



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía
2013

Tesis para Optar al Grado de Magíster en Educación con Mención en Didáctica e
Innovación Pedagógica

EL AULA-ESPECTÁCULO

**Fundamentos teóricos para el uso permanente del teatro en el
aula como estrategia didáctica generadora del desarrollo del
pensamiento**

Alumno: Luis Lara Coronado
Profesor Guía: Domingo Bazán Campos

-Santiago, agosto de 2013-

ÍNDICE

Contenidos	Páginas
Dedicatoria	5
Introducción	6
I.- El surgimiento de la pregunta: ¿es posible transitar del teatro-espectáculo al aula-espectáculo?	9
I.1. Antecedentes	10
I.2. Problematización	15
I.3. Objetivos	15
I.4. Metodología	16
II.- Génesis del uso tradicional del teatro en la escuela desde un enfoque historicista	19
II.1. La evolución del teatro hacia la didáctica	20
a) El teatro como espectáculo	23
b) El teatro como género literario	25
c) El teatro como referente didáctico	27
III.- Crítica al enfoque historicista como fundamento del uso tradicional del teatro en la escuela	36

III.1. El teatro-espectáculo: visión limitada del drama como recurso didáctico dentro de la perspectiva curricular	37
a) Incompatibilidad entre el enfoque historicista y el constructivismo en el currículum	39
b) Incompatibilidad entre el enfoque historicista y el constructivismo en la transmisión didáctica del teatro	44
c) Ineficacia de la metodología activa en el aula: la tensión entre el concepto de teatro-espectáculo y aula-espectáculo	49
III.2. Replanteamiento del uso del teatro en la escuela para el desarrollo del pensamiento	52
III.2.1 Del saber sabio al saber dramatizado: la construcción del saber teatral	53
IV.- Fundamentos teóricos para la aplicación permanente en el aula de una estrategia didáctica teatral generadora del desarrollo del pensamiento	59
IV.1. El montaje de la “escena pedagógica” a través del principio de incertidumbre	60
IV 1.2. El aula como espacio generador del desarrollo	66
a) La provocación de la incertidumbre como base del rol mediador del docente en función del desarrollo	69

b) La influencia del lenguaje de la incertidumbre en la estimulación de los procesos mentales que se articulan en la interrelación entre aprendizaje y desarrollo 79

c) La posibilidad de aplicación del lenguaje de la incertidumbre en la construcción de una planificación de carácter dialéctico 93

V.- Conclusiones:

Síntesis y proyecciones del tránsito del teatro como saber sabio al teatro como saber dramatizado en el aula-espectáculo 104

Bibliografía 112

Dedicatoria

Dedicada simplemente, a todos aquellos que tengan la posibilidad de dialogar con la lectura y sean capaces de comprender que el teatro inserto en el aula puede llegar a constituirse en el más hermoso y sorprendente mecanismo de renovación cultural, y en el gran aliado del proceso de enseñanza-aprendizaje que respalda el arduo y doloroso camino hacia el desarrollo del pensamiento.

INTRODUCCIÓN

La incorporación del teatro en el currículum abrió la posibilidad de instalarlo de manera permanente en el contexto escolar, sistematizando su uso en el aula a fin de apoyar el desarrollo del pensamiento creativo de acuerdo a los principios constructivistas del marco curricular vigente. Sin embargo, el teatro sigue limitado a objetivos de representación escénica, cuyos exigentes requerimientos determinan su carácter esporádico, alejándolo de la praxis en aula e impidiendo su despliegue hacia el ámbito del desarrollo del pensamiento.

Es por ello que la presente monografía investigativa tiene por objeto presentar un nuevo enfoque del fenómeno teatral que supere la mirada tradicional del teatro en la escuela como teatro-espectáculo, limitado a objetivos lúdico-representativos de índole temporal, para posibilitar su práctica permanente en el aula como activador del desarrollo del pensamiento.

Para el logro de este objetivo, se realizó en primer lugar un recorrido analítico en busca del origen de la tensión entre teatro-espectáculo y aula espectáculo, develando en primera instancia, el enfoque historicista que subyace en el uso tradicional del teatro en la escuela, como causa directa de esta tensión y sus consecuencias en la fallida implementación del teatro en el currículum como activador del pensamiento creativo.

En segundo lugar, se puso en evidencia la debilidad e inconsistencia del fundamento historicista para otorgar al teatro su status de saber sabio, impidiendo su conexión con el enfoque constructivista curricular. Este cuestionamiento se convierte en la puerta de entrada del llamado Principio de Incertidumbre, que logra enlazar la dialéctica dramática con los lineamientos constructivistas del currículum en relación al desarrollo del pensamiento.

De acuerdo a esto, se procede en último lugar, a la elaboración de un corpus teórico que establece el Principio de Incertidumbre Didáctico como punto de partida en la elaboración de un discurso dialéctico, creado por el maestro en su rol de autor, director y actor de la escena pedagógica construida en el aula, a fin de provocar el desarrollo del pensamiento en sus educandos. De este modo, se pretende poner fin a la tensión entre teatro espectáculo y aula espectáculo, trasladando la escena teatral a la escena pedagógica, en la cual maestros y estudiantes protagonizan el espectáculo de la construcción del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, el trabajo se estructura de la siguiente manera:

1- Capítulo I:

Antecedentes del problema y su problematización, objetivos a alcanzar y metodología de ajuste.

2-Capítulo II:

Origen de la actual visión del uso didáctico del teatro, como producto de un enfoque historicista del fenómeno teatral.

3-Capítulo III:

Análisis crítico de las consecuencias de un enfoque historicista sobre el uso e implementación curricular del teatro en la escuela.

4-Capítulo IV:

Propuesta de salida y elaboración de un corpus teórico para la puesta en marcha de un nuevo enfoque del saber teatral, en base al Principio de Incertidumbre y su conexión con los mecanismos mentales de construcción del conocimiento que definen el desarrollo del pensamiento. De este corpus teórico se extraerán los fundamentos para una nueva perspectiva de diseño didáctico.

5-Capítulo V:

Síntesis y proyecciones de la monografía.

En resumen, esta propuesta teórica pretende evidenciar los reales alcances del teatro en relación al desarrollo del pensamiento, superando su restricción al ámbito de la representación artística, impuesto por un enfoque historicista del conocimiento. En definitiva, el acto de repensar el fenómeno teatral, instalándolo en la incertidumbre y representado en esta tesis, constituye una invitación a asistir al espectáculo de la construcción dialéctica del conocimiento, como un ejercicio de renovación de nuestros esquemas mentales docentes, y por ende, de renovación cultural.

CAPITULO I

EL SURGIMIENTO DE LA PREGUNTA:

**¿ES POSIBLE TRANSITAR DEL TEATRO-ESPECTÁCULO AL
AULA- ESPECTÁCULO?**

Capítulo I

I.- EL SURGIMIENTO DE LA PREGUNTA: ¿ES POSIBLE TRANSITAR DEL TEATRO-ESPECTÁCULO AL AULA ESPECTÁCULO?

En este capítulo se presenta el proceso de construcción de los referentes teóricos y metodológicos que dieron forma al proceso de cuestionamiento del concepto tradicional del teatro en la escuela como espectáculo, a fin de instalar el concepto de aula-espectáculo como estrategia permanente para el desarrollo del pensamiento.

I.1. Antecedentes:

Generalmente, el apartado denominado *antecedentes* se aplica al conjunto de referentes teóricos que darán forma y sentido a la investigación. Pero el tema de la presente tesis, no tenía antecedentes previos. En realidad, se fue construyendo en el camino, a medida que iban surgiendo nuevas interrogantes y asimilados nuevos aprendizajes en el transcurso de este Magíster.

Todo el proceso se remonta a una pregunta que había marcado la experiencia pedagógica de quien escribe y que impulsó su entrada en este programa de postgrado: *¿por qué el teatro, pese al reconocimiento histórico de su aporte didáctico no había logrado un lugar permanente dentro del aula?*

Ni siquiera su incorporación al currículum en el sector de Educación Artística de la enseñanza media en el año 2001, parecía ser argumento suficiente a la hora de decidir su presencia cotidiana en el contexto escolar a la manera de otras asignaturas de índole artística, como por ejemplo, Artes Visuales.

En este sentido, existían una serie de circunstancias que apartaban la actividad dramática del aula. Históricamente el teatro estaba encasillado en la representación escénica y debido a sus particulares y exigentes requerimientos era considerado inaplicable de manera continua en el aula. Por otra parte, el teatro era concebido más como una actividad de apoyo y estímulo para otorgar dinamismo a las clases, que como una disciplina autónoma. El teatro en la escuela no parecía tener objetivos de aprendizaje propios, sino más bien complementarios. En otras palabras, era considerado más un recurso didáctico que una asignatura. Peor aún, el teatro estaba estigmatizado como actividad de evasión de la rutina escolar y entretenimiento. Esta visión de la actividad dramática la habían alejado injustamente del pensamiento analítico y las ciencias, por lo tanto, su rol como recurso didáctico se limitaba principalmente al desarrollo de habilidades interpersonales y artísticas más que “intelectuales” en su sentido más estricto. Este último hecho determinaba en gran parte su distanciamiento del aula, porque la función primordial de la praxis pedagógica es el desarrollo de las habilidades cognitivas. Así surgió una nueva interrogante: *¿cómo se podía instalar el teatro en el aula, sin un objetivo artístico de representación, sino directamente de desarrollo intelectual?*

La primera acción investigativa al respecto, fue intentar establecer el enlace entre teatro y desarrollo intelectual relacionando el carácter emocional del drama con el aspecto emocional del aprendizaje. En esta tarea fue esencial el apoyo teórico y bibliográfico del *Taller de Construcción de Experiencias Didácticas* dictado por el profesor Ulises Sepúlveda, que posibilitó el contacto con los nuevos enfoques sobre el aprendizaje que determinaban la importancia de las emociones en el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación, sintetizados en las propuestas de Kieran Egan en su obra *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje* (1992), y Jorge Larrosa en *Experiencia y alteridad en educación* (2009).

No obstante, la conexión entre el aspecto emocional del teatro y el aspecto emocional del aprendizaje no era argumento suficiente para liberar a la actividad dramática de su determinación histórica como teatro-espectáculo. El problema era que si el aprendizaje tenía un aspecto emocional, el teatro podía ser concebido nuevamente como un recurso didáctico para estimularlo -uno más entre otros- lo cual conllevaría su alejamiento del aula. Se necesitaban nuevos argumentos para completar la conexión y facultar su instalación permanente en el aula. Pero una y otra vez la determinación del teatro como recurso didáctico ensombrecía la búsqueda. Al final se llegó a la siguiente conclusión: si el teatro no podía instalarse de manera permanente en la praxis pedagógica, la única alternativa era transformar la praxis pedagógica en un espectáculo dramático.

Durante las clases de *Aprendizaje y Mediación Didáctica* impartidas por el profesor Víctor Molina, se pudo tener acceso a los principios constructivistas de la teoría del desarrollo y conocer de cerca los postulados de Piaget, Vigotsky y Bruner, entre otros. Jerome Bruner logra sintetizar el pensamiento de Piaget y Vigotsky al asignarle al lenguaje de la educación un rol esencial en el desarrollo individual y la renovación de la cultura. Por ello era tan importante definir la función mediadora del docente a través de la provocación de la incertidumbre, tal como afirma en sus obras *La importancia de la Educación* (1987) y *Realidad mental y mundos posibles* (1996).

Estos argumentos podían sustentar las propuestas de Egan y Larrosa añadiendo el factor lingüístico a los elementos emotivo-cognitivos necesarios para instalar el aula-espectáculo. En resumen, para transformar la praxis pedagógica en el aula en una experiencia dramática era necesario establecer una conexión directa entre teatro y teoría del desarrollo, porque ambos poseían una base dialógica en común, cuyo eje era la *pregunta*. Imaginar una sala de clases en la cual el maestro investido del rol directivo y actoral estimulara por medio de preguntas provocadoras de incertidumbre el diálogo indagativo y problematizador en sus alumnos, comunicando todo el dramatismo de la construcción del saber, suponía

el traslado de los fundamentos de la escena teatral dentro de la *escena pedagógica*. Por consiguiente, el teatro se podía desprender de sus objetivos de representación artística e insertarse directamente en el aula como generador del desarrollo del pensamiento.

Sin embargo, el tema así conformado, es decir, *la posibilidad de implementar el teatro de forma permanente en el aula como estrategia didáctica generadora del desarrollo del pensamiento*, suponía una renovación de los esquemas mentales sostenidos por la tradición histórica. La sola idea de incorporar el teatro en el aula de manera permanente era inviable para quienes concebían el teatro como una manifestación exclusivamente artística. Por esta razón, se vio la necesidad de establecer una distinción conceptual que aclarara el enfoque del teatro en el aula, surgiendo los conceptos de *teatro-espectáculo* y *aula-espectáculo*. El primero se referiría de ahora en adelante a la concepción tradicional del uso del teatro en la escuela como representación escénica fuera del aula, y el segundo, a la nueva propuesta que transformaría el aula en el lugar donde se produciría el espectáculo de la construcción del saber, y donde los verdaderos protagonistas de la escena pedagógica serían el maestro y los estudiantes. La salida a la tensión entre teatro-espectáculo y aula-espectáculo sería el motor de la búsqueda investigativa.

De este modo, la investigación se encaminó hacia la búsqueda del origen histórico del actual uso de teatro en la escuela como teatro-espectáculo, el cual había alejado la actividad dramática del aula, encasillándola en la representación artística. Esta búsqueda tendría como objetivo principal dar forma a un nuevo enfoque del fenómeno teatral, en base a un análisis crítico del actual uso del teatro y su fallida incorporación en el currículum, que no había logrado darle un lugar permanente, ni enlazarlo con los principios constructivistas de la Reforma Educacional en relación al desarrollo de la creatividad del pensamiento, tal como se había propuesto al incorporarlo en el currículum.

Para lograr el enlace entre el origen del teatro-espectáculo y su actual uso curricular se decidió enfocar la búsqueda en el desarrollo del teatro chileno del siglo XX, debido a que sólo a finales de este siglo culminó el proceso que facultó la incorporación del teatro en el currículum. De acuerdo a esto, la investigación histórica se basaría fundamentalmente en la síntesis de la historia teatral, esbozada por Luis Romero en su libro *El arte del actor* (1961), el texto de Luis Pradenas *Teatro en Chile. Huellas y trayectorias. Siglos XVI-XX* (2006), *Historia del teatro chileno* (1974) de Mario Cánepa, y en los datos históricos aportados por una de las principales gestoras del Programa de Teatro curricular, Verónica García-Huidobro, extraídos de su *Manual de Pedagogía Teatral* (2000).

De hecho, fue precisamente este último texto del cual surge por primera vez una relación directa entre la actividad teatral y la enseñanza que las unía en un mismo lugar concreto. El vocablo *didaskalia*, origen etimológico de la palabra “didáctica”, significaba “enseñar la obra al coro encargada de ejecutarla” (García-Huidobro, 2000: 17). Lo relevante de esta afirmación, es que esta enseñanza se efectuaba en el mismo escenario en el cual se representaría la obra, lo cual convertía el escenario en un aula, y al director y los actores en los protagonistas de una *escena pedagógica*.

De esta manera, se podía visualizar en el vocablo *didaskalia* tres conceptos estrechamente relacionados: teatro, drama y didáctica, los cuales de acuerdo al *Diccionario Etimológico de W. W Skeat* (1963) apuntaban tradicionalmente a los siguientes significados:

Teatro (del griego *theatron*: lugar para ver, observar)

Drama (del griego *drama* y éste del verbo *drao*: hacer, actuar)

Didáctica (del griego *didaskalia*: enseñanza)

Es decir, el teatro como el lugar de la enseñanza, el drama como quehacer dramático específico y la didáctica como enseñanza. Por lo tanto, el teatro no sólo

podía ser concebido como teatro-espectáculo o lugar donde se asiste a la representación artística, sino también como aula-espectáculo o lugar donde se asiste al espectáculo de la construcción del saber, cuyos protagonistas son el maestro-actor y el discípulo-actor. De esta forma, la *Didaskalia* griega se convierte en el primer indicio de la unidad entre aula, actividad dramática y praxis pedagógica, sentido unitario que se había perdido en el tiempo y que había que reconstruir, transformándose en el punto de partida y eje articulador de la investigación.

I.2. Problematización:

La falta de referentes argumentativos y sistemáticos sobre el potencial del teatro en el desarrollo del pensamiento, en términos de constituirse en una estrategia didáctica permanente de las prácticas educativas cotidianas, determinó el desafío problematizador: la construcción de un corpus teórico que posibilitara el tránsito del teatro-espectáculo al aula espectáculo, lo cual obligaría a desplegar esfuerzos para investigar y elaborar dichos argumentos a fin de responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos y pedagógicos que hacen posible transitar del teatro como recurso didáctico temporal al teatro como estrategia didáctica permanente dentro del aula, para el desarrollo del pensamiento en los estudiantes?

I.3. Objetivos:

Para el logro de este complejo cometido teórico, el proceso investigativo se estructuró en torno a los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Generar y argumentar un corpus teórico que legitime y promueva el rol permanente del teatro en aula con vistas al desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

Objetivos Específicos:

1. Sintetizar la génesis histórica de la evolución del teatro hacia la didáctica para determinar la forma y sentido de su uso en la actualidad.
2. Realizar un análisis crítico del uso tradicional del teatro como recurso didáctico y su inserción en el currículum.
3. Establecer los fundamentos teóricos necesarios para la aplicación permanente en el aula de una estrategia didáctica teatral cuyo objetivo sea el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.
4. Construir un diseño didáctico a partir del corpus teórico elaborado para generar el desarrollo del pensamiento.

I.4. Metodología:

Debido a la particularidad del tema y a los objetivos propuestos, se optó metodológicamente por trabajar la presente tesis como una *monografía de investigación*, también conocida como *investigación intrateórica* (R. Bisquerra, 2004), en términos de alentar una investigación no empírica que permitiese organizar información bibliográfica existente, levantar preguntas comprensivas de los textos disponibles y hacer una lectura crítico-hermenéutica de las ideas disponibles en dicha literatura especializada.

En este sentido, una monografía permite configurar una cierta fundamentación pedagógica que haga posible el tránsito del teatro-espectáculo al aula-

espectáculo, como resultado de una construcción teórica relativamente inédita en sus argumentos y conformación de supuestos y principios educativos.

Por consiguiente, la labor investigativa se tradujo en una búsqueda de referentes bibliográficos que posibilitaran la construcción de un *corpus teórico* capaz de enlazar la actividad dramática con los principios del constructivismo didáctico para dar forma al aula-espectáculo. Sin embargo, la problematización del uso tradicional del teatro en la escuela y la instalación del aula-espectáculo, implicaba el cuestionamiento de un contenido cultural anclado en la tradición y la *construcción* de uno nuevo. En consecuencia, la acción investigativa debía articularse en base a los postulados del constructivismo no sólo en su contenido, sino también en su forma, lo que suponía una organización investigativa que diera a conocer el origen de un contenido cultural, que luego propiciara su posterior cuestionamiento, y finalmente su apertura hacia nuevos enfoques de renovación cultural.

De acuerdo a ello, el trabajo se estructuró en tres fases de recolección y análisis de información:

1. Recopilación de fuentes bibliográficas sobre la historia teatral y su evolución hacia la didáctica.
2. Recopilación de fuentes bibliográficas de análisis histórico, filosófico y didáctico para respaldar la crítica al uso tradicional del teatro y su incorporación al currículum.
3. Recopilación de fuentes bibliográficas teóricas para articular un nuevo enfoque del saber teatral para poder conectarlo con los principales exponentes del constructivismo didáctico y la teoría del aprendizaje y el desarrollo.

A partir de estas fuentes se llevó a cabo un trabajo investigativo que contempló las siguientes etapas:

1. Diseño de un circuito lógico que correlacionó los objetivos de la tesis, la estructura de ésta (capítulos-subcapítulos) con la bibliografía compilada.

2. Lectura acuciosa y reflexiva del corpus teórico.
3. Rescate de las nociones y argumentos principales aportados por cada uno de los autores en los textos del corpus teórico, en virtud de los objetivos de la tesis y de la estructura de la tesis diseñada.
4. Redacción preliminar de los capítulos y subcapítulos de la tesis.
5. Revisión crítica de los capítulos y subcapítulos de la tesis, con el apoyo de dos académicos externos.
6. Re-elaboración de los capítulos y subcapítulos de la tesis.
7. Redacción final de la tesis, incluyendo conclusiones y comentarios finales.

En conclusión, la articulación de este proceso tendría como fin representar en la búsqueda investigativa los postulados constructivistas que fundamentan el principio de incertidumbre, dando a conocer el origen del concepto tradicional del teatro que determinó su uso en la escuela, y luego su cuestionamiento, para poder provocar la apertura hacia nuevos enfoques. Esta directriz metodológica posibilitaría la construcción de un nuevo concepto del saber teatral que pudiera otorgarle un lugar permanente en el aula.

CAPÍTULO II

GÉNESIS DEL USO TRADICIONAL DEL TEATRO EN LA ESCUELA DESDE UN ENFOQUE HISTORICISTA

Capítulo II

II.- GÉNESIS DEL USO TRADICIONAL DEL TEATRO EN LA ESCUELA DESDE UN ENFOQUE HISTORICISTA

En este capítulo se busca evidenciar el modelo historicista que subyace en las diversas clasificaciones de la historia teatral. Para ello, se presenta una particular visión tripartita de la evolución teatral hacia la didáctica, con el objeto de acceder a una mejor comprensión sobre la forma y el sentido que adquirió el teatro al ser introducido en la escuela y que determinaron su uso hasta nuestros días.

II.1. La evolución del teatro hacia la didáctica:

El uso del teatro como herramienta didáctica no es ninguna novedad. Desde los tiempos de Comenio (siglo XVII) se ha sugerido la incorporación de la representación teatral en la escuela, como lo podemos advertir en su obra *Schola Ludus* (1655) en la cual hace referencia a *“la cualidad del teatro para facilitar y hacer placentera la enseñanza”* (Aguirre, 2007: 8).

La clase juego de Comenio, deja en evidencia que tampoco la relación entre juego dramático y escuela se inserta en el terreno de la originalidad didáctica. No obstante, es sobre todo durante el siglo XX, que el teatro comienza a ser relacionado con las corrientes de renovación pedagógica. Ya en el año 1930, Lev Vigotsky definía las características del juego dramático que lo relacionaban directamente con el desarrollo del niño y la creatividad del pensamiento:

“Los juegos son escuela viva del niño, lo educan física y espiritualmente. Su importancia es enorme para forjar el carácter y la cosmovisión del hombre futuro

(...) *En ello, la creación del niño adquiere carácter de síntesis, sus esferas intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis*” (Vigotsky, 2006: 81).

De hecho, esta visión del juego dramático, conectó al teatro con los principios del constructivismo en educación desarrollados en las últimas décadas del siglo XX.

No obstante, pese a todos los testimonios históricos que recomiendan la aplicación del teatro en la escuela, se sigue concibiendo su incorporación en el ámbito educativo de manera excepcional y dentro de un contexto de vanguardismo didáctico donde las “nuevas” propuestas educativas pretenden incorporar definitivamente la actividad dramática en la escuela, apelando a su carácter lúdico-creativo, aunque es evidente que el juego dramático y la representación escénica ya forman de la tradición pedagógica. ¿Por qué sucede esto con el teatro? o más bien ¿cuál es la causa de que la relación entre teatro y escuela sea siempre vista como un acontecimiento novedoso o excepcional?

Esta percepción tendría su origen en un enfoque historicista del fenómeno teatral, en el cual la didáctica teatral asociada a la escuela correspondería a la última y más reciente etapa de un proceso histórico compuesto de tres momentos: el origen del teatro como espectáculo, la evolución del teatro hacia el género dramático y la didáctica teatral como referente cultural. Estos tres elementos dan forma a una concepción evolutiva tripartita del fenómeno teatral, y articulan la génesis histórica del uso tradicional del teatro en la escuela.

La base de este enfoque historicista de la evolución teatral se estructura en torno a tres conceptos claramente diferenciados: *teatro*, *drama* y *didáctica*, los cuales de acuerdo al *Diccionario Etimológico de W.W. Skeat* (1963) apuntarían comúnmente a los siguientes significados:

Teatro (del griego *theatron*: lugar para ver, observar)

Drama (del griego *drama* y éste del verbo *drao*: hacer, actuar)

Didáctica (del griego *didaskalia*: enseñanza)

Por lo tanto, la concepción tripartita se daría en la evolución del teatro como espectáculo para ver, luego en su transformación en un hacer artístico-literario, y finalmente, en su consagración académica en la didáctica teatral. Sólo cuando el teatro se hace obra literaria y por lo tanto objeto cultural, alcanza un status académico que lo puede conectar con el ámbito educativo escolar. Una vez diferenciados estos tres aspectos desde el enfoque historicista, surge la conexión con la didáctica escolar, que se apropia de este referente cultural y lo sistematiza. En consecuencia, desde este punto de vista, podemos explicar la evolución del fenómeno teatral y su conexión con la implementación del teatro escolar de acuerdo a las siguientes etapas:

1. El teatro como espectáculo
2. El teatro como género literario
3. El teatro como referente didáctico

Esta concepción evolutiva tripartita la podemos descubrir fácilmente en la historia del teatro europeo, pero es en América donde mejor se sintetiza este enfoque, por ser el último continente en recibir la herencia literaria del Viejo Mundo. Ya asumida culturalmente la visión occidental del teatro como espectáculo y género literario, el proceso evolutivo en América se redujo considerablemente. De hecho, la conformación del teatro como género, se transformó en la búsqueda y estructuración de una expresión dramática realmente autóctona, que daría entrada a la academización del teatro y sus proyecciones en el ámbito educativo.

En el contexto Hispanoamericano, el desarrollo del teatro chileno también podemos circunscribirlo dentro de estas tres etapas evolutivas, las que encuentran su punto de culminación en pleno siglo XX. Sólo en este período se logra conectar

directamente el teatro con las nuevas tendencias educativas que darían impulso al teatro escolar, como veremos a continuación:

a) El teatro como espectáculo:

El concepto de teatro-espectáculo reúne connotativamente dos significaciones: el teatro como *lugar para ver* y el teatro como *celebración* en relación a sus orígenes en las fiestas dionisiacas de la Antigua Grecia. De este modo, la palabra teatro se asoció naturalmente con el recinto o espacio físico donde los espectadores asistían a ver un espectáculo festivo o de entretenimiento. Esta percepción se mantuvo a través del tiempo y es la que caracterizó al teatro de principios del siglo XX en Chile.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la difusión del espectáculo teatral marca el comienzo de un período que los historiadores identifican como la época de oro del teatro chileno, el cual se impone como la actividad artística más lucrativa de aquellos años y la más criticada en el ambiente literario, debido a la falta de profundidad artística y compromiso social, en pleno apogeo de la literatura social y el criollismo literario, definido por la búsqueda de una expresión artística auténticamente chilena.

Este auge de la actividad teatral se explica en parte, por la prolongada estadía de compañías artísticas españolas quienes a fines del siglo XIX impusieron la zarzuela en el ambiente artístico nacional, la cual con su espíritu de fiesta había encontrado el éxito entre un público masivo y heterogéneo. Pero es sobre todo, la radicación de comediantes españoles en nuestro país, la causa directa de este florecimiento de la actividad teatral, ya que en los primeros años del nuevo siglo cuando las compañías de zarzuela comienzan a declinar, los comediantes se refugian en revistas o tandas del llamado “género chico”, consistente en *“piezas breves y sainetes, basados en la tradición teatral ibérica y que, asociando la música y una suerte de “filosofía popular” reunidas en los rasgos de lo cómico,*

desde fines del siglo XIX, se desarrollan en los márgenes de la estética oficial” (Pradenas, 2006: 224).

Estos maestros de la comedia española intuyeron el camino que debía seguir el teatro chileno y supieron incorporar las necesidades e intereses del público en sus obras. El mejor ejemplo de esto, lo constituye José María Vila Bonastre, más conocido como Pepe Vila, quien *“buscando establecer una mayor afinidad con su público de Valparaíso, incluye alusiones a las “actualidades” de la vida social porteña y chilena”* en sus tandas (Pradenas, 2006: 225). Este acercamiento a una temática chilena, a menudo basado en el acontecer político, se traduce en una suerte de improvisación escénica, apoyada en la gracia y espontaneidad del comediante. En este sentido, la importancia del actor por sobre el autor, caracterizó este período, lo que dio el impulso para la puesta en marcha del teatro aficionado.

Pese a la censura oficial y la del clero, estas representaciones se hicieron cada vez más populares y se adoptan las tandas como un nuevo espacio de diversión y de socialización. Al rechazo inicial de la crítica, le sucede la incorporación de artículos sobre el tema en las páginas de vida social, reconociendo su valor cultural, el cual se consolida con la apertura de nuevas salas en los barrios populares de Santiago. La aparición de compañías teatrales nacionales, el desarrollo del teatro aficionado, la multiplicación de salas y de espacios de representación y el surgimiento de la crítica especializada, refuerzan la articulación de un campo teatral nacional.

En síntesis, la influencia de las compañías de zarzuela española y el género chico, dieron origen a una zarzuela “a la chilena”, una especie de crónica costumbrista llevada a la escena, que será el germen de la dramaturgia literaria nacional.

b) El teatro como género literario:

El drama en su significado de *hacer*, da cuenta de la actividad que implica la especificidad literaria de la obra teatral. Esta especificidad está dada principalmente por la virtualidad teatral, es decir, la obra dramática nace para ser representada. Sin embargo, tradicionalmente, es la figura del dramaturgo como creador e inspirador del proceso dramático, la que mejor representa esta especificidad, pues define la estructura dramática, su carácter dialógico, la influencia del contexto de producción y las pautas de representación escénica que involucran el rol directivo y actoral.

Entre la segunda y tercera década del siglo XX surge en Chile un verdadero surtidor de autores, quienes dan forma a una expresión teatral nacional, incorporando en melodramas, sainetes y comedias de costumbres, situaciones y temáticas chilenas cotidianas. Este hecho marcó la supremacía del autor sobre el actor, consagrándose una importante generación de dramaturgos, que introducirán el teatro dentro de la élite literaria. No obstante, la historia teatral destaca principalmente tres nombres: Armando Moock, Germán Luco Cruchaga y Antonio Acevedo Hernández quienes prolongaron *“las opciones estéticas del “teatro costumbrista” del siglo anterior, adoptando las opciones de la literatura “criollista”, y orientándose en la búsqueda de una representación teatral en la cual sean reconocibles la realidad y la idiosincrasia nacional”* (Pradenas, 2006: 255).

En sus obras *Pueblecito* (1918), *La Viuda de Apablaza* (1928) y *Chañarcillo* (1932/36) respectivamente, dan cuenta de las zonas perdidas del campo, los centros de trabajo, los conventillos y los suburbios urbanos que se transforman en el espacio dramático de la producción literaria teatral. Por otro lado, la familia chilena de clase media es concebida como el epicentro de las dificultades de adaptación a los cambios sociales del nuevo siglo, percibidos como una amenaza síquica y moral, que articula el drama existencial del ser humano. Pero también surgen nuevos personajes que se abren a expresiones dramáticas inéditas,

denunciando la injusticia social, temática que trabaja a fondo Antonio Acevedo Hernández.

Sin embargo, el nuevo siglo trajo también la confrontación entre dos proyectos estéticos, uno comprometido con la realidad y la contingencia social y otro defendiendo el arte por el arte, la libertad creativa. La llamada Vanguardia Artística se hace presente en la creación teatral chilena a través de Vicente Huidobro y de Álvaro Yáñez más conocido como Juan o Jean Emar, quienes destacan “*como los principales difusores del arte nuevo en Chile*” (Pradenas, 2006: 270).

Huidobro, articula sus dramas con los postulados del Creacionismo, transformando los diálogos en juegos de palabras, muy cercanos a la estética del absurdo, en bocas de personajes deliberadamente simbólicos, extraídos de la Historia, y situados en un mundo imaginario, como se observa por ejemplo en sus obras *Gilles de Rais* (1932) o *En la luna* (1934). Por su lado, Juan Emar intenta romper con los límites y jerarquías de los géneros literarios al insertar una obra dramática completa (“Pacto”: comedia en dos actos) en la narración de *Umbral*.

La concepción de la literatura y del teatro como reflejo de la realidad social contribuyó al rechazo de esta propuesta. La crítica condenó esta creación literaria “*no identificable con la contingencia histórica nacional y/o latinoamericana*” (Pradenas, 2006: 281).

En medio de un complejo panorama político mundial, llega al gobierno el Frente Popular que da asilo a los exiliados de la Guerra Civil Española. A fines de los años treinta, emerge una nueva generación literaria, la llamada Generación del 38, quienes buscaban trascender el horizonte de una temática local y alcanzar una poética universal, superando el criollismo. Su objetivo era desarrollar una perspectiva realista que más allá de la protesta social, entregara una categoría estética a la temática chilena y mayor complejidad a los personajes. Entre sus

principales representantes destacan Nicomedes Guzmán, Volodia Teitelboim y el dramaturgo Santiago del Campo, entre otros, a quienes se acusó de ejercer proselitismo político en sus obras por su público apoyo al presidente Pedro Aguirre Cerda.

No obstante, es nuevamente España quien articula la renovación del drama en Chile. El exilio europeo trajo consigo a la compañía de Margarita Xirgú, quien da a conocer la obra de Federico García Lorca, provocando un cambio radical en los cánones estéticos nacionales. En junio de 1940, la artista *“se entera por la prensa chilena que en España, el Tribunal de Responsabilidades Políticas ha confiscado todos sus bienes y la condena al destierro a perpetuidad”* (Pradenas, 2006: 287). Al verse imposibilitada de volver a su país, crea al año siguiente, una Academia de Teatro en Santiago, que será el primer atisbo de una nueva etapa de la actividad teatral en su evolución hacia la didáctica.

c) El teatro como referente didáctico:

Desde el enfoque historicista, la conexión del teatro con la didáctica o *enseñanza*, ocurre cuando la actividad teatral adquiere status académico. El ingreso del teatro en la universidad, a través del surgimiento de los grupos teatrales universitarios marca un punto de inflexión en la concepción y la práctica teatral que otorgará los fundamentos del teatro chileno contemporáneo y su influencia en el ámbito educativo escolar.

Los nombres de los primeros grupos universitarios en Chile: Teatro Experimental y Teatro de Ensayo, *“resumen el deseo que anima a sus fundadores de cambiarlo todo, de sentar nuevas bases para construir una expresión “artística” teatral propiamente nacional”* (Pradenas, 2006: 288). El carácter académico de sus principales promotores contribuyó a una revalorización del teatro y del actor, los cuales hasta ese momento eran asociados a la marginalidad. El espectáculo teatral, sustentado en su propio peso cultural y con el respaldo de la institución

universitaria, pasa a ocupar el espacio social reservado al Arte en su dimensión ética y estética.

Cuando Margarita Xirgú se presenta en Chile, ya había incorporado las nuevas técnicas teatrales procedentes de Europa y Estados Unidos. El montaje era sólido, los elementos escenográficos tradicionalmente fijos como puertas y ventanas se podían abrir y cerrar con fuerza, si era necesario. Las luces no estaban alineadas frente a los actores, sino que entraban en juego directo con la escena; la sastrería se encargaba del vestuario, lo que evitaba la preocupación del actor en vestirse. Toda la novedad del repertorio lorquiano representado y estos adelantos escénicos fueron absorbidos por un grupo de estudiantes del Pedagógico de la Universidad de Chile:

“Principales promotores de aquellos cambios –presencia de un director encargado de la puesta en escena, nueva concepción del trabajo del actor, de los decorados, vestuarios, maquillajes e iluminación – los grupos universitarios sustentan este aprendizaje en la paleta estética que ofrece la puesta en escena del repertorio teatral europeo y norteamericano contemporáneo. La presencia de actores, directores y dramaturgos europeos, en gira o exiliados en el país, permite la asimilación de esta influencia” (Pradenas, 2006: 315).

Ellos habían creado en 1934 el Conjunto de Arte Dramático del Instituto Pedagógico (CADIP). Este grupo, encabezado por Pedro de la Barra y la llamada “Orquesta Afónica”, grupo estudiantil vocal y humorístico que se hizo famoso en las veladas estudiantiles a comienzos de los años 30, dan origen en 1941 al Teatro Experimental de la Universidad de Chile. Las lecturas de teoría teatral de Stanislavsky, Piscator, Antoine, etc., marcaron esta primera incursión académica del teatro. Entre sus fundadores destacan: Pedro de la Barra, Roberto Parada, María Maluenda, Bélgica Castro y Rubén Sotoconil, entre otros.

Ya nada podía detener los vientos de renovación social y modernización del ámbito artístico-literario y su expansión al campo teatral, con apoyo del Estado, que se había cimentado desde el gobierno del Frente Popular, cuyo lema fue: “gobernar es educar”. Esto significó la implementación de un amplio plan de alfabetización, complementado con la difusión masiva de valores culturales en los sectores más pobres. Los teatros-carpas llevaron su mensaje artístico a los barrios y centros laborales obreros.

Estos antecedentes se conjugaron para que en la Universidad de Chile se diera forma a diversas actividades artísticas, como el ballet, la música y especialmente el arte escénico, con un objetivo didáctico. La idea inicial de los participantes del Teatro Experimental nunca estuvo limitada a la mera renovación del teatro, sino también a la difusión artística mediante la actividad docente fuera de la universidad. Se sentían llamados a ejercer una función didáctica dentro de la sociedad por medio del arte. De hecho, uno de sus objetivos principales era *“llevar el teatro hacia nuevos públicos, poniendo en práctica una labor de extensión cultural dirigida a los barrios populares, centros laborales, escuelas, cárceles, hospitales, etc.”* (Pradenas, 2006: 290).

De este modo, a partir de 1946 y en forma ininterrumpida, se forman directivos docentes para encabezar grupos de formación dramática, los cuales debían atender a estudiantes, empleados y obreros que buscaban el enriquecimiento personal y mayores conocimientos artísticos. Así nace la *“Escuela Popular de Arte Escénico, dependiente del DIC (Dirección de Información y Cultura del Ministerio de Educación) y posteriormente conocida como Escuela Secundaria de Arte Escénico”* (MINEDUC, 2001: 93), que marca el inicio del enlace institucional entre teatro y escuela.

A la propuesta del Teatro Experimental se suma la creación del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica y El Teatro de la Universidad de Concepción. Esta acción de los grupos teatrales universitarios constituirá el inicio de la renovación

del teatro chileno contemporáneo, actividad que se extenderá hasta fines de los años ochenta.

Este extenso movimiento de recambio artístico se debió a que desde el principio, la esencia del movimiento chileno de renovación teatral fue su subordinación al acontecer político y social. La noción de “teatro popular” surgida durante el gobierno de la coalición del Frente Popular, si bien acercó la actividad dramática a la escuela, suponía la concepción del teatro como un instrumento de lucha social. Este es el trasfondo del apoyo que las escuelas universitarias de arte dramático dieron al movimiento de teatro aficionado, como lo atestigua la “Declaración de Principios” que animó la creación del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, a fines de los años sesenta:

“(...) Nacimos en el fragor de una lucha social, de caracteres parecidos a los actuales, imponiendo nuevas técnicas y estilos que cambiaron al teatro chileno. Hoy renacemos en una nueva lucha junto a la clase obrera y campesina. Somos hombres de teatro y universitarios conscientes y responsables del momento histórico que vivimos y del papel que debemos desempeñar desde la universidad y hacia la sociedad.” (Pradenas, 2006: 338).

Pero tras los hechos que marcaron la historia chilena a partir de 1973 y toda la década de los ochenta, si bien el quehacer dramático se sostuvo en su carácter contingente y de denuncia social, poco a poco se fue orientando hacia la búsqueda de nuevas formas de expresión artística que expandieran los horizontes del arte teatral.

El mejor ejemplo de esta búsqueda fue la denominada “creación colectiva” llevada a la práctica por el Teatro ICTUS, y que marcó las décadas del sesenta y setenta, la cual logró armonizar la temática contingente con las aspiraciones estéticas propias de la creación teatral. Esta agrupación fue formada por un grupo de ex-

alumnos del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica, quienes no estaban de acuerdo con las políticas teatrales de esta casa de estudios.

La creación colectiva teatral promovió el ejercicio democrático en la construcción dramática, lo cual significaba que el espectáculo surgía de las propuestas de cada uno de los integrantes del colectivo, quienes debían asumir indistintamente, los roles de dramaturgo, director y actor, dejando de lado la jerarquización tradicional de las funciones dramáticas. De este modo, pretendían hacer desaparecer las fronteras entre el teatro y la vida. El teatro hasta ese momento había representado fielmente la contingencia, pero con el ejercicio de la creación colectiva se asume la actividad dramática como la realidad misma, lo que suponía la participación consciente y concertada de los miembros de un grupo en el proceso creativo de un espectáculo:

“En contra de lo que se considera un teatro sometido a los vicios de una sociedad altamente jerarquizada y fundada sobre valores hipócritas, la creación teatral colectiva promueve el ejercicio de una “democracia en acción”. Re-estableciendo los márgenes de lo teatral, ella solicita la participación activa del “espect-actor” de una “obra abierta”, como la posibilidad de transformar el mundo.

Queriendo hacer volar en pedazos las fronteras entre el teatro y la vida, el comediante y el actor social se encuentran en la común tarea de promover la democratización del arte teatral y precipitar el advenimiento de una “nueva cultura”, chilena y latinoamericana” (Pradenas, 2006: 370-371).

Tras el Golpe Militar, el Teatro ICTUS se consolidó como una de las agrupaciones más sólidas en medio del ambiente de represión y censura que caracterizaron las décadas del setenta y ochenta. La emergencia sociopolítica hizo valorizar su aporte artístico y su influencia dominó el ámbito artístico, trascendiendo este oscuro período de nuestra historia.

No obstante, el problema de la falta de público en las salas de teatro debido a la represión social, cultural y económica, hizo que surgiera un teatro alternativo, sin fines de lucro, cuyo objetivo central era impedir que el teatro se alejara del pueblo. Así nace en la década de los ochenta, el Teatro Familiar de Barrio (TEFABA), iniciativa de uno de los fundadores del Teatro Experimental de la Universidad de Chile, el actor, dramaturgo y profesor de teatro, Rubén Sotoconil. Casi ninguno de sus miembros tenía experiencia en actuación, salvo Sotoconil, quien aplicando los principios didácticos del antiguo Teatro Experimental, logró formar un grupo comprometido con la difusión del arte teatral, como un espacio de encuentro, reflexión y lucha contra el régimen, el cual extendió su actividad por casi diez años a las puertas de la vuelta a la democracia:

“El Teatro Familiar de Barrio realizaba funciones los fines de semana y festivos - ya que en los otros días todos los integrantes del grupo se dedicaban a su vida profesional - en los livings de las casas, sedes sindicales, parroquias e incluso potreros. El dueño de casa o encargado del lugar invitaba a sus familiares o amigos para presenciar la obra y luego ofrecía un refrigerio a los presentes para dar paso a la reflexión post-obra. Nunca cobraron, pero sí pedían una colaboración para poder movilizarse y/o invertir en útiles de escena o vestimenta para futuros papeles (...)

Con el tiempo la obra representada y la mayoría de los temas afines prácticamente pasaba a un segundo plano ya que todo terminaba en un análisis de lo que día a día ocurría su alrededor: allanamientos, gente desaparecida, detenciones arbitrarias, etc. Los protagonistas de esta puesta en marcha rápidamente se dieron cuenta del potente debate que se generaba con el instrumento artístico que estaban manejando y asimismo descubrieron que tenían ante ellos un preciado medio de comunicación” (García, 2011: 48-49).

Rubén Sotoconil ya era una figura consagrada en el ámbito docente al momento de crear el TEFABA. De hecho, había publicado durante los años sesenta su conocido libro *Teatro Escolar: manual y antología* (1965) y posteriormente,

Antología y manual de teatro escolar (1984), que se convertirían en clásicos de la didáctica teatral infantil y en un referente para la aplicación del teatro en la escuela, de acuerdo a los postulados del teatro universitario esbozados más de cuarenta años atrás.

Sin embargo, la llegada de la democracia, marcó un nuevo rumbo de la actividad teatral que la encaminó directamente hacia el contexto escolar. La etapa de academización del teatro estaba llegando a su fin, pero se había visto alterada por el quiebre institucional, lo que significó un obligado estancamiento en su objetivo inicial de llevar al teatro hacia un contexto extra-académico y con una función de lucha social. La vuelta a la democracia, daría otro enfoque a la actividad dramática en el ámbito escolar, el cual se enmarcaría en los planes de la Reforma Educacional, promovida por el primer gobierno de la Concertación e inspirada en el modelo constructivista español.

Después de casi treinta años de permanencia en España, regresa en los noventa, Jorge Díaz, el autor teatral más destacado del Teatro ICTUS, quien llega con una nueva mirada de la práctica teatral enfocada en los niños. En 1994 publica junto a Carlos Genovese su *Manual de Teatro Escolar* en el cual toma como referente el aporte de Sotoconil y las prácticas de la creación colectiva del ICTUS. Pero además, se introduce en el tema de la teoría pedagógica y su relación con la expresión dramática. Su propuesta pretende pasar del concepto de escuela represiva al concepto de escuela creativa, a través del juego dramático:

“Si el juego es desorden para los adultos, los juegos dramáticos escolares son doblemente perturbadores para algunos docentes que, por el temor a perder el control de la situación, reniegan de esas actividades. En realidad, esos docentes están demostrando con ello que tienen miedo a sus propias energías vitales, expresadas libremente en presencia de los niños. Ven el “juego” como “desorden” y no se dan cuenta de que, en realidad, en el juego el niño ordena su universo.

Siempre el juego es un reordenamiento. Un reordenamiento nuevo.” (Díaz, 1994: 33).

La idea de renovar la escuela a través del teatro se amoldó perfectamente con la necesidad de mejorar el estado en que quedó la educación en Chile, tras 17 años de dictadura militar. Jorge Díaz retoma el contacto con su antigua casa de estudios y conoce a Verónica García-Huidobro, una connotada actriz, pedagoga y directora teatral, quien dirige su obra *El cepillo de dientes*, en su reencuentro con el público chileno. Ella se constituirá en la principal artífice de la incorporación del teatro dentro del currículum escolar.

Verónica García-Huidobro había llevado una fructífera labor en el ámbito educativo escolar. Su objetivo era incorporar la pedagogía teatral en el contexto escolar a través del currículum y darle un carácter formal. En el año 1996 apareció su primer libro: *Manual de Pedagogía Teatral* y casi una década después publica *Pedagogía Teatral: Metodología activa en el Aula* (2005). En ambas obras se hace hincapié en la importancia de la expresión dramática como eje articulador del desarrollo integral del alumno y su relación con el juego:

“La sesión de expresión dramática es el recurso metodológico angular de la pedagogía teatral y abarca todos los niveles de la expresión y la creatividad, desde el juego espontáneo hasta las creaciones artísticas individuales y colectivas más elaboradas.

Su inclusión como instrumento pedagógico en la enseñanza tradicional va más allá de la formación de un futuro público teatral. Busca impulsar mediante el juego dramático el desarrollo del área afectiva del ser humano.” (García-Huidobro, 2000: 10).

Sus mayores aportes se desarrollaron entre 1997 y 2001, al realizar distintas versiones del *Seminario de Perfeccionamiento Docente: Metodologías del uso del Teatro en la Educación* y un *Programa de Perfeccionamiento para Grupos de*

Teatro Regionales, lo cual instaló la Pedagogía Teatral como una materia de enormes proyecciones dentro del contexto de la Reforma Educacional. Estos aportes llegaron a su cúspide en el año 2001 con la publicación del *Programa de Estudio para Tercer o Cuarto año de Enseñanza Media de Artes Escénicas: Teatro y Danza*, perteneciente al área de Formación Diferenciada Humanístico-Científica de Educación Artística, que significó la instalación definitiva del teatro dentro del sistema escolar, mediante el currículum. Este Programa, en cuya elaboración participó directamente García-Huidobro, pretende a modo de síntesis, abarcar todos los postulados del teatro universitario que llevaron a unir teatro y escuela, desde un enfoque constructivista:

“Se pretende que la expresión dramática en el sistema educativo, constituya un puente para integrar los aspectos fundamentales del hecho escénico, revalorizar las funciones de la dramaturgia, reconocer la dimensión histórico-social y cultural del teatro en una comunidad, valorar críticamente la producción propia y ajena, diseñar recursos técnico-expresivos para comunicar y gestionar en forma autónoma procesos y resultados a partir de la observación y autoevaluación del arte teatral con imaginación, creatividad, libertad y rigor académico.” (MINEDUC, 2001: 8).

En conclusión, el teatro como referente didáctico llega a su punto de culminación con la incorporación formal del teatro en la escuela a través del currículum, proceso que sólo se concretó hacia fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Esto significaría su instalación permanente en el contexto escolar, después de un extenso proceso de evolución encaminada hacia la didáctica.

De acuerdo al enfoque historicista, este sería el argumento fundamental para señalar al teatro como una herramienta didáctica de reciente aparición y validación, perspectiva que se mantiene hasta el día de hoy y que determina el uso tradicional del teatro en la escuela sustentado en la actividad lúdica y la representación, y su carácter *novedoso* y excepcional.

CAPÍTULO III

CRÍTICA AL ENFOQUE HISTORICISTA COMO FUNDAMENTO DEL USO TRADICIONAL DEL TEATRO EN LA ESCUELA

Capítulo III

III.-CRÍTICA AL ENFOQUE HISTORICISTA COMO FUNDAMENTO DEL USO TRADICIONAL DEL TEATRO EN LA ESCUELA

En este capítulo se intenta explicar por qué el enfoque historicista constituye el principal impedimento para articular una estrategia didáctica teatral de carácter permanente en el aula para el desarrollo del pensamiento, limitando su uso al ámbito del espectáculo y la representación.

III.1. El teatro-espectáculo: visión limitada del drama como recurso didáctico dentro de la perspectiva curricular.

El ingreso del teatro dentro del currículum suponía materializar la aspiración de instalarlo como actividad permanente dentro del contexto escolar y superar su uso restringido o excepcional. El objetivo de esta inclusión era activar las clases, promoviendo la creatividad del pensamiento de los estudiantes de manera transversal por medio del juego dramático. Este enlace entre juego y desarrollo de la creatividad dio el respaldo necesario a los objetivos curriculares de corte constructivista definidos por la Reforma Educacional.

Sin embargo, en la práctica pedagógica, el teatro continúa siendo una actividad restringida a iniciativas aisladas y temporales. Hasta el día de hoy se la sigue considerando una actividad subordinada al ámbito artístico-literario, específicamente en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Su inclusión en el sector de Educación Artística -inadvertida para la mayoría de los docentes, pese a

tener más de una década de antigüedad- no ha mejorado esta percepción, sino al contrario, ha impuesto la perspectiva del teatro-espectáculo y su especificidad literaria, como estimulador *natural* del pensamiento creativo, pero limitado al ámbito artístico, impidiendo su despliegue transversal. Entonces surge la pregunta obvia: ¿por qué el teatro sigue siendo una actividad restringida y no permanente dentro de la escuela, a pesar de su inclusión en el currículum?

La respuesta está dada por el mismo enfoque historicista que le dio origen. Se asume el teatro como un producto histórico, el cual tuvo una evolución y llega hasta la escuela rodeado del aura de sus múltiples posibilidades didácticas definidas en su particular proceso creativo que involucra todos los ámbitos de la expresión y cuyo punto cúlmine se alcanza en la representación. Pese a los argumentos que señalan la importancia de los aprendizajes alcanzados en el proceso creativo dramático por sobre la representación final, no se puede negar la virtualidad teatral. El alumno asume la representación como un fin, porque culturalmente ha sido formado desde ese enfoque. Lo mismo puede decirse del juego. El juego dramático supone objetivos y resultados definidos previamente por el docente, de los cuales el niño no es completamente consciente, pero sí lo es del sentido lúdico del rompimiento de la rutina escolar. En otras palabras, el teatro-espectáculo se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio al servicio del desarrollo integral del estudiante.

Por otra parte, el encasillamiento de la actividad teatral en la representación, define su alejamiento del aula, la cual no resiste los singulares requerimientos del espacio teatral, en relación al montaje, escenografía y manejo grupal, propios de la representación, de manera continua, transformándose en una actividad evitada por los docentes, en especial por aquellos que no pertenecen al ámbito de las artes, quienes comprenden su valor artístico, pero no su relación o aporte a otras áreas. Por esta razón, se acepta tan fácilmente su uso restringido y eventual.

En síntesis, la aplicación de un enfoque historicista sobre el fenómeno teatral, revela tres inconsistencias fundamentales que niegan al teatro su función activadora de la creatividad del pensamiento, su rol integrador y transversal de acuerdo a los objetivos constructivistas del currículum y sus reales alcances didácticos dentro del aula:

a) Incompatibilidad entre el enfoque historicista y el constructivismo en el currículum.

b) Incompatibilidad entre el enfoque historicista y el constructivismo en la transmisión didáctica del teatro.

c) Ineficacia de la metodología activa en el aula: la tensión entre el concepto de teatro-espectáculo y aula-espectáculo.

Estas tres inconsistencias se encuentran estrechamente relacionadas y tienen importantes repercusiones en el ámbito educativo, como veremos a continuación:

a) Incompatibilidad entre el enfoque historicista y el constructivismo en el currículum:

Como ya se dijo, la escuela recibe al teatro como un producto histórico, el resultado último de un proceso evolutivo determinado por períodos de carácter secuencial. La concepción del saber como producto histórico responde a una mirada historicista de la realidad en su sentido más amplio.

El origen de esta mirada se articula en el esfuerzo por convertir la historia en una disciplina científica autónoma. Esta perspectiva de la historia dio forma en el siglo XIX a un nuevo paradigma del conocimiento que haría surgir el movimiento filosófico conocido como historicismo. De acuerdo a la definición de Benedetto

Croce, *“historicismo, en el uso científico de la palabra, es la afirmación de que la vida y la realidad son Historia y nada más que Historia”*. (Croce, 1942: 71).

El historicismo pretendía explicar la realidad desde un punto de vista distinto de las ciencias naturales, pero asimilando alguno de sus principios en relación a la existencia de leyes históricas a la manera de las leyes naturales, pero con la diferencia que las leyes históricas tendrían un carácter evolutivo, y no repetitivo, como las leyes biológicas. Estas leyes históricas se definían en etapas muy similares a las fases del desarrollo biológico de los organismos vivos.

De esta manera, Johann Gottfried Herder, uno de los pioneros de este movimiento, articula las etapas de la historia en términos de *infancia* (Oriente, historia de los patriarcas), *adolescencia* (cultura egipcia y fenicia), *juventud* (Grecia, que representa la edad de las artes, de la armonía, la curiosidad por saber, el patriotismo y la conquista de la libertad), *virilidad* (que corresponde a Roma: austeridad, dominio y poder), *madurez* (irrupción de los bárbaros, Edad Media), y *senectud* (decadencia). La conclusión final de Herder *“es que tanto la evolución de la cultura como de la naturaleza misma, sobre la cual se apoya la primera, se ha producido conforme a un fin último: la formación de la humanidad”*. (Herder, 2002: 11).

Tras esta concepción de la Historia subyace la idea de progreso de raíz evolucionista, la cual pese a la crítica posterior al Historicismo, ha permanecido hasta hoy, tal y como se evidencia en los textos de estudio, los cuales insisten en presentar el conocimiento dentro de una cadena evolutiva progresista, cuyo producto final es el conjunto de saberes seleccionados por el currículum.

Desde este punto de vista, si nos atenemos a una visión evolutiva tripartita del fenómeno teatral damos como asumida la evolución progresiva del teatro-espectáculo hasta su conformación en saber, hecho que se consagra con su

incorporación al currículum y la posibilidad de adquirir un estatus permanente dentro de la escuela.

Sin embargo, aquí surge la primera contradicción, pues no parece compatible una perspectiva que asume los saberes como productos históricos, con una mirada constructivista que define el saber como un proceso de construcción continuo, mediante el cual se renueva el conocimiento. El término constructivismo “*contiene referencias en cuanto a que los seres humanos, tanto individual como grupalmente, construyen ideas en relación a cómo funciona el mundo. Estas ideas no son estáticas sino que cambian con el tiempo y la experiencia*”. (Alarcón, 2006: 13). En consecuencia, el teatro no puede ser concebido como un producto histórico, sino que debiera ser asumido como un fenómeno en constante movimiento y construcción, para poder ser conectado con los lineamientos constructivistas del currículum y abrir sus posibilidades más allá de los objetivos lúdico-representacionales del teatro-espectáculo.

Desde esta perspectiva, no es de extrañar que la inclusión curricular del teatro se base fundamentalmente en la forma y el contenido de los manuales teatrales. De hecho, dentro de las orientaciones didácticas del Programa Ministerial, se recomienda insistentemente el apoyo complementario del manual de Verónica García-Huidobro: *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*, incluido íntegramente en el Anexo 2 del mismo Programa (MINEDUC, 2001: 67). El formato del manual, responde a una concepción estática del conocimiento, como producto histórico incuestionable. Esto explicaría el sorprendente parecido entre los diversos manuales que encasillan la actividad teatral en el ámbito de la representación, pese a las constantes referencias que consolidan al juego dramático como la base argumentativa que relaciona el saber teatral con el constructivismo.

En efecto, uno de los temas reiterados en casi todos los manuales teatrales pro-constructivistas, es la diferenciación entre los objetivos del teatro propiamente tal y

el juego dramático, concibiendo este último como un puente del desarrollo de la creatividad. De esta manera, el teatro tendría como objetivo principal la representación, mientras que el juego dramático pretendería el libre despliegue de la creatividad.

Precisamente fue esta visión del juego, uno de los pilares teóricos que posibilitaron la introducción del teatro en el currículum. Pero en la práctica, esta diferenciación carece de sentido, pues la mayoría de los manuales, intentando apartarse del mero objetivo representacional del teatro-espectáculo y otorgarle al juego un rol estimulador de la creatividad del pensamiento, lo definen desde un punto de vista evolutivo secuencial, en forma paralela a las etapas del desarrollo del niño y el adolescente. De este modo, sitúan la actividad lúdica en las primeras etapas de su evolución hacia la dramatización y la representación de la obra teatral. Este tipo de clasificación jerarquiza inevitablemente la actividad teatral, quedando el juego, sólo como una fase primaria en el camino hacia el teatro-espectáculo, tal como podemos advertir en el *Manual de Pedagogía Teatral* de Verónica García-Huidobro:

ETAPAS DE DESARROLLO DEL JUEGO

ETAPA I (0 a 5 años)

Primera sub-etapa (de cero a tres años): se caracteriza por el **juego personal**, el cual se reconoce porque el niño está completamente absorto en lo que está haciendo. Se trata de una vigorosa forma de concentración infantil que sustenta sus primeras manifestaciones expresivas. Es una actitud creativa, individual, solitaria y ensimismada que excluye la necesidad de público (...)

Segunda sub-etapa (de tres a cinco años): se caracteriza por el **juego proyectado**, el cual se reconoce porque el niño experimenta la necesidad emocional de comunicarse y compartir con otro para jugar (...)

ETAPA II (5 a 9 años)

Primera subetapa de cinco a siete años): se caracteriza por el **juego dirigido**, el cual se reconoce porque el niño acepta la interacción de un tercero que orienta el sentido del juego, con el fin de desarrollar capacidades y destrezas específicas (...)

Segunda sub-etapas (de siete a nueve años): se caracteriza por el juego dramático, el cual se define como la práctica colectiva que reúne a un grupo que improvisa a partir de un tema (...)

ETAPA III (9 a 15 años)

Primera sub-etapa (de nueve a doce años): se caracteriza por el **juego dramático**, que apunta,

en forma cada vez más evidente, a la toma de conciencia de los mecanismos y conceptos fundamentales del teatro, tales como tema o argumento, personaje, situación, diálogo, conflicto y desenlace (...)

Segunda sub-etapa (de doce a quince años): se caracteriza por la improvisación, definida como una técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de una acción (...)

ETAPA IV (15 a 25 años)

Primera sub-etapa (de los quince a los dieciocho años): se caracteriza por la **dramatización**, definida como la interpretación escénica de un texto, utilizando escenario y actores para instalar la situación (...)

Segunda sub-etapa (de los dieciocho a los veinticinco años): se caracteriza porque el joven adulto quiere hacer **teatro**, definido como el arte de poner en escena un texto utilizando escenario, director, actores, escenografía, vestuario, utilería, maquillaje, música y efectos especiales para instalar el discurso escénico". (García-Huidobro, 2000: 20-23)

Una versión resumida de este esquema se incluye en el Anexo 2 del Programa de Teatro (MINEDUC, 2001: 68), confirmándose los criterios historicistas que subyacen en el currículum y que impiden que el juego se conecte con los objetivos del constructivismo, encasillando al teatro como espectáculo, cuyo fin es la representación.

Este mismo determinismo historicista invade el desarrollo de las unidades curriculares del Programa de Teatro, pues se asume el juego como un ejercicio de preparación previa y de carácter complementario, dentro del proceso dramático que concluirá en la representación. Es más, se le asigna a la representación una función unificadora de todos los objetivos del proceso dramático, incluyendo el aspecto creativo. De este modo, el juego pierde su rol distintivo respecto del teatro, el cual lo situaba en el terreno de autoconstrucción del conocimiento, tal como se observa en los objetivos de la representación dramática en el Programa de Estudio:

"La representación integra todos los contenidos de la expresión dramática: el actor o la actriz (rol) con su capacidad corporal, vocal y emocional puesta al servicio de la construcción e interpretación de un personaje; el espacio escénico (entorno) con los aportes creativos y expresivos de la dirección, escenografía, iluminación, música, utilería, el vestuario y maquillaje, entre otros, que contribuyen a la construcción de la ficción; y el texto teatral (estructura dramática) con el valor de la dimensión literaria de la dramaturgia. La representación es la responsable de integrar estos tres grandes aspectos (rol, entorno y estructura dramática) para generar como resultado lo que

llamamos el arte del teatro.

La representación en el contexto escolar permite:

- *sintetizar las posibilidades de autoexploración y construcción del yo.
- *fomentar el espíritu de equipo y el respeto a la diversidad.
- *registrar la información del mundo circundante real e imaginario.
- *experimentar dinámicas de conocimiento y acción comunicativa.
- *favorecer la formación del juicio crítico.
- *disfrutar de la actitud creativa y expresiva.

Los juegos y ejercicios correspondientes generalmente implican:

- *Conocer las reglas de la representación (juegos de rol, juegos dramáticos, improvisaciones, dramatizaciones).
- *Integrar los aspectos de la dramatización (interpretación, entorno y estructura dramática) en las representaciones.
- *Ejercer el dominio creativo e interpretativo de la expresión dramática". (MINEDUC, 2001: 31-32).

En síntesis, la evidente incompatibilidad entre el enfoque historicista del saber y el constructivismo impiden que el teatro salga de los límites del teatro- espectáculo, y su objetivo lúdico-representacional. En este sentido, las dificultades que encierra el proceso de creación dramática y su montaje, siguen alejando al teatro de una inclusión permanente en la escuela, y determinan la continuidad de su uso a nivel de talleres o iniciativas aisladas, no justificándose su incorporación en el currículum, como estimulador de la creatividad del pensamiento dentro de la perspectiva constructivista.

b) Incompatibilidad entre el enfoque historicista y el constructivismo en la transmisión didáctica del teatro:

Otra de las consecuencias del enfoque historicista está relacionada con la forma en la cual se transmite el conocimiento. Al ser incorporado dentro del currículum, el teatro es aceptado con la categoría de saber sabio o producto histórico, lo cual faculta su conversión de saber sabio a saber enseñado. El docente sólo debe transformar este saber consagrado por la Historia y hacerlo accesible al estudiante. Este proceso de transformación de un saber sabio a un saber enseñado constituye la base funcional de la didáctica. Yves Chevallard explica este proceso de la siguiente manera: *“un contenido del saber sabio que haya sido*

designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Gómez, 2005: 87).

Según Michel Verret, a quien se atribuye la paternidad del concepto de transposición didáctica, este proceso privilegiaría tres aspectos fundamentales: el logro, la continuidad y la síntesis:

*-El **logro**, porque en el saber transmitido al alumno (o más precisamente en el saber que se da para transmitir), se ha operado una clasificación: las investigaciones “no exitosas” no serán presentadas. Los titubeos, los tanteos y los fracasos de la investigación serán de esta forma ahorrados o evitados a los alumnos.*

*-La **continuidad**, porque la transmisión didáctica no tendrá en cuenta las interrupciones y la huella del tiempo sobre las investigaciones: ella presupone “la transmisión histórica exitosa de las investigaciones exitosas”.*

*-La **síntesis**, porque en la transmisión de los saberes a los alumnos, los momentos fuertes de la investigación serán detenidos o reservados para “hacer la economía del detalle”. (Gómez, 2005: 85).*

Esta concepción del proceso de transposición didáctica pone en evidencia las graves consecuencias que supone la aplicación de un enfoque historicista sobre el conocimiento. En primer lugar, en relación al *logro*, se confirma que el saber es presentado como el resultado o producto final de un proceso. El maestro transmite un saber como producto histórico, cuyo éxito lo exime de cualquier cuestionamiento, impidiendo el análisis crítico y la reflexión del alumno, objetivo vital del enfoque constructivista. En segundo lugar, el dejar de lado la duda y los

titubeos investigativos significa negar al alumno la posibilidad de construir el conocimiento a partir de sus propias experiencias, y asumir el temor a la incertidumbre y el error como elementos esenciales en este proceso. De esta forma, sólo se transforma en un consumidor de contenidos exitosos, productos de una evolución histórica progresista, definida en la *continuidad*. Finalmente, la *síntesis* que supone la selección de elementos relevantes para “hacer economía del detalle”, la realiza el docente, el cual en realidad está “economizando” procesos de construcción del pensamiento que debieran realizar sus propios alumnos.

Esto explicaría el fallido intento por transformar el juego dramático en una herramienta para el desarrollo de la creatividad del pensamiento. El juego dramático fue insertado como una etapa primaria dentro de un saber sabio, históricamente incuestionable y sacralizado por la cultura y fue funcionalmente anulado. El juego se define por el tanteo experimental, la prueba y el error. El juego permite perder el temor a equivocarse, a salirse de los esquemas, a reinventar las reglas. Por esta razón, no puede ser inscrito en un esquema hermético que lo transforme en parte de un saber erudito.

Por lo tanto, el proceso de transposición didáctica del teatro no permite dar libertad ni espacio a la creatividad como base del proceso de construcción del conocimiento. El teatro-espectáculo entra al proceso de transposición didáctica y sale de la misma forma en la que entró. ¿Cómo se explica esta situación paradójica? ¿Significa acaso que el teatro no constituye un saber escolarizable o susceptible de transposición didáctica?

El problema reside en que el proceso de transposición de un saber sabio a un saber enseñado, no se puede aplicar en el caso del teatro, porque este saber no sólo nace como práctica social, sino que no puede separarse de ella. Es en la práctica dramática donde se conforma el saber teatral, por consiguiente, seleccionar contenidos y metodologías que aterricen el arte teatral en la escuela,

no tiene sentido, porque la actividad teatral, ya sea en sus formas más simples o más complejas, siempre será encaminada hacia la representación escénica. En otras palabras, si aplicamos en el teatro la perspectiva didáctica de la transposición como en cualquier otro saber, se seguirá haciendo teatro-espectáculo como hasta ahora, es decir, no se justificaría su inclusión dentro del currículum como estimulador de la creatividad. Lo anterior se reafirma en la evidente falta de novedad de los contenidos que aparecen en el Programa de Estudio del Plan Diferenciado de Teatro o Danza, pese a todos los esfuerzos renovadores que prometía la inclusión del teatro en el currículum.

Para Michel Verret no todos los saberes son escolarizables. Deben cumplir ciertos requisitos para poder ser considerados productos de transposición didáctica: *la desincretización, la despersonalización, la programabilidad de la adquisición del saber y la publicidad y control social de los aprendizajes.* (Gómez, 2005: 89).

La **desincretización** es la primera etapa en la conformación de un saber. Esta consiste en la delimitación de los saberes, la cual se expresa en la articulación de un discurso autónomo para cada saber. Estos campos de saberes delimitados, dan origen a las prácticas de enseñanzas especializadas. Esto significa su descontextualización de la red de problematizaciones que le dieron origen y sentido.

Podemos advertir que en el caso del teatro, esta etapa no ocurre, pues en la actividad dramática se integran un conjunto de saberes más allá de los meramente artísticos. Si bien la actividad dramática es considerada “la síntesis de todas las artes”, su estructura dialéctica le permite integrar las más variadas temáticas que abarcan el espectro humanista, científico y filosófico. Un ejemplo claro lo constituyen los Diálogos de Platón, los cuales confirieron un carácter dramático a la reflexión filosófica, y determinaron el carácter trágico de la figura de Sócrates a través del tiempo.

La **despersonalización** consiste en la separación paulatina del saber y la persona. Todo saber sabio en el momento de su nacimiento se ata a su productor. Este proceso culmina en el momento de la enseñanza, de modo que el saber se torna creíble porque no le pertenece a quien lo emite, es un saber consagrado por la historia.

El teatro no admite la despersonalización, el teatro vive del personaje, de la representación de un conflicto reconocible en personas. La estructura dialógica responde a la necesidad de dar vida y pensamiento a los personajes, y revivir en los vaivenes del conflicto representado, el origen de un problema, su contextualización y consecuencias. Un claro ejemplo de lo anterior, es la trascendencia de personajes como Hamlet, o Romeo y Julieta, los cuales se atan inevitablemente a la figura de Shakespeare en la memoria colectiva.

La **programabilidad** de la adquisición del saber se refiere a la exigencia de un programación o secuencia en la presentación del saber lo cual permita su asimilación y aprendizaje. Debe definir una norma de progresión del conocimiento, con un comienzo, un intermedio y un fin.

El teatro no se encasilla en una secuencia ni en un libreto, asume desde su origen el valor de la improvisación, la espontaneidad y el juego. En este sentido, el teatro recrea la capacidad del hombre de adaptarse a cualquier circunstancia. La obra dramática más estructurada es representada en cada ocasión de manera diferente, inclusive con distintos actores, quienes deben estar preparados ante cualquier eventualidad, incluyendo cambios en el guión, cuando éste no parece funcionar ante el público. Es el espectador quien decidirá finalmente si la secuencia dramática ideada por el autor es la correcta y atrapa su atención.

La **publicidad y control social de los aprendizajes** apunta a la textualización del saber, cuando el saber se convierte en texto se hace público y esta publicidad

permite divulgar cierta concepción del saber e imponer su uso curricular, consiguiendo el control social de los aprendizajes.

En el caso del teatro, es la virtualidad teatral lo que le da sentido a la actividad dramática, no su valor textual. La obra escrita, no es más que un intento de transcribir artísticamente, la representación viva imaginada por el autor. Es una guía para darle vida a un conflicto, una sugerencia interpretativa, sometida al parecer de quien quiera representarla a través del tiempo. No cabe el control social, la obra se justifica por sí misma ante el público, se la acepta o rechaza. Lo mismo cabe para el juego o la improvisación, son actividades que se justifican en la práctica, no en el manual y son las personas quienes juzgan su valor, utilidad y trascendencia, no se pueden imponer a la fuerza.

En definitiva, el teatro como espectáculo no constituye un saber escolarizable o susceptible de transposición didáctica, el teatro nace como espectáculo y no puede asumir otra forma dentro de esta perspectiva didáctica. En otras palabras, ni su inclusión curricular ni su transmisión didáctica permiten otorgar al teatro un lugar permanente en la escuela, como estimulador de la creatividad del pensamiento.

c) Ineficacia de la metodología activa en el aula: la tensión entre el concepto de teatro-espectáculo y aula-espectáculo.

Si el teatro constituye un saber no susceptible de transposición didáctica, quiere decir que no constituye un saber escolarizable, o sea, queda afuera del aula escolar. El teatro es espectáculo y no puede asumir otra forma desde la perspectiva historicista, y este espectáculo debe darse fuera del aula, en un espacio concreto determinado histórica y culturalmente para ese fin. De este modo, el aula pierde su rol protagónico como espacio generador de procesos de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. El teatro-espectáculo oculta tras la parafernalia representativa *el espectáculo de construcción del saber generado en*

el aula, que determina el concepto de aula-espectáculo. De esta forma, los alumnos disocian lo enseñado en clases con el espectáculo representado, al cual ven como el producto exitoso, históricamente consagrado y el trabajo en el aula sólo como la fase preparatoria y experimental que no debe ser considerada en pro del resultado final. Esto origina la tensión entre teatro-espectáculo y aula-espectáculo.

Además, la imposibilidad del teatro de transformarse didácticamente impide su despliegue transversal en el aula, ya que siempre será concebido como teatro-espectáculo y representación. Esto explicaría la resistencia al teatro por parte de docentes que no pertenecen al área artística. No conciben la aplicación del teatro de manera transversal, porque es prácticamente imposible transportarlo a otras áreas desde la perspectiva de la transposición didáctica, si no es en la forma de teatro-espectáculo. Si bien el teatro activa las clases, rompiendo la rutina escolar, a la larga se transforma en una actividad extenuante para el maestro lo cual impide su uso continuo. Por esta razón, muchos docentes abandonan la actividad teatral y prefieren buscar alternativas más simples y menos exigentes que el teatro para darle más dinamismo a las clases.

La imposibilidad de transposición didáctica y despliegue transversal del teatro quedan confirmadas en la falta de concordancia entre las promesas ofrecidas con la inclusión del teatro en el currículum y la realidad de su incorporación en el aula escolar.

Previamente a la incorporación del teatro al currículum, Verónica García Huidobro en su *Manual de Pedagogía Teatral*, ya hacía alarde de las posibilidades del drama de convertirse en un eje articulador de la transversalidad didáctica. Allí señala que además de constituirse como ramo o curso de expresión dramática, la pedagogía teatral se constituye “*como **herramienta pedagógica** para otros cursos del currículum escolar (castellano, matemáticas, ciencias sociales, naturales, idiomas, etcétera).*” (García-Huidobro, 2000: 17).

Esta perspectiva, provocó un gran entusiasmo en torno a las posibilidades del teatro como activador de la creatividad en el aula a través del juego:

“El docente introduce la metodología en el ramo donde considere necesario y aportador el juego dramático para apoyar la materia, buscando activar y volver más ameno el proceso de aprendizaje de sus educandos”. (García Huidobro, 2000: 17).

Esto abría las posibilidades de insertar el teatro en el aula de manera permanente a través del juego dramático y superar la tensión entre teatro-espectáculo y aula-espectáculo. El teatro por fin tenía la posibilidad de salir de su encasillamiento en la representación pública del teatro-espectáculo, lo cual suponía cumplir una serie de requerimientos dentro de un contexto limitado en recursos y en el cual los profesores no contaban con una preparación previa en este ámbito.

Sin embargo, en el año 2001, cuando el teatro pasa a formar parte del currículum, sólo se valida su transversalidad en el ámbito artístico, insertándolo directamente en el sector de Educación Artística, el más cercano a su objetivo de representación escénica, subordinando el juego a este objetivo, como podemos apreciar en la presentación del Programa de Estudios:

“La representación teatral posee el don de hacer interactuar diferentes códigos artísticos, respetando sus propios lenguajes, con el objetivo de producir un discurso propio con múltiples portales de acceso de orden sensorial, afectivo, intelectual y valórico. Desde el origen podemos deducir el enorme potencial integrador que posee el arte del teatro como mediador de la alfabetización artística, promoviendo procesos y resultados interactivos de elaboración escénica y síntesis crítica.” (MINEDUC, 2001: 7).

En consecuencia, el teatro como resultado de una evolución histórica, sólo puede ser concebido como teatro-espectáculo y el juego como una fase primaria o preparatoria de la representación. El aula será concebida así como el lugar del ensayo o preparación previa para la representación y no como el lugar permanente del desarrollo de la creatividad del pensamiento. Esta tensión entre teatro-espectáculo y aula-espectáculo ha impedido el diálogo transversal del drama porque es en el aula donde se construyen las experiencias integradoras y no en la representación pública, lo cual anula los esfuerzos por hacer conscientes a los alumnos del valor del proceso creativo por sobre la representación pública.

En conclusión, la determinación historicista sobre el currículum y la transmisión didáctica, impiden que el teatro sea instalado como una actividad permanente en el aula en función de desarrollar la creatividad del pensamiento de los educandos de acuerdo a los postulados constructivistas, que fue el objetivo principal para incorporarlo en el currículum. Además la imposibilidad de transposición didáctica del teatro, lo convierte en saber no escolarizable y por ende, ajeno al ámbito del aula escolar. Sólo si un saber puede ser transpuesto o adaptado en la planificación en una forma distinta a su forma erudita, puede ser integrado transversalmente en las diferentes asignaturas dentro del aula. Esto perpetúa la tensión entre teatro-espectáculo y aula-espectáculo. Por lo tanto, el teatro se mantiene como una actividad restringida, sin que su incorporación al currículum haya cambiado esta situación.

III.2. Replanteamiento del uso del teatro en la escuela para el desarrollo del pensamiento

Para replantear el uso del teatro en la escuela y darle un lugar permanente en el aula para el desarrollo de la creatividad del pensamiento, es imprescindible salir del enfoque historicista y darle una nueva mirada al teatro como saber desde una perspectiva constructivista. Para ello, lo primero que debemos hacer es redefinir

su estatus de saber e iniciar una búsqueda indagatoria que responda a la siguiente interrogante: si el teatro no es un saber escolarizable ¿qué clase de saber es?

III.2.1 Del saber sabio al saber dramatizado: la construcción del saber teatral

Según Chevallard, todo saber es una respuesta a una pregunta originada en la interacción humana, en la práctica social. Para que se pueda hablar de sistema didáctico, no solamente es necesario que las preguntas tengan una respuesta, sino que además, estas respuestas hayan sido aceptadas en la sociedad de la época. Si este saber logra responder de manera adecuada se textualiza, es decir, se convierte en obra. Es la selección de estas obras lo que conforma el conjunto de saberes del currículum escolar: *“yo llamo obra, toda producción humana cuyo objeto es aportar una respuesta a una o varias preguntas teóricas o prácticas, que son las razones de ser de la obra”*. (Gómez, 2005: 90-91).

Sin embargo, desde un enfoque constructivista del conocimiento, concebir el saber como una respuesta consagrada por la historia cierra la posibilidad de nuevas miradas sobre los contenidos culturales e impide la generación de nuevas preguntas. El proceso constructivo del pensamiento destaca el rol del individuo en la renovación del conocimiento histórico. La creatividad individual supone la capacidad del individuo para aprovechar los aportes que la cultura ofrece y cuestionar sus contenidos. Desde este punto de vista, no es la respuesta a una pregunta lo más relevante, sino la sucesión de preguntas que surgen en la búsqueda. El conocimiento no es una respuesta, es un proceso de búsqueda, de indagación continua. En este sentido, su conversión en obra textualizada o escrita lo transforma en producto histórico transmisible como saber sabio, cerrando el proceso de indagación.

Ya Platón había señalado los peligros de la textualización en el diálogo *Fedro* a través de las palabras que el rey egipcio Thamus dirige a Theut, inventor de la

escritura: “ Ofreces a los alumnos la apariencia, no la verdad de la sabiduría; puesto que cuando ellos, gracias a ti, habrán leído tantas cosas sin ninguna enseñanza, se creerán en posesión de muchos conocimientos, a pesar de permanecer fundamentalmente ignorantes y se harán insoportables a los demás, porque poseerán no la sabiduría, sino la presunción de la sabiduría” (Abbagnano, 1994: 48)

Este es el motivo por el cual su maestro Sócrates nunca trasladó a la escritura su pensamiento. Para Sócrates, el escrito podía comunicar una doctrina, no estimular la búsqueda. La pregunta que daba inicio a la búsqueda filosófica, se transfiguraba en respuesta por el sólo hecho de textualizarse, interrumpiendo el afán indagatorio del pensamiento. Sócrates nunca pretendió comunicar un saber, sino una nueva forma de enfocar el saber, libre de dogmatismos y determinaciones historicistas. Él no buscaba respuestas, sino ayudar a su interlocutor a ser consciente del proceso intelectual que significaba dar a luz el conocimiento, cuestionando las respuestas entregadas por la historia y la cultura.

Sócrates no criticó la escritura en sí, sino la forma de enfocar el conocimiento que suponía su textualización. Dar a luz el conocimiento suponía un trance lingüístico-experiencial pleno de dramatismo y vida, que la consideración histórica y cultural sobre el texto escrito hacía desaparecer.

La misma convicción contra la textualización que defendía su maestro, impulsó a Platón a buscar entre los discursos escritos, uno que permitiera dar a conocer las ideas de Sócrates sin transformarlas en verdades incuestionables. De acuerdo al testimonio de Diógenes Laercio, Platón era un experimentado autor, el cual “*escribió composiciones éticas, líricas y trágicas, que después quemó*” (Abbagnano, 1994: 63). De hecho, criticó duramente los espectáculos teatrales de su tiempo por considerarlos artes imitativos de la realidad que exacerbaban deliberadamente las emociones e impedían corregir al hombre de las ilusiones de los sentidos: “*La culpa de la poesía trágica es todavía más grave; nos lleva a*

conmovernos por las desdichas ficticias que se ven en la escena, a reír inmoderadamente de actitudes bufas que todos debemos condenar en la realidad; y así suministra alientos y vigor a la parte peor del hombre” (Abbagnano, 1994: 84).

Sin embargo, rescata la textualidad dialéctica teatral, porque de todos los discursos escritos, el diálogo es el único que reproduce la forma y la eficacia del discurso hablado. Es la más fiel expresión de la *búsqueda*, como examen incesante de la realidad. El diálogo era el único medio para comunicar a los demás el verdadero drama de la existencia humana: la búsqueda del conocimiento: *“El diálogo reproduce la marcha misma de la investigación que procede lentamente y con fatiga de etapa en etapa; y sobre todo reproduce su carácter de socialidad y de comunidad, por cuya virtud la investigación se asocia y hace solidarios los esfuerzos de los individuos que la cultivan. Así la forma de la actividad literaria de Platón es un acto de fidelidad al silencio literario de Sócrates; uno y otro parten de la misma base: la convicción que la filosofía no consiste en un sistema de doctrinas, antes bien es búsqueda que replantea incesantemente los problemas, para sacar de ellos el significado y la realidad de la vida humana.” (Abbagnano, 1994: 69).*

El saber como construcción dramática se articula en el diálogo incesante de preguntas y respuestas, impidiendo que se perciba como una verdad. De este modo, el tanteo experimental, los errores y fracasos propios de la indagación se ofrecen a la vista como parte fundamental de esa construcción y no como elementos que deben ser borrados de la búsqueda.

En consecuencia, Platón por medio de sus Diálogos pretendió devolver el dramatismo a la construcción del saber, trasladando la escena teatral al espectáculo del saber, y transformando al maestro y sus discípulos en los protagonistas de la escena pedagógica a través del diálogo indagativo, generador de preguntas y respuestas.

Desde este punto de vista, el teatro no constituiría un saber en sí mismo, sino *la representación de un saber*, o mejor aún, *la dramatización de un saber*. Un saber sabio o erudito equivale a un saber despojado de todo dramatismo. La dialéctica teatral permitiría devolver al saber su carácter dramático, reviviendo los fundamentos teóricos, investigativos y experimentales que lo originaron y el cuestionamiento de su estatus de “verdad”. De este modo, el maestro hace partícipe al estudiante del proceso de construcción de un saber e incentiva la construcción de nuevos saberes o nuevas preguntas.

Por lo tanto, ya no es relevante el concepto de teatro como el lugar del espectáculo ficticio y parafernático, sino como el espacio -cualquiera sea éste- en el cual se desarrolle el espectáculo de la construcción de un saber. El drama ya no se limitaría al quehacer en función de la representación escénica, sino que otorgaría el carácter vital a la construcción dialéctica del saber, en la interacción indagativa entre maestros y discípulos que definen la actividad didáctica. De este modo, se articularía una síntesis entre los conceptos de *teatro*, *drama* y *didáctica*, los cuales ya no se perciben como fases o etapas de una evolución tripartita del fenómeno teatral, sino como distintos aspectos de un todo, denominado Educación.

Esta percepción no es gratuita, de hecho, la etimología de la palabra didáctica comprueba que el teatro y la educación desde siempre han conformado una unidad. El origen etimológico del vocablo *didáctica* se remonta a los orígenes del teatro griego en que se usaba la palabra *didaskalia* para designar el montaje escénico. Este término significaba *enseñar* la obra al coro encargado de ejecutarla, lo cual implicaba que en Grecia, cuando un director dirigía una obra, cumplía al mismo tiempo el rol de “*maestro que está enseñando la obra*”. (García-Huidobro, 2000, pág. 16).

Más tarde, con el advenimiento de Esquilo se inicia el teatro como tal. Antes de él, el público solamente oía un simple relato declamado por su propio autor, al cual nada aportaban las interrupciones de los coristas. Este gran dramaturgo fue capaz de transformar el relato en acción: “*Esquilo, como Tespis, pero en un plano de superior elevación poética transformó el relato en acción con sus maravillosas tragedias; le agregó un personaje y dio dignidad al coro, confiriendo a su intervención una importancia extraordinaria*” (Romero, 1961: pág. 11).

De acuerdo a esto, el teatro desde su origen, cumplía una función educativa que tenía que ver con una *espectacularización* del proceso de construcción dramática, definida por la interacción didáctica entre el maestro-director-autor y el discípulo-actor, durante el cual, éste último, no sólo *escuchaba* relatos para guardarlos en su memoria, sino que los *vivía* como experiencia en la acción dramática. Pero lo más relevante es que el teatro como lugar no sólo se percibe como el espacio de la representación escénica, sino que se percibe al mismo tiempo, como el ámbito donde ocurre el proceso de construcción del aprendizaje teatral.

Sin embargo, al concebirse el teatro como un saber sabio o producto de una evolución histórica, se pierde la conexión original entre el teatro y la didáctica, o mejor dicho entre la dialéctica teatral y los procesos de construcción del conocimiento generados en la actividad dramática, ya que el proceso de aprendizaje sólo se percibe como un momento previo a la representación y no como una unidad.

El colocar la representación como el objetivo principal de la actividad dramática, supone invisibilizar cualquier objetivo didáctico o de aprendizaje, en función de provocar la catarsis o identificación con lo representado en el público, liberando la tensión acumulada a través del conflicto dramático. El público sólo será capaz de percibir el teatro como un saber sabio resultado de un proceso invisible para ellos, y el deseo de ganar la audiencia a través de la catarsis dramática, provocará el

mismo efecto en los protagonistas de la escena teatral, llámense dramaturgos, directores, actores, etc.

Por esta razón, al concebir el teatro como *la dramatización de un saber*, se recupera la conexión entre teatro y didáctica, perfilándose la actividad dramática en sí misma como un símil de los procesos de construcción del pensamiento sin necesidad de poseer un fin representacional ajeno al aula, puesto que la construcción del saber será lo representado, el aula el escenario de la representación y maestro y discípulos los protagonistas de la escena. Esta conexión entre actividad dramática y procesos mentales de construcción del conocimiento se definen en la dialéctica teatral, tal y como se percibe en el argumento platónico. En este sentido, él mismo llegó a afirmar que “*el pensamiento no es más que un discurso que el alma hace consigo misma*” (Abbagnano, 1994: 69). Por lo tanto la expresión verbal o escrita sólo reproduce la forma necesaria de la búsqueda mental: el diálogo.

En conclusión, la concepción del teatro como *un saber dramatizado* en la escena, revela una nueva perspectiva de la relación entre teatro y escuela que nos aparta del enfoque historicista y amplía nuestra mirada sobre el fenómeno teatral sacándolo de su encasillamiento en la representación y anulando la tensión entre teatro-espectáculo y aula espectáculo. La nueva visión de la actividad dramática se conecta directamente con los procesos mentales de construcción del conocimiento, los cuales se ven representados en la concepción de un aula activadora del cuestionamiento del saber como producto histórico, a través de la actividad dialéctica que surge con la pregunta o la duda ante el conocimiento dado por cierto. Esta visión implica que el maestro no puede estar ajeno a los mecanismos mentales de procesamiento de la información a fin de articular estrategias que devuelvan el sentido dramático a la construcción del saber, superando la noción de saber sabio por el concepto de saber dramatizado.

CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA APLICACIÓN PERMANENTE EN EL AULA DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA TEATRAL GENERADORA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

Capítulo IV

IV.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA APLICACIÓN PERMANENTE EN EL AULA DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA TEATRAL GENERADORA DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

En este capítulo se pretende articular un corpus teórico que supere el concepto del uso tradicional del teatro como espectáculo e inserte la actividad teatral en el aula de manera permanente como activadora del desarrollo del pensamiento, por medio del lenguaje dialéctico de la incertidumbre.

IV.1. El montaje de la “escena pedagógica” a través del principio de incertidumbre.

El cuestionamiento del teatro como saber sabio y su reemplazo por el concepto de saber dramatizado, implica a su vez el traslado de la escena teatral al ámbito pedagógico, el cual se espectaculariza y transforma el aula en el escenario de la construcción del conocimiento, articulando la “escena pedagógica”. En este sentido, la condena del arte imitativo teatral esgrimida por Platón, adquiere una enorme relevancia en la distinción entre las características de la escena teatral y las de la escena pedagógica.

Platón criticó el carácter imitativo de la realidad que configuraba la escena teatral, lo cual significaba que el espectador asistía en cada función a la *representación ficticia* de la construcción de un saber y no a su construcción real. La explicación mítica del amor, los celos, el misterio de la muerte, el destino, etc., concebidos como saberes o contenidos culturales, eran representados en la escena teatral

transmitiendo al público una construcción dialéctica del conocimiento, pero de carácter ficticio, como una copia de la realidad, lo que se oponía directamente a la búsqueda del conocimiento defendida por Platón, ya que exigía “*el abandono de toda ilusión respecto a la realidad de las sombras que se nos aparecen en el mundo sensible*” (Abbagnano, 1994: 84).

Por consiguiente, su condena al arte imitativo teatral, se manifiesta como una crítica a su carácter artístico ficcional que anula los efectos develadores de la dialéctica discursiva, e impide devolver la búsqueda del conocimiento al ámbito de lo real. Desde esta perspectiva, el conocimiento dado por cierto o saber sabio, sería sólo una ilusión de los sentidos, una *ficción*, que “aborta” el principio dialéctico de la duda o incertidumbre. Sólo devolviendo el saber al ámbito de lo real, se posibilita la activación del principio mayéutico de la incertidumbre que “da a luz” el conocimiento.

Por lo tanto, es esencial trasladar la construcción del saber desde la escena teatral ficticia a la escena pedagógica real, convirtiendo al director-autor-actor, transmisor de contenidos culturales, en el maestro-autor-actor, provocador de la duda, y al espectador pasivo en el discípulo-actor, problematizador cultural. De este modo, se articula una escena pedagógica diametralmente opuesta a la escena teatral, tal como podemos observar en la siguiente tabla:

TEATRO-ESPECTÁCULO	AULA-ESPECTÁCULO
<p>*Escena teatral: representación ficcional de la construcción del saber como una respuesta cerrada, la ilusión de un saber verdadero y estático (saber sabio).</p> <p>a) Director-autor-actor: transmisor de contenidos consagrados por la cultura en el ámbito de la ficción artística.</p> <p>b) Espectador: consumidor pasivo de cultura.</p>	<p>*Escena pedagógica: construcción del conocimiento en el ámbito de lo real, como una pregunta generadora del diálogo infinito en busca del conocimiento (saber dramatizado).</p> <p>a) Maestro-autor-actor: provocador de incertidumbre en la praxis pedagógica.</p> <p>b) Discípulo-actor: problematizador cultural.</p>

De esta manera, maestro y discípulo se convierten en los actores principales de la escena pedagógica, anulando el conductismo transmisor y la pasividad receptora del espectador, propios de la escena teatral, por medio de la construcción activa del conocimiento en el aula.

No obstante, pese a la evidente conexión entre el discurso socrático y el desarrollo del pensamiento dentro de la perspectiva constructivista, éste ha generado ciertas reticencias en el ámbito educativo que paradójicamente tienen que ver con un aparente “conductismo” que se deduce del método mayéutico y que falsearían el principio dialéctico de la incertidumbre.

En relación a esto, Louis Not en su obra *La Enseñanza Dialogante* (1992) señala lo siguiente: *“El método socrático llamado interrogativo o mayéutico se desarrolla a través de diálogos; no obstante, como lo ha demostrado G. Snyders (1973, 269), siempre es Sócrates (y hoy en día el enseñante) el que conserva la iniciativa, mientras que el alumno es conducido, lo cual lo convierte no en un sujeto, sino en el objeto de una acción del maestro que le dirige y modela”* (Not, 1992: 198).

Sin embargo, Not parece olvidar que la esencia del proceso comunicativo es la alternancia recíproca, porque *“una vez recibido el mensaje por el receptor, éste se convierte en emisor y transmite otro mensaje de respuesta al nuevo oyente, y así sucesivamente”* (Fuentes, 1998: 31). Por lo tanto, es irrelevante quien comience el acto comunicativo, lo esencial es que la iniciativa comunicacional es compartida entre el emisor y el receptor, sin importar el agente inicial del acto comunicativo.

De hecho, si aplicamos la perspectiva de Not, en el ámbito teatral, el iniciador del diálogo dramático sería la figura determinante en toda la obra, lo cual evidentemente no es así. Ni siquiera en el monólogo se da esta circunstancia, pues como una representación del proceso del pensamiento, esbozado en el diálogo con uno mismo, se borran los límites entre el emisor y el receptor, lo cual demuestra la debilidad de las fronteras entre ambos factores. Las delimitaciones

metodológicas no nos deben hacer olvidar que sólo son un medio para comprender un fenómeno, pero que los roles de emisor y receptor no son antagónicos, sino intercambiables y sólo reflejan distintos momentos del acto comunicativo.

Por otra parte, Jacques Ranciere en *El Maestro Ignorante* (1987), también critica la dialéctica interrogativa socrática, pues el maestro “explicador” ya conoce las respuestas, y sus preguntas sólo tienen por objetivo conducir al alumno hacia ellas, impidiendo su emancipación intelectual, definida en el proceso de autoconstrucción del conocimiento:

“Es el secreto de los “buenos” maestros: a través de sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno, muy discretamente, como para hacerla trabajar, pero no al punto de dejarla librada a sí misma. Hay un Sócrates que duerme en cada explicador. Y es necesario ver con precisión en qué el método de Jacotot –es decir, el método de los alumnos- difiere radicalmente del método socrático. Sócrates, por medio de sus preguntas, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que están en él. Hay allí, tal vez, el camino de un saber, pero de ninguna manera el de la emancipación. Al contrario, Sócrates debe llevar al esclavo de la mano para que éste pueda encontrar aquello que ya estaba en él. La demostración de su saber es al mismo tiempo la de su impotencia: nunca avanzará por su cuenta y, por otra parte, nadie le pide que lo haga, sino para ilustrar la lección de su maestro. Sócrates interroga a un esclavo destinado a seguir siendo esclavo” (Ranciere, 2007: 46-47).

Lo que Ranciere no parece advertir es que uno de los principios básicos de la dialéctica socrática no es la búsqueda de una respuesta, sino la provocación de la duda ante el conocimiento dado por cierto. Sólo cuando el discípulo vive la experiencia de la duda y la incertidumbre se libera de toda coacción histórica y cultural y comienza a repensar el mundo que lo rodea desde un nuevo enfoque.

Desde este punto de vista, el discurso socrático no tiene un objetivo de instrucción o de enseñanza doctrinal, sino de provocación de la incertidumbre. No conduce, no explica, ni esclaviza, sino al contrario, provoca, libera y transforma a los participantes del diálogo en críticos y creadores de nuevos enfoques de pensamiento respecto a lo conocido.

Esta percepción se evidencia en el Diálogo *Fedón*, en el cual este personaje cuenta a Equócrates los últimos momentos de vida del Filósofo antes de beber la cicuta. El grupo de amigos conformado por Simmias, Cebes y Fedón, discuten sobre la inmortalidad del alma y piden la intervención de Sócrates para dirimir el asunto, pero tras una extensa argumentación, uno de los participantes -Cebes- señala al maestro que ninguno de los argumentos expuestos había logrado hacerlo cambiar respecto a su opinión primera:

“-Ya lo digo- repuso Cebes-. Es que me parece que el razonamiento permanece aún en el mismo punto y, lo que ya decíamos en la conversación anterior, conserva el mismo defecto. Respecto a que nuestra alma ya existía antes de acceder a esta figura (humana), no me retracto en confirmar que está demostrado muy hábilmente y, si no es gravoso decirlo, también muy suficientemente. Pero que, cuando nosotros muramos, aún exista en algún lugar, no me parece de igual modo” (Platón, 1988: 84).

Platón suspende el diálogo justo en ese momento y retorna al presente en el cual Fedón da a conocer a Equócrates los sentimientos de confusión e incertidumbre que provocó la intervención de Sócrates, pese a que habían solicitado su participación para aclarar sus dudas:

“Después de haberles oído hablar todos nos sentimos a disgusto, según nos confesamos después unos a otros, porque nos parecía que, cuando ya estábamos fuertemente convencidos por el razonamiento de antes, de nuevo nos habían confundido y nos precipitaban en la desconfianza no sólo respecto de los

argumentos dichos antes, sino también respecto a los que iban a exponerse, temiendo que no fuéramos jueces dignos de nada, o bien que los temas mismos fueran en sí poco de fiar.

EQUÉCRATES.- ¡Por los dioses, Fedón, que os disculpo! Pues también a mí al oírte relatar ahora tal cosa se me ocurre preguntarme: “¿A qué discurso ya vamos a dar crédito? Pues tan convincente como era el argumento que Sócrates formulaba, ahora ha caído en la incertidumbre” (Platón, 1988: 87).

Sin embargo, es precisamente este momento de incertidumbre, el que posibilita la continuidad del hilo dialéctico, que se había interrumpido con la apreciación de Cebes. En otras palabras, la estructura discursiva del *Fedón* evidencia que cuando se asume el conocimiento como una verdad o respuesta final, se interrumpe instantáneamente la búsqueda. Sólo la duda ante el conocimiento histórico nos permite construir nuevas miradas sobre el mundo y la realidad y continuar la dialéctica infinita del conocimiento.

Esta visión respecto al conocimiento concuerda totalmente con la actual visión científica sobre los fenómenos naturales y el universo. En este sentido, resulta curioso que pese a que jamás la ciencia ha pretendido ser un dogma de la verdad, así lo han percibido los estudiantes hasta el día de hoy, quienes han sido formados culturalmente en la creencia de que las respuestas históricas insertas en cada saber científico, son verdades incuestionables.

De hecho, fue la propia ciencia la que dio entrada formal al llamado *Principio de Incertidumbre*, el cual niega cualquier determinación de verdad absoluta en el conocimiento, tal y como se deducía del argumento socrático. Este principio postulado por el físico alemán Werner Heisenberg en 1927, señala la imposibilidad de una precisión absoluta en el cálculo de la caída de una partícula, pues la naturaleza impide tal nivel de detalle, surgiendo una serie de eventos que pueden cambiar la posición y la velocidad de las partículas, mostrando comportamientos

ondulatorios. La estructura formal que aúna estos conceptos es la mecánica cuántica, la cual describe a las mismas en términos de ondas de probabilidad. Sin embargo, lo que pareciera ser una limitación, ha permitido describir fenómenos con precisión sin precedentes, cambiando nuestra manera de ver el mundo, como lo ejemplifica Stephen W. Hawking, en su obra *Historia del Tiempo. Del big bang a los agujeros negros* (1988):

“El principio de incertidumbre tiene profundas implicaciones sobre el modo que tenemos de ver el mundo. Incluso más de cincuenta años después, éstas no han sido totalmente apreciadas por muchos filósofos, y aún son objeto de mucha controversia. El principio de incertidumbre marcó el final del sueño de Laplace de una teoría de la ciencia, un modelo del universo que sería totalmente determinista: ciertamente, ¿no se pueden predecir los acontecimientos futuros con exactitud si ni siquiera se puede medir el estado presente del universo de forma precisa!” (Hawking, 1988: 83).

Esta percepción, desde un punto de vista educativo, nos lleva concebir todo contenido cultural como inestable y dudoso, y por lo tanto, susceptible de cuestionamiento y renovación.

En conclusión, la incorporación en la escena pedagógica de un principio de incertidumbre *didáctico*, no constituye una limitante, sino una salida para cualquier dogma determinista, que conciba el saber como un producto de consumo pasivo en el contexto educativo, devolviendo el sentido dramático a la construcción del conocimiento.

IV 1.2. El aula como espacio generador del desarrollo:

El principio de incertidumbre presupone la entrega dramatizada de los contenidos a manera de hipótesis o preguntas, en cuya búsqueda nos sometemos a la

experiencia de la construcción de un saber. Sin embargo, la aplicación de un enfoque dialéctico en el aula requiere no sólo de un cambio de actitud respecto a la forma de entregar el conocimiento, sino también de crear las condiciones dentro de un esquema rígido y burocrático, que posibiliten el paso del teatro-espectáculo al aula-espectáculo.

En este sentido, no debemos olvidar que Sócrates construyó su discurso en un contexto favorable al diálogo, con discípulos abiertos al debate y con un grado de madurez intelectual suficiente para profundizar los argumentos. El diálogo partía y se desarrollaba con total naturalidad al modo de una conversación, sin mayores distracciones.

Distinto es el panorama escolar, con requerimientos disciplinarios e institucionales complejos y abrumadores para el docente, quien debe trabajar con niños y adolescentes en pleno proceso de crecimiento. Entonces ¿cómo se puede instalar una dialéctica de la incertidumbre en el aula que provoque el desarrollo del pensamiento sin caer en la improvisación? o más bien ¿de qué manera se deben presentar los contenidos para provocar la incertidumbre en los niños dentro de un contexto complejo, que nos exige una planificación tradicional?

Estas interrogantes apuntan a tres ámbitos de discusión en el quehacer pedagógico que tienen que ver con la forma de comunicar los contenidos por parte del docente, las consecuencias de las prácticas discursivas tradicionales en la estimulación del desarrollo en los estudiantes, y la posibilidad de articular nuevas estrategias de planificación didáctica que incluyan estos antecedentes e involucren al currículum.

En este sentido, la instalación de un principio de incertidumbre en el aula supone encauzar el debate hacia la forma de comunicar los contenidos y su influencia en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Esto implica superar la noción del docente como un simple agente enseñante, sólo centrado en procesos de

enseñanza-aprendizaje y abre las puertas a la noción del docente como agente mediador de procesos de desarrollo mental. En otras palabras, se trata de determinar la influencia que ejerce el lenguaje educativo en su rol de facilitar la apertura de la mente de los alumnos o encerrarla en los límites del saber sabio.

Por otro lado, las consecuencias de este nuevo enfoque discursivo en la escuela en función de la estimulación del desarrollo del pensamiento, implica además, adentrarse en los postulados teóricos que definen los mecanismos mentales de procesamiento de la información, los fundamentos del pensamiento creativo y la interconexión entre aprendizaje y desarrollo.

Y por último, posibilita la articulación de una nueva perspectiva de planificación didáctica que aplicando el discurso de la incertidumbre, organice la labor docente desde la pregunta o interrogación mayéutica.

En síntesis, surgen tres aspectos de elaboración teórica derivados del principio de incertidumbre:

- a) La provocación de la incertidumbre como base del rol mediador del docente en función del desarrollo.
- b) La influencia del lenguaje de la incertidumbre en la estimulación de los procesos mentales que se articulan en la interrelación entre aprendizaje y desarrollo.
- c) La posibilidad de aplicación del lenguaje de la incertidumbre en la construcción de una planificación de carácter dialéctico.

Todos estos aspectos vendrían a conformar los elementos esenciales que dan forma al aula espectáculo, tal como veremos a continuación:

a) La provocación de la incertidumbre como base del rol mediador del docente en función del desarrollo:

Jerome Bruner dio una importancia fundamental al uso del lenguaje en la educación ya que *“el lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos”* (Bruner, 1996: 127). En relación a esto, da a conocer en su obra *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1996), el trabajo investigativo de la autora Carol Feldman, quien deseaba determinar en qué medida la actitud de los profesores hacia su materia mostraba ante los alumnos el carácter hipotético del conocimiento, su grado de incertidumbre y la invitación a seguir pensando.

Para lograr este objetivo se centró en el lenguaje utilizado por los maestros en la sala de profesores y en las aulas escolares, tomando como índice investigativo la presencia o ausencia de indicadores modales de incertidumbre y probabilidad, tales como *podría, tal vez, quizás*, etc. Los resultados demostraron que la cantidad de indicadores de incertidumbre utilizados por los profesores en las conversaciones entre pares *“excedían enormemente en número a los usados en el lenguaje de los profesores con los estudiantes”* (Bruner, 1996: 131). En otras palabras, el mundo que presentaban a sus alumnos era mucho más seguro y estable, y menos hipotético que el que compartían con sus colegas. De acuerdo al autor, esto sería una demostración de que *“la marcación de las actitudes en el lenguaje de los demás nos da un indicio para usar nuestra mente”* (Bruner, 1996: 131), lo cual explicaría la falta de motivación de los alumnos por expresar opiniones divergentes y su pasividad ante la entrega de contenidos.

Pero así como existen prácticas lingüísticas que cierran nuestra percepción del mundo hay otras que se constituyen en verdaderas invitaciones a usar el pensamiento reflexivo, la elaboración de ideas y la imaginación: *“Y si el profesor desea clausurar el proceso de maravilla mediante declaraciones insípidas de una realidad fija, puede hacerlo. El profesor también puede ampliar el tema de un*

enunciado llevándolo a la especulación y la negociación. En la medida que los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación, la educación llega a formar parte de lo que antes denominé “elaboración de la cultura”. El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez, un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos” (Bruner: 1996: 132).

Por lo tanto, resulta urgente una revisión de la función del lenguaje en la escuela que sustente el rol mediador del educador para promover el desarrollo del pensamiento en los estudiantes como una contribución a la renovación y sobrevivencia de la cultura, porque a fin de cuentas *“el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de la cultura no del consumo de conocimientos”* (Bruner, 1996: 137).

Si bien queda clara la importancia que Bruner le asigna al lenguaje en función de la educación, hay dos aspectos que merecen un análisis en pro de un enfoque dramatizado del lenguaje educativo por medio del principio de incertidumbre. En primer lugar, llama la atención que en la investigación llevada a cabo por Carol Feldman, no se haya advertido que los maestros *representaron ante sus alumnos una ficción del conocimiento, como una verdad o respuesta incuestionable*, y que lo hicieron tan “eficientemente” como para generar una conducta pasiva permanente en sus alumnos.

El problema es que esto se repite con la mayoría de los docentes, y la mayor parte de los alumnos sigue aceptando esta situación sin mayores cuestionamientos. Si sólo bastara cambiar algunos indicadores lingüísticos en las escuelas para promover el entusiasmo por el conocimiento, los buenos docentes llevarían la delantera. Esta consideración nos lleva al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo

logran convencer aquellos maestros de manera tan eficaz a sus alumnos si como afirma Bruner, lo hacen “*mediante declaraciones insípidas de una realidad fija*”?

Quizás no sean tan *insípidas* estas declaraciones después de todo, pues el maestro transmisor y conductista tiene herramientas expresivas extraordinariamente efectivas que deberían ser tomadas en cuenta y que se relacionan directamente con la retórica sofista.

Para los sofistas, hablar bien significaba “*hablar persuasivamente, de tal manera que, persuadiendo a los demás, uno consiga lo que quiere; en definitiva, el dominio sobre los demás, el dominio en el ámbito de lo público*” (Rivera, 1970: 130). Tan esencial era la función de persuasión que la obra principal de Protágoras, el primer sofista de la historia, se llamó *Razonamientos demoleedores*, que evidenciaba el verdadero propósito de su discurso: convencer al otro, no de la verdad, sino de la fuerza formadora del aprendizaje cultural sobre los futuros líderes de la polis griega, que los convertía en “maestros de cultura”:

“Los sofistas fueron los primeros que reconocieron claramente el valor formativo del saber y elaboraron el concepto de cultura (paideia), que no es suma de nociones, ni tampoco el sólo proceso de adquisición, sino formación del hombre en su ser completo, como miembro de un pueblo o de un ambiente social. Los sofistas fueron, pues, maestros de cultura. La cultura que era objeto de su enseñanza era la adecuada a la formación del hombre político: Debía suministrar especial habilidad polémica y oratoria, esa especial virtud que garantiza el éxito de un jefe político” (Abbagnano, 1994: 42).

Por eso enseñaban técnicas de persuasión cuya efectividad era independiente del tema o tesis que se defendiera. De hecho, Protágoras se jactaba de poder “*convertir en fuerte la razón más débil*” (Abbagnano, 1994: 44). Esta misma intención práctica-educativa los alejó de la búsqueda de la verdad filosófica, pues negaban la objetividad del pensamiento, idea que Protágoras sintetiza en su

famoso principio: *“El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son, de las que no son en cuanto no son”* (Abbagnano, 1994: 43). Esto vendría a significar que toda verdad es subjetiva y que por lo tanto no existe. La base de la enseñanza sofista no es conducir del error a la verdad, sino promover la validez argumentativa de la opinión más útil y conveniente para la formación de los ciudadanos.

Sin embargo, para lograr este objetivo, los debates sofistas se convertían en un verdadero espectáculo público, que exponía la defensa dramática de una tesis *representándola como si fuese una verdad irrefutable ante los espectadores*, quienes eran subyugados por el poder oratorio y la sabiduría de los vencedores, los cuales se apoyaban en elaboradas estrategias argumentativas o sofismas que Arthur Schopenhauer devela en su obra: *El arte de tener razón, expuesto en 38 estratagemas* (2009):

“ESTRATAGEMA 18:

Si notamos que el adversario comienza una argumentación con la que va a derrotarnos, no tenemos que consentirle que siga adelante con ella; hay que impedirle a toda costa que la concluya, interrumpiendo o desviando a tiempo la trayectoria de la discusión al encaminarla hacia otras cuestiones. Brevemente le salimos al paso con una mutatio controversiae (cambio del tema de la discusión.”

En este sentido, más que dialéctico, su discurso obedecía a un orden secuencial que conducía a la derrota del adversario. El diálogo sólo era un pretexto para demostrar ante la audiencia cuán necesarias y eficientes eran las técnicas argumentativas y conocimientos enseñadas por ellos para lograr imponer una idea, y formar a las nuevas generaciones de la clase dirigente.

Por lo tanto, la didáctica sofística estaba centrada en el aprendizaje formativo de contenidos culturales, los cuales debido a su maestría retórica y actoral aparecían como verdades irrefutables, tal como se observa en el ejemplo de Carol Feldman,

en el cual los maestros *representaron* ante sus alumnos una ficción del conocimiento, como una verdad o respuesta incuestionable, aunque entre pares reconocían su incertidumbre ante el saber. Desde esta perspectiva, podemos encontrar notorias similitudes entre las etapas de la secuencia discursiva sofista y el clásico esquema de inicio-desarrollo-cierre de la praxis conductista:

REPRESENTACIÓN FICCIONAL DEL CONOCIMIENTO COMO UNA VERDAD

Secuencia discursiva sofista	Secuencia discursiva conductista
<p>1. <u>Introducción</u>: presentación del tema que se pretende defender.</p> <p>2. <u>Desarrollo o argumentación</u>: exposición pública de la confrontación entre argumentos de defensa y sus contraargumentos, cuyo fin es la validación de la tesis como si fuese una verdad ante la audiencia pasiva y conseguir su dominio.</p> <p>3. <u>Conclusión</u>: síntesis confirmatoria de la tesis como una verdad irrefutable.</p>	<p>1. <u>Inicio</u>: presentación del tema de la unidad.</p> <p>2. <u>Desarrollo</u>: exposición del contenido de la unidad como verdad o respuesta histórica, mediante diálogo dirigido, cuyo fin es la aceptación pasiva de los contenidos y el dominio de la clase.</p> <p>3. <u>Cierre</u>: síntesis de retroalimentación para confirmar el aprendizaje de los contenidos como verdades o respuestas históricas incuestionables.</p>

Las tácticas sofistas de convencimiento para impresionar a las multitudes y demostrar en el discurso su superioridad argumentativa, se concentraban en “*la retórica (arte de la persuasión a través de la palabra), la oratoria (arte de la elocuencia), y la dialéctica (arte de refutar y discutir)*” (Breña, 1995: 2). De entre ellas, la oratoria, a pesar de ser una técnica argumental, privilegiaba el aprendizaje de técnicas vocales de carácter dramático. Los ejercicios de vocalización destacaban el énfasis en la pronunciación y la fluidez en la expresión para darle fuerza y efectismo al discurso. Por consiguiente, el registro vocal, la pronunciación correcta o la entonación adecuada, eran tan relevantes como el discurso mismo, pues investían las ideas de autoridad e importancia.

Desde este punto de vista, era evidente que el manejo de las tácticas oratorias debía ser un requisito esencial para lograr el convencimiento, lo cual incluía una dosis importante de histrionismo y gesticulación para subyugar a la audiencia,

como lo vemos reflejado en el llamado género retórico epidíctico de alabanza o crítica, “*cuyo fin es la exaltación y el espectáculo*” (Ortiz, 2012: 4).

No obstante, pese a la evidencia histórica de la efectividad del discurso sofista y su trascendencia, se percibe comúnmente como un discurso con connotaciones negativas, el cual sólo persigue la persuasión o convencimiento sin importar los medios, en contraposición a la dialéctica socrática que pretende *conocer* a través de la indagación dialéctica, y se menosprecian los recursos expresivos del sofismo que podrían servir para comunicar el componente emotivo del principio de incertidumbre con la *eficacia* de los maestros conductistas.

De hecho, Platón ya había utilizado los recursos oratorios teatrales que delinearon el carácter trágico de Sócrates, constituyéndose en el mejor ejemplo de cómo utilizar los recursos expresivos en la entrega de los contenidos sin perder la incertidumbre dramática. Sócrates personaje, sonríe, alienta, gesticula y se emociona. No es un personaje estático que sólo construye diálogos intelectuales. De hecho, Platón destaca especialmente su forma de mirar y su actitud serena ante las dificultades en varios pasajes del *Fedón*, así como la cercanía emocional con sus discípulos:

“Entonces Sócrates le miró penetrantemente, como acostumbraba a hacer muchas veces y sonriendo respondió:

-Justo es lo que dices Simmias. Si alguno de vosotros está mejor preparado que yo, ¿por qué no le da respuesta? Porque parece que ha manejado su razonamiento con coraje” (Platón, 1988: 84).

“Al tiempo tendió la copa a Sócrates. Y él la cogió, y con cuánta serenidad, Equécrates, sin ningún estremecimiento y sin inmutarse en su color ni en su cara, sino que mirando de reojo, con su mirada taurina, como acostumbraba...” (Platón, 1988: 140).

“-Fedón: Yo te lo diré. Me hallaba yo a su derecha, sentado junto a su cama en un taburete, y él bastante más elevado que yo. Acariciándome entonces la cabeza y agarrándome los cabellos que me caían sobre el cuello -pues acostumbraba, en alguna ocasión, a jugar con mis cabellos- dijo:

-Mañana tal vez, Fedón, te cortarás estos hermosos cabellos” (Platón, 1988: 88).

Esta validación de los actos que rodean la comunicación dialéctica, nos conduce al segundo aspecto no contemplado por Bruner en relación a la importancia del lenguaje en la educación, ya que no toma en cuenta que desde el punto de vista comunicativo, el lenguaje no sólo incluye la expresión verbal, sino también los aspectos no verbales y paraverbales propios del acto comunicativo.

Así como la comunicación verbal se refiere a la utilización del lenguaje ya sea oral o escrito, la comunicación no verbal se refiere principalmente a las expresiones faciales, gestos corporales o distancia entre los participantes, definidos en los signos kinésicos y proxémicos, respectivamente. Por otra parte, los efectos vocales que determinan el sentido de lo expresado, como las pausas, entonación y énfasis, son los denominados elementos paraverbales del acto comunicativo.

En relación a esto, Fernando de Toro en su obra *La Semiótica del Teatro* (2008) destaca entre las funciones del discurso del actor, la “performancia escénica” en la cual el cuerpo y la voz del actor articulan un sistema de signos no verbales, tan relevante como el sistema de signos verbales construido en el discurso dialéctico teatral:

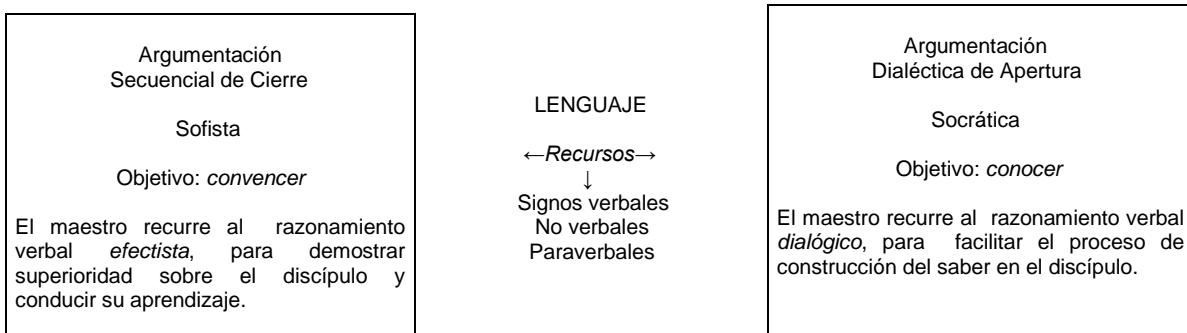
“La última función del discurso del actor consiste en mostrar una performancia escénica. Aquí no es sólo el discurso el que funciona con prioridad, sino que la gestualidad, la proxémica y la kinésica entran a jugar un papel fundamental. (...) Lo específico de esta performancia es su carácter doble: por una parte, su función es la de crear un signo, es decir, ser transformado en un personaje, en un emisor de signos diversos: construir un sistema de signos en el proceso teatral. Por otra

parte, en este proceso de semantización del actor, hay una parte que queda siempre sin semantizar, una parte que dice que tenemos delante de nosotros a un actor. En el primer caso, el actor se integra a la ficción (como personaje), y en el segundo, realiza una “performancia” destinada a manifestar la ficción por medio de su presencia física, concreta” (Toro, 2008: 62).

En este sentido, la estrecha relación entre la retórica clásica y la declamación teatral es evidente. De hecho, la importancia de los signos no verbales y paralingüísticos en la expresión de las ideas argumentativas, determinó que la antigua retórica no solamente se definiera como un conjunto de procedimientos lingüísticos, sino también como “una colección de normas, en las que estaba determinado exactamente de qué manera tienen que colocarse los signos paralingüísticos y mímico-gestuales para profundizar y elevar los efectos respectivos. Quintiliano y Cicerón enseñan por ejemplo no sólo un determinado uso de la lengua oral para los distintos fines y ocasiones, sino que enseñan además un determinado uso de la voz y de la expresión de cara y cuerpo” (Fischer, 1999: 53).

Por consiguiente, la aparente oposición entre la argumentación secuencial sofista y la argumentación dialéctica socrática sólo está dada desde el punto de vista de sus objetivos, pero ambos requieren además de los signos verbales, el uso de signos no verbales y paralingüísticos, propios del quehacer dramático, que definen el rol actoral del maestro en la escena pedagógica:

LA CONEXIÓN DRAMÁTICA ENTRE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS



Por lo tanto, la instalación de un lenguaje de la incertidumbre en el aula supone articular una estrategia discursiva de carácter dialógico que incluya tanto los aspectos verbales como los no verbales y paraverbales de la comunicación a fin de convocar en el aula todo el histrionismo discursivo que requiere el espectáculo de la construcción del saber.

Desde este punto de vista, se puede entender mejor el método socrático interrogativo que en términos simples consiste en *“forzar por medio de las preguntas al interlocutor, 1° a mirar hacia las cosas, 2° a esbozar una posible definición y 3° a ver si esa definición resiste la prueba de las cosas mismas”* (Rivera, : 132). Al leer esto es obvio que nos preguntemos cómo se las arreglaba Sócrates para “forzar” a su interlocutor a mirar hacia las cosas, a proyectar un esbozo de definición y a ponerlo a prueba. De acuerdo al conocimiento general, Sócrates lograba todo esto por medio de las preguntas. Sólo a través de la pregunta rompe la aparente seguridad del discurso sofista sobre las cosas y pone en movimiento el diálogo y la búsqueda infinita del saber.

Por ejemplo, si se aplica este principio al tema del descubrimiento de América, se puede cambiar la típica pregunta escolar sobre quién descubrió América, que da por zanjado el tema del descubrimiento y reformular la pregunta en términos problematizadores del tipo disyuntivo como en el ejemplo: *¿Colón descubrió América o América descubrió a Colón?* que posibilitarán la apertura del debate. De acuerdo a esto, sólo bastaría articular preguntas de carácter provocador para generar procesos de desarrollo en los alumnos, pues como dice Bruner, *“el arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras”* (Bruner, 1997: 145).

No obstante, podemos constatar que la habilidad o “el arte de plantear preguntas provocadoras”, coloca a la pregunta sólo dentro del ámbito de la habilidad verbal y no toma en cuenta que la base de una construcción provocadora de la

incertidumbre respecto a lo conocido, supone un trabajo escénico y actoral de parte del maestro, que determina la conexión emocional de los alumnos con la pregunta y el estímulo para superar la frustración y continuar en la búsqueda indagatoria sin rendirse. Esto se percibe claramente en la visión dramatizada del rol mediador de Sócrates en el *Fedón*:

“-Fedón: En verdad, Equécrates, que, aunque muy a menudo había admirado a Sócrates, jamás sentí por él mayor aprecio que cuando estuve allí a su lado. Porque yo admiré extraordinariamente en él primero esto: qué amablemente, y con qué afabilidad y afecto aceptó la réplica de los jóvenes, y luego cuán agudamente advirtió lo que nosotros habíamos sentido bajo el peso de sus argumentos, y qué bien, además, nos curó y, como a prófugos y derrotados, nos volvió a convocar y nos impulsó a continuar en la brega y a atender conjuntamente el diálogo” (Platón, 1988: 88).

En consecuencia, más allá de la preparación del docente en términos discursivos de carácter verbal, se requiere además de una acabada formación en recursos retóricos expresivos y teatrales que faciliten la construcción de un ambiente a favor de la construcción dialéctica del saber y la articulación de preguntas provocadoras de incertidumbre.

En resumen, la postulación de un lenguaje de la incertidumbre en el aula, como base del rol mediador del maestro en función del desarrollo del pensamiento de los alumnos, supone una concepción del lenguaje educativo que involucre no sólo los aspectos verbales de la comunicación, sino también los no verbales y paraverbales, pues de éstos depende la puesta en escena o *performance escénica* del docente-actor, a fin de crear las condiciones que posibiliten la conexión emocional con la pregunta en los estudiantes y la estimulación permanente del espíritu indagativo.

b) La influencia del lenguaje de la incertidumbre en la estimulación de los procesos mentales que se articulan en la interrelación entre aprendizaje y desarrollo:

La mediación pedagógica por medio del principio de incertidumbre didáctico, potencia la figura de un maestro activador del desarrollo por sobre la figura del maestro *enseñante* tradicional, sólo centrado en procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto supone el dominio por parte del docente de los mecanismos mentales de procesamiento de la información que generan el desarrollo del pensamiento.

Desde este enfoque, resulta esencial develar los procesos de desarrollo del pensamiento, activados mediante el discurso dialéctico que determinan la relación entre lenguaje y desarrollo, para poder responder a la siguiente interrogante:

¿De qué manera la articulación de la pregunta provocadora de incertidumbre dentro de la escena pedagógica puede desencadenar procesos de desarrollo en los estudiantes?

Antes de dar respuesta a esta interrogante, primero debemos centrarnos en los criterios teóricos que definen la interrelación entre lenguaje, aprendizaje y desarrollo, y su conexión con el rol mediador del maestro.

Respecto a este tema, Vigotsky, señaló que en su opinión, el lenguaje constituía un paradigma para dirimir el problema de la relación entre aprendizaje y desarrollo. De hecho, él explica los procesos de aprendizaje en los niños y su conexión con el desarrollo desde un enfoque lingüístico: *“El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño (...) Piaget y otros han demostrado que el razonamiento se da en un grupo de niños como argumento para probar el propio punto de vista,*

antes de convertirse en una actividad interna, cuyo rasgo distintivo es que el niño comienza a percibir y a examinar la base de sus pensamientos. Tales observaciones llevaron a Piaget a la conclusión de que la comunicación provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos, proceso que es característico del pensamiento adulto” (Vigotsky, 1979, 138).

De acuerdo a lo anterior, se pueden extraer dos conclusiones respecto al rol del lenguaje en la interacción entre aprendizaje y desarrollo. En primer término, el niño necesita aprender el lenguaje para ser parte activa de su entorno. Pero una vez internalizado, se convierte además en un eje organizador del pensamiento. En otras palabras, aprender a usar el lenguaje implica el aprendizaje de la cultura y la organización del pensamiento.

En segundo lugar, el lenguaje no sólo es el medio que nos permite apropiarnos de la cultura y participar de ella, sino que además es el medio que nos permite poner a prueba lo aprendido hasta ese momento y que determinará la activación de un nuevo proceso evolutivo a nivel mental, determinando la interacción entre aprendizaje y desarrollo.

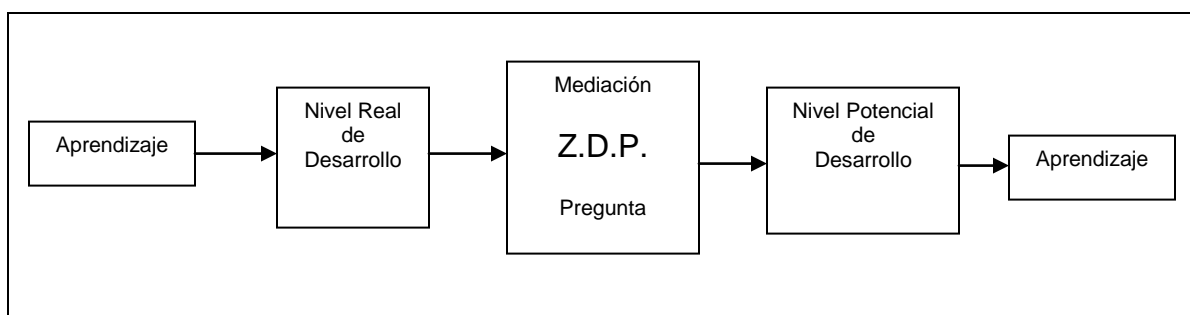
Por lo tanto, el lenguaje sintetiza la necesidad esencial del ser humano de adaptarse a su entorno mediante el aprendizaje social, y la necesidad de problematizar los contenidos aprendidos para generar nuevos aprendizajes. De esta forma, en un sentido amplio, el lenguaje se constituye en un medio de aprendizaje y a la vez, en un medio de cuestionamiento del mismo, cuyo objetivo es la renovación de la cultura.

En este sentido, para Vigotsky, el lenguaje internalizado poseía dos funciones en relación al desarrollo individual y la evolución de la cultura, ya que por un lado, *“era un proceso regulador que, según las palabras famosas de Dewey, proporcionaba un medio para clasificar nuestros pensamientos acerca del mundo. Y de un modo un tanto deweyesco, él también vio al lenguaje como la encarnación*

de la historia cultural. No era de sorprender entonces que el lenguaje pudiese brindar el acceso a un “estrato superior”, tanto culturalmente como en términos conceptuales abstractos. Y desde luego, el “viaje a través de la Zona” mediante el proceso de instrucción sólo lo hacía posible el lenguaje” (Bruner, 1996: 146).

De esta manera, el lenguaje, determina la función mediadora del docente, quien como agente cultural, debe dejar de lado la mera transmisión de contenidos que limitan su labor sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje y convertirse en un facilitador del desarrollo mental de los estudiantes, sustentado en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Esto quiere decir que el maestro debe entregar contenidos, pero de forma tal que promueva el desarrollo de sus estudiantes.

De acuerdo a Bruner, esta “forma” es la ayuda que el docente entrega al alumno mediante el lenguaje de la incertidumbre a fin de provocar el salto evolutivo entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, disminuyendo la brecha entre ambos niveles, conceptos que Vigotsky define por medio de la llamada Zona de Desarrollo Próximo, la cual *“no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz” (Vigotsky, 1979: 133).*



De este modo, el aprendizaje organizado lingüísticamente en el pensamiento se convierte en desarrollo mental, ya que la asimilación de contenidos culturales proporcionados por el proceso de enseñanza y aprendizaje social le otorgan al

individuo las herramientas necesarias para solucionar problemas dentro los límites de su capacidad individual, conformando el “nivel real de desarrollo”, y además le permitirá aspirar a los siguientes niveles de desarrollo mediante la ayuda externa o mediación configurando “el nivel de desarrollo potencial”. En síntesis, *“El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del proceso de aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas”* (Vigotsky, 1979: 139).

Según esto, el aprendizaje organizado mentalmente sustenta el proceso de desarrollo, pero no como un proceso completo o acabado, sino como el principio de una serie de cambios evolutivos, que se sustentan a su vez en nuevos aprendizajes, en un proceso sin fin que determina el rol del individuo en la renovación de los contenidos culturales transmitidos a través del tiempo por medio del lenguaje.

Por lo tanto, el lenguaje es lo que da forma y sentido a la relación entre aprendizaje y desarrollo. Sin lenguaje no hay aprendizaje y mucho menos desarrollo. De hecho, Waddington llegó a definir la Educación como un “mecanismo evolutivo”, determinado por el lenguaje: *“El hombre adquirió la capacidad de volar, no mediante un cambio importante en el depósito de genes utilizable por la especie, sino gracias a la transmisión de información mediante el mecanismo acumulativo de la enseñanza y el aprendizaje social.*

(...) Su facultad de pensamiento y comunicación conceptual le ha aportado lo que en definitiva es un mecanismo completamente nuevo para el proceso biológico más fundamental, el de la evolución” (Waddington, 1975: 6).

Por eso es tan importante para la Educación determinar la forma lingüística más adecuada para promover el aprendizaje y generar el desarrollo, pues de ello depende la sobrevivencia de la cultura. En este sentido, el Principio de

Incertidumbre no sólo se articula como una estrategia didáctica de desarrollo individual, sino que además como una herramienta de evolución cultural.

Determinada la relación entre lenguaje, aprendizaje y desarrollo, aún nos queda responder a la interrogante inicial: *¿De qué manera la articulación de la pregunta provocadora de incertidumbre dentro de la escena pedagógica puede desencadenar procesos de desarrollo en los estudiantes?*

De acuerdo a Piaget, el aprendizaje organizado involucra tres conceptos claves: asimilación, acomodación y equilibración. La *asimilación* de los datos de la experiencia o contenidos culturales, se refiere a la adaptación de los mismos a los esquemas mentales del individuo: *“El pensamiento actúa como una totalidad organizada. Este aspecto de “organización” se coordina con el anterior: Adaptándose a las cosas, el pensamiento se organiza, y organizándose, estructura las cosas”* (Tejedor, 1992: 93). Esto implica que la mente debe realizar una *acomodación* o ajuste constante de sus esquemas a los nuevos elementos de la experiencia. La coordinación de estos dos procesos produce estados de *equilibrio* de adaptación progresivamente más estables que determinan el desarrollo y progreso intelectuales.

De todo lo anterior se deduce que la equilibración es fruto de procesos de desequilibración y reequilibración constantes, de los cuales éste último es el más importante en el desarrollo, porque no sólo determina un reestablecimiento del estado de equilibrio, sino que pueden dar lugar a un nuevo equilibrio, mejor que el anterior:

“En efecto, un sistema nunca constituye una realización absoluta de los procesos de equilibración y siempre se derivan nuevos objetivos de un equilibrio alcanzado, inestable e incluso estable, entrañando cada resultado, incluso si es más o menos duradero, nuevas progresiones. Por tanto sería, muy insuficiente concebir la equilibración como una simple marcha hacia el equilibrio, ya que además es

constantemente una estructuración orientada hacia un equilibrio mejor; ninguna estructura equilibrada permanece en un estado definitivo incluso si más tarde conserva sus caracteres especiales sin modificarse. Esta es la razón por la que conviene hablar, además de equilibraciones simples, siempre limitadas e incompletas, de “equilibraciones maximizadoras” en el sentido de las mejoras” (Piaget, 1978: 35).

En consecuencia, desde el punto de vista del mecanismo mental de procesamiento de la información obtenida mediante la comunicación, el aprendizaje correspondería a la actividad de asimilación y acomodación de los contenidos o respuestas ofrecidas por la cultura, dentro de los propios esquemas mentales del individuo, para dar solución a problemas conocidos, y que determinarán un estado de equilibrio o equilibración precaria o temporal.

Por otra parte, el desarrollo, tendría directa relación con procesos de problematización de las respuestas conocidas ante el surgimiento de un problema nuevo, lo cual provocará el desequilibrio sistémico, forzando la actividad mental hasta llegar a la reequilibración del sistema mediante la construcción de un nuevo y mejor equilibrio, o en otras palabras, de una nueva respuesta, o esquema mental gracias a lo cual el individuo puede avanzar a un nuevo estadio evolutivo.

Por lo tanto, el lenguaje de la incertidumbre debe provocar un grado tal de desequilibrio en los esquemas mentales que promueva una reequilibración nueva que supere el estado de equilibración anterior.

Para una mayor comprensión de este proceso, Bruner, define estos esquemas como *“amplificadores de los procesos de pensamiento”* (Bruner, 1987: 2). De acuerdo al autor, estos amplificadores del pensamiento, de carácter lingüístico, le permiten al hombre reducir la complejidad de la realidad para poder manipularla y adelantarse incluso a los acontecimientos:

“El hombre construye modelos de su mundo, y no son construcciones vacías, sino significativas e integradas a un contexto, que a su vez le permiten ir más allá. Capta el mundo una manera que le permite hacer predicciones acerca de lo que vendrá a continuación, puede hacer comparaciones en pocas milésimas de segundo, entre una nueva experiencia y otra, que luego almacena para incorporarla después al resto del modelo” (Bruner, 1987, 2). Estos modelos o esquemas que adquiere mediante el aprendizaje, equivalen al conjunto de teorías, mitos, modos de ordenar y calcular, etc., que intentan explicar la realidad.

Para Bruner, la construcción de estos modelos tenía relación con una facultad del lenguaje que determina la capacidad del hombre para crear realidades imaginarias o mundos posibles: *“Creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando, y por el modo en que las palabras nos invitan a crear “realidades” en el mundo que coincidan con ellas”* (Bruner, 1996: 74). De esta manera llega a la conclusión, de que el conjunto de modelos culturales constituían *“ficciones hipotéticas”* (1996: 74), o imaginativas, a la manera de las narraciones o relatos literarios.

En relación a esto, Kieran Egan, en su obra *La Imaginación en la Enseñanza y el Aprendizaje* (1992), explica el mecanismo mental de procesamiento de la información suministrada por la cultura desde un punto de vista narrativo, donde la imaginación juega un rol fundamental. De acuerdo a su tesis, la organización mental de los contenidos culturales aprendidos por el individuo, tendría un carácter narrativo, pues esta organización se basa en la construcción de estructuras de sentido, cuyo valor depende de la imaginación individual:

“Se vuelve más claro que el aprendizaje humano no consiste en un simple reflejar lo que está fuera de la mente, sino, decisivamente, en construir o en componer (Bruner, 1986). Cada mente es distinta a las demás y es una perspectiva diferente acerca del mundo. En el proceso de aprendizaje, el estudiante tiene que ajustar lo que ha de aprender a sus estructuras únicas de sentido, que están ya

establecidas. Ello supone reestructurar, componer y reevaluar los sentidos. Y es en esa atribución de sentido donde Warnock ve una de las actividades fundamentales de la imaginación. Cuanto mayor sea la flexibilidad con que concibamos cómo podrían ser las cosas, más ricos, más novedosos y más eficaces serán los sentidos que componamos” (Egan, 1992: 28)

De esta manera, el proceso de construir estructuras de sentido que dan forma a la organización mental, le confiere al entendimiento una naturaleza narrativa:

“La vigorosa tesis de Brian Sutton-Smith según la cual “el entendimiento es una empresa narrativa” manifiesta una visión que hoy se acepta cada vez más. Se opone a la visión, admitida durante mucho tiempo, según la cual el entendimiento, cuando funciona productiva y correctamente, es una empresa lógica que trabaja con conceptos abstractos. Se consideraba que la razón se manifestaba sólo en determinadas operaciones lógicas. En forma creciente, se ha ido viendo que esas operaciones tienen bases narrativas y metafóricas y nacen de éstas” (Egan, 1992: 43).

Este hecho es de gran trascendencia para la educación, pues si los seres humanos organizan su mente en forma narrativa, el aprendizaje debería tener esta característica. Por lo tanto, el maestro debe ser capaz de articular estrategias didácticas que incorporen la emisión de relatos en todas las áreas del conocimiento, a fin de desarrollar en los estudiantes el orden mental y la construcción creativa del conocimiento.

“Haber redescubierto el entendimiento narrativo nos invita a atender más a la imaginación, que justamente es más patente en la construcción de narrativas y en la construcción de posibilidades. Se advierte entonces que aprender a seguir el hilo de una narrativa presupone desarrollar capacidades intelectuales significativas, lo que tradicionalmente no se reconocía bien. En particular, citando a Northrop Frye, “el arte de escuchar cuentos es un entrenamiento fundamental

para la imaginación” (1963, pág. 49). La capacidad de seguir una trama estimula y desarrolla la modalidad narrativa del entendimiento y sus capacidades de comprender y producir sentidos” (Egan, 1992: 44).

Sin embargo, surgen dos cuestionamientos a su propuesta. En primer lugar, si bien el aprendizaje puede tener una característica narrativa que requiere la participación de la imaginación para la construcción creativa de estructuras de sentido que den una nueva forma al conocimiento acumulado, esto no es suficiente para activar el desarrollo en los estudiantes. La narración mental que configura el entendimiento es un orden en el cual nos sentimos cómodos hasta que se genera una duda, un problema que desarticula todo ese orden forzando la actividad mental hasta reequilibrar el sistema. De esta reequilibración puede surgir algo totalmente nuevo que es fruto de un proceso de problematización, de desajuste en el orden. Las narraciones mentales son estructuras o esquemas de sentido, que reducen la complejidad de la realidad, son operaciones de simplificación de lo complejo. No activan por sí mismas procesos de desarrollo o de creación de algo nuevo. Sólo mediante el lenguaje de la incertidumbre se pueden generar procesos de desarrollo, porque implica problematizar lo conocido hasta ese momento.

En segundo lugar, lo que Egan no parece advertir es que el acto de narrar en el aula, supone una transposición del relato escrito a la forma de relato dramático o teatral. En otras palabras, no es el relato en sí lo que estimula el desarrollo, sino la habilidad del maestro para articular su performance escénica de tal manera que tienda a la provocación de la incertidumbre y la duda y generar el diálogo. El relato mejor construido puede desperdiciarse si el docente no posee las herramientas para despertar el espíritu indagativo y problematizador en el alumno. Por lo tanto, si bien podemos aprender narrativamente, ordenando nuestra mente en estructuras de sentido, el avance a un nivel superior de desarrollo depende del acto dramático de la problematización y la duda ante lo aprendido, que conducirá a la desequilibración de los esquemas mentales organizados narrativamente

proceso que culminará con la reequilibración del sistema y la posibilidad de un nuevo y mejor equilibrio.

En consecuencia, se configura un nuevo enfoque sobre la relación entre lenguaje, aprendizaje y desarrollo desde el aula, en el cual el aprendizaje organizado narrativamente por el alumno mediante estructuras de sentido, es sometido a un proceso problematizador mediante el lenguaje, convirtiendo el aprendizaje narrativo en desarrollo dramático:

DIALÉCTICA DEL CONOCIMIENTO		
APRENDIZAJE	LENGUAJE	DESARROLLO
Narrativo	Incertidumbre	Dramático
Actividad mental de asimilación de contenidos culturales a fin de organizarlos en estructuras de sentido o esquemas mentales.	MEDIACIÓN	Actividad mental de problematización de los contenidos culturales a fin de crear otros nuevos y abrir la mente a nuevos aprendizajes

De este modo, se articula la dialéctica infinita del conocimiento que permite la evolución individual y la renovación de los esquemas culturales que son transmitidos por medio del lenguaje. Teorías, mitos, etc., son examinados o puestos a prueba una y otra vez hasta lograr el equilibrio de los mecanismos de procesamiento mental.

Ya Platón había instalado esta mirada sobre el conocimiento, cuestionando la validez de los relatos míticos heredados de la tradición, como un principio de búsqueda del conocimiento. Para Sócrates el aprender era una *reminiscencia* o recuerdo que se presentaba de golpe cuando se necesitaba. En este caso, los mitos o relatos analizados en los Diálogos eran parte de ese conjunto de recuerdos acumulados por el proceso de aprender. Por lo tanto, el aprendizaje era el acto de apropiación de un conjunto organizado de recuerdos o relatos heredados por la cultura que intentaban dar cuenta de la realidad:

“Sócrates.- (...) Desconfías, pues de que en algún modo el llamado aprendizaje es una reminiscencia.

-No es que yo -dijo Simmias- desconfíe, sino que solicito experimentar eso mismo de lo que ahora se trata: que se me haga recordar. Si bien con lo que Cebes intentó exponer casi ya lo tengo recordado y me convenzo, sin embargo en nada menos me gustaría ahora oírte de qué modo tú planteas la cuestión.

-Yo, del modo siguiente -repuso Sócrates-. Reconocemos, sin duda, que siempre que uno recuerda algo es preciso que eso lo supiera ya antes.

-Desde luego -dijo Simmias.

Sócrates.- ¿Acaso reconocemos también esto, que cuando un conocimiento se presenta de un cierto modo es una reminiscencia? Me refiero a un caso como el siguiente. Si uno al ver algo determinado, o al oírlo o al captar alguna sensación, no sólo conoce aquello, sino, además intuye otra cosa de la que no informa el mismo conocimiento, sino otro, ¿no diremos justamente que la ha recordado, a esa de la que ha tenido una intuición?” (Platón, 1988: 57-58).

Sólo mediante el diálogo era posible la problematización de estas reminiscencias o aprendizajes heredados de la cultura, y transmitir todo el dramatismo de la construcción del conocimiento y su renovación. Por ello, en el *Fedón*, para poder iniciar el argumento que aclarara el tema de la inmortalidad del alma, y el misterio del destino del alma de los muertos, Sócrates decide *“ponerse a examinar y a relatar mitos acerca del viaje hacia ese lugar”* (Platón, 1988: 34). De este modo, comienza su relato del mito y su cuestionamiento en el discurso dialéctico:

“Sócrates.-“ Se cuenta eso de que, cuando cada uno muere, el daímon de cada uno, el que le cupo en suerte en vida, ése intenta llevarlo hacia un cierto lugar, en donde es preciso que los congregados sean sentenciados para marchar hacia el

Hades en compañía del guía aquel al que le está encomendado dirigirlos de aquí hasta allí. Y una vez que allí reciben lo que deben recibir y permanecen el tiempo que deben, de nuevo en sentido inverso los reconduce el guía a través de muchos y amplios períodos de tiempo. No es, por tanto, el viaje como dice el Téfelo de Esquilo. Pues él dice que es sencillo el sendero que conduce al Hades; pero me parece que ni es sencillo ni único. Pues de serlo, no se necesitarían guías, ya que entonces ninguno se extraviaría nunca, por ser único el camino” (Platón, 1988: 124),

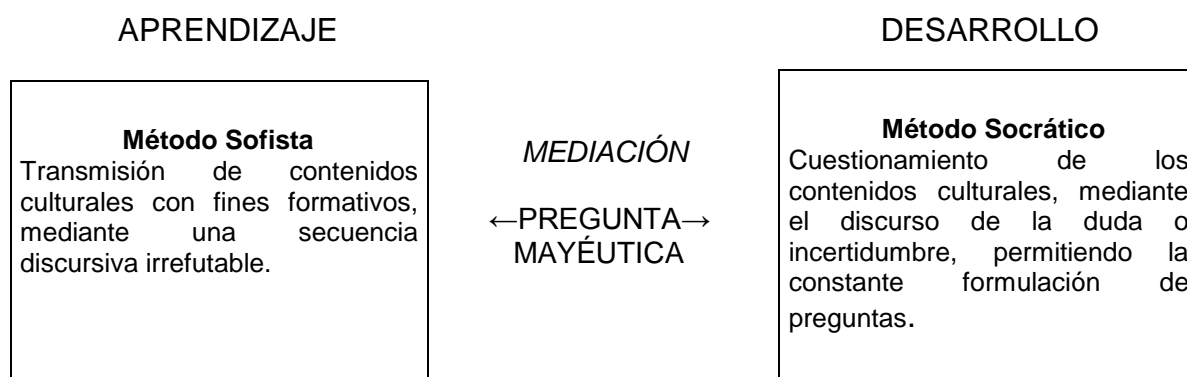
Desde esta perspectiva, la relación entre aprendizaje y desarrollo vendría a establecer la conexión dialéctica entre el discurso sofista y el socrático. Como ya se mencionó, los sofistas fueron *maestros de cultura*, lo cual implicaba transmitir a sus discípulos el saber acumulado hasta su época, con fines formativos. Esto suponía un criterio de selección de aquellas áreas del saber adecuadas a sus objetivos didáctico-políticos, que deja entrever una óptica curricular primigenia, muy cercana a la comprensión del currículum actual, entendido como un conjunto de criterios teórico-pragmáticos, emanados de la política educativa de un país, los cuales determinan la selección de los saberes y la regulación de su enseñanza:

“Los sofistas se consideraban a sí mismos, antes que nada, pedagogos. Aunque en el plano epistemológico eran relativistas (Protágoras), cuando no escépticos (Gorgias), los sofistas estaban convencidos de su capacidad para transmitir conocimientos en todas las ramas del saber humano. Estos saberes constituían una educación integral que permitiría a los jóvenes desenvolverse con éxito en las diferentes instancias políticas abiertas a la participación ciudadana en la Atenas de entonces” (Breña, 1995: 5).

Aunque reconocían la subjetividad inserta en cada saber, asumiendo la imposibilidad de llegar a la verdad, eran conscientes de la necesidad de aprovechar el acervo cultural con fines formativos. De este modo, podían construir un discurso ordenado y coherente para poder convencer, a pesar de los vacíos y

las dudas, representando una ficción de la estabilidad del saber, a la manera del teatro-espectáculo.

Por otra parte, Sócrates irrumpe con la pregunta mayéutica, la única capaz de desequilibrar la aparente seguridad del discurso sofista, abriendo la posibilidad de construir nuevos enfoques y contenidos culturales. De esta manera, arranca el saber de la ficción teatral sofista e instala la construcción del conocimiento en el ámbito de lo real. En otras palabras, los sofistas se centraron en el aprendizaje social y Sócrates en el desarrollo individual, articulando la *dialéctica del conocimiento*:



Por lo tanto, la dialéctica de la incertidumbre, rompe con la estabilidad de la historia o narración de la cultura internalizada por el individuo y obliga a reorganizar el pensamiento, provocando su apertura hacia nuevas visiones o enfoques de la realidad. Para cumplir con este objetivo, la articulación de la pregunta debe cumplir con dos requisitos fundamentales que entrelazan los aspectos emocionales y cognitivos que determinan la escena pedagógica y la performance del mediador:

1) La pregunta debe ser capaz de convertir la construcción del conocimiento en el aula en una experiencia única e irrepetible, conectándose directamente con las emociones del educando, superando la visión tradicional del aula como un lugar donde *no me pasa nada*, por la visión de un aula donde *eso que me pasa* con el

conocimiento adquirido por medio del lenguaje de la incertidumbre, me afecta y me transforma. Este enfoque de la experiencia en la Educación, apuntan a dos de los más importante principios postulados por Jorge Larrosa en la obra *Experiencia y Alteridad en Educación* (2009), donde la experiencia es definida como “eso que me pasa”:

*“a) Principio de subjetividad, reflexividad y transformación: eso que **me** pasa me sucede a mí. La experiencia es un movimiento de ida hacia lo desconocido y de vuelta hacia sí mismo, pero vuelve transformado.*

*b) Principio de pasaje y pasión: eso que me **pasa**, es un viaje hacia la incertidumbre. Ese acontecimiento me viene de vuelta y lo padezco, pues deja una marca en mí”* (Larrosa, 2009: 20).

2) Además la pregunta debe ser capaz de provocar un sentimiento de extrañeza sobre lo conocido que promueva el espíritu de indagación y lo mantenga, generando nuevas preguntas. En otras palabras, se debe estimular un razonamiento abductivo a la manera de Peirce, para promover la construcción de nuevos conocimientos:

“La Abducción es el proceso de formar una hipótesis explicatoria. Es la única operación lógica que introduce alguna idea nueva porque la inducción no hace más que determinar un valor, y la deducción que meramente despliega las consecuencias necesarias de una pura hipótesis.

La Deducción prueba que algo debe ser; la Inducción muestra que algo es efectivamente operativo; la Abducción sugiere tan sólo que algo puede ser” (Peirce, 1978: 12).

En síntesis, la articulación de una pregunta provocadora de incertidumbre debe dar inicio a una transformación total de los esquemas mentales del educando para

flexibilizar su entendimiento y abrir su mente. Este debe ser un ejercicio constante que sustente la escena pedagógica y el rol mediador del docente. No tiene el carácter de fórmula infalible, sino de comprensión de la interacción entre lenguaje, aprendizaje y desarrollo.

c) La posibilidad de aplicación del lenguaje de la incertidumbre en la construcción de una planificación de carácter dialéctico:

Una vez analizados los aspectos correspondientes a la relación entre lenguaje de la incertidumbre, mediación pedagógica y la activación de los procesos mentales que determinan el desarrollo, nos queda esbozar la forma posible que debería tener la articulación de un diseño didáctico que tenga en cuenta los aspectos narrativos y dramáticos de la interacción entre aprendizaje y desarrollo y la instalación de las preguntas provocadoras de desequilibrio. La posibilidad de incorporar en el aula todos los postulados teóricos antes mencionados otorga a este tipo de planificación un carácter dialéctico, debido al énfasis en el aspecto lingüístico de la teoría del desarrollo.

Para articular la estrategia de planificación, primero revisaremos algunos aspectos controversiales del modelo *narrativo* que propone Egan:

Modelo de Planificación

1. *Identificación de las cualidades trascendentes.*
¿Qué cualidades humanas trascendentes se pueden ver y sentir como ejes del tema?
2. *Organización del contenido en estructuras narrativas,*
 - 2.1 *Primer Acceso*
¿Cuál es el contenido, distinto de la experiencia cotidiana de los estudiantes, que mejor encarna las cualidades trascendentes fundamentales del tema?

¿Revela esto un extremo o un límite de la realidad dentro de ese tema?
 - 2.2 *Estructuración del cuerpo de la unidad o de la clase.*
¿Cuál es el contenido que mejor expresa el tema en una clara estructura narrativa?
Esbozar brevemente la principal línea narrativa.

2.3 *Humanización del contenido.*

¿Cómo puede presentarse el contenido según esperanzas, temores, intenciones u otras emociones?

¿Cuáles son los aspectos del contenido que mejor estimulan el sentido romántico, el asombro y el temor?

¿Cuáles son los ideales o las rebeliones contra las convenciones que resultan evidentes en el tema?

2.4 *Búsqueda de detalles.*

¿Cuál es el contenido que mejor permite que los estudiantes examinen algún aspecto del tema con detalles exhaustivos?

3. *Conclusión*

¿Cuál es la mejor manera de llevar el tema a un cierre satisfactorio, señalando al mismo tiempo otras dimensiones y otros temas?

¿De qué modo pueden los estudiantes *sentir* esa satisfacción?

4. *Evaluación.* ¿Cómo saber si el tema ha sido comprendido y si ha atraído y estimulado la imaginación de los estudiantes? (Egan, 1992: 79).

Como podemos observar, las preguntas del modelo tienen como objetivo construir un diseño didáctico que facilite el aprendizaje por medio de los componentes estructurales y emocionales propios de la narración literaria. En otras palabras, se busca conferir al contenido académico deshumanizado, una forma literaria que active la imaginación del educando y conceda a la experiencia rutinaria del aprendizaje escolar un sentido más humano, trascendente y significativo.

Por ejemplo, en el apartado más extenso denominado *Humanización del contenido* se debe responder a la pregunta sobre cómo pueden presentarse los contenidos, según esperanzas, temores, intenciones u otras emociones. Para ello, Egan propone una estrategia narrativa que active estos aspectos sensitivos, transformando la transmisión sacralizada del saber sabio, en un relato experiencial humano, más cercano a la realidad sensible del joven, reflejo de esperanzas, ingenio, porfía y superación, lo cual explica por medio del tema “las anguilas”:

“Se nos pide ahora considerar la manera en que es posible presentar el contenido, según esperanzas, temores, intenciones, u otras emociones humanas. Creo que

es fácil ver el saber sobre las anguilas como curiosidad, frustración, tenacidad o ingenio; podemos ver ocasionales obstinaciones, como en el caso de la negativa de Linneo a renunciar a su teoría de la naturaleza vivípara de la anguilas...” (Egan, 1992: 86).

Esto nos conduce a la forma de aventura heroica que Egan pretende asignar al relato construido por el docente, y que responde a la pregunta siguiente del mismo apartado, sobre cuáles son los aspectos del contenido que mejor estimulan el sentido romántico, el asombro y el terror:

“Romanticismo, asombro y terror constituyen un principio multidimensional para reforzar el aprendizaje de cualquier tema. Si los docentes conocen esas características de la vida imaginativa de los estudiantes, y se acostumbran a identificar el romanticismo, el asombro y el terror en cada tema que enseñan, dispondrán de un medio para poner de relieve su importancia y ampliar su sentido. El docente que desarrolle su capacidad de “heroizar” aspectos de la realidad, se trate de vasos de plástico, de algoritmos matemáticos o de movimientos históricos, podrá basarse a menudo, y con flexibilidad, en esa capacidad para estimular el romanticismo, el asombro y el terror en los estudiantes” (Egan, 1992: 100).

En consecuencia, una estrategia didáctica que involucre los componentes emocionales de interés juvenil, propios de la narración literaria, como el romanticismo, el asombro y el terror, vendría a constituir la puerta de entrada en la vida mental imaginativa de los estudiantes y su conexión con el aprendizaje. Desde este punto de vista, cualquier tema podría alcanzar la categoría de relato heroico y subyugar a la audiencia estudiantil, promoviendo el aprendizaje:

“Si nuestro tema es la lombriz de tierra, podemos emplear este principio heroizando la fertilidad y la abundancia de ese animal aparentemente indefenso y simple. Podría hacerse una pausa en la enseñanza más habitual para considerar la cantidad total de lombrices de tierra en un radio de una milla de la escuela. El

fácil vínculo entre este principio y el que deriva del romanticismo, el asombro y el terror puede verse en la lombriz “heroizada” y acaso lleve a conocer una serie de maravillas que surgen de la consideración de algunas de sus mil ochocientas variedades” (Egan, 1992: 100).

Sin embargo, nuevamente nos encontramos con un enfoque didáctico que ignora los aspectos no verbales y paraverbales del lenguaje, los cuales determinan una efectiva puesta en escena a fin de promover el interés de los alumnos. En este sentido se deduce de las citas anteriores que el autor considera “fácil” provocar emociones en los alumnos sólo por el mérito de la historia contada. Si el guión narrativo construido en la planificación es atractivo, generará automáticamente el interés de los estudiantes. Pero no toma en cuenta el componente de trabajo actoral y retórico que supone la entrega de conocimientos por parte del docente. De hecho, esto puede marcar la diferencia en relación a la efectiva recepción de los alumnos en un contexto donde la falta de motivación marca la rutina escolar.

Por otra parte, la entrega narrativa de los contenidos, sólo puede asociarse con procesos de organización del pensamiento. El estudiante asimila con mayor facilidad el conjunto de conocimientos seleccionados por el currículum, si se los presentan como una narración o relato imaginativo, pero este enfoque sólo garantiza la activación temporal del espíritu indagativo, no su continuidad y permanencia necesarias para el cuestionamiento y renovación del conocimiento que definen la esencia de la constructivismo didáctico. En otras palabras, la estrategia didáctica narrativa sólo estimula el aprendizaje, no el desarrollo, pues ofrece una lectura lineal del conocimiento, al modo de una secuencia parcelada en acontecimientos relevantes del gran relato histórico de la cultura, sin producir un mayor desequilibrio o perturbación en los esquemas mentales. No tiende a la problematización de la cultura, sino a la aceptación pasiva de los contenidos culturales insertos en el aprendizaje social.

No obstante, ya se ha dejado claro que existe una estrecha relación entre aprendizaje y desarrollo y que sólo el aprendizaje organizado se puede convertir en desarrollo. Por lo tanto, se debe articular una estrategia de planificación que conecte el discurso narrativo y el dramático, articulando una “narración dramatizada” de los contenidos que implique al mismo tiempo el cuestionamiento de los mismos a través del principio de incertidumbre. Será la calidad de las preguntas surgidas en el diálogo, las que determinarán la efectividad del diseño en relación al desarrollo. Mientras más profunda y arriesgada sea la problematización gatillada en el estudiante, mayores niveles de desarrollo serán alcanzados, justificando la labor mediadora del docente.

En este sentido, Egan sólo evalúa aprendizaje, no desarrollo, pues insiste en formular criterios de evaluación que sólo se apoyan en la efectividad del relato docente para saber si el tema ha sido comprendido y si ha atraído y estimulado la imaginación de los estudiantes. Si éste cumple con la finalidad de entusiasmar a sus receptores, esto se demostrará claramente en la reacción favorable de los receptores desde la cual surgirán *las preguntas*:

“En general resulta bien claro si los estudiantes se han prendido o no imaginativamente de un tema: el grado de su entusiasmo, que este invada su actividad intelectual en general, sus indagaciones con relación a aspectos que vayan mucho más allá de lo que se exige, las preguntas que hagan y la búsqueda de fuentes de información complementaria: he ahí otros tantos indicios de cierto grado de captura imaginativa. Los escritos de los estudiantes, u otra forma de presentar al docente o a la clase en su conjunto lo que se ha aprendido, pueden aportar indicios de captura imaginativa...” (Egan, 1992: 88).

El problema es que todas estas conductas reactivas desde el relato, no pueden surgir de pronto como producto de un mero entusiasmo, sino que corresponden a un hábito instalado en el educando y promovido por el docente. Es éste último el encargado de formar un hábito de la problematización cultural y la renovación del

conocimiento. Es el maestro quien debe gatillar las preguntas que activen el diálogo y luego recepcionar las interrogantes de sus receptores como criterio evaluativo de su estrategia didáctica en función del desarrollo.

Por lo tanto, la instalación de la duda ante el conocimiento dado por cierto debe convertirse en una práctica diaria, no en una simple reacción producto de un entusiasmo emocional pasajero, para crear conciencia en el estudiante sobre la importancia de su aporte en la evolución y sobrevivencia de la cultura. Precisamente este el objetivo de la mediación docente: facilitar el salto hacia un nivel de desarrollo superior al anterior a través del principio de incertidumbre didáctico, y así formar a los futuros constructores de la cultura. En este sentido, un relato bien hecho puede provocar entusiasmo por un contenido consagrado culturalmente, o saber sabio, pero no su cuestionamiento y renovación.

Desde este punto de vista la planificación dialéctica debería tener en cuenta los siguientes requerimientos:

1. Narración dramatizada de los contenidos y descripción de los recursos dramáticos verbales, no verbales y paralingüísticos de la performance escénica.

2. Construcción de preguntas problematizadoras de los contenidos o portales dramáticos iniciales, y descripción de los recursos retóricos y dramáticos de la performance escénica que darán pie a la argumentación dialéctica en el aula. La construcción del portal dramático inicial tiene que cumplir a su vez con las siguientes condiciones:

- a) Debe contener de manera implícita los objetivos curriculares que promueven los contenidos para permitir al alumno su descubrimiento de manera independiente.

b) Debe responder a las necesidades e intereses del alumno para poder despertar su espíritu indagatorio e instalarlo de manera permanente.

c) Debe relacionarse directamente con la experiencia del alumno, para facilitar el apropiamiento de los contenidos y la pérdida del temor a expresar la duda y las opiniones divergentes.

En otras palabras, el portal debe ser un gatillante emocional que conecte con la vida los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales elaborados por el docente.

3. Incorporación de portales dramáticos complementarios que mantengan el interés indagativo y su continuidad más allá de la experiencia inmediata, en apoyo del portal dramático inicial.

4. Registro post-diseño de portales dramáticos surgidos durante la praxis, que posibiliten la apertura del diseño a las propuestas problematizadoras del alumno, cuyo rastreo y posterior análisis dará cuenta de la efectividad o mejorabilidad del modelo como criterio de evaluación del mismo en relación al desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

5. Incorporación en los contenidos obligatorios de elementos contextualizadores que respalden la conexión emocional con el relato didáctico.

Estos requerimientos son totalmente susceptibles de incluir dentro de cualquier modelo de planificación tradicional, porque se enfocan fundamentalmente en la praxis del maestro en el aula, es decir, estructuran el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase magistral, conformando la escena pedagógica.

Esta perspectiva de diseño didáctico la podemos observar claramente en el siguiente ejemplo, correspondiente a la “simulación” de una planificación de una

unidad del subsector de Historia, que recrea la aplicación de una estrategia didáctica de carácter dialéctico, en la cual la narración corresponde al inicio de la clase, el portal dramático inicial y complementario al desarrollo, y el cierre al registro evaluativo de los portales emitidos por los alumnos en el aula, cuyo análisis posterior medirá la efectividad o mejorabilidad del diseño en función del desarrollo del pensamiento:

ESTRATEGIA DE PLANIFICACIÓN DIALÉCTICA

Subsector: Historia/ Tercero Medio

Unidad I: Antecedentes Históricos para la comprensión del orden Mundial actual

Tema: Totalitarismo en Europa

Objetivo	Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Recursos	Evaluación
Comprender los conceptos ideológicos de los gobiernos totalitarios y las razones por las que es rechazado por las sociedades democráticas de acuerdo al enfoque actualizador y contextualizador del alumno.	<p>Contenido general: El mundo entre guerras</p> <p>-Conceptos básicos: Totalitarismo Hitlerismo Stalinismo Holocausto judío</p> <p>-Conceptos contextualizadores: Tribus urbanas Pandillas Barras bravas, etc.</p>	<p>-Participación en instancias de debates que permitan el intercambio de opiniones sustentadas en argumentos consistentes.</p> <p>-Producción de textos argumentativos.</p>	Despertar en el alumno los valores de la tolerancia y el respeto por el otro a partir del portal generador de la autorreflexión que integre su realidad y la de los contenidos	Relato apoyado con video editado.	Formativa

INICIO

Narración

Relato apoyado en imágenes sobre los últimos días de Hitler y la situación en Rusia con Stalin, poniendo énfasis en la manipulación de los medios de comunicación, el ocultamiento de los abusos y el horror del holocausto judío. En seguida, la derrota del Eje, la bomba atómica y sus consecuencias en el nuevo orden. Finalmente, el rebrote de movimientos juveniles neonazis y su influencia en las tribus urbanas.

-Performance: exposición sustentada en el énfasis y las pausas paraverbales de acuerdo a la línea dramática del relato, y el uso de los signos kinésicos y proxémicos para evidenciar el drama de la guerra, el histrionismo gestual de Hitler y su estrategia de persuasión propagandística.

DESARROLLO

Portal dramático inicial

¿Serías capaz de agredir a alguien por defender tus ideas?

-Performance: para introducir el portal y la actividad de debate, se hará uso del género retórico epidíctico de crítica a la violencia como respuesta a los conflictos, llevando a la actualidad el tema con el surgimiento del movimiento juvenil neonazi.

Portal dramático complementario

¿Cómo relacionarías el afán de dominio grupal y territorial de los grupos rivales en tu escuela (tribus urbanas, pandillas, barras bravas, etc.) y el generado por el movimiento Nazi o Stalinista?

CIERRE

Evaluación

Registro de preguntas post diseño, generadas por los alumnos en el aula:

1) Si alguien me ataca o discrimina por mis ideas ¿cómo me voy a defender sin caer en la violencia?

- 2) Si no hubiese tenido el apoyo de los medios ¿habría alcanzado Hitler tanta influencia en el mundo?
 3) ¿Qué ideas totalitarias en relación al racismo se pueden ver en las barras bravas y tribus urbanas?

Aspectos mejorables: se debe poner más énfasis en la relación entre grupos juveniles y el contenido porque este tema los hizo integrarse más rápidamente al diálogo y abrió nuevos portales.

Una versión simplificada del mismo podría servir para entender mejor la necesidad de reducir los requerimientos previos en relación a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y centrarse más en lo que determina realmente la eficacia de la labor docente en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes: la praxis en aula.

ESTRATEGIA DE PLANIFICACIÓN DIALÉCTICA

Subsector: Historia/ Tercero Medio

Nombre de la Unidad: I. Antecedentes Históricos para la comprensión del orden Mundial actual.

Tema: Totalitarismo en Europa.

Objetivo: comprender los conceptos ideológicos de los gobiernos totalitarios y las razones por las que es rechazado por las sociedades democráticas de acuerdo al enfoque actualizador y contextualizador del alumno.

Conceptos claves: totalitarismo, hitlerismo, stalinismo, holocausto judío.

Conceptos contextualizadores: tribus urbanas, pandillas, barras bravas, etc.

INICIO

Narración

Relato apoyado en imágenes sobre los últimos días de Hitler y la situación en Rusia con Stalin, poniendo énfasis en la manipulación de los medios de comunicación, el ocultamiento de los abusos y el horror del holocausto judío. En seguida, la derrota del Eje, la bomba atómica y sus consecuencias en el nuevo orden. Finalmente, el rebrote de movimientos juveniles neonazis y su influencia en las tribus urbanas.

-Performance: exposición sustentada en el énfasis y las pausas paraverbales de acuerdo a la línea dramática del relato, y el uso de los signos kinésicos y proxémicos para evidenciar el drama de la guerra, el histrionismo gestual de Hitler y su estrategia de persuasión propagandística.

DESARROLLO

Portal dramático inicial

¿Serías capaz de agredir a alguien por defender tus ideas?

-Performance: para introducir el portal y la actividad de debate, se hará uso del género retórico epidíctico de crítica a la violencia como respuesta a los conflictos, llevando a la actualidad el tema con el surgimiento del movimiento juvenil neonazi.

Portal dramático complementario

¿Cómo relacionarías el afán de dominio grupal y territorial de los grupos rivales en tu escuela (tribus urbanas, pandillas, barras bravas, etc.) y el generado por el movimiento Nazi o Stalinista?

CIERRE

Evaluación

Registro de preguntas post diseño, generadas por los alumnos en el aula:

- 1) Si alguien me ataca o discrimina por mis ideas ¿cómo me voy a defender sin caer en la violencia?
- 2) Si no hubiese tenido el apoyo de los medios ¿habría alcanzado Hitler tanta influencia en el mundo?
- 3) ¿Qué ideas totalitarias en relación al racismo se pueden ver en las barras bravas y tribus urbanas?

Aspectos mejorables: se debe poner más énfasis en la relación entre grupos juveniles y el contenido porque este tema los hizo integrarse más rápidamente al diálogo y abrió nuevos portales.

En consecuencia, si bien estos modelos sólo constituyen una recreación ficticia de la estrategia de planificación dialéctica, lo verdaderamente relevante de esta aplicación es que le otorga un lugar de privilegio a la actividad del docente en el aula, como agente gatillante del desarrollo, dando forma y sentido al aula-espectáculo. Por lo tanto, un diseño didáctico que no genere preguntas en el aula o no tome en cuenta las interrogantes de los alumnos como criterios de evaluación de su efectividad, no sólo no cumple con su finalidad, sino que invalida la labor docente y por ende, el rol de la Educación en la sociedad, cerrando las puertas al desarrollo individual y a la renovación cultural.

En relación a esto, la importancia vital del rol mediador del profesor en el aula en la provocación de procesos de desarrollo en el educando y la autoconstrucción del conocimiento, pone en evidencia la necesidad de aprehender el fenómeno educativo desde la didáctica, y no desde la pedagogía, lo cual posibilitaría la apertura teórica de renovación de los paradigmas de la educación, reduciendo la complejidad y hermetismo que ha caracterizado la pedagogía hasta ahora.

Esto implica problematizar la *pedagogía* como concepto y su determinación en la imagen cultural de la figura del *pedagogo*. Si nos atenemos a su etimología, el vocablo *pedagogía* proviene “del griego antiguo *paidagogía* que deriva a su vez de *paidagogós*; de *paidós*= niño y *ago*= conducir” (Sopena, 1970: 6504-5), lo cual explicaría su permanente asociación con la conducción o instrucción de los más jóvenes en su sentido más estricto, pese al paso del tiempo. Peor aún, la propia figura del pedagogo se encuentra limitada culturalmente en su accionar de liberación y provocación de la duda, pues los *paidagogós* en la Antigua Grecia “eran a menudo esclavos de pueblos conquistados” (Michel, 2006: 141) que las clases más poderosas utilizaban como sirvientes, costumbre que continuaron los romanos.

Dicho de otro modo, pese a toda la aparente evolución de los enfoques educativos a través del tiempo, aún se sigue considerando la labor del maestro como meramente *conductista* y de *sometimiento* al sistema. Sin embargo, la comprensión del fenómeno educativo desde la didáctica, posibilita la renovación de la actividad docente en el aula y la liberación del conocimiento de las amarras de la tradición.

En este sentido, si se debe reconstruir la unidad de la *disdakalia* griega desde la praxis docente, el primer paso es asumir la *didáctica en educación para el desarrollo* como el eje formador de los futuros profesionales docentes, y postular al *didacta* o *did-actor* en reemplazo del pedagogo. Desde esta óptica, no es la pedagogía la que debe asumir el título de “psicología del desarrollo asistido” como postula Bruner en su obra *La Importancia de la Educación* (1987), sino la didáctica, pues es la única capaz de aunar los aspectos teórico-prácticos de la teoría del desarrollo, manteniendo abierto el diálogo del conocimiento.

En síntesis, la interacción entre lenguaje, aprendizaje y desarrollo, proporciona los elementos teóricos y prácticos para postular una estrategia dramática permanente en el aula, cuyo objetivo primordial sea el desarrollo del pensamiento. Sólo mediante el lenguaje se puede realizar el aprendizaje social de los contenidos heredados por la tradición cultural y su cuestionamiento a través del Principio de Incertidumbre, estableciendo el vínculo entre aprendizaje y desarrollo. De este modo, el aula-espectáculo se configura como el escenario donde se articula, no sólo el desarrollo del individuo, sino además la renovación de la cultura. La trascendencia de esta afirmación es la que debe comunicar el maestro mediador o *didactor* a sus educandos, y lo que se debe reflejar en su estrategia de planificación didáctica. Con este fin, debe utilizar todo su bagaje actoral y expresivo para articular el relato de la cultura y su problematización, para hacer consciente al estudiante de su protagonismo en la construcción del conocimiento y la renovación cultural, que determinan la sobrevivencia de la especie humana.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

**SINTESIS Y PROYECCIONES DEL TRÁNSITO DEL TEATRO COMO
SABER SABIO AL TEATRO COMO SABER DRAMATIZADO EN EL
AULA-ESPECTÁCULO**

CONCLUSIONES

Una vez terminada la investigación, se hace necesario reconstruir el principio estructurador del trabajo, a fin de obtener una visión total de la labor investigativa y dar cuenta del cumplimiento de sus objetivos y proyecciones. A modo de síntesis, el recorrido analítico por la investigación dio cuenta de lo siguiente:

En relación a sus objetivos:

El objetivo general de esta tesis era generar y argumentar un corpus teórico que legitimara y promoviera el rol permanente del teatro en aula con vistas al desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

De acuerdo a esto, la recuperación del sentido unitario de la Didaskalia griega - primer indicio de la unidad entre aula, actividad dramática y praxis pedagógica - facultó la construcción de este corpus teórico que sin agotar la búsqueda, permitió concebir la posibilidad de implementar el teatro de forma permanente en el aula como estrategia didáctica generadora del desarrollo del pensamiento.

No obstante hay que destacar, que su construcción significó enfrentar una serie de obstáculos que impedían sacar al teatro de su encasillamiento como teatro-espectáculo. Esta situación obligó a elaborar nuevos enfoques investigativos no contemplados en los antecedentes, lo que determinó la ampliación del tema y mayor profundidad en el análisis, lo cual se vio reflejado en el desarrollo de los capítulos y sus objetivos específicos, tal como veremos a continuación:

Capítulo I.- El surgimiento de la pregunta: ¿es posible transitar del teatro-espectáculo al aula-espectáculo?

Se establece la reconstrucción de la *Didaskalia* griega como eje articulador del trabajo investigativo, lo cual implicaba desentrañar las causas de la pérdida de la unidad entre aula, actividad dramática y praxis pedagógica, y su recuperación final, con el objeto de renovar el enfoque tradicional del uso del teatro como espectáculo en la escuela, mediante el concepto de aula-espectáculo.

Capítulo II.- Génesis del uso tradicional del teatro en la escuela desde un enfoque historicista:

Objetivo específico:

Sintetizar la génesis histórica de la evolución del teatro hacia la didáctica para determinar la forma y sentido de su uso en la actualidad.

En la reconstrucción de la *Didaskalia*, se descubre que su unidad se quebró debido a un enfoque historicista del fenómeno teatral, que lo dividió en etapas evolutivas de desarrollo progresivo, surgiendo un enfoque tripartita de la evolución del teatro hacia la didáctica, separando la unidad de teatro, drama y didáctica en tres fases: el teatro concebido como espectáculo, la apropiación del teatro como género literario y su inserción en el ámbito académico, y finalmente su incorporación en el contexto educativo escolar como referente didáctico, las cuales se encaminaban sólo hacia el ámbito artístico y de la representación.

Capítulo III- Crítica al enfoque historicista como fundamento del uso tradicional del teatro en la escuela:

Objetivo específico:

-Realizar un análisis crítico del uso tradicional del teatro como recurso didáctico y su inserción en el currículum.

Este descubrimiento de la progresión histórica del teatro en etapas evolutivas se conectaba directamente con los postulados del historicismo de Benedetto Croce y Johann Gottfried Herder, los cuales se revelaron no sólo como causa de la pérdida de la unidad didaskálica, sino también como incompatibles con los principios constructivistas que promovieron la instalación del teatro en el currículum, otorgándole un carácter de producto histórico cuya única forma y sentido posible era el teatro-espectáculo.

Por consiguiente, para buscar una salida a este problema, la investigación se encaminó hacia el cuestionamiento de su status como saber sabio, por medio del análisis crítico de la teoría de la transposición didáctica de Michel Verret y Chevallard, la que se muestra insuficiente para otorgarle su status de saber o respuesta histórica.

En busca de un nuevo fundamento para el teatro, se encuentra la correspondencia entre la negación de su carácter como saber histórico y la crítica platónica al arte teatral, que trae como consecuencia la revelación de un nuevo enfoque del fenómeno dramático, que lo define ya no como saber sabio, sino como la dramatización de un saber o saber dramatizado sobre un escenario. En otras palabras, el teatro no sería un saber en sí, sino la representación de la construcción de un saber sobre la escena, a través del diálogo. Así se definiría la verdadera función de la actividad dramática en la educación, que sintetizan la “didaskalia” griega, donde el director-autor-actor, asume el rol de maestro que enseña al coro, labor que realiza sobre el mismo escenario en el que se llevará a efecto la representación, a la manera de una clase magistral en el aula.

Capítulo IV.- Fundamentos teóricos para la aplicación permanente en el aula de una estrategia didáctica teatral generadora del desarrollo del pensamiento:

Objetivos específicos:

-Establecer los fundamentos teóricos necesarios para la aplicación permanente en el aula de una estrategia didáctica teatral cuyo objetivo sea el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

-Construir un diseño didáctico a partir del corpus teórico elaborado para generar el desarrollo del pensamiento.

La liberación del teatro de su determinación historicista como saber sabio que lo encasillaba en el concepto de teatro-espectáculo, permitió su apertura a nuevos enfoques sobre el fenómeno teatral. Esto hizo posible establecer la conexión con los principios constructivistas de la teoría del desarrollo, aportados por Jerome Bruner quien sintetiza el pensamiento de los grandes teóricos de la relación entre aprendizaje y desarrollo (Vigotsky, Piaget, etc.).

Precisamente sus ideas sobre la incertidumbre didáctica y su conexión con la dialéctica socrática, posibilitó la fundamentación teórica del aula-espectáculo como el lugar donde se asiste a la construcción dramática del saber y la renovación de la cultura mediante la pregunta, y cuyos protagonistas son el maestro-actor y el discípulo-actor. Este fundamento dio pie además a la elaboración de nuevas miradas sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo, relacionando el enfoque narrativo del pensamiento con el dramático de la construcción del conocimiento, y el método sofista con el socrático, siguiendo el mismo criterio unificador que dio forma a la *Didaskalia* griega. Esto posibilitó la creación de un diseño didáctico de carácter dialéctico, que concentró todo el contenido del corpus teórico, asignando un rol primordial a la praxis pedagógica en el aula en función del desarrollo del pensamiento, dando forma al aula-espectáculo.

Proyecciones:

Esta mirada sobre el fenómeno teatral, establece una nueva perspectiva de acción para la Educación en su tarea de promover el desarrollo individual y la renovación permanente de la cultura, ampliando las posibilidades de la actividad dramática más allá de las meramente artísticas y de representación, develando sus reales alcances en el desarrollo del pensamiento.

De acuerdo al corpus elaborado, podemos articular un enlace entre tres perspectivas teóricas para dar cuenta de estos alcances. La primera, la perspectiva socrática, tiene directa relación con una concepción problematizadora de los contenidos culturales transmitidos por medio del lenguaje que Platón esbozó en sus Diálogos a través del cuestionamiento del mito como punto de inicio del diálogo perenne hacia el conocimiento.

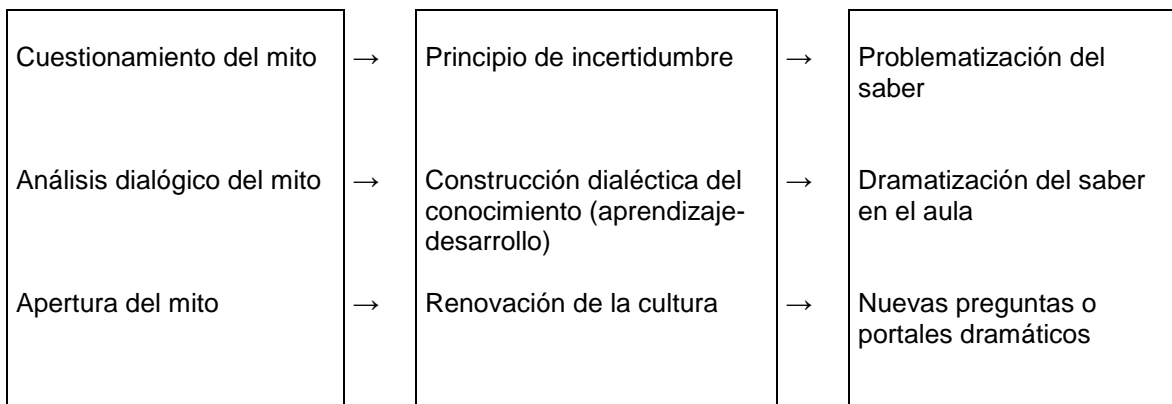
La segunda, la perspectiva constructivista, desde este cuestionamiento del mito que no es más que el surgimiento de la pregunta o incertidumbre ante el saber consagrado por la historia y la cultura, da forma a la dialéctica de la construcción del conocimiento y la renovación cultural, representada por la relación entre aprendizaje y desarrollo.

Por último, la perspectiva del aula-espectáculo que se propone en la presente monografía, vendría a unificar los aspectos dramáticos de los Diálogos Platónicos en la construcción del conocimiento y los aspectos cognitivos de la teoría del desarrollo, otorgándole al rol mediador del profesor una importancia fundamental en el desarrollo del pensamiento y la renovación de la cultura, que lo obliga no sólo a profundizar en los aspectos teóricos de la relación entre aprendizaje y desarrollo, sino además a capacitarse en habilidades retóricas, oratorias y dramáticas, a fin de comunicar al educando toda la pasión que implica la construcción del conocimiento y la oportunidad de ser protagonistas de la creación de la cultura:

PERSPECTIVA SOCRÁTICA

CONSTRUCTIVISMO

AULA- ESPECTÁCULO



Para concluir, se debe poner énfasis en que la instalación del aula-espectáculo en el concierto educativo, requiere de la flexibilización del pensamiento docente para dar entrada en el aula a la problematización de los contenidos culturales dados por ciertos y montar el espectáculo de la construcción del conocimiento. Este espíritu se puede sintetizar en la famosa frase de José Ortega y Gasset:

“Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas”

A lo cual se agregaría: *“porque la enseñanza es para el aprendizaje y la duda para el desarrollo”*. De acuerdo a esto, el acto de repensar el teatro y darle un nuevo enfoque no es más que el ejercicio intelectual renovador de la cultura que articula el Principio de Incertidumbre, aplicado a un contenido cultural instalado en la tradición, cuya concepción se había tornado insuficiente para responder a los actuales requerimientos de la Educación.

Últimas consideraciones:

La instalación del Principio de Incertidumbre en el aula, supone la apertura de nuevos e infinitos portales de renovación cultural, que sustentan la dialéctica infinita del conocimiento. Ahora bien, si desde esta perspectiva, el teatro puede ser relacionado con procesos de desarrollo del pensamiento, queda abierta la

siguiente interrogante: ¿se puede postular la existencia de una inteligencia teatral o dramática?

En este sentido si concebimos la construcción dialéctica del conocimiento, practicada por Sócrates y Platón, como una habilidad para asignarle un carácter dramático y experiencial al análisis de la realidad, por medio del diálogo, se podría llegar a postular la existencia de una inteligencia de carácter dramático, traducida tentativamente como la capacidad para buscar la solución a un problema visualizándolo con facilidad como una experiencia dramatizada, activada por la emoción. Esto significaría que el sujeto se convierte a sí mismo en constructor y protagonista de un diálogo apasionante en el que no pueden existir cabos sueltos, pues todo debe subordinarse al problema central, lo cual implica que todos los contenidos culturales, llámense historia, ciencias, artes, etc., son convocados e integrados en la búsqueda dialéctica de una respuesta.

Este ejercicio intelectual constituiría un símil de la actividad de producción del dramaturgo, el cual debe ser capaz de visualizar y asumir todos los roles y puntos de vista representados en los diálogos e integrarlos y coordinarlos de tal manera que culminen en la solución del conflicto dramático. ¿Será esta percepción un principio hipotético para postular la existencia de una inteligencia dramática? Pero esto ya es materia de otro trabajo de problematización cultural...

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía Esencial:

1. Abbagnano, Nicolás (1994). *Historia de la Filosofía*, Barcelona, España: Hora S. A.
2. Aguirre, María Ester (2007). *La educación artística en Comenio*. Extraído el 15/06/2011 desde: <http://www.revistaaleph.com.co/>
3. Alarcón, Dina; Adelaida Cortés y Verónica Rodríguez (2006). *Competencias cognitivas, evaluación constructivista y educación inicial*. Proyecto SOC 03/20-2. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de educación, Santiago, Chile: Bravo y Allende Editores.
4. Croce, Benedetto (1942). *La historia como hazaña de la libertad*, México: Fondo de Cultura Económica.
5. Breña, Roberto (1995). *Los sofistas y sus principales doctrinas*, En: Los sofistas y la “decadencia” del mundo griego: Un intento de revalorización, México: Biblioteca ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México).

6. Bruner, Jerome (1987). La perfectibilidad del intelecto. En: *La importancia de la educación*, capítulo I, Barcelona, España: Editorial Paidós.
7. Bruner, Jerome (1987). El desarrollo de la mente. En: *La importancia de la educación*, capítulo III, Barcelona, España: Editorial Paidós.
8. Bruner, Jerome (1996). El yo transaccional. En: *Realidad mental y mundos posibles*, capítulo IV, Barcelona, España: Gedisa.
9. Bruner, Jerome (1996). El lenguaje de la educación. En: *Realidad mental y mundos posibles*, capítulo IX, Barcelona, España: Gedisa.
10. Bruner, Jerome (1996). La teoría del desarrollo como cultura. En: *Realidad mental y mundos posibles*, capítulo X, Barcelona, España: Gedisa.
11. Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, España: Visor.
12. Díaz, Jorge; Genovese Carlos (1994). *Manual de Teatro Escolar*, Santiago, Chile: Editorial Salesiana.
13. Egan, Kieran (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores S. A.
14. Fisher, Erika (1999). *Semiótica del teatro*, Madrid, España: ARCO/LIBROS, S. L.
15. Fuentes, Juan Luis (1998) *Gramática Moderna*, Santiago, Chile: Bibliográfica Internacional, S. A.

16. García-Huidobro, Verónica (2000). *Manual de Pedagogía Teatral*, Santiago, Chile: Editorial Los Andes.
17. García Medel, Christian (2011). *El rol sociopolítico del teatro durante el régimen militar*. Tesis para optar al título de Periodista, Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
18. Gómez, Miguel Ángel (2005). *La transposición didáctica: historia de un concepto*. En: Revista latinoamericana de estudios educativos, volumen 1, julio-diciembre 2005, Págs. 83-115.
19. Herder, Johann Gottfried (2002). *Antropología e historia*, Facultad de Filosofía Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España: Editorial Complutense, S. A.
20. Hawking, Stephen (1988). *Historia del Tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*, Barcelona, España: Editorial Crítica.
21. Larrosa, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: *Experiencia y alteridad en Educación*, Capítulo 1, Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
22. Michel, José (2006). *Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación*. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela, N° 11.
23. Mineduc (2001). *Planes y Programas Educación Artística. Programa de Estudio Tercer o Cuarto Año Medio. Artes Escénicas Teatro y Danza. Formación Diferenciada Humanístico-Científica*.
24. Not, Louis (1992). *La enseñanza dialogante*, Barcelona, España: Editorial Herder.

25. Ortíz, Elsa María (2012). *Argumentación: una teoría para entender la educación y la didáctica de las disciplinas*, En: Revista EDU-FÍSICA Grupo de Investigación Edu-física <http://www.edu-fisica.com/>
26. Peirce, Charles S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*, Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
27. Piaget, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, S. A.
28. Platón (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*, Madrid, España: Editorial Gredos.
29. Pradenas, Luis (2006). *Teatro en Chile. Huellas y trayectorias. Siglos XVI-XX*, Santiago, Chile: Editorial LOM.
30. Ranciere, Jacques (2007). *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
31. Rivera, Jorge Eduardo (1970). *Filosofía Griega. De Tales a Sócrates*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
32. Romero, Luis. A. (1961). *El arte del actor*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Hobby.
33. Schopenhauer, Arthur. (2009). *El arte de tener razón*, Madrid, España: Biblioteca EDAF, S. L.
34. Skeat Walter. W. (1963). *Diccionario Etimológico de Walter. W. Skeat*, Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.

35. Skeat Walter. W. (1911). *The Concise Dictionary of the English Etymology*, Oxford, Inglaterra: Clarendon Press.
36. Sopena R. (1970). *Enciclopedia Universal Sopena*, Barcelona, España: Editorial Ramón Sopena, S. A.
37. Tejedor, César (1992). *Introducción a la Filosofía*, Madrid, España: Ediciones SM.
38. Vigotsky, Lev (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica-Grupo editorial Grijalbo.
39. Vigotsky, Lev (2006). *La imaginación y el arte en la infancia*, México: Ediciones Coyoacán, S. A.
40. Waddington, C. H. (1975). *El animal humano*. En: R. Brain y otros, "Psicología Social y Humanismo", Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bibliografía Complementaria:

1. Bisquerra. R (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*, Madrid, España: La Muralla.
2. Cánepa, Mario (1974). *Historia del teatro chileno*, Santiago, Chile: Editorial Universidad Técnica del Estado.
3. Carbonell, Jaume (2000). *Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, España: Editorial CISSPRAXIS, S. A.

4. Chauchard, Paul (1983). *La educación de la voluntad. Teoría y práctica del control cerebral*, Barcelona, España: Editorial Herder.
5. Durán, Julio (1950). *Panorama del teatro chileno, 1842-1959*, Santiago, Chile: Editorial del Pacífico, S. A.
6. Johnstone, Keith (2008). *Impro. Improvisación y el teatro*, Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
7. Mineduc (2001). Planes y Programas, Lenguaje y Comunicación (octavo año básico-tercer y cuarto año medio).
8. Molina, Víctor (2006). *Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la Educación*. En: Revista Prelac, N° 2, UNESCO.
9. Molina, Víctor (2006). *Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Necesidad de una reformulación de nuestras concepciones sobre educación*. En: Revista Prelac, N° 3, UNESCO.
10. Molina, Víctor (2011). *Aprendizaje y mediación didáctica. Apuntes de clases*. Magíster en Educación con Mención en Didáctica e Innovación Pedagógica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
11. Muñoz, René (1963). *Educación para la libertad*, Santiago, Chile: Editorial del Pacífico, S. A.
12. Piaget, Jean (1983). *Psicología y Pedagogía*, Madrid, España: Sarpe.

13. Sepúlveda, Ulises (2011). *Taller de Construcción de Experiencias Didácticas. Apuntes de clases*. Magíster en Educación con Mención en Didáctica e Innovación Pedagógica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

14. Stanislavski, Constantin (1988). *Un actor se prepara*, Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.

15. Torres, Juan José (1993). *Drama versus Teatro en Educación*, Revista Cauce, N° 16, Madrid, España: Centro Virtual Cervantes.

16. Vigotsky, Lev (2006). *Pensamiento y lenguaje*, México: Ediciones Quinto Sol.

17. Wright, Edward (1962). *Para comprender el teatro actual. Cine, teatro y televisión*, México: Fondo de Cultura Económica.