de información en el siguiente capítulo. A continuación, se presentan las dos categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, todas emergentes del vínculo entre los conceptos de alfabetización crítica y escritura dramática en el marco de la educación formal. Siendo estas, la cultura escrita y la construcción del estudiante como sujeto creador.

1. Cultura escrita

Esta surge al tener en cuenta que el reto educativo de la escuela contemporánea ya no sólo obedece a la alfabetización (ejercicio mecánico y funcional para el uso de la lengua), sino que se instala en el enseñar a leer, interpretar y reescribir el mundo (última palabra usada por Freire que reemplazará a la acción de «afectación» en este apartado) a partir de la autonomía, el análisis crítico y las formas

innovadoras de mejorar las condiciones de la vida en sociedad. A este nuevo enfoque educativo se le denomina cultura escrita, el cual es un camino que se propone fomentar la ciudadanía crítica y participativa desde la lectoescritura; Delia Lerner (2001) conceptualiza esta categoría y enumera unas condiciones para esta sea posible, pues asegura que:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto. (2001, p. 25)

Lo anterior es un logro alcanzable dentro y por medio de la escuela si se recuerdan los vínculos necesarios expuestos anteriormente por Wanda Rodríguez (2018): sujeto, texto y contexto. Insistir en estos enlaces de manera enfática y estratégica en el aula es uno de los caminos para propiciar la cultura escrita, pues Lerner (2001) también comparte la importancia de orientar el aula y las prácticas lectoescriturales que allí acontecen para ayudar al educando a adaptarse a su entorno, definir su participación en él (desde el proyecto de vida) y transformarlo.

En el marco de esta investigación y teniendo en cuenta los aportes de Lerner (2001) y Rodríguez (2018), la cultura escrita requiere una serie de emprendimientos necesarios para instalarse en la escuela contemporánea, de estos, destacan: (i) la importancia de que la escuela se convierta en una comunidad de lectores donde se acuda a los textos en búsqueda de respuestas para los problemas, procurando encontrar información que ayude a comprender mejor los aspectos del mundo que generan sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una perspectiva con la que sientan afinidad y compromiso o para rebatir otra que consideren amenazante, dañina o injusta. Si dicha comunidad de lectores se gesta en la escuela, los estudiantes pueden conocer otras posibilidades de vida gracias a la identificación con otros autores o los personajes ficticios registrados en los textos. Además, desde la misma cultura escrita los estudiantes pueden hacer parte de otras realidades (desde el mundo de las ideas), transitando otras historias y estructuras sociales, además de descubrir y experimentar con otras formas de utilización del lenguaje para crear nuevos sentidos. (ii) En segundo lugar y siguiendo la línea de la anterior, es fundamental

destacar la necesidad de hacer de la escuela una comunidad de escritores, donde los estudiantes también produzcan textos para dar a conocer sus ideas, para documentar los hechos, para registrar su lectura contextual y para, a fin de cuentas, reescribir la realidad, que quiere decir transformarla (Freire, 1980). Es necesario propiciar procesos en la escuela donde la lectura, la interpretación y la reescritura sean prácticas vivas (es decir, frecuentes y en permanente cambio) y vitales (que se relacionen con la vida de los educandos) que permitan repensar el mundo y proponer otras alternativas mientras se reorganiza el propio pensamiento.

La cultura escrita entonces, materializa los retos buscados por la alfabetización crítica en el aula de clase y cuya vía de ejecución es mediada por el texto (en este caso, el texto teatral,) puesto que esta última involucra las experiencias sensitivas, lúdicas y prácticas de los tres niveles mencionados (sujeto, texto y contexto) y su interacción. Teniendo en cuenta esto, las subcategorías que se adscriben a este primer elemento son las tres acciones de la alfabetización crítica en relación con la escritura dramática, siendo: la lectura, la interpretación y la afectación del contexto por parte de los estudiantes, los puntos centrales de observación para su correlación.

2. Espect-actor

Esta categoría de análisis se centra en el sujeto creador en procesos de alfabetización crítica, es decir, que se enfoca en analizar los elementos constitutivos y evolutivos que tuvo el estudiante (inicialmente adscrito a acciones repetitivas, memorísticas y de acumulación) para ahora, desenvolverse socialmente con disposiciones dialógicas, autónomas, emancipatorias y creativas desde la democracia. El término «espect-actor» es una conceptualización de Augusto Boal, quien recibe una clara influencia de Freire (el primero en proponer el concepto alfabetización crítica) para formular los principios del Teatro del Oprimido, y de quien rescata la búsqueda por aprender a aprender y la idea de que al aprender a leer y a escribir, es posible a conocer y respetar al sujeto próximo, al otro diferente. Es por esto que el marco en el que se ubica el rol del espect-actor (foco de este apartado) es fundamental para evidenciar las subcategorías de análisis.

El pedagogo y escritor español Tomás Motos (2011) en su estudio sobre Augusto Boal (donde relaciona el teatro, el activismo social-político y la educación) presenta el teatro del oprimido como una orientación teórica y un método estético que reúne ejercicios, juegos y técnicas teatrales para

la desmecanización física e intelectual de sus practicantes (mecanización instalada por procesos alienantes como la alfabetización tradicional) además de propiciar la democratización del teatro²⁴ (2011, p. 3). Es posible ver en la presentación de Motos una preocupación compartida (entre Boal y los intereses de la alfabetización crítica) por fortalecer los procesos prácticos de afectación y recomposición basada en la toma de decisiones conjuntas que mejoran las condiciones de la vida en sociedad.

Lo anterior sitúa la idea que el teatro y la escritura dramática son medios eficaces para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales y personales en las que el rol del espect-actor se refiere a la identidad del sujeto inmerso en una lectura, interpretación y reescritura crítica, pues (siguiendo a Motos, 2011):

El teatro del oprimido busca estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador -ser pasivo- en *espect-actor*, protagonista de la acción dramática -sujeto creador-, estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. (Motos, 2011, p.16)

De esta forma, el término «espect-actor» se ubica en el terreno educativo, comparando al espectador-simple, con el estudiante alfabetizado tradicionalmente, donde ambos ven, asisten, repiten y memorizan; por otro lado, el espect-actor es el nuevo rol para el estudiante alfabetizado críticamente, quien ahora lee, interpreta y actúa (afecta o reescribe) siendo su lectura diferente a la del espectador, pues ahora él lee para actuar propositivamente y tiene la facultad de verse en dicho proceso, de ser espectador de sí mismo, un evaluador crítico de su objetividad, de sus acciones pasadas y estrategias actuales. El espect-actor, entonces, es un rol para el estudiante que le permite

²⁴ En tanto su acceso público y concepción como fenómeno social pertinente para la liberación.

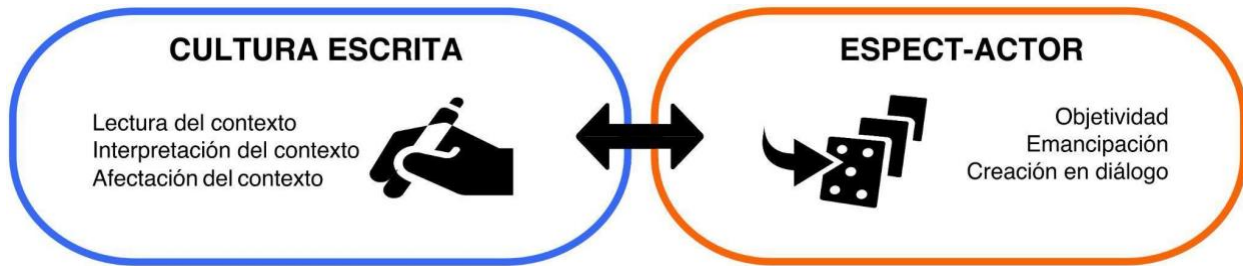
ser simultáneamente actor²⁵ y espectador²⁶ para multiplicar la capacidad de entender sus propias acciones. Esta categoría de análisis se ramifica en tres subcategorías, las cuales se relacionan con los observables en el estudiante y sujeto-creador que reflexiona sobre su quehacer; estas son: la objetividad, la emancipación, la creación en diálogo.

La objetividad (primera subcategoría) se refiere al refinamiento del estudiante durante la lectura crítica de su contexto, logrando aproximar (cada vez más) su perspectiva a las condiciones del mundo; Motos (2011) lo define como «la capacidad de verse actuando, de analizar y recrear lo real, de imaginar e inventar el futuro». (2011, p. 12). La segunda subcategoría es la emancipación del estudiante alfabetizado críticamente, pues estar en procesos de liberación implica la apropiación de una perspectiva crítica en torno a los sistemas e instituciones que lo cobijan u oprimen, esta subcategoría refiere el nivel de libertad que siente el espect-actor para expresar libremente su interpretación crítica del contexto y, de acuerdo a esto, proponer afectaciones prácticas, aun cuando implique un desplazamiento o participación por parte de un sujeto de poder. Para la emancipación es necesaria la perspectiva amplia de la realidad (anterior subcategoría) que se fortalece por la escritura dramática, pues ésta estimula la autonomía del sujeto en relación con su mundo relacional, para percibir y entender y la opresión y reaccionar contra ella. Por último, se encuentra la creación en diálogo, que se da cuando dos o más espect-actores reflexionan críticamente sobre un problema común; a esta subcategoría le corresponde el desenvolvimiento del espect-actor durante la alfabetización crítica acompañada por otros sujetos con quienes necesariamente debe dialogar, tomar decisiones y llegar a acuerdos, esto teniendo en cuenta que las relaciones entre las personas y las sociedades se construyen mediante el diálogo.

²⁵ Desde la disciplina teatral se entiende como el sujeto que acciona de forma práctica y autónoma las estrategias diseñadas en escena y encuentro con otros, este rol se relaciona con el presente proyecto, puesto que el rol de actor para el estudiante alfabetizado críticamente corresponde la acción de afectación o reescritura.

²⁶ Es el rol que cumple quien analiza y lee el hecho teatral, es fundamental para el convivio y su presencia en cuerpo presente teje la comunicación triangular del teatro. El rol del espectador para el estudiante alfabetizado críticamente corresponde a la acción de lectura, interpretación y relectura.

Figura 9. Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia, 2022

3. Análisis

Tras relacionar las categorías de análisis y las respectivas subcategorías tomando como insumos principales la información que suministran los instrumentos (entrevistas, desarrollo de los *Libros Con-Texto*, planeaciones y diarios de campo), emergen algunas relaciones y elementos comunes²⁷, las cuales expone el presente capítulo, todo a la luz de la implementación en el aula realizada a lo largo de 24 sesiones semanales con una intensidad promedio de 4 horas por sesión, entre el mes de septiembre del año 2021 y el mes de mayo del año 2022, con un aproximado de 60 estudiantes en total.

Sobre la cultura escrita, hábitos críticos en la escuela

Sobre la lectura del contexto, que corresponde a la primera subcategoría de la cultura escrita, se encuentran tres elementos en los que se centra la observación: la percepción de sí mismos, la conciencia del otro y la identificación de los roles sociales en el entorno. El primero corresponde al cambio de la percepción de los estudiantes sobre sí mismos a lo largo del proceso de intervención, para evidenciarlo de manera precisa, a continuación, se presentan tres fragmentos reflexivos ubicados en los diarios de campo de cada sesión respectivamente:

Tabla 1. Ejemplo diario de campo 1

	Fragmento reflexivo del diario de campo
Sesión 2º	En la escritura creativa del día de hoy, gran parte de los estudiantes situaron los conflictos de sus fábulas a partir de lugares de su casa y de situaciones que allí acontecen, además de sentimientos y emociones experimentadas en momentos específicos con su familia. Entre ellos destaca: los problemas que tienen con sus padres, las discusiones que tienen con sus hermanos al tratar de compartir una misma habitación o juguetes preferidos. Es posible decir que la mirada generalizada del contexto es individual y subjetiva, haciendo referencia constante a normas y hábitos de sus padres (con estrecha relación a los trabajos del campo), lo cual determina las rutinas de los estudiantes, sus espacios de entretenimiento y también su proyección en la vida adulta.

²⁷ Dicha relación se adjunta en el Anexo 4, donde se profundiza en formato de matriz las convergencias entre insumos relacionados de acuerdo con cada instrumento de recolección.

Sesión 10°	Los escritos de los estudiantes durante la actividad «zapatos» trataron sobre los problemas de su barrio y el colegio. Esto puede deberse a que el primer ejemplo de clase se hizo usando al rector como uno de los personajes principales. Muchos estudiantes escribieron hoy sobre problemas ajenos, es decir, sobre inconvenientes que sufrieron sus amigos cercanos y se apropiaron de la perspectiva de un tercero para escribir desde la empatía. También destaca (de entre los temas tratados en los escritos) la religión como un sistema abanderado por sus padres y sus abuelas.
Sesión 13°	A diferencia de las sesiones anteriores, hoy el debate de la clase durante la socialización de las escrituras en el cierre de la sesión trató sobre las elecciones a la Presidencia de Colombia. Esto se debió a que Lina Meza leyó ante la clase su micro dramaturgia con Petro como protagonista y líder de lo que ella llamó «el cambio verdadero» esto detonó múltiples comentarios en contra por parte de sus compañeros y aunque la sesión tuvo que finalizar por el cambio de clase, se destaca que los estudiantes ampliaron su debate de lo local y específico a lo macro y nacional de manera autónoma, responsabilizando contundentemente a políticas públicas o decisiones gubernamentales como las responsables de muchos de los padecimientos económicos de sus casas.

Fuente: Matriz de diarios de campo (2022) 9° IED La Pradera

Según lo anterior, es posible ver que desde la perspectiva del docente que lidera la intervención y acompaña la lectura de contexto en aula, los estudiantes construyeron a lo largo del proceso una percepción de sí mismos como sujetos fruto de un contexto social, político y económico, ampliando su perspectiva de los elementos que los afectan. La mirada de los estudiantes contempló progresivamente elementos de círculos sociales cada vez más grandes; es decir, se puede entender que los sistemas leídos por los estudiantes se ampliaron teniendo en cuenta que los escritos inicialmente versaban sobre temas y situaciones de índole introspectiva y personal, pero progresivamente comenzaron a caracterizar sistemas más amplios, tales como la familia, el barrio, el colegio, el corregimiento, el municipio y el país. Los estudiantes pasaron de escribir sobre los elementos íntimos a elementos constitutivos de la historia nacional, evidenciaron una ubicación de sí mismos en una espacialidad y en una temporalidad concretas, siendo conscientes de que su construcción individual está sujeta a múltiples condiciones externas que influyen en su percepción, su identificación y su relación con el mundo. En relación con esto, a continuación, se presenta un fragmento de un ejercicio desarrollado por la estudiante de grado noveno en su *Libro Con-Texto* en la actividad «raíces», esta consiste en una escritura automática en forma de monólogo donde

cada estudiante creó una situación dramática involucrando la metáfora de las raíces como todo aquello que sujeta al individuo con el territorio para la construcción de subjetividad.

Tabla 2. Fragmento Libro Con-Texto 1

EJERCICIO ESCRITURAL DE LA ESTUDIANTE DANNA NICOLL ZAMUDIO JIMENEZ
(2022) 9° IED LA PRADERA

ROSITA: (En la cima de una colina de La Pradera, un arbusto rodeado por árboles tibar) Yo soy Rosita, sé que no soy una rosa, pero siempre he querido ser una. Nací en la punta de esta colina rodeada por estos grandulones (señala los tibar) Al principio me sentí sola y confundida porque ellos lucen muy diferentes a mí. Ellos pueden conversar arriba, en la copa de sus ramas, en cambio yo apenas y alcanzo a ver sus tobillos. Así que viví triste esperando un abrazo. Pero un día pasó algo hermoso, una mañana me desperté con mucha sed, y estiré mis piecitos y de repente choqué debajo de la tierra con los piecitos de mis vecinos, ellos me abrazaron y me enseñaron un mundo bajo la tierra, me mostraron que aunque lucíamos diferentes por fuera, todos nos habíamos alimentado de los mismos minerales y bajo normas parecidas. Todos éramos una familia y habíamos bebido de las mismas aguas. Aunque nacimos en la misma tierra, todos florecemos diferente.

Fuente: Nicoll Zamudio (2022) 9° IED La Pradera

El anterior fragmento es un ejemplo de lectura de contexto de los estudiantes, pues empezaron a escribir refiriéndose a los elementos compartidos con los cercanos, e identificaron (en una etapa final de la implementación) las incidencias recibidas que afectaron y afectan su construcción individual, como la familia, el colegio, la iglesia o el municipio, enunciando la influencia que estos agentes tienen en la formación de su personalidad. Relacionado con el anterior ejercicio, durante el proceso es posible decir que los estudiantes identificaron críticamente sus cambios y las evoluciones de sus perspectivas, pues tanto en ejercicios de clase registrados en el *Libro Con-Texto* como en la creación de las obras finales, los estudiantes asumieron que su creación escritural y su eventual propuesta de afectación al contexto era susceptible de sufrir cambios según las interacciones de la obra con los demás integrantes del aula, tanto para los demás estudiantes como para el docente, y este elemento de cambio corresponde al segundo observable de la lectura de contexto, que es la conciencia del otro, el cual se refiere a la alteridad y al principio de reconocimiento de las afectaciones y construcciones de los individuos con los que se relacionan. Gracias a los instrumentos y a los insumos recolectados, es posible analizar que los estudiantes

progresivamente leyeron de forma más consciente a los sujetos que los rodean y sus afectaciones directas para consigo mismos. Un estudiante manifiesta en una entrevista con preguntas abiertas realizada al finalizar la sesión número 17 que:

No sabía que Juana ordeñaba 7 vacas antes del colegio, normalmente yo ordeño 2 y casi siempre llego tarde al trabajo, por eso es que ella siempre tiene sueño.

Las palabras del estudiante sirven como ejemplo para evidenciar cierta conciencia sobre los elementos que afectan a su compañero, y por lo tanto le fue posible leerlo con mayor objetividad y claridad que previo a la escritura dramática.

El tercer elemento que emerge del análisis correlacional referente a la lectura del contexto, es la identificación de los roles sociales, pues la escritura dramática permitió en los estudiantes relacionar los agentes proactivos que afectan el entorno y de esta manera tener una perspectiva macro del lugar de interacción desde la asociación de intenciones y desempeños de los sujetos con los roles que ejercen y las afectaciones que movilizan, estas asociaciones son mencionadas en las entrevistas hechas a los profesores de terreno, principalmente son enunciadas por el docente que guía la materia de ciencias sociales, y de su testimonio destaca el siguiente fragmento:

He notado que los estudiantes relacionan espontáneamente algunos hechos con posibles intenciones comunicativas o deseos. Ya no escuchan simplemente el contexto histórico que hacemos en clase, sino que hacen suposiciones muy teatrales, construyendo y llegando a hipótesis a partir de la información que conocen. Por ejemplo: estábamos en clase la semana pasada, veíamos historia colombiana, y me detuve en la resistencia de La Pola, y de un momento a otro David Valbuena mencionó que Policarpa era una mujer muy madura para su edad, porque era una adolescente con posibilidades de tener una vida fácil, y aún pudiendo casarse con un buen partido, decidió hacer un esfuerzo extra que le costó la vida por los demás. David decía que no creía que Policarpa se hubiera arrepentido, porque las acciones buenas traen satisfacción. Ese comentario hizo que otros compañeros lo apoyaran y se instaló un debate sobre el altruismo. Fue hasta el final que comprendí que esto lo estaban trabajando en las clases de teatro con ustedes, porque Allison mencionó que la obra que estaban escribiendo resaltaba el desinterés de Policarpa por sus privilegios individuales. Edison Bermúdez (2022) docente de Ciencias Sociales IED La Pradera.

Testimonios como este, permiten ver que la organización de roles e intenciones comunicativas son

elementos leídos autónomamente por los estudiantes no solo en espacios de la clase, sino que también emergen en otros espacios académicos relacionados con la alfabetización crítica. Precisamente, el grupo de escritura de la estudiante mencionada por el profesor de terreno estaba creando la obra titulada Una Heroína, la cual trata de un mundo utópico donde Policarpa no fue fusilada y por lo tanto, las luchas históricas de la mujer y de empoderamiento femenino fueron conseguidas con mucha más antelación en Colombia.

Dando paso a la segunda subcategoría de la cultura escrita, es importante mencionar lo relacionado con la interpretación del contexto, la cual es entendida como un paso posterior a la lectura de él y en la que el sujeto analiza aquello que no es explícito de su entorno, como: las relaciones de poder, las finalidades de los discursos que acontecen y principalmente las problemáticas que ocurren, a través de acciones como la identificación de las causas y los efectos de dichas problemáticas. Este elemento se materializa en múltiples ejercicios de escritura creativa donde los estudiantes describen su contexto (principalmente su municipio) haciendo uso de alusiones y demás figuras retóricas. Esta interpretación del contexto tiene un equilibrio entre el reconocimiento de los elementos positivos como de elementos que pueden ser mejorados con alguna estrategia. A continuación, un ejemplo de interpretación del contexto teniendo en cuenta los elementos cruciales del entorno; el siguiente fragmento es el primer diálogo que sirve de prólogo para una obra creada por una estudiante de noveno grado; la actividad consistió en crear un diálogo que presentara de forma creativa el primer momento de la estructura lineal (acción inicial) de una obra que sucediese en Subachoque, por lo cual, se debía presentar la interpretación del contexto real a partir de la creación de un mito:

Tabla 3. Fragmento Libro Con-Texto 2

EJERCICIO ESCRITURAL DE LA ESTUDIANTE JUANA VALENTINA PACHÓN PÉREZ (2021) 9° IED LA PRADERA.
CORINGA: (entra desde la fosa del escenario con una ruana café y botas. Se dirige al público con misterio) Esta es la historia del equilibrio, de un bosque mágico con rincones de descanso, con vida en medio del verde claro y personas retando la gravedad en los picos pronunciados. Desayunan y cenan copos de nieve, hielo saborizado, suave, frío y dulzón, agradecen el clima y siempre hay trabajo de sol a sol. Público atento, prometí un rincón de descanso y por eso esta obra es sobre el pasado, empieza con dioses –como todo buen mito– dos hermanos esclavos a un mismo cuerpo, ambos

componían un monstruo de dos caras que llegó de las montañas con elegancia volando. Construyeron su solitario palacio en medio de un prado, fundiendo tierra y hierro, como un obelisco que exhalaba humo y reproducía fierros. Equilibrio era el adjetivo del bosque, pero la cara ardiente se envenenó con un frailejón y falleció ante los ojos del helado hermano mayor. El bosque se congeló y sus lágrimas fecundaron la tierra con rocío, papa y fresas (se encienden todas las luces del escenario y aparece el monstruo de dos cabezas escupiendo hielo).

Fuente: Juana Valentina Pachón Pérez (2022) 9º IED La Pradera.

En el fragmento citado, se evidencia la interpretación del contexto en un registro creativo, que si bien es un primer momento de interpretación, hace referencia a una ubicación espacial que da cuenta de elementos leídos previamente, por ejemplo, la estudiante menciona: la gran cantidad de espacios verdes propios de la ruralidad y las veredas que tiene Subachoque (bosque mágico con rincones de descanso), el relieve del municipio (gravidad de los picos pronunciados), el piso térmico que está presente de inicio a fin de la jornada (desayuno y cena de copos de nieve), la etimología de la palabra Subachoque, que es de origen muisca y traduce al español «trabajo de sol» (agradecen el clima y siempre hay trabajo de sol a sol), las características del corregimiento La Pradera, el cual está al borde de las montañas en un claro con pequeñas colinas (construyeron su solitario palacio en medio de un prado), se hace referencia también al símbolo de La Pradera, el cual es la ferrería, que es una arquitectura de un horno donde se fundía el hierro para forjar los rieles del Ferrocarril de la Sabana (fundiendo tierra y hierro, como un obelisco que exhalaba humo y reproducía fierros), el frailejón como una planta recurrente en los páramos cercanos, concretamente en la vereda El Guamal (se envenenó con un frailejón y falleció ante los ojos del helado hermano mayor), y finalmente, la estudiante relaciona el clima del municipio, el cual es interpretado con una causa mítica que posibilita dos de las principales producciones agrícolas de Subachoque, la papa y la fresa.

Desde las primeras clases, los estudiantes manifestaron hallazgos y conclusiones durante las actividades de observación y de lectura, constantemente los estudiantes llegaban a hipótesis de interpretación crítica vinculando las causas y efectos de las condiciones que vivían, responsabilizando a una institución o un personaje de poder con el que asociaban una acción detonante para las condiciones actuales. Esta llegada apresurada a la interpretación del contexto se puede evidenciar desde las planeaciones de intervención, pues estas sufrieron modificaciones

porque los estudiantes tramitaron la lectura de contexto con celeridad y por lo tanto, fue necesario introducir la acción de interpretación antes de lo planificado. La siguiente tabla corresponde a la planeación de la sesión cuatro, donde se dispuso la actividad central de clase para que los estudiantes escribieran sobre los elementos esenciales de su entorno desde su interpretación crítica.

Tabla 4: Ejemplo de planeación 1

PLANEACIÓN				
SESIÓN 04		Unidad Didáctica 1: Sensibilización		
FECHA	6/9/2021	APRENDIZAJES TEATRALES	Características del texto teatral (diálogos, acotaciones y divisiones); Escritura Automática	
TIEMPO DE SESIÓN	4 horas escolares (200 min)	RECURSOS	Logística: Tripode y Celular para registro audiovisual. Físicos: Libros Con-Texto y bolígrafos	
OBJETIVO GENERAL	Presentar las características del texto teatral, por medio del análisis de un fragmento de una obra teatral, además de escribir una escena a partir de la interpretación nocional del contexto, sus elementos fundantes principales y sus problemáticas más evidentes.			
Momento	Actividad	DESCRIPCIÓN DE LO QUE SE HARÁ		Tiempo
1	Introducción	Sopa Automática	Ejercicio de escritura automática. Los estudiantes seleccionan tres palabras –de las que encontraron en la sopa de letras– estas, son los pretextos creativos para hacer una escritura creativa, correspondiendo cada una al inicio, el nudo y el desenlace, respectivamente. Se acuerdan 10 minutos para cada segmento (con una extensión máxima de una cuartilla).	30 min
		Dictionary Race	Ejercicio a partir de la espontaneidad. Durante 3 min cada estudiante escribe la mayor cantidad de palabras que inicien con una vocal indicada. Pasadas dos rondas, ahora deben escribir la mayor cantidad de palabras a partir de palabras del contexto (Subchoque, colegio, La Pradera, ruralidad, entre otras).	40 min
2	Actividad Central	Subchoque en 100 Palabras	Cada estudiante revisa las palabras escritas espontáneamente en la actividad anterior (se propicia un diálogo colectivo sobre los elementos que relacionamos a los espacios situados) y usando las palabras, cada estudiante crea una cuartilla donde presenta a Subchoque y sus elementos en una extensión máxima de 100 palabras. Se presenta Bogotá en 100 palabras como texto mediador que ejemplifica un ejercicio en las mismas condiciones.	60 min
Descanso				
3	Institucionalización	Texto Teatral	Lectura y análisis de un fragmento de la obra Romeo y Julieta (versión de Neruda) donde se presentan las características del texto Dramático. Por medio de preguntas movilizadoras, se identifican las características principales: (i) se escribe en diálogos, (ii) tiene acotaciones, (iii) se divide en actos, escenas y cuadros; y finalmente (iv) se escribe para ser llevado a escena.	30 min
			Cada estudiante piensa en un recuerdo reciente (una escena de su cotidianidad) y pasa ese recuerdo a texto teatral, haciendo uso de las características vistas en la actividad anterior. Se hace énfasis en la mimesis, en registrar los detalles (en diálogos o acotaciones), también se enfatiza la relevancia de los diálogos y cómo el texto moviliza una situación.	30 min
4	Cierre	Lectura Libro Con-Texto	Momento de cierre. Revisión colectiva sobre los momentos de la sesión, los aprendizajes vistos durante la clase y los aprendizajes que fueron significativos de acuerdo a la experiencia de los estudiantes. Un par de estudiantes leen voluntariamente las escrituras que crearon en esta sesión.	10 mn

Fuente: Elaboración propia, 2022

Es pertinente afirmar que fue posible por parte de los educandos una identificación de los sistemas dominantes dentro de su contexto local, de los sujetos que lideran estos sistemas, además del esfuerzo por los últimos en incitar la conservación del *status quo* y de la alienación de los demás sectores sociales, ya que en ejercicios de escritura espontánea e improvisaciones escénicas para el posterior registro dramático, los estudiantes manifestaron explícitamente la consciencia de que en los entornos que componen su contexto son lugares donde se movilizan intereses políticos y de poder económico, responsabilizando a sujetos de poder como los protagonistas y los causantes de las circunstancias del lugar, ya sea por negligencia, ignorancia o malicia. Esta conciencia hizo que buena parte de los ejercicios individuales (en la unidad de exploración) se direccionaran a crear obras en torno a políticos, corrupción, injusticias en la ley, criminalidad de instituciones como la Policía o el Ejército y el robo de dinero público.

Esta identificación es perceptible en las sesiones de clase, cuando los estudiantes realizan hipótesis sobre las intenciones de algunos discursos presentes en textos de su cotidianidad, como las letras de las canciones que escuchan, los titulares de los periódicos que leen sus papás, o las palabras que se utilizan en algunos espacios televisivos, tales como las noticias o las telenovelas; aunado a esto,

los estudiantes mediante sus *Libros Con-Texto* tuvieron la capacidad de atribuir responsabilidades a diversos agentes frente a las situaciones sociales problemáticas que identifican en la subcategoría anterior, esto permite ver cierto grado de conciencia por parte de los estudiantes sobre la relación causa-efecto aplicada en fenómenos sociopolíticos. Por otra parte, los estudiantes entrevistados expresaron un cuestionamiento hacia el sentido de ciertas normas sociales instauradas en lugares como la escuela y el hogar, además de que en el aula algunos desacataron normas por asumirlas como irrelevantes, ejerciendo comportamientos considerados como indebidos o anómalos, por ejemplo: consumir alimentos y bebidas en el salón de clase, o no registrar ciertos contenidos en sus cuadernos. Estas situaciones permiten dilucidar la oportunidad de reflexión que generó el proyecto por parte de los educandos al considerar determinadas normas y acuerdos sociales puntuales como estrategias de opresión por parte de los sistemas dominantes; entre estas hay reglas del hogar, por ejemplo, obedecer incuestionablemente los mandatos de los padres, o de la escuela, como cumplir estrictamente el manual de convivencia sin pensar en la conveniencia o adecuación de las normas.

Sin embargo, tras foros y espacios de debate y argumentación dentro de la misma unidad, el foco de creación insistió en la conciencia de elementos políticos y económicos pero problematizando acciones que están al alcance de los mismos habitantes de Subachoque, esto, porque (a pesar de identificar posibles causas reales y los responsables directos de sus problemas situados) no hay una forma concreta de movilizarlos a un cambio a través de la creación, pero sí es posible encontrar nuevas estrategias que involucren a quienes habitan el contexto, es así que dentro de las entrevistas realizadas a los estudiantes, destacan las palabras de Livaniel, cuando dice «esto es culpa de los políticos, pero como ellos no van a cambiar porque quieren robarse todo, pues los que cambian tenemos que ser nosotros» (Livaniel Carpeta, 2022, estudiante de 9º IED La Pradera).

Lo anterior, evidencia un nivel de interpretación crítica del contexto, pues los estudiantes no solo llegan a la identificación de un problema y su relación con el agente que lo propicia, sino que se concentran en evaluar críticamente qué agentes pueden efectivamente hacer un cambio, teniendo en cuenta que el responsable directo no necesariamente estará dispuesto a hacer voluntariamente una acción de resarcimiento. Varios estudiantes reconocieron que no todas las soluciones a las problemáticas sociales que observan están al alcance de sus posibilidades, y por lo tanto optaron

por vincular a otros agentes sociales para idear esfuerzos mancomunados y conseguir cambios viables y duraderos. Esto se puede corroborar desde las obras finales de los grupos, dado que en ellas se componen situaciones de conflicto que son consecuencia del accionar de unos sujetos sociales puntuales, y a su vez, se escriben las opciones de resolución del conflicto a partir del alcance de las acciones de cada uno de los sujetos relacionados a la problemática observada. Para ejemplificar esto, a continuación, se presentan las primeras escenas de la obra *Como Perros en Misa*, escrita por un grupo de octavo grado, la cual habla del creciente fenómeno de perros callejeros en La Pradera debido al abandono de los dueños.

Tabla 5: Fragmento 1 Antología Inter-Texto, Como perros en misa

<p style="text-align: center;">ESCENA I</p> <p><i>En un jardín, tres hermanos juegan con su perro.</i></p> <p>ESTEBAN: (Alegre lanza una pelota) ¡Vaya por ella, Pepenco!</p> <p><i>Todos ríen cuando Pepenco toma la pelota, luego los hermanos se quedan quietos como estatuas, y Pepenco se acerca al público</i></p> <p>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.</p> <p><i>Pepenco se devuelve a la escena y siguen jugando</i></p> <p style="text-align: center;">ESCENA II</p> <p><i>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.</i></p> <p>FELIPE: ¿Aló, acá conmigo, allá con quién?</p> <p>JEFE: Buenas tardes, ¿me comunico con Felipe Prado?</p> <p>FELIPE: El mismo que viste y calza</p> <p>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.</p> <p>FELIPE: (Sorprendido) ¡Ay, virgencita, pellizquenme si estoy soñando! Muchas gracias por esta oportunidad, señor Erick.</p> <p>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.</p>

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

JULIETA: ¿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.

JULIETA: (*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*).

Fuente: Antología Inter-Texto (2022) Anexo 2

La premisa de la obra referenciada anteriormente se puede entender como un intento por parte de los estudiantes de organizar y sistematizar las características del contexto, de sus causas y sus efectos, problematizando los elementos sociales, e identificando los que están a su alcance y los que no. Por otro lado, los escritos que insistieron con visibilizar los intereses políticos como causas de las condiciones problemáticas del contexto, se centraron en exponer los lugares en los que ellos y sus padres tienen grado de injerencia, por ejemplo, al momento de elegir los representantes en el gobierno, presentando la democracia y el ejercicio del voto informado como una acción que evidencia la interpretación del contexto y la participación proactiva para mejorar las condiciones. Al finalizar la unidad de exploración, los estudiantes postularon la corrupción desde lugares cercanos como la trampa durante exámenes del colegio, el tendero que no regresa el cambio, las empresas de pasteurización que compra a sus padres la leche a bajo precio y la venden en las

ciudades a un alto costo obteniendo ganancias de más del 100%.

Continuando con la interpretación del contexto como acción que propende la cultura escrita en el colegio, tanto los docentes como los estudiantes resaltaron la función que cumplen los textos mediadores insertos dentro del *Libro Con-Texto* como elementos que permiten ampliar el universo referencial de los estudiantes, lo que contribuyó a fomentar el gusto hacia la lectoescritura por medio de la exposición de diversas formas del arte, como las canciones, los poemas o los cuentos. Además, el *Libro Con-Texto* dio cuenta de la incorporación de características literarias en las obras de los estudiantes, que se basan en los textos mediadores abordados, por ejemplo, en los ejercicios creativos de algunos estudiantes se evidencia el uso de figuras retóricas como las metáforas o de técnicas puntualmente teatrales, como el *verfremdung*²⁸ tal y como se vio en el fragmento de Juana Valentina Pachón, quien usó la figura de un *coringa* para mediar toda su obra. Este uso de figuras se puede ver en la reflexión de diarios de campo tras la sesión 13, diciendo que:

En la sesión de hoy se crearon algunas escrituras creativas a partir de la identificación de un problema que tuviera que ver con la convivencia entre las personas. Allí, varios estudiantes escribieron a partir de la «gente chismosa», y en este proceso de creación, algunos estudiantes preguntaron al docente cómo escribir o generar algún efecto en el público, por ejemplo, Matías se acercó a decir: «Profe, ¿cómo hago para que mi personaje diga en voz alta lo que piensa, pero que los demás no lo escuchen, sino solo lo oiga el público?» Después de eso, se institucionalizó el concepto de distanciamiento y el tipo de diálogo «a parte». Diarios de campo (2022) unidad de materialización.

Por otra parte, la interpretación del contexto también contempló la mirada del otro como un insumo principal para la comprensión y análisis del entorno, de esto, destaca la instalación de prácticas democráticas en el aula y al interior de los grupos de trabajo, pues los estudiantes fueron capaces de reconocer un cambio de su opinión al analizar e interpretar una idea ajena con la que se sentían mayormente identificados, reformulando su voto o declinando sus propias propuestas, siendo esta dinámica un ejercicio mediado por el diálogo, el cual es un elemento fundamental para la cultura escrita desde la interpretación (esto se puede evidenciar más adelante en un fragmento comparativo

²⁸ Conocido en castellano como efecto de distanciamiento, es una técnica utilizada especialmente por el dramaturgo alemán Bertolt Brecht, el cual consiste en generar al espectador un efecto de extrañamiento para permitir la reflexión racional sobre lo que sucede en el escenario, al contrario de la identificación aristotélica que pretende interpelar lo emocional e irracional de quien ve la obra de teatro.

presentado en la tabla 5). Los estudiantes entrevistados mencionan de forma reflexiva, algunos cambios de opinión que tuvieron frente a cuestiones como ¿qué y para qué es la escritura? ¿Qué implica ser escritor? Y ¿Quiénes pueden ayudar a cambiar el mundo?

Pues a mí no me gusta mucho, porque mi letra no se entiende y siempre el profesor Juan me pide que le lea para que él me entienda, me da pereza. Pero, así como el poema del inicio, yo creo que escribir sí sirve. Sirve para que vivamos mejor, para expresarnos y para decir cosas bonitas a quien queremos. (...) Yo tenía un diario y ahora lo volví a usar para hacer el borrador de mi obra. Mateo Peña Perdomo (2022) 8º IED La Pradera.

La afectación del contexto corresponde a la última subcategoría de la cultura escrita, sobre esta es posible decir que los estudiantes diseñan colectivamente estrategias para solucionar los problemas contextuales observados, teniendo en cuenta a los agentes implicados y quienes pueden hacer un cambio. Sobre esto vale la pena mencionar que muchas de las creaciones de los estudiantes surgieron de la pregunta ¿Qué hubiera sucedido si una acción o acontecimiento histórico en el orden actual no se hubiera presentado? esto generó ficciones distópicas en las cuales la omisión o la inacción afecta el curso de los acontecimientos, encontrando coherencia con las afirmaciones de los estudiantes, pues la finalidad de las obras creadas en clase fue generar conciencia frente a una problemática específica con el fin de que la inacción o la omisión por parte de algunos agentes no siga sucediendo, y pueda ocurrir un cambio en el contexto. Esta comprensión por la participación de los sujetos desde la proactividad o la omisión hizo posible que los estudiantes crearan escritos dramáticos en los que postulan soluciones a las problemáticas sociales observadas, y permitió que se concibieran a sí mismos como autores intelectuales del escrito dramático, asumiendo un sentido de pertenencia y relacionado el disfrute con práctica de reescritura histórica. Para presentar un ejemplo, a continuación, el inicio de la obra titulada Una Heroína (por estudiantes del grado noveno) la cual fue mencionada por el docente de terreno Edison, en la cual se presenta un futuro alternativo en donde el fusilamiento de Policarpa no hubiera sucedido:

Tabla 6: Fragmento 2 Antología Inter-Texto, Una Heroína

ESCENA I

Ambientación colonial de la reconquista española. El colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario es usado como centro penitenciario para los criollos rebeldes. Entra al patio Sara Ríos, amordazada y esposada. El soldado Rivera -quien la escolta- la golpea por la espalda y ella cae de rodillas ante un pelotón de fusilamiento.

Sargento: ¡Arriba, criolla asquerosa! ¿No que es muy valiente? ¿No quería tener los derechos de un hombre? Entonces muera como uno (le escupe el cabello, Sara levanta la mirada con orgullo e intenta hablar, pero la mordaza no le permite hacerse entender). ¿Qué? soldado Rivera, quítale ese trapo (el soldado obedece).

Sara: No quise ser un hombre, luché para ser una mujer digna (le sostiene la mirada al sargento)

Sargento: Sí, sí, lo que sea... (saca una hoja de su bolsillo) Señorita Ríos, siendo 14 de noviembre del año 1817, se llevará a cabo su fusilamiento por cargos de traición a la Corona Española y por servir de espía para las fuerzas criollas rebeldes, resistencia a reconquista española y por fungir como una mujer impura en la toma de acciones que solo le corresponden a los hombres ¿cómo se declara ante estos crímenes?

Sara: ¡Soy culpable, pero de ser mujer! viví mi juventud en busca de la libertad de las que no pueden hablar, pero ustedes... viles soldados (el soldado Rivera le tapa los ojos mientras Sara continúa con sus últimas palabras) volved las armas a los enemigos de vuestra patria. ¡Pueblo indolente! ¡Cuán distinta sería hoy vuestra suerte si conociérais el precio de la libertad! Pero no es tarde: ved que —aunque mujer y joven— me sobra valor para sufrir la muerte y mil muertes más. No olvidéis este ejemplo, miserable pueblo, yo os compadezco. ¡Algún día tendréis más dignidad! Muero por defender los derechos de mi patria y de las mujeres. ¡Acaben con esto!

Inhala profundamente y tensiona el cuerpo esperando el estallido de la pólvora, suena un estruendo de fusil, silencio largo. Sara está inmóvil, pero aún con vida, se quita la capucha y reconoce el cadáver del sargento en el piso, el soldado Rivera aún apunta al cráneo del sargento.

Sara: ¿Qué pasó? (confundida)

Rivera: ¿Pues qué va a pasar? cometimos traición a la reconquista española ¡por su culpa!

Sara: ¿Mi culpa? No entiendo nada.

Rivera: Rápido compañeros, entremos, nadie nos puede ver acá... rápido, rápido (dos soldados levantan a Sara y la liberan mientras se refugian).

Para lograr las obras finales que propenden la afectación del contexto, los estudiantes entendieron

la importancia de ir de la mano con los demás agentes y tomar acciones basadas en la democracia para transformar la realidad y mejorar las condiciones comunes, es así que todos los escritos finales tienen las características ejemplificantes de la pieza didáctica, pues la razón de la puesta en escena y la socialización es invitar a la comunidad educativa a unirse en acciones prácticas, siendo el trabajo en equipo un determinante fundamental tanto en el espacio de socialización como en la construcción previa del texto dramático. Sobre la disposición al trabajo en equipo desde el diálogo, a continuación, dos fragmentos de diarios de campo que permiten comprobar la tendencia de los estudiantes en relación con las dinámicas democráticas para la toma de decisiones.

Tabla 7. Ejemplo diario de campo 2

	Fragmento reflexivo del diario de campo
Sesión 4°	Hoy se presentó un debate entre los estudiantes durante la actividad <i>Subchoque en 100 palabras</i> . Los estudiantes debían socializar y unificar sus escritos individuales en uno solo para luego presentarlo ante el aula, sin embargo, en el momento de trabajo por grupos una de las triadas se separa y para cuando yo llego los integrantes manifiestan no querer trabajar en equipo, esto, alegando «tener diferentes puntos de vista» a pesar de que intenté mediar el conflicto, los estudiantes no quisieron encontrar un punto medio para entablar un diálogo desde sus creaciones a pesar que sus escritos trataban el mismo problema.
Sesión 18°	En esta sesión, los cuatro grupos se reunieron autónomamente para concertar el desarrollo del último acto de sus obras. La participación del docente fue mínima, pues la regulación estaba siendo liderada por un encargado de cada grupo, quien sirvió como moderador para las exposiciones de los puntos de vista de los integrantes (ideas creativas, peripecias, y posibles soluciones de conflicto), finalmente, los integrantes del grupo votaban para elegir democráticamente la opción más efectiva y era esta la que se registraba en la obra como tercer acto. En esta sesión destaca el trabajo en grupo y la unión para la concreción de estrategias de afectación colectiva.

Fuente: Matriz de diarios de campo (2022) 9° IED La Pradera

Como se puede observar, en las sesiones iniciales los estudiantes se resistieron a debatir sus ideas críticas, ya que les costaba la conformación inicial de grupos de escritura dadas las diferencias en

las estrategias de transformación, a pesar de compartir la problemática señalada. Empero, los estudiantes progresivamente comprendieron que su objetivo no era la imposición de su perspectiva (ni para con su grupo de trabajo ni para con los espectadores) sino que la cultura escrita consiste en generar convocatorias para el diálogo en pro de la gestación de estrategias de afectación social.

Respecto a la subjetividad de los estudiantes con relación al contenido de sus obras, cabe resaltar que según los entrevistados, varias de sus escrituras se basan en problemáticas que ellos mismos han vivido de primera mano, y en las cuales ahora creen que pudieron haber actuado para prevenirlas o para resolverlas, y además enuncian que las obras creadas tienen el potencial de enseñarle a otras personas cómo prevenir y resolver problemas similares, esto también se ve en los diarios de campo del equipo investigador, en los cuales se afirma que durante la unidad de exploración, los estudiantes guían escrituras a partir de la socialización de un problema particular de un compañero (por ejemplo: uno de sus compañeros compartió con la clase el problema de las heladas que dañan las cosechas en su vereda), a partir de eso, sus compañeros crearon desde la empatía, trascendiendo su perspectiva individual para pensar desde el lugar del otro. Por lo tanto, las obras dramáticas finales dan cuenta de: (i) una caracterización fiel de los estudiantes hacia su contexto; (ii) la problemática identificada se relaciona directamente con los educandos, y por lo tanto, tienen un tipo de injerencia en la solución de las mismas; (iii) la obra obedece a las generalidades dialécticas de la pieza didáctica, tesis, antítesis, síntesis e intención educativa; (iv) invitan a tomar una decisión democrática en conjunto con los espectadores.

Para mencionar las decisiones finales que se tomaron frente a los materiales dramáticos creados, debe decirse que los estudiantes después de debatir internamente tomaron una serie de decisiones creativas para la puesta en escena de sus lecturas dramáticas, para potenciar el mensaje educativo de las mismas, teniendo en cuenta la apreciación estética del espectador. Esto puede confirmarse por medio de los diarios de campo del equipo investigador, en los cuales se afirma que los estudiantes llegan a acuerdos a la hora de señalar las problemáticas contextuales, ya que uno de sus criterios radica en cuántos compañeros han notado la misma problemática, priorizando las mayoritariamente observadas y descartando las más individuales, además, escriben y modifican diversos contenidos de su *Libro Con-Texto* a partir de las retroalimentaciones dadas por sus compañeros y por el docente.

A modo de cierre de la presente categoría, puede afirmarse que proponer la cultura escrita como un horizonte para la escuela, presupone algunas resistencias: por ejemplo, es problemático que los propósitos fijados para leer y escribir difieran de los que se requieren en la vida cotidiana y en los espacios ajenos a la escuela, ya que en el colegio los propósitos susceptibles de ser didácticos se ubican en un plano priorizado, porque están vinculados a los conocimientos que requieren ser aprendidos para ser utilizarlos en el andamiaje teórico de los siguientes procesos académicos, mientras que los propósitos relacionales y comunicativos tales como escribir para establecer contacto o leer para interpretar mundos posibles y reflexionar sobre el propio desde otras perspectivas, suelen ser relegados o excluidos del aula. Este descuido puede conducir a que la escuela enseñe a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo para usarlo posteriormente en la escuela, y no aprenden a hacerlo para llevar a cabo las otras finalidades que la lectura, interpretación y reescritura cumplen en la vida social, es decir, situando el acto de alfabetización por encima de los procesos de alfabetización crítica, esto, teniendo en cuenta la diferencia conceptual realizada capítulos atrás.

Sobre el tránsito de espectador a espect-actor

Esta categoría surge gracias al rol del estudiante en proceso de alfabetización crítica, que cambia de ser un sujeto pasivo (que ve, asiste, repite y memoriza en los procesos de alfabetización) a ser un protagonista de la alfabetización, un ser transformador y un sujeto creador que reflexiona sobre su pasado, aporta a la modificación de la realidad en el presente y crea su futuro en colectividad.

La presente categoría de análisis se compone inicialmente de la subcategoría denominada como objetividad, la cual se entiende en el marco de esta investigación como el acercamiento entre la interpretación crítica del espect-actor y el mundo que lo rodea, esto implica una vinculación del sujeto con su entorno para poder identificar y asociar a los agentes en el sistema de poder, sus roles y estrategias de acción. Dentro de esta categoría se observa que progresivamente, la lectura de los espect-actores se diversificó, pues ya no se centró solamente en sus perspectivas individuales, sino que contempló otros elementos y razones externas a ellas, particularmente con lo relacionado a las

interacciones entre los distintos agentes que componen cada uno de los sistemas de su contexto, esta progresión es perceptible en los *Libros Con-Texto*, pues allí se ve que los primeros ejercicios de escritura sobre las problemáticas reflejan la visión heredada de los medios de comunicación que consumen, como la televisión nacional, según se evidencia en el siguiente fragmento:

Tabla 8. Fragmento *Libro Con-Texto 3*

EJERCICIO ESCRITURAL DEL ESTUDIANTE ANDRÉS CAMILO MORENO (2022) LIBRO CON-TEXTO 8° IED LA PRADERA
Indicación de la actividad: describe una problemática presente en el país, y menciona cómo has podido ser testigo de este problema.
<i>La problemática que quiero mencionar es:</i> <u>La subida de varios productos que comemos a diario, ya que nuestra economía está mal y también el dólar ha subido mucho .</u>
<i>Esto lo sé porque lo vi en:</i> <u>El noticiero que ve mi papá.</u>

Fuente: Andrés Camilo Moreno (2022) 8° IED La Pradera

Sin embargo, ya en las entrevistas realizadas, los estudiantes mencionaron que se identifican a sí mismos no sólo como parte de la solución a lo observado, sino también como parte del problema en el pasado, así:

Yo sé que puedo ayudar a limpiar la cancha del pueblo para que tenga menos basura, pero también es verdad que a veces cuando voy de afán y no veo una caneca cerca, soy descuidado y tiro la basura en el piso de allá.
Josué Toscano, (2022) 8° IED La Pradera

Para continuar con esta categoría se menciona que, en las entrevistas realizadas, los docentes de terreno manifiestan que en el transcurso de las sesiones perciben a los estudiantes más analíticos en otras materias, además, hacen alusión constante a las «clases del *Libro Con-Texto*» en espacios no académicos, como lo muestra el siguiente apartado:

Me he dado cuenta de que los estudiantes son más reflexivos al leer en mi clase, por ejemplo, cuando estábamos leyendo una fábula, algunos ya hablaban con propiedad del conflicto, y decían que lo vieron dentro de la clase de teatro. También algunos estudiantes mencionan que han compartido el contenido de sus *Libros*

Con-Texto con amigos y familiares, y también me lo muestran para que vea sus trabajos allí. Docente de terreno Edwin Uribe (2022) IED La Pradera

Sumado a esto, en el diario de campo del equipo investigador se afirma que los estudiantes se muestran más reflexivos en el proceso de análisis, esta reflexividad está presente tanto de los textos mediadores llevados por los docentes, como en los problemas contextuales identificados, visto así en el siguiente fragmento del diario de campo del equipo investigador:

En el análisis realizado por los estudiantes los textos mediadores abordados se resalta la capacidad que tienen para generar inferencias que van más allá de la literacidad de la letra de las canciones escuchadas, así mismo, los estudiantes realizan suposiciones sobre qué quiere decir el cantante con su obra, y también generan reflexiones sobre las situaciones que ocurren dentro de las historias de esos textos mediadores, adoptando una actitud crítica y emitiendo opiniones frente al modo de actuar de los personajes allí presentes, así como las relaciones entre esas formas de actuar y algunas presentes en su realidad. Por ejemplo, sobre la canción «La Tragedia del Vaquero», los estudiantes Matías y Alejandra expresaron su desacuerdo con la forma de reaccionar del protagonista ante la acción de clímax y mencionaron que también en su municipio se genera violencia intrafamiliar. Fragmento de diario de campo 3 (2022)

Esto se puede atribuir a un incremento en la atención sostenida durante las clases, perceptible en la atmósfera silente del aula, interrumpida por las participaciones a lugar y los comentarios pertinentes. Esa disposición de los estudiantes se vincula con las escrituras dramáticas de los *Libros Con-Texto*, en las cuales se evidencia una mirada crítica y objetiva hacia los problemas tematizados, transponiendo esos contextos a una puesta en escena sintética y contundente para su ejemplificación. Todo esto permite comprender que los estudiantes tienen mucha más precaución al relacionar las causas, los efectos y los agentes protagonistas de las problemáticas caracterizadas, además, es enuncian con más tacto y con menos prejuicios para endilgar responsabilidades a sujetos con los que no tienen afinidad, por ejemplo: la policía o el imaginario de los políticos.

La siguiente subcategoría para mencionar en el análisis es la emancipación, entendida como una disposición crítica del sujeto en torno a los sistemas que lo cobijan y lo oprimen, se refiere al nivel de libertad que siente el espect-actor para expresar su interpretación crítica del contexto y proponer afectaciones prácticas, aún si esto implica afectar a un sistema de poder. Se relaciona a su vez con la autonomía del mundo social para percibir y entender la opresión y reaccionar contra ella.

En primera medida se observa que la libertad de los educandos para expresar la inconformidad de elementos contextuales siempre estuvo presente, pues con facilidad mencionan al responsable de la problemática, aunque no siempre tuvieran argumentos para hacerlo. Sin embargo, esta facilidad de atribuir responsabilidades no siempre estuvo dirigida al sistema familiar, sino más bien a otros sistemas como el gubernamental, sobre esto, los docentes de terreno entrevistados mencionan que en general:

Son chicos juiciosos y trabajadores, mucho más fáciles de tratar que los de Bogotá, no desobedecen a sus padres y priorizan el tiempo familiar y el trabajo sobre el tiempo escolar. Docente de Terreno Edison Bermúdez (2022) IED La Pradera.

Por otra parte, el diario de campo de los investigadores enuncia que los estudiantes dirigen su emancipación hacia agentes sociales guiados por los estereotipos que escuchan con regularidad de otros sujetos como sus padres, como es visible en el diario de campo del equipo investigador:

En la sesión de hoy se mencionaron algunos problemas que los estudiantes notan en La Pradera, y algunos de Bogotá. En esta etapa se generaron comentarios como: «la culpa es de los venezolanos», o «Uribe no es perfecto, pero nos hizo mucho bien», o «los policías solo quieren jodernos» Al preguntarles el porqué de esas opiniones, algunos declaran que lo han oído de sus padres o en la radio. Fragmento de diario de campo 4 (2022)

Sin embargo, esta forma nocional de atribuir responsabilidades fue progresando, a tal punto que en el *Libro Con-Texto* puede verse cómo las primeras creaciones de los estudiantes obedecen a problemáticas nacionales, ligadas con el narcotráfico, desplazamiento y corrupción, sin embargo, posteriormente las escrituras se van decantando, problematizando acciones de instituciones cercanas como la Alcaldía, la Biblioteca Municipal, el restaurante del colegio, la poca empleabilidad para las mujeres en Subachoque, el uso animal para actividades pesadas, entre otras, como puede verse en la siguiente comparativa:

Tabla 9. Fragmento Libro Con-Texto 4

SESIÓN 4	SESIÓN 12
----------	-----------

<p><i>Dos policías agarran a un narcotraficante muy buscado.</i></p> <p>Policía: (feliz) Por fin te tenemos, rata</p> <p>Narco: Por favor no me hagan nada</p> <p>Policía: Has sido muy malo</p> <p>Narco: Es que en este país no hay oportunidades, y uno tiene que comer</p>	<p><i>Una huelga en el colegio</i></p> <p>Rector: Estudiantes, desde mañana no les vamos a dar el almuerzo.</p> <p>Felipe: (asustado) ¿Y por qué no?</p> <p>Señora Cecilia: Porque no nos han pagado y los que trabajamos en el restaurante estamos en huelga.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Felipe Salinas (2022) 8º IED La Pradera

Para concluir esta subcategoría, se ha de mencionar que el último nivel de emancipación al que llegaron los espect-actores fue contra sus sistemas más cercanos. Es decir, aunque inicialmente se emanciparon con mayor libertad ante el presidente que ante su jefe de hogar, esto fue progresando como puede verse en el diario de campo de los investigadores, en donde se afirma que durante las primeras escrituras creativas que partían de experiencias problemas en casa, los estudiantes llegaban a conclusiones superficiales y herméticas «en mi casa todo está bien». Sin embargo, como es notorio en el contenido de los *Libros Con-Texto*, las obras finales los estudiantes también distribuyen la responsabilidad causal del problema a los protagonistas ejemplificantes, que pueden ser ellos o personas allegadas, evidenciando un nivel de madurez en la identificación y en la conciencia sobre la relación individuo-problemática-solución.

La última subcategoría del espect-actor es la creación en diálogo, en la cual deja de crear en solitario para empezar a crear de la mano de otros sujetos, lo cual implica un carácter democrático con sus propios retos, como se ha mencionado anteriormente, esto se ve en la distribución equitativa de responsabilidades, la consolidación de acuerdos para la toma de decisiones, o la concreción de reflexiones críticas sobre los elementos que deben ser tratados con prioridad. Se empieza por mencionar los diarios de campo del equipo investigador, en los cuales se dice que:

Los estudiantes se muestran muy receptivos ante los comentarios y recomendaciones del docente, sin embargo, no son muy proclives a recibir y aceptar las retroalimentaciones de sus colegas, esto genera que, al momento de conformar los grupos, muchos estudiantes manifiesten el deseo de continuar con sus escrituras individualmente, ya sea porque veían potencial en lo que habían explorado o porque difieren de las opiniones de sus compañeros de equipo. Fragmento de diario de campo 5 (2022) 9º IED La Pradera.

Lo anterior genera que el contenido de los *Libros Con-Texto* versara mayormente de experiencias y observaciones individuales que de las grupales y por consiguiente, es posible afirmar que ubicar un problema, identificar los agentes causales y las posibles soluciones de manera individual para luego tensionar y debatirlo con otros pares fue un proceso difícil y que se logró en la última unidad, pues implicó hacer énfasis en la construcción a partir del diálogo.

A lo largo del proceso, la creación en diálogo tuvo un lugar en el aula, esto es posible gracias a que cada grupo encontró estrategias particulares para tramitar los disensos y los acuerdos, es decir, cada grupo construyó sus propios métodos de creación a partir del debate. Esto hace posible un tránsito de la situación inicial en la que, como afirman los estudiantes entrevistados: «inicialmente no estaba interesado en trabajar en grupos porque mis amigos no son los mejores compañeros para el trabajo» A la situación en que, de acuerdo con el diario de campo del equipo investigador, después del proceso de trabajo en grupo, y la construcción de métodos de creación en grupo, los estudiantes se mostraron empáticos ante la creación de sus otros compañeros. Esto hizo que no se evidenciara una rivalidad entre grupos de trabajo por la creación de una mejor obra. Los estudiantes entendieron que sus obras obedecen a la solución de conflictos y estos no salen de la discordia, y permitiendo que una vez cada subgrupo socializaba ante el resto de la clase su proceso de escritura dramática, los compañeros retroalimentaran críticamente de manera empática y cordial, desde el aporte que problematiza y no que desprestigia. Lo anterior es perceptible en los *Libros Con-Texto*, donde las seis obras de los dos cursos abordados evidencian la disposición de los escritores por poner en tensión sus propuestas, siendo la socialización de las obras una invitación al debate con los espectadores, ya que muchas tienen finales inconclusos que se complementan con la retroalimentación del público.

Para concluir esta categoría de análisis, es importante mencionar que un alcance de la alfabetización crítica en el aula consiste en generar un cambio en el rol ciudadano del estudiante, lo cual, a su vez genera un cambio en la misma concepción del estudiante como receptor de un proceso educativo, pues gracias a la alfabetización crítica, el educando no es solamente un espectador pasivo que se asume incompleto y cuya incompletud define su deber ser en el aula, sino que se ve a sí mismo como un espect-actor, que tiene una incidencia real en los procesos educativos

y cuyos pensamientos, argumentos y creaciones son valiosos para otorgar nuevas características y para esbozar nuevos rumbos en el aula, en la familia, en el municipio y en los demás sistemas presentes en el desarrollo de cada individuo.

4. Conclusiones

El presente trabajo investigativo permite concluir de forma inicial con el potencial que tiene la escritura dramática como dispositivo de teatro para el aula²⁹, siendo una propuesta didáctica pertinente en el marco de la educación formal y una manera práctica de acercar las artes escénicas a la realidad educativa para dialogar con las condiciones temporales, físicas e institucionales a las que se sujeta un colegio. Vale la pena mencionar que la potencialidad de la escritura dramática desde el elemento didáctico (*Libro Con-Texto*) se multiplica en un espacio de educación rural gracias a los antecedentes de la escuela nueva en el país, pues para los estudiantes de la ruralidad ha sido una constante en su formación elementos como la autonomía mediada por textos (cartillas del MEN) y espacios de aprendizaje conjuntos e intergeneracionales debido a las condiciones del multigrado. Además, en este contexto veredal, la comunidad educativa tensiona críticamente con mayor regularidad los saberes que facilita la escuela en relación con la practicidad de la vida cotidiana (trabajo agrícola o campesino) teniendo una mirada más pragmática hacia los aportes académicos, estéticos y políticos, lo cual suscita una serie de retos para el profesor e implica una evaluación constante de su rol docente, de su campo del saber, y de la enseñanza del arte escénico.

En este sentido, se presentan las siguientes conclusiones como respuesta a los interrogantes que argumentaron el planteamiento de la investigación y que se relacionan con los objetivos de esta:

- La escritura teatral es una estrategia efectiva para fortalecer los procesos de alfabetización crítica en escenarios formales de educación media, pues sus elementos constitutivos (relacionados con el teatro y la educación) son congruentes con las prácticas de liberación, siendo un medio potencial para la autonomía del estudiante en relación con su entorno, además de una forma de entender y percibir la opresión contextual como un deseo contrariado para reaccionar contra ella. (Motos, 2014, p. 14).
- La alfabetización crítica abordada desde la escritura dramática en escenarios de educación formal implica la construcción de subjetividades críticas, participativas, autónomas y con

²⁹ Concepto en construcción en la LAE de la UPN, que se refiere a las estrategias disciplinares con las que es posible transponer el saber escénico en contextos convencionales de educación. Actualmente, destacan las lecturas dramáticas, los micro escenarios, los unipersonales didácticos y (con el buen término de esta investigación) los Libros Con-Texto, entre otros.

intenciones de transformación tras la identificación de un problema, la elección democrática de estrategias que corresponden a un bien común y la materialización de sus ideas en una invitación pública para tomar acciones prácticas en conjunto. Colateralmente, es posible decir que la escritura teatral es contraria a la alfabetización tradicional, pues el ejercicio de la reflexión teatral con intenciones ejemplificantes y críticas dista de la alienación que resulta de entender el idioma en su forma mecánica, técnica y reproductiva.

- El uso del *Libro Con-Texto*, fomenta la cultura escrita en estudiantes de octavo y noveno grado de la IED La Pradera; teniendo en cuenta que moviliza la escritura dramática, desde la lectura, la interpretación y la afectación del contexto, haciendo énfasis en el texto como recurso de registro, de reflexión, de emancipación, de objetividad, de diálogo, de consenso y de disenso; modificando la percepción generalizada de la lectoescritura como una habilidad obligatoria, a un ejercicio fundamental para la construcción social, las interacciones cotidianas, la liberación conjunta mediante el gusto y el disfrute.
- Visibilizar el papel de la incidencia, la enunciación, la participación y la afectación de los estudiantes para con su contexto local a partir de la escritura dramática, promueve la percepción de sí mismos como espect-actores, sujetos comprometidos con el desenvolvimiento de su entorno, conscientes de los elementos sociopolíticos que permean y determinan las condiciones culturales a las que pertenecen, y no como sujetos imitadores, reproductores y acumuladores de información que mantenga el *status quo*.
- Con la escritura dramática abordada desde el *Libro Con-Texto*, los estudiantes reflexionan sobre las relaciones de poder en su contexto, esto, mediante el análisis, la exploración y la escritura de textos que caracterizan sistemas con opresores y oprimidos para ejemplificar acciones de liberación. Las escrituras dramáticas se dan como construcciones en equipo (lo que se llamó «creación en dialogo») a partir de la lectura de hechos reales y de problemas relevantes en la comunidad, de las cuales destaca la discriminación, el maltrato animal para su uso en labores agrarias o campesinas, la desigualdad de género, el desplazamiento forzado, la migración, la intolerancia, entre otros.
- La escritura teatral desde el dispositivo resultó propiciar un espacio dentro del aula que sigue las generalidades propuestas por Boal en el Teatro del Oprimido, pues los estudiantes se focalizaron en el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante diferentes tipos de opresión en su comunidad, relacionándose con el objetivo fijado por Boal, cuando

asegura que «la meta no es llegar al equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción. El objetivo es dinamizar. Esto se consigue a través de la acción concreta: ¡el acto de transformar es transformador! Transformando la escena me transformo» (Boal, 2004: 95).

Finalmente, es relevante mencionar que analizar al compilado de Libros Con-Texto desarrollados por los estudiantes, es un insumo que permite leer (por parte de sujetos externos) críticamente el contexto de La Pradera, Subachoque, los sistemas de poder, las condiciones y las acciones sociopolíticas, los hábitos culturales de sus integrantes, las tensiones sociales más significativas, los problemas mayormente reconocidos por sus integrantes (también los más invisibilizados), pero también las formas de solución y trámite de los conflictos, pues las escrituras dramáticas fueron el registro de un entorno realizada por los mismos sujetos que habitan y conforman ese contexto, y bajo la mirada subjetiva-objetiva de quienes eventualmente liderarán dicho lugar, ya sea reproduciendo las condiciones identificadas o afectando intencionalmente las condiciones. Sobre esto, Almeida (2010) dice que «estamos siempre en medio de otras personas y de otros significados; nuestra función creativa es definida, al menos parcialmente, en términos de nuestro tiempo y espacio» confirmando la relación entre las piezas didácticas creadas por los estudiantes y las lógicas culturales del entorno. Entonces, es posible entender esta investigación como un antecedente que sitúa una pregunta para el futuro: si es posible leer e interpretar un contexto específico a partir del análisis de las escrituras dramáticas de algunos de sus integrantes ¿es posible hacer una lectura e interpretación crítica de Colombia (sistemas y formas de operación, interpretaciones comunes, estrategias de cambio o razones de no proactividad) a partir de escrituras dramáticas de los habitantes en todo el país?

Bibliografía

Alatorre, C. (1994) Análisis del Drama Géneros

Almeida Salles, C. (2010) Redes de creación, construcción de la obra de arte

Boal, A. (2018) Teatro del oprimido. Alba Editorial, fondo editorial Casa de las Américas

Boal, A. (2002) El Arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia. Alba Editorial, SIU Camps i Fabrés 3-11,4 08006 Barcelona

Brousseau, G. (1980). El caso de Gaël. <https://bit.ly/3LilK4E>

Cantu Toscano, M. (2011) Dramaturgia de la Dramaturgia. Una aproximación desde las ciencias de la complejidad.

Cañas, J. (2014) Didáctica de la expresión dramática

Cassany (2004): Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Lectura y Vida, vol. 25, 2, pp. 6-23

Covelli, G. (2018) La Investigación · Creación / Formación. Nosotros en la comunidad. In book: Pedagogías Estéticas Contemporáneas. Ensayos sobre educación artística (pp.143 - 167) Publisher: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Covelli, G. (2017). The “Modellbuch”: an Instrument for Collection, Analysis and Presentation of Processes of Research - Creation / Education» in Performing Arts. (IFTR Conference 2017). Unstable Geographies: Multiple Theatricalities.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.

Evans R. (2010). MEN Orientaciones Metodológicas para la Investigación Acción

Freire, P. (1980) Pedagogía, diálogo y conflicto

Freire, P. (1997) La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (2004). Alfabetización, ideología, y políticas de escolarización. (6ta ed.) Teoría y Resistencia en educación, una pedagogía para la oposición. (pp. 258-290) Siglo XXI editores

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2017). Metodología de la Investigación. sexta edición. Mc Graw Hiil Education.

Kemmis, (1984). Investigación-acción en ciencias sociales. Madrid: Notas Universitarias.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo posible, lo real y lo necesario.

Lehmann, Hans-Thies. (2013) Teatro posdramático. Editorial Paso de Gato

Lawson, J. Howard. (2013) Teoría y técnica de la dramaturgia

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) Investigación Educativa. Una introducción conceptual Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición), 656

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2010) Escuela Nueva. Manual de Implementación, Generalidades y Orientaciones Pedagógicas. <https://bit.ly/3K9yXwf>

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2017) Programa Nacional de Alfabetización <https://bit.ly/3rQf4nL>

Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2021) Aprendizajes a lo largo de la vida, experiencias de alfabetización en Colombia, el Ministerio de Educación se une al Día Internacional de la Alfabetización proclamado por Unesco <https://bit.ly/3LkmA20>

Motos, T. (2011) Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia.

Pavis, P. (1996). Diccionario del Teatro. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rickenmann, R. (2006) Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente.

Rodríguez, M. E. (2005). ¿Qué es alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(1), 62–63.

Rodríguez Arocho, W. (2018) La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 1-25, 2019 Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.

Serrano De Moreno y Madrid De Forero (2017): Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica

Sandoval Casilimas, Carlos A. (1997) Investigación Cualitativa. Serie Especialización en Teoría Métodos y Técnicas de Investigación Social.

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa- técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Venezky, R. (1990) “Definitions of Literacy.” En R. Venezky; D. Wagner y B. Ciliberti (1990) *Toward Defining Literacy*. Newark, DE, International Reading Association.

Villalobos, J. (2004). La alfabetización: un enfoque social *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 3.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura.

Tabla de anexos

[ANEXO 1. Libro Con-Texto. Material didáctico](#)

[ANEXO 2. Antología Inter-Texto. Compilado de las obras finales creadas en diálogo](#)

[ANEXO 3. Consolidado de Libros Con-Texto diligenciados por los estudiantes](#)

[ANEXO 4. Matriz de Análisis. Tabla correlacional de instrumentos](#)

[ANEXO 5. Registro fotográfico. Fase de implementación](#)

[ANEXO 6. Sustentación pública](#)