

INVESTIGACIÓN TEATRAL

Revista de artes escénicas y performatividad

Vol. 15, Núm. 25

abril-septiembre 2024

Segunda época

ISSN impreso: 1665-8728

ISSN electrónico: 2594-0953

Universidad Veracruzana
Centro de Estudios, Creación y
Documentación de las Artes

Esta obra está bajo una licencia de Creative
Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0
Internacional.



Dramatización y juegos teatrales en las periferias. Enseñanza *sentipensante* en la educación media

Martín Giraldo*

* Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-6917>

e-mail: mrtinedu@gmail.com

Recibido: 19 de septiembre de 2023

Aceptado: 15 de enero de 2024

Doi: 10.25009/it.v15i25.2766

Dramatización y juegos teatrales en las periferias. Enseñanza *sentipensante* en la educación media

Resumen

La dramatización, junto con técnicas teatrales como los juegos de roles, son de ayuda en algunas áreas de la enseñanza secundaria en Colombia; también son aplicables en otras partes del mundo, ya que potencializan las habilidades *sentipensantes*, es decir, cognitivas, sensitivas y motrices del estudiante. La dramatización, entendida como una apuesta pedagógica, utilizando los elementos teatrales, contribuye a reconstruir las narrativas y las vivencias de los integrantes de una comunidad; por lo tanto, incide positivamente en la comprensión y solución de conflictos. Este trabajo demuestra la importancia del teatro como práctica educativa decolonial en contextos marginales, en particular en una sede educativa periférica y rural.

Palabras clave: dramatización; conflicto; estética decolonial; performativo

Dramatization and theatrical games in the peripheries. “Sentipensante” teaching in secondary education

Abstract

Dramatization and other theatrical techniques such as role-playing, is very useful in communities where secondary education is being taught in Colombia, applicable to other parts of the world. These techniques can improve students' cognitive, sensitive and motor skills. Dramatization as a pedagogical tool contributes to reconstruct the narratives and experiences of the members of a community, and therefore, can contribute to a positive understanding and resolution of conflicts. This work presents arguments about the importance of theater as a decolonial educational practice in marginal contexts, particularly in peripheral and rural settings.

Keywords: dramatization; conflict; decolonial aesthetics; performative.

Dramatización y juegos teatrales en las periferias. Enseñanza *sentipensante* en la educación media

Introducción

Los estudios culturales latinoamericanos procuran la descolonización de los saberes tradicionales, incluyendo el arte y la estética. La apuesta por el reconocimiento de lo estético en contextos deprimidos o marginados parte de la búsqueda y valorización de las propuestas artísticas, intervenciones y demás actos culturales que aportan una identidad a los habitantes de un territorio determinado, lamentablemente ausentes en los libros de arte. En América Latina, pensar la educación desde la escuela significa hacer un rastreo de las circunstancias económicas, políticas, artísticas y humanas, sin olvidar los diferentes niveles de pobreza a los que está expuesta la población de esta región.

Si se parte de este criterio, es importante analizar cómo la cultura está cambiando drásticamente dentro de los procesos de aprendizaje, así como lo hacen las formas mediante las cuales se relacionan las personas. Situaciones como la falta de tierra, de pocas oportunidades de trabajo, de acceso a la educación superior, lugares para el ocio y la recreación, entre otros, influyen en aspectos como el bajo nivel educativo y la deserción escolar, particularmente en los estratos bajos. Como señala Cataño, a esto se suma “el hecho de que Colombia es, desde tiempos inmemoriales, un país con vocación agraria” (94).

El campesinado colombiano, además del abandono económico, también ha sufrido múltiples flagelos, como la violencia y el hostigamiento por parte de actores al margen de la ley, factores que inciden en la educación. Por lo tanto, esta requiere de una estructuración hacia nuevas formas mediante las cuales el estudiantado pueda abordar el mundo, la academia, las relaciones de noviazgo, la solución a los problemas y la sana convivencia. Es

decir, una educación que propenda por el “diálogo académico y la sabiduría popular” (Ortiz y Borjas 617).

Desde tiempos muy remotos, los pueblos que han tenido el anhelo de transmitir rituales, saberes y técnicas a sus sucesores, han empleado formas teatrales como herramientas didácticas para la representación de problemas sociales, conflictos familiares y cosmovisiones locales. A decir de Lara, “[u]n ejemplo del valor educativo del teatro fueron los autos sacramentales realizados por los frailes en América, no solo para evangelizar, sino para mostrar conflictos sociales, educativos y morales, entre otros” (88).

En los espacios educativos, la importancia del teatro y de la dramatización de los conflictos escolares y sociales permite al estudiantado, por medio de la imitación, acceder de una forma auténtica, dinámica y lúdica a los conocimientos, a las técnicas y lenguajes de una comunidad o sociedad. La virtud particular de la dramatización es la transformación que ha ejercido en la construcción del propio “yo” en virtud de la colectividad. Sin embargo, en muchos centros educativos de las zonas rurales del departamento del Valle del Cauca, en Colombia, el teatro queda relegado a una muestra de fin de año. Por ello, es importante fortalecer los saberes teatrales en cuanto a estéticas decoloniales en los espacios educativos del país.

Articular esta investigación significa reestructurar las metodologías educativas para que asignaturas como las ciencias sociales y la cátedra de paz se conviertan en aliadas estratégicas de los estudiantes y les permita desarrollar un pensamiento sistémico, crítico y creativo. La dramatización escolar, en tanto acto transformador para la resiliencia, no solamente puede ser empleada en actividades de índole académica, sino que también influye en la apropiación de los conocimientos y en la capacidad de tolerar y resistir las complejidades del mundo actual; a su vez, “ayudar a comprender las vivencias y las experiencias sociales” (Fals 10).

Antecedentes

Para este trabajo se analizaron las normas que rigen la educación de Colombia, con el fin de buscar formas de implementar herramientas aportadas por el teatro. Se encontró que la Carta Constitucional Colombiana de 1991, vigente hasta el momento de la intervención, proponía vincular al país con los adelantos científicos, las investigaciones y las creaciones artísticas generadas en el mundo y en el propio país. De carácter más liberal, la “norma de normas”, que reemplazó a la de 1886, vislumbró una educación más incluyente y democrática, cuyos principios abogaban por una educación artística y estética. La Constitución es de corte neoliberal, vinculada con las leyes del mercado y de la competitividad. No obstante, incluyó factores humanos y artísticos en función del bienestar

del ciudadano colombiano, que no habían sido tenidos en cuenta en la carta de 1886, de carácter conservadora.

La Constitución Política de 1991, de la cual se deriva la reglamentación de la educación, solo tenía tres años de implementación cuando apareció la Ley General de Educación en 1994, conocida como la Ley 115, la cual, en conformidad con lo estipulado en la Constitución Política de Colombia, buscó regular, implementar y desarrollar la educación del Estado, al garantizar la libertad de enseñanza y permitir que el educando tuviera un libre desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que la libertad de los demás. Esta ley reconocía la importancia de educar no sólo en el ámbito cognitivo, sino en la formación integral del colombiano, lo cual implicaría el desarrollo del estudiante en su estado anímico, espiritual, cultural y físico. De igual forma, pretendía estimular el componente humano, artístico y cognitivo. La Ley 115 es clara en el artículo quinto al sostener que la formación del estudiante se encaminaría a los principios democráticos, a la paz y la convivencia.

La convivencia implica el reconocimiento del pluralismo, la justicia, la equidad y la tolerancia. Los principios constitucionales buscan la integralidad del estudiante para que adquiera los conocimientos científicos del momento, los valores morales y “las técnicas más avanzadas, lo humanístico y lo estético” (*Ley 115 2*), de acuerdo con la Ley General de Educación. Asimismo, la ley planteó la posibilidad de que el educando, una vez terminado su ciclo preuniversitario, pudiera llegar a acceder al “estímulo de la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (*Ley 115 2*) y al desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica.

No obstante, la democracia basada en una educación científica y humana, planteada en la Ley General de Educación, no se llevaba a cabo en la mayoría de los colegios debido a múltiples inconvenientes, como la falta de maestros, de recursos y de metodologías aplicadas a los contextos escolares. Como si fuese poco, el autor colombiano Fals Borda sostiene que “muchos profesores no logran hacer despertar el talento de sus estudiantes cuyo universo real se sitúa más allá de la imaginación de los preceptos rutinarios” (48).

En el trabajo de campo, según observación, se pudo encontrar que cada docente se dedica a dictar un área de conocimiento de forma aislada, sin una transversalidad de los saberes. El estudiante de secundaria es orientado en diferentes técnicas, conocimientos y pensamientos sin un hilo conductor y sin relacionar los conceptos o pensamientos. Este fenómeno no ocurre sólo en Colombia, como sostiene Braslavsky, quien afirma que en la mayoría de los colegios latinoamericanos a los jóvenes del bachillerato se les exigen hasta 14 asignaturas “simultáneas y desconectadas” (106).

En Colombia y en el Valle del Cauca, la educación tiene como principal objetivo el ámbito productivo (Ministerio de Educación Nacional-MEN). Por lo tanto, lo artístico y cultural quedan relegados a un segundo plano. El teatro, por ejemplo, forma parte de un

pequeño contenido de la asignatura de lenguaje en los grados décimo y once, como se conocen en Colombia a los grados superiores. Estos dos grandes problemas, la educación para el trabajo y el teatro como “tema” en lengua castellana en ambos grados, evidencian que otros campos de conocimiento humano, como la sensibilidad y la motricidad, carecen de importancia en la educación media.

Una vez abordadas las regulaciones y leyes que rigen la educación, como también los componentes esenciales de un pensamiento pedagógico del teatro, se hace necesario considerar una categoría que desde hace algún tiempo ha tomado fuerza, como es el teatro educativo, para asumir una nueva mirada de lo pedagógico, desde diversas formas, para la resolución de problemas en la enseñanza. Es importante resaltar, además de la legislación colombiana, el significado que tuvo hacia los años 70, en la construcción latinoamericana, el aporte invaluable a las artes escénicas del teatro político.

El teatro político buscó identificar problemas sociales para representarlos y, desde allí, hacer la crítica, el debate y el cambio. Fue un teatro realista que mostraba los principales problemas de la sociedad proletaria versus la burguesía dueña de las empresas. Según Martínez, era un teatro del oprimido que realizaba la dramatización de hechos cotidianos para hacer la reflexión sobre la pobreza y la injusticia (198). El teatro del oprimido (TO) fue una apuesta pedagógica para la “democratización del teatro y la cultura” (Motos y Navarro 623).

Augusto Boal realizó experiencias de TO en sindicatos, iglesias y barrios pobres, no tanto para entender y crear personajes, sino para conocer los problemas sociales e intentar cambiarlos. Según Boal, el teatro puede ser implementado para ayudar a los oprimidos en la búsqueda de la libertad y del análisis social. “Oprimido, según Paulo Freire y Augusto Boal, es aquel individuo o grupo que social, cultural, política, económica, racial, sexualmente o de cualquier otra manera es privado de su derecho al diálogo o, de cualquier forma, impedido a ejercerlo” (Motos y Navarro 623).

Retomar el teatro como parte fundamental de la enseñanza puede ser de gran valor para construir la sociedad democrática, incluyente y de buena convivencia, además de “alfabetizar artísticamente al estudiante” (Motos 7). Además, el teatro permite que las voces de todos los actores, estudiantes y profesores sean tenidas en cuenta para la creación colectiva.

Desde un enfoque pedagógico, se evidencia cómo el teatro puede contribuir a la construcción de espacios de aprendizaje mutuos, facilitando una interrelación entre conocimiento académico y saberes indígenas, bajo el supuesto de que, a través de ejercicios escénicos, el estudiante puede transmitir sentimientos y valores sociales que ayudan a su construcción como sujeto. “El drama es un medio privilegiado que desarrolla la creatividad, ya que requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, musicales, gestuales, etc.” (Núñez y Navarro 238).

Por ejemplo, en México se cuenta con el trabajo tanto teórico como práctico implementado por Manuel Amador y Rafael Mondragón en las experiencias expuestas en el libro *Vida que resurge en las orillas. Experiencias del taller de mujeres, arte y política en Ecatepec*. Los autores ponen en evidencia la posibilidad de transformación social, en particular con las mujeres de escasos recursos víctimas de abuso, de la trata de personas y con riesgo de feminicidio. En la periferia urbana, donde viven las mujeres que fueron parte del proyecto, se padece el colonialismo y el neoliberalismo que arrincona a poblaciones enteras y las cataloga de pobres y subdesarrolladas (Amador y Mondragón 182).

En Colombia, como en otros países latinoamericanos, los estudiantes de las zonas periféricas sortean todo tipo de situaciones para estar en la escuela, como son la falta de transporte escolar, la alimentación e, incluso, la vivienda. Por lo tanto, para muchos jóvenes la escuela se torna el lugar de la alteridad, de estar ahí con los otros, de jugar y de socializar. No obstante, muchos de ellos sienten apatía por las clases de matemáticas, filosofía, lenguaje y otras áreas del conocimiento, por lo cual abandonan sus estudios, porque no les significan algo o no se acoplan a sus necesidades. Es importante construir unas bases para que los jóvenes le encuentren sentido a cada una de las asignaturas (López 50).

Una herramienta poderosa que tienen los grupos oprimidos para liberarse del opresor es la llamada “cultura popular”. Se entiende por cultura popular, siguiendo los conocimientos de Dussel, al intercambio de capital simbólico entre dos pueblos, en particular un opresor y una cultura periférica subdesarrollada. Por ende, lejos de ser el arte popular una cultura menor, es la forma más pura de la manifestación del oprimido contra el opresor (Motos y Navarro 623).

Tomando como punto de partida lo anterior, se podría pensar que los espacios para construir este proyecto son las aulas de clase, en las cuales están incluidos diversos puntos de vista, culturas, etnias, religiones, sentimientos y pasiones que enriquecen una cultura participativa, como también impedir “que el teatro desaparezca como lo hizo Boal en el Brasil con las clases menos afortunadas” (Chesney-Lawrence 30). Trabajar el teatro, teniendo presente la cultura, permite devolver ese arte a las clases menos favorecidas, como las que se encuentran en el municipio de Dagua, departamento del Valle del Cauca, Colombia.

Problemática identificada

Al estudiante del campo se le enseñan prácticas precarias de agricultura, se le informa sobre algunos sucesos del mundo y se le exige que obtenga buenas notas en las pruebas de Estado. Además, “muchos profesores no logran hacer despertar el talento de sus es-

tudiantes cuyo universo real se sitúa más allá de la imaginación de los preceptores rutinarios” (Fals 48).

De lo anterior surge la inquietud de qué y cómo transformar al estudiante mediante la dramatización y su aporte fundamental, para que potencialice su pensamiento, logre usar adecuadamente sus emociones y pueda transformarse en un actor social, en un ser integral que desarrolle tanto la cognición como la sensibilidad en un acto *sentipensante*. Esta pregunta resulta de la indagación en el aula y del ensayo de diferentes estrategias pedagógicas, donde se evidenció que muchos de los estudiantes se motivan, aprenden y construyen su pensamiento crítico, a partir de acontecimientos o narrativas locales. Las dramatizaciones, como recurso pedagógico, contribuyen a los jóvenes, cuando se enfrentan a problemas concretos de la vida cotidiana. Al realizar actos de dramatización, podrán simular la realidad.

Esta interconexión permite, a su vez, formular la siguiente pregunta en contexto: ¿es posible que en los diseños curriculares de básica secundaria se incorporen dinámicas educativas, con formas de expresión de sentimientos que pongan en juego otras habilidades como las artísticas y motrices? A través del desarrollo de prácticas teatrales y dramáticas, se adquieren herramientas teóricas y prácticas para formar en los colegios a los estudiantes desde la sensibilidad y la inteligencia (*sentipensar*) en un diálogo entre el saber y el hacer performativo de las personas.

Si bien el drama, los juegos de roles y la creación de pequeñas historias de vida preparan al estudiantado para la vida, también le dan un sentido ético y crítico. El teatro es una “disciplina profundamente educativa, sin lugar a duda, como lo son la música y las artes en general” (Osorio 5). Su importancia radica en que permite el autoconocimiento y la comprensión del otro; sentir como si fuese otra persona. Este interés se expresa en la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo puede el docente incidir positivamente en la construcción del sujeto por medio de la pedagogía y didáctica teatral, incluyendo el juego y la reflexión ética?

Objetivo

El objetivo de la investigación consistió en realizar y fomentar prácticas artísticas y performativas, partiendo de sociodramas y dramatizaciones en la educación media, a partir de estrategias de prácticas educativas y artísticas. La intención fue “realizar un cambio de enfoque a partir de la experimentación de prácticas educativas innovadoras de la enseñanza, en un diálogo de saberes que facilitó la ruptura de la educación verbalista y transmisionista” (Paredes y Villa 39).

Se planteó, por lo tanto, la necesidad de crear estrategias emergentes que logran articular conocimientos, técnicas y sentimientos en los estudiantes de una forma *sentipensante*. Una educación *sentipensante* implica reorientar a niños y jóvenes en diferentes ámbitos de su vida, no solamente intelectual, sino emocional y creativa. “Principio que nos lleva a comprender que el individuo aprende no sólo usando la razón, sino también la intuición, las sensaciones, las emociones, los sentimientos, que los pensamientos y sentimientos se funden en la acción” (Motos 2).

Articular la dramatización y el juego teatral en los espacios convencionales de la educación secundaria fue una apuesta pedagógica para la convivencia escolar, así como para favorecer los trabajos que se hacen en el aula de clase en sectores campesinos del país. Es una experiencia donde el teatro va a la escuela y la escuela se nutre con él. La dramatización escolar, que se diferencia del teatro profesional propio de los actores dedicados a este oficio o que han adquirido un título en una escuela de educación superior, posibilita que el estudiante comprenda, se apropie y asuma una postura crítica frente a diversos temas sociales, como las drogas, el abuso sexual o los embarazos no planeados entre adolescentes.

Justificación

La actitud de un docente que se enfrenta al aula de clase debe ser de respeto y diálogo constante, con un gran sentido de responsabilidad y de solidaridad con el otro (alteridad). Una educación basada en el respeto, en el diálogo y en la búsqueda de significados y de experiencias subjetivas, puede conducirlos de una manera indirecta a la interioridad de la consciencia obteniendo un logro tangencial de vital importancia como es el reconocimiento propio y de valores, como el respeto y la tolerancia. Es por esto que la educación popular requiere del teatro, porque pertenece al pueblo, para que este apoye el cambio social (Chesney-Lawrence 34).

Se piensa que un apoyo para construir la paz puede ser la dramatización de esos mismos acontecimientos en los ámbitos educativos. Teatralizar el dolor es hacer catarsis y buscar la cura a ese sufrimiento. La dramatización es un camino para descubrir la vida. Es indiscutible que la educación colombiana, con sus problemas de violencia y maltrato, debe cambiarse por una cultura de la participación, la democracia y la paz. Aunque resulte difícil escribir y reconocer la importancia de los sentimientos, de las pasiones y de los deseos, éstos también hacen parte de la vida humana.

Es menester transformar los deseos malsanos, así como la violencia, la xenofobia, la homofobia y la misoginia, entre otras pasiones humanas, en pautas y deseos de buena convivencia. Las estéticas decoloniales construyen discursos en el reconocimiento de la di-

versidad, la pluralidad y el respeto a las diferencias, como también la construcción del pensamiento crítico y el amor por la “Pachamama” o madre naturaleza de acuerdo con los saberes ancestrales de la tierra (Walsh 147).

Por multiculturalidad se entienden unas apuestas políticas de la diferencia, que incluye mujeres, homosexuales, indígenas, negritudes, entre otras poblaciones vulneradas, cuyas identidades no eran reconocidas por los poderes hegemónicos, heredados en su mayoría de la colonia española (Pineda 108). “Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto” (Walsh 140).

Marco teórico conceptual

El estudiantado está llamado a construir principios éticos, los cuales son los pilares de la educación y la democracia. La ética, según Freire, es una parte fundamental de la pedagogía como práctica liberadora del oprimido. Por otra parte, permite comunicar los principales valores sociales, indispensables para crear una cultura de la tolerancia, el respeto y la inclusión.

Pero, ¿cómo surge la ética en el interior del adolescente acostumbrado a ver noticieros, oír radio y asistir al cine comercial donde se reproducen valores coloniales?, ¿qué posibilidad le queda al hijo del campesino para construir su propio “yo” sin un criterio firme para inferir de los medios masivos una verdad para crear la propia axiología? La formación para el profesional de la educación debe incluir el uso de valores universalmente reconocidos a partir de los derechos del ser humano y recursos naturales, para ser una persona comprometida con su medio.

Es necesario implementar políticas educativas y económicas emergentes que apoyen y favorezcan la educación, así como el trabajo en la zona rural, para demostrar la importancia y eficacia del teatro, además de sus múltiples posibilidades, como son los juegos de roles, la dramatización, la lectura dramática, entre otros, para integrar los saberes de la región y de la academia.

Los estudiantes, sus familias y vecinos cuentan con relatos, los cuales constituyen las memorias y recuerdos de las localidades, que no se han llevado al cine o la televisión y que pueden ser representados. La dramatización genera diálogos cercanos al conocimiento mismo que se desea impartir en el aula; dentro de éstos cabe resaltar el saber autóctono, el valor a la voz del otro y la riqueza de un país que puede alcanzar la paz escolar o una mejor convivencia. La dramatización crea valores, da significado a la vida

y construye conceptos estéticos. Las estéticas decoloniales permiten mirar nuevos mundos fuera del eurocentrismo.

El pensamiento construido a partir de las dramatizaciones y juegos teatrales permite afectar positivamente al otro, puesto que la representación escénica transforma la conciencia individual; es por esto que la dramatización puede ayudar a dinamizar los procesos en el aula. Desde la dramatización se pueden hacer ejercicios pedagógicos para la apropiación de conceptos e ideas, además de intentar solucionar algunos problemas en la educación como “el absentismo escolar, la violencia en las aulas, la desmotivación del alumnado (estudiantes) y, consecuentemente, el fracaso escolar” (Onieva 30).

El diálogo intercultural, generado después de las representaciones, permite la aceptación del otro, establecer pactos y reglas de convivencia, lo que significa estar con el otro para descubrir, recrear y construir mutuamente el saber. Desde la mirada decolonial se piensa que es vital preparar a los habitantes de un contexto para la interacción y el respeto a las diferencias, tanto de género, como étnicas y culturales. La escuela se presenta como el espacio donde se construyen saberes desde el pensamiento crítico. Estar con el otro implica aprender y construir saberes colectivos, cosmovisiones y principios que implican el respeto por la otredad. En síntesis, es crecer mutuamente mediante “la relación y convivencia ética entre humanos y su entorno, con el afán de retar la fragmentación y promover la articulación e interculturalización” (Walsh 148).

La dramatización permite transformar los contextos escolares de entornos oprimidos, sensibilizando al estudiante, dotándolo de ideas y creándole un intercambio de conocimientos. El estudiante puede desarrollar diferentes actividades, debatir posturas y realizar prácticas creativas; de la misma manera, reflexionar sobre los principios y las formas para llevar a cabo una convivencia pacífica. Para esto, es oportuno construir estrategias que conecten a los estudiantes con sus propias experiencias y los ayuden en su proceso subjetivo de aprender. Buscar estrategias, que además de apoyar el aprendizaje motiven al estudiante a lo espiritual, social, a la armonía y a las reglas sociales, dado que el drama es, ante todo, un acontecimiento social. Acontecimiento que implica la tensión o conflicto en la vida social, producto de las estructuras contradictorias (Cavalcanti 413).

El teatro, como un arte lúdico, le permite al educador transmitir su saber de forma ordenada, creativa y propositiva. En este tipo de juego hay lo que Caillois denomina mimetismo o simulacro, que consiste en el placer de la imitación (52-55). En un simulacro se acepta comúnmente una ilusión, lo cual implica la creatividad para adoptar un rol determinado, construir un universo y un personaje, sus gestos, su postura, sus modales y formas de hablar. En otras palabras, es una interpretación que consiste en encarnar un personaje.

Solo para citar un ejemplo propuesto por los antiguos griegos, la catarsis, tal como la entendió Aristóteles (citado en García Yebra), le permite al estudiante un acercamiento a su

ser interior para construir las identidades de los otros. La finalidad del cambio que produce la catarsis es reconocer el propio error e intentar ser mejor en función de la sociedad. La catarsis es la extraña sensación de aversión y compasión ante un hecho inevitable de la vida, que se muestra en una representación que transforma a quien la observa. Por lo tanto, la catarsis es el reconocimiento del propio sufrimiento y el intento de cambiar en función de un bien.

También es importante acudir a la didáctica como el ejercicio que le permite al profesor poner en práctica y disposición del estudiante los saberes, las artes y las técnicas que han tenido relevancia en cada cultura, para que el educando las aprenda de una forma amena y segura. La transformación del joven, en la educación secundaria, posibilita construirlo como sujeto pensante y crítico de la sociedad en la cual se vive. Para lograr este objeto es menester volver a utilizar estrategias didácticas, como el teatro educativo, que le permitan al educando un acercamiento con las ideas, los principios y las normas comúnmente aceptadas.

La burguesía, según señala el sociólogo francés Pierre Bourdieu en su texto *Campo intelectual y campo de poder*, tiene los salones, los teatros, y museos religiosamente consagrados para sus satisfacciones personales. Por si fuera poco, a menudo, el teatro de la burguesía es un teatro contra el pueblo, pues su propósito es modelar la “opinión pública”, como ocurre con la mayoría de las series de televisión, los espectáculos de la calle Corrientes en Argentina y en otros países latinoamericanos.

El oprimido, por regla general, no cuenta con estos espacios. Por esto llevar el teatro a la escuela posibilita el acercamiento de este arte universal con las personas de sectores desfavorecidos. La dramatización escolar permite la participación de los mismos educandos, al igual que la identificación y solución pacífica de diferentes conflictos, tanto de la escuela como de la comunidad. En los sectores donde se realizaron las intervenciones, se pudo evidenciar la falta de oportunidad para potencializar el talento de los jóvenes actores de las comunidades rurales y marginales.

Por lo general, los estudiantes de las zonas apartadas de las ciudades son hijos de agregados (administradores casuales de parcelas cultivables o recreativas). Y en la mayoría de los casos carecen de oportunidades para acceder a espacios estéticos, apreciar una obra pictórica o montar una obra de teatro. La mayoría de los poblados de Colombia carecen de centros deportivos o culturales.

Partiendo de lo anterior, se podría pensar que la pobreza no solamente es la carencia del recurso económico, dado que existen diferentes tipos de pobreza. En esta lógica se podría pensar que otro tipo de pobreza y de marginalidad que presenta el estudiante en la zona rural, amén de la económica, es la privación de espacios para el desarrollo cultural, deportivo y estético. Es por esto que por medio de las dramatizaciones se pudieron desarrollar

diálogos creativos, como estrategias que aportaban a la construcción de la subjetividad de los estudiantes *sentipensantes*, donde los sentimientos podían tener el mismo valor que el conocimiento. Ello posibilita la transformación de los espacios escolares en lugares donde se aprecia el arte y la vida misma, porque el teatro va más allá de los límites del aula, como lo sostiene Motos (10)

Al revisar las producciones escritas, se encontró que en culturas que presentaban problemas sociales, como el consumo de sustancias psicoactivas o delincuencia juvenil, acudían al Teatro Educativo (TE) como una herramienta pedagógica y terapéutica. Además, un total de 4,970 estudiantes de diferentes centros educativos en Surrey (Reino Unido) utilizaron la dramatización para prevenir el consumo de cigarrillo en estudiantes entre ocho y 13 años, se puede ver en los estudios de Child Health Promotion Research (referidos en el listado final de fuentes consultadas).

Método

Se trabajó desde el enfoque cualitativo con el apoyo de algunos de los elementos del teatro educativo, tales como las representaciones, los juegos teatrales y las dramatizaciones. Tener en cuenta los aportes del teatro en la educación secundaria en las zonas periféricas, en tanto investigación situada en un contexto rural, permitió integrar los elementos propios de la mirada decolonial, utilizando las metodologías de las ciencias sociales, para poder llegar a la construcción de alternativas pedagógicas. La pertinencia del enfoque cualitativo permitió un acercamiento desde la pedagogía teatral, donde las vivencias de los estudiantes, sus gustos y propuestas artísticas fueron valoradas de forma positiva.

No sólo se recurrió a modelos pedagógicos, sino también al currículo escolar de la institución, a las dinámicas culturales y sociales emergentes, al consentimiento de los padres, así como al de los estudiantes y los aportes de los profesores.

La metodología articuló representaciones teatrales de narrativas recreadas a partir de la experiencia o intertextualidad narrativa, como estrategia para la construcción de la subjetividad de los estudiantes. Se acudió, de igual forma, al método de Intervención, Acción, y Participación (IAP) implementado y usado por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda en su análisis de las poblaciones campesinas y empobrecidas del país (Cataño 90).

Este trabajo encontró la importancia de la vida allí donde está a la vez la naturaleza y la miseria, un campo explotado y marginalizado por los sistemas económicos y políticos del momento, que excluyen gran parte de la población. También se acudió a algunas guías propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), como la número 14 sobre Filosofía; la número 49 de convivencia y el Documento número 16 para la Educación

artística. El enfoque principal fue la estética decolonial, propia de la metodología de los estudios culturales. De igual forma, en el trabajo de campo se tuvieron en cuenta diferentes estrategias y técnicas, como teatro-foro, entrevistas, dramatizaciones, cortometrajes, lectura de obras dramáticas, creación de dramas y juego de roles, entre otros dispositivos.

Se estimó que, en las construcciones curriculares realizadas en los colegios del Valle del Cauca, la dramatización puede llegar a ser terapéutica y transformadora; puede servir al estudiante como remedio para superar traumas culturales o psicológicos. Asimismo, favorece las competencias comunicativas y cognitivas. Según lo demuestran las investigaciones realizadas por Child Health Promotion Research, el teatro en la educación se ha asociado con cambios positivos demostrables en el estudiante a corto, mediano y largo plazo; también resulta de vital importancia para mejorar la disciplina o convivencia escolar.

El estudio se realizó en el contexto de trabajo del investigador, se utilizaron metodologías teatrales en contextos educativos para la resolución de conflictos, la educación para la paz. Se estimó también que, por medio del arte teatral, los estudiantes, en especial los de grados 10 y 11, con los cuales se realizaron las intervenciones, lograron transmitir sentimientos y valores sociales.

Uno de los aportes permitió identificar que actuar en la escena no sólo implica una destreza corporal, sino también una agilidad lingüística, es decir, tener un repertorio inagotable de términos, los cuales se adquieren en ejercicios de voz y actuación. “Desde la educación, la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social” (Núñez y Navarro 227).

Se trabajó en cuatro fases:

- La primera fue la creación de los dispositivos, la creación de los talleres y la sensibilización con la comunidad educativa.
- En un segundo momento se implementaron talleres de escucha activa, narraciones de cuentos, juegos lúdicos como la lleva y el ponchado, la meditación y la relajación.
- En una tercera etapa, los estudiantes realizaron pequeñas investigaciones, encuestaron y realizaron cuentos y construyeron guiones.
- En la cuarta fase representaron lo escrito, se evaluó el proceso y se dieron a conocer los resultados con la comunidad.

Un ejemplo, entre muchas dramatizaciones, fue el “Fantasma Queramalito”, donde se pudo apreciar que, a partir de una anécdota del pueblo (El Queremal), se construyó un argumento picaresco, el cual trata de un hombre que se hace pasar por fantasma para ponerle los “cuernos” al dueño de una casa vecina. El vecino, con la ayuda de la Santísima Virgen del

Carmen, patrona de El Queremal, logra descubrir el engaño y darle una buena paliza a su rival, quien se hacía pasar por fantasma.

Resultados y discusión

Uno de los hallazgos de la dramatización y los juegos teatrales implementados en las aulas de clase, entre otros aportes del teatro educativo, fue sensibilizar al estudiante e incentivarlo para el desarrollo de los dos hemisferios del cerebro, para educarlo en lo sensible y racional. Intentando superar la educación tradicional que ha “sido el espacio del cuerpo prohibido, del cuerpo negado” (Motos 10). Para darle validez a las acciones y emociones de los educandos, en el espacio educativo el estudiante escenifica los problemas sociales, los vive, los reproduce, los presenta y los evalúa. Por lo tanto, se encuentra que una educación *sentipensante* es apropiada para la educación de básica secundaria.

El trabajo de dramatización implementado en el aula de clase mostró cómo las narrativas escritas por los estudiantes, al ser actuadas, mostraban otras posibilidades de solución, las cuales era necesario transformar, como es el caso del sexismo y el racismo. Fue difícil construir el pensamiento estético crítico en culturas colonizadas y permeadas por el eurocentrismo, para usar un término de Walsh, cuyas dinámicas reproducen el valor simbólico de los países dominadores.

La estética, como el gusto propio, permitió integrar el teatro a los espacios académicos. “La estética (en tanto filosofía del arte) no trata de todo objeto pensable en general. Trata de la actividad productora del arte, de la belleza y de los valores estéticos” (García 24). No obstante, a pesar de que estas propuestas son planteadas en la ley de educación, en los planteles educativos, en particular donde se llevó a cabo la intervención, el arte y las manifestaciones estéticas, éstas son relegadas a un segundo plano.

En las narrativas construidas, las cuales no se presentan en este ensayo por lo extensas, se evidenciaron diferentes tipos de conflictos, como la homofobia y la intolerancia, que fueron llevados a la escena. Mediante el diálogo se intentó ayudar a superar los obstáculos. Se apreció que, cuando se interpretaban, las narrativas y el discurso se podían transformar. Desde luego, el cuerpo presente del artista, por medio de una representación, logra transmitir símbolos, rituales y experiencias artísticas a quien lo contempla (Cavalcanti 414).

El trabajo de campo desarrollado con los propios estudiantes mostró la mejoría de ellos en su quehacer cotidiano y personal. Niños que consideraban, por ejemplo, que toda crítica artística era negativa, al finalizar el proceso se mostraban muy receptivos, comprendían que las observaciones de sus compañeros y maestros no iban en contra de su ser,

sino en la construcción de un pequeño personaje. En este proceso entran en juego tanto la investigación como la acción continua y el docente vinculado de lleno a la construcción. En este sentido, las propuestas metodológicas y didácticas estuvieron de acuerdo con los saberes de los mismos estudiantes, conforme a la propuesta empleada por Orlando Fals Borda, en su trabajo con lo *sentipensante*. La recolección de las entrevistas y la participación constante en los talleres de entrenamiento y performance permitieron el desarrollo natural de la metodología planeada.

El arte teatral llevado a la escuela permitió recrear la propia vida, darle sentido y comunicar a otros los puntos de vista, las ideas y los sentimientos de forma ordenada y coherente. Se detectó, de igual forma, que el interés con los trabajos de dramatización, en los espacios educativos, no fue hacer una disertación teórica sobre el arte dramático, ni tampoco hacer una genealogía del teatro educativo, sino articular las narrativas y el arte en las instituciones educativas marginales, donde el teatro pocas veces era realizado. Por lo tanto, la educación secundaria era, ante todo, un diálogo; el estudiante podía acceder a los conceptos, teorías e ideas por medio de la conversación (Gómez 136).

Según la investigación, se pudo demostrar que en el aula de clase se trabajó con gran éxito la dramatización con jóvenes para cambiar los comportamientos de riesgo del tabaquismo y para incidir positivamente en el cambio de actitudes. El poder curativo y transformador del drama en la educación de la adolescencia contribuye a la construcción de la personalidad del educando como sujeto, posibilitando, también, que el estudiante se apropie de su saber, lo aprecie y lleve consigo de una forma lúdica y significativa. Este presupuesto implicó una serie de interrogantes para los profesores que contribuyeron a las prácticas teatrales en sus clases.

En el trabajo de campo se contó con diferentes dispositivos y modelos, centrando el interés del acto educativo en el propio joven campesino. En muchas oportunidades, según la observación, se pudo ver cómo se transformaba en protagonista y actor de los relatos y experiencias, para posteriormente analizar los resultados ante sus compañeros. Igualmente, se emplearon las herramientas de cartografía social, reconocimiento de los territorios y las narrativas. De igual forma, se compartieron vivencias y se valoró la memoria colectiva (Villalobos 55).

Este trabajo, más allá de los conceptos teóricos y académicos, estableció la “relación de igualdad” con quienes desarrollaban las actividades. Se valoró el lenguaje de los jóvenes, sus creencias, saberes y conceptos, donde se pudo combinar la razón con el corazón, la inteligencia con los sentimientos: en última instancia un trabajo *sentipensante* (Cataño 88).

La dramatización, entendida como una apuesta pedagógica, utilizando los elementos teatrales, contribuye a reconstruir las narrativas y las vivencias de los integrantes de una comunidad; por lo tanto, incide positivamente a la comprensión y solución de conflictos.

Conclusión

Los estudiantes de secundaria requieren nuevos espacios para la construcción del propio “yo”; por lo cual es menester abrir nuevos espacios para transformar la educación de índole transmisionista en apuestas *sentipensantes*, donde las artes tengan una mayor relevancia. Es importante tener en cuenta la participación en la construcción del saber en el aula de clase. Esto implica formar en derechos, deberes, sentimientos, pensamientos y puntos de vistas diferentes. El profesor debe ser eje central y un mediador abierto a posibles intervenciones de sus estudiantes, con la capacidad de orientar al otro desde el discurso incluyente, respetando las características particulares de sus estudiantes. La inclusión permite conocer diversos puntos de vista, darles soluciones y resolver conflictos; permite mediar con el otro en vista a unos bienes colectivos. Uno de los factores que afectan la convivencia pacífica es la falta de proyectos colectivos en donde se muestre un interés general.

Trabajar en escenarios periféricos desde el teatro y sus aportes permite que los estudios tengan como objeto principal el trabajo con las comunidades marginadas, para desarrollar dinámicas de empoderamiento, como se hizo en Brasil con el trabajo del oprimido. Trabajar con y desde el oprimido significa construir axiologías que lleven a superar, a las sociedades marginales, el estado de subyugación y alienación que surgió desde la colonia y que aún persiste, como la sumisión, el acallamiento y la explotación de lo rural. La dramatización de hechos, situaciones e historias de la cotidianidad permite una construcción del propio “yo” con valores y sentimientos que sólo son fruto de un ser *sentipensante*.

Fuentes consultadas

- Amador, Manuel y Mondragón Rafael, editores. *Vida que resurge en las orillas. Experiencias del taller de mujeres, arte y política en Ecatepec*. México: Cooperativa de Producción y Servicios Editoriales Heredad, 2020.
- Bourdieu, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de una idea*. Buenos Aires, Folios, 1983.
- Braslavsky, Cecilia. “La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, 1995, pp. 91-123, <https://doi.org/10.35362/rie901178>, consultado el 25 de septiembre 2022.
- Cataño, Gonzalo. “Orlando Fals Borda, sociólogo del compromiso”. *Revista de economía institucional*, vol. 10, núm. 19, 2008, pp. 79-98, <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/325>, consultado el 12 de septiembre 2022.

- Cavalcanti, Maria. "Drama, ritual e performance em Victor Turner". *Sociología & Antropología*, vol. 3, núm. 6, 2013, pp. 411-440, <https://www.redalyc.org/pdf/4069/406952169002.pdf>, consultado el marzo 13 de 2022.
- Caillois, Roger. *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Chesney-Lawrence, Luis. "Las teorías dramáticas de Augusto Boal". *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, núm. 26, 2013, pp. 25-55, <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/578081>, consultado el 24 de febrero 2022.
- Child Health Promotion Research Centre. "The use of Theatre in Education (TIE): a review of the evidence", *Edith Cowan University*, 2012, http://www.ntccorporate.com.au/wp-content/uploads/2011/11/ECU_the_use_of_theatre_in_education_a_review_of_the_evidence.pdf, consultado el 1 de diciembre de 2023.
- Colombia, Congreso de Colombia, Departamento Administrativo de la Función Pública. *Ley 115-Ley General de Educación*, 8 de febrero de 1994.
- Fals Borda, Orlando. *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Cuba: Editorial el Colectivo, 2014.
- García Yebra, Valentín. *Aristóteles. Poética de Aristóteles*, edición trilingüe. Madrid: Editorial Gredos, 1974.
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel. *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Colombia: Editorial Papiro, 2003.
- Lara Coronado, Jesús. "La educación moral en los autos sacramentales del siglo XVI en Nueva España". *Perfiles educativos*, vol. 34, núm.136, 2012, pp.79-97.
- López González, María Teresa. *La Pedagogía Teatral. ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* Tesis de licenciatura en Educación Parvularia y Básica inicial, Universidad de Chile, 2008.
- Martínez, Laura Victoria. "Antropología y teatro: dramatizaciones en una etnografía con niños/as migrantes". *Nómadas*, núm. 39, 2013, pp. 197-211, https://nomadas.ucen-tral.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=75, consultado el 15 de junio 2022.
- Motos, Tomás. "El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos". *Revista Creatividad y Sociedad*, núm. 14, 2009, pp. 1-35.
- Motos, Tomás y Navarro, Antoni. "Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, 2012, pp. 619-635, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.etop>, consultado el 10 de septiembre 2022.
- Núñez Cubero, Luis y Navarro Solano, María. "Dramatización y educación: aspectos teóricos". *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 19, 2007, pp. 225-

- 252, <https://doi.org/10.14201/3262>, consultado el 10 de septiembre de 2022.
- Onieva, Juan. *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis de doctorado del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Málaga, 2011.
- Ortiz, Marielsa y Borjas, Beatriz. “La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”. *Espacio abierto*, vol. 17, núm. 4, 2008, pp. 615-627, <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>, consultado el 22 de noviembre 2022.
- Osorio, José. *Peter Brook: tres conceptos fundamentales*. Tesis de licenciatura en Arte dramático, Universidad del Valle, 2011.
- Paredes, Diana y Villa, Viviana. “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Nodos y nudos*, vol. 4, núm. 34, 2013, pp. 37-48, <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>, consultado el 7 de octubre 2022.
- Pineda Camacho, Roberto. “La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia”. *Alteridades*, vol. 7, núm. 14, 1997, pp. 107-129, <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/516>, consultado el 4 de septiembre 2022.
- Villalobos Herrera, Álvaro. “Teatro y performance:(Des)encuentros”. *Investigación Teatral, Revista de artes escénicas y performatividad*, vol. 7, núm. 10-11, 2017, pp. 51-68, <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2534>, consultado el 4 de febrero 2022.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado”. *Tabula Rasa*, núm. 9, 2008, pp. 131-152, <https://doi.org/10.25058/20112742.343>, consultado el 10 de septiembre 2022.