

# *El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética*

*José Domingo Garzón Garzón*





BIBLIOTECA  
CASA MUSEO  
LA JAGUA

### **Resumen**

El artículo se plantea una pregunta por las estéticas escolares, no solamente asociadas a las prácticas artísticas, sino al proyecto vital de la formación de sujetos. Igualmente, interpela la presencia de las artes en los modelos curriculares, señalando que, tal y como es ahora, la curricularización del arte supone una mirada educativa historicista, fundada en el valor social y económico de la obra, en el carácter mercantil del hacer, poco en la categoría de campo autónomo de conocimiento. Por último, se adentra en un cuestionamiento a la figura del actor como epicentro de la formación teatral, tal y como está instituido en el grueso de los programas curriculares.

*Palabras clave: teatro, educación y currículo, teatro escolar, estéticas teatrales, teatro-actor.*

## **THEATER IN THE SCHOOL: HORIZONS OF ETHICS, GENESIS OF AESTHETICS**

### **Abstract**

This paper raises the question about school aesthetics, which are associated not only with artistic practices, but with the vital project of creating citizens and responsible social subjects. At the same time, it also interpellates the presence of arts in the curricular models, noting that, by the time being, the introduction of arts in the curricula takes for granted an educational and historicist perspective, which is founded rather on the economic value of the work and its mercantile aspect, than on it as an autonomous field of knowledge. Finally, it addresses the issue of the actor as the very axis of theatrical training, as it has been long established in the bulk of school curricula.

*Keywords: theatre, education and curriculum, school theater, theatrical aesthetics, theatre-actor.*

## **O TEATRO NA ESCOLA: HORIZONTES DE UMA ÉTICA, GÊNESE DE UMA ESTÉTICA**

### **Resumo**

O artigo propõe uma pergunta pelas estéticas escolares, não somente associadas às práticas artísticas, mas também ao projeto vital de formação de sujeitos. Igualmente, interpela a presença das artes nos modelos curriculares, sinalando que, do jeito que é agora, a curricularização da arte supõe uma olhada educativa historicista, fundada no valor social e econômico da obra, no caráter mercantil do fazer, pouco na categoria do campo autônomo do conhecimento. Finalmente, aprofunda num questionamento a figura do ator como epicentro da formação teatral, do jeito como esta instaurado na maioria dos programas curriculares.

*Palavras chave: teatro, educação e currículo, teatro escolar, estéticas teatrais, teatro-ator.*



Fotogramas de la obra "La andrómeda", Escuela Teatro Libro, 2002.  
Foto: Ximena Velázquez

## Arte, estéticas, educación: al encuentro de mundos posibles

Comienzo por aproximar la reflexión, que se pretende amplia, desde temas del teatro, que es mi disciplina de origen. Afirmo que el teatro, en los escenarios y los sistemas educativos, no debe ser tratado simplemente como una materia, área o apartado curricular. El teatro, al ser en su finalidad última un acto simbólico que es, también, una síntesis de la experiencia humana, de la cultura, debe integrarse e incorporarse a los campos del conocimiento. El teatro por sí solo no se explica, ni tiene sentido. Esta es una advertencia necesaria, toda vez que el asunto de la hiperespecialización en el conocimiento tiende a cerrar el mundo a un campo estrecho. Para nuestro caso, el *teatrocentrismo* es un riesgo evidente al que se expone la militancia del campo, y que se irradia generosamente en el trabajo pedagógico, donde es frecuente ver docentes convertidos en misioneros que vocean la práctica del arte escénico como si de una religión se tratase.

A su vez, tal y como se ha comprendido el asunto en medio del complejo universo de la oferta y la demanda, la incursión del teatro, así como la de otros campos del saber en los menús educativos, parecería un acto de supervivencia para dichos campos, una adaptación, una necesidad de ser reconocido o legitimado, siguiendo una suerte de lógica tácita en la que se infiere que todo aquello que no pertenezca formalmente al (un) sistema educativo está condenado a su desaparición, a su extinción o, lo que es peor, a la subestimación.

Y el arte, en particular el dramático, sí que está expuesto a este síndrome. Pero creo que hay algo más trascendente en la figuración del teatro —y del arte— en los sistemas educativos, que no necesariamente pasa por una legitimación curricular. Si nos atenemos a las afirmaciones abundantes de los textos de historia del arte, de las artes escénicas, de las mitologías y las antropologías culturales, encontramos que la necesidad de la expresión o la exposición de conceptos o contenidos encriptados en lenguajes visuales, sonoros, miméticos (a menudo, casi siempre interrelacionados) es connatural al hombre. No hay pueblo, etnia, comunidad, por más remota que sea o parezca, que no haya incorporado como elemento fundamental de su identidad (de su afirmación, de su cosmovisión) la ritualización, la ejecución de momentos desde lo danzario, lo musical, lo espacial, lo plástico. En ello coinciden los estudiosos, y afirman que probablemente en el origen del pensamiento complejo (que abstrae y transfiere valor) está lo que hoy conocemos como propio del arte, de lo artístico, de lo simbólico. En otras palabras, nada más asociado al conocimiento complejo que aquello que no dudaríamos en denominar artístico. Junto a ello, las potenciales codificadoras que dieron paso a los lenguajes sonoros, a las grafías compartidas, atestiguan una profunda conexión entre inteligencia, conocimiento y apropiaciones simbólicas.

La extrema codificación de la convivencia humana que hoy es visible (sonidos articulados que se convierten en lenguajes, banderas que significan naciones, diagramas que son señales) no ha hecho otra cosa que actualizar, quizá sofisticar, los antiguos y básicos sistemas de signos. Es epicentro de esta conducta el asunto estético, la percepción de lo sensible, lo bello. Y lo estético, en esa dimensión básica, antecede también al arte.



El arte, las técnicas que lo materializan como estructura organizada, parece ser consecuencia de un deseo íntimo por transformar la materia (la arcilla, la palabra), por trastocar un orden, por dar aliento a una cosa inanimada, por alterar funciones, por crear significados, por el placer de contemplar algo no visto ni oído antes.

La condición estética, entonces, es una condición que, al anteceder a los lenguajes artísticos, merece más de una pregunta al interpelar el accionar de lo artístico en el ámbito escolar. Y no es que dentro del sistema educativo el tema de la estética no haya sido considerado. El asunto es que se invierte la ecuación, es decir, lo estético es un ingrediente del acto artístico, no su génesis. Se entiende que primero fue la obra, la creación, y que la creación ha sido considerada cuando se observó que esta contenía elementos estéticos, de equilibrio, de belleza, de una evidente armonía.

A mi modo de ver, no es una cuestión del orden de los factores. Infero que al considerar como una de las fuentes del asunto artístico a la estética, entonces esta misma tendrá que ocuparse del lugar en el que habita en la condición cognitiva, sensorial, psíquica del sujeto, de un sujeto. En otras palabras, habría que ver si la estética es sujeto de *educabilidad*, o las propias tendencias subjetivas del individuo, sus disposiciones genéticas o qué otro asunto le predisponen en mayor o menor grado ante una condición estética que se reduce o se plasma en la propia cotidianidad del individuo.

Si se supone que un sujeto es una construcción derivada de la experiencia, de un ethos que puede migrar constantemente debido a encuentros y desencuentros propios de la vivencia, ¿en qué lugar habita aquella condición que le permite acercarse a experiencias sensibles, a identificarse, al gusto, al placer, a su concepción de belleza? Porque, claro, cuando se refiere a la belleza, no hay un estereotipo de tal. El mayor tropiezo de las teorías estéticas asociadas al positivismo fue su carácter modélico, la intención de los patrones, los métodos, las homogeneizaciones.

Hoy, que entendemos que lo estético es una dimensión ambigua, que no obstante cohabita con las conceptualizaciones generalizadas del arte y lo artístico, conviene preguntarse qué y cómo se ha avanzado en la pregunta por el carácter de las estéticas tempranas (en el niño). ¿Distingue, y de qué manera, lo bello, lo armónico, el niño? No parece haber mucha investigación sobre el tema, a pesar de lo pertinente que puede parecer. Y ello, quizá debido a las estrategias de *posicionamiento* de las *artes en sí* en el ámbito educativo. En tanto las todavía llamadas



bellas artes sean constituidas como disciplinas particulares, sin considerar, si la hay, una *cosa en común*, los ambientes educativos todavía se debatirán entre *patrocinar* una clase de pintura, una de música, una de teatro como mecanismos disgregados que precisan amplificar las apropiaciones personales de los individuos, las épicas creadoras, las opiniones propias.

En esta trama circunstancial, entonces, quizá sea válido preguntarse, ¿en los ámbitos académicos, escolares formales, vale la pena una nueva agenda de revisión de la cosa artística, previa a las disciplinas, las prácticas reconocibles en la esfera profesional, de circulación, de mercado? Cuando las prácticas artísticas sean una necesidad, una herramienta para encauzar elaboraciones estéticas, ¿dejaremos la dependencia de las casillas artísticas, de dominio de un campo preciso de la expresión o la materialización?

## Hacia una autonomía de lo bello

El primer riesgo de la curricularización del teatro, del arte, en los ámbitos educativos, es que de inmediato se procede al panteón, al culto, a la deificación. Así, el estudio de los precedentes se hace bajo la lógica de un índice, un catálogo de figuras máximas de alguna de las artes, objeto de análisis, ejemplificaciones, modelos a seguir.

El carácter centradamente historicista y reverencial que se contiene en lo educativo formal y convencional a menudo trae consigo el cotejo de la minusvalía por parte del contemplador/espectador/receptor. “Miren qué obra tan sublime, tan extraordinaria”. Hay museos, templos, lugares de reverencia, hay un mercado, hay industrias nacionales a cuenta de las glorias nacionales.

Puestas así las cosas, desde los escenarios educativos, y desde temprano, se propaga la idea del culto, del respeto ejemplarizante, la reverencia ciega: una suerte de religiosidad en relación con la *materia* de la creación y el creador. Puesto el foco en el asunto de la producción artística-estética, se da por descontado que la finalidad última del acto artístico-estético-creador es la de producir obras competentes y competitivas, y así se afirma en los escenarios educativos. Poco común es referenciar la cosa como exaltación de una forma de conocimiento, de la invención de técnicas y mecanismos para aventurar la comunicación expresiva, de la

complejidad que significa operar principios, experimentar, desdoblar, trastocar, re-significar, conmover.

De lo que trata este apartado no es, no puede ser, propagar la idea del derrumbe de los bienes artísticos y culturales producidos por el hombre, en sus distintos estadios, fases, geografías. A menos que fuésemos fundamentalistas iconoclastas, no es posible desconocer que aquellos bienes producidos e incorporados en el mercado mundial del arte ya tienen ganado su lugar, siguen prodigando mensajes, siguen siendo traducidos, siguen siendo —afortunadamente— cada vez más robustecidos como legados, como referentes o testigos de contextos precisos. De lo que se trata aquí es de cuestionar cómo se refiere el asunto en los ámbitos educativos, formativos (sobre todo en los tempranos), donde la idea que se postula del (sobre el) arte se corresponde más con discursos acerca de una elaboración superior de la maestría humana, hecha para que los ciudadanos las contemplemos y comprendamos lo que significa ser un genio, una figura cimera, un paradigma nacional, una inteligencia superior.

Estos relatos, en los ámbitos escolares, lo que hacen es propagar la noción de que la expresión, la creación, la invención, la generación de relatos está vedada al genio y al talento superior, para lo cual hay que ser iniciado o pagar el costo que significa una vida de privación y desvelo a favor de la maestría, de la condición superior. El arte (el artista) es sinónimo de grandeza, de privilegio, de exclusión. Quizá está bien que en los cenáculos de los iniciados, los marchantes, los mánager, los teóricos y los académicos de postín la idea se preserve.

Pero es impertinente en los escenarios educativos.

Y es que un escenario educativo debe ser un espacio, un campo de práctica abierto en el que los aprendizajes se estructuren sin condicionamientos, donde se explore y se apropie tangencialmente el mundo, donde, lejos de la soberbia de las presunciones, siempre quepa la posibilidad de barajar de nuevo el mundo, de reconsiderarlo, de mirarlo por otro costado, descreer, desmitificar. Esa es la diferencia con respecto a las simplificaciones, las síntesis y las militancias a las verdades heredadas. La contemporaneidad nos ha regalado conceptos ampliamente debatidos como la subjetividad (el mundo interno del sujeto). La subjetividad<sup>1</sup> (*la procesualidad del ser*) entraña

una actitud, un criterio, una lectura ante un fenómeno. El sujeto reacciona ante un acontecimiento, ante una experiencia, ante una sensación de manera que pone en juego su devenir ético, pero también estético. En apariencia, la subjetividad se corresponde con disposiciones cambiantes del sujeto, es decir, no es una condición estática. En *el así* de las cosas, resultaría esclarecedor pensar que el itinerario de una formación escolar, respecto al arte, lo artístico, como fundamento epistemológico, debería concentrar otra actitud de cara al conocimiento, actitud que no fuera de naturaleza disminuida, sino alternada con las propias fases de una mitología personal de los sujetos; en otras palabras, que la metáfora de una réplica de la evolución humana se vale para las artes, en tanto que debe haber una infancia de las artes (*cuando no hay proyecto, sino experiencia pura*), una posterior fase de la curiosidad y una fase o estadio erudito, el de la confrontación con los referentes o las tradiciones ajenas.

En esta circunstancia, la historia, la tradición del arte vale como relato, como experiencia compartida, no, como ya se dijo que lo es ahora, como paradigma. Puestos en esta circunstancia, en el ámbito educativo, el contacto con el arte, con lo artístico entendido en las dinámicas de producción, puede tornarse familiar, cercano, cotejable, apropiable. Hay, además, otra distorsión que sitúa el tema del arte en una dimensión discutible: el asunto lúdico pedagógico, como análogo (analogía).

Y es que se trata de dos campos del conocimiento, del aprendizaje que resultan completamente diferentes. En algún momento, en las definiciones curriculares de la escuela moderna, apareció la idea del aprendizaje significativo asociada al juego, o viceversa, donde las *disciplinas-acciones artísticas* aparecieron como tributarias fundamentales, en el entendido de que el juego se asocia a la exploración abierta y libre de los universos sensoriales, desde lo sonoro, lo visual, lo escénico.

Hasta allí, no parecería que se encontrara una crisis de sentido, más bien, podría hablarse de corresponsalías. Es en el *momento del sentido*, cuando aparecen las divergencias. Llamo *momento del sentido* a aquello que objetiva un proyecto formativo. En el asunto lúdico pedagógico, el juego tiene acciones-finalidades motoras, asociativas, des-inhedoras, placenteras. En efecto, se pretende incluso el conocimiento desde el placer, se diseñan estrategias formativas a diversos campos considerados como formales (ciencias). Hay una finalidad de incursión en planes reguladores de los procesos cognitivos. (El estudiante-niño-joven será sociable, aprenderá a trabajar en grupo, estimará los aportes de los demás, reconocerá que el conocimiento es divertido, etc.) El conocimiento divertido, por la diversión, intenta cambiar a favor una actitud de rebelión, de oposición; apacigua desde el carácter maternal, invierte, no subvierte.

La trama artística (estética), además y *en cambio* es reconfiguradora, apropiadora, transferidora. Corresponde al sentido del arte un carácter irreverente, irredento, cercano a los terrenos de la filosofía (el qué, el para qué), se interroga, se inconforma, se relativiza, trastorna, se interpela.

Ese carácter potencialmente perturbador del tema, asunto, cosa artístico-estética, bien sea de manera deliberada o ingenua, no hace parte de la aventura del conocimiento *curricularizado*, por cuanto la formación como es tiende a ser sobreprotectora y maternal. No se asume, naturalmente, que el arte, en su génesis, no desemboca, sino que simboliza, es decir, no genera actos de rebelión, rebeldía-subversión (vital-social), sino que los canaliza en actos comunicativos simbólicos, que interpelan las deformidades de los contextos. Es un riesgo.

No obstante, paradójicamente y cuando la cosa se complica, existe otra vertiente del tema: la variable sociológico-educadora, lugar en el que el arte es asumido como espacio de contención social, reinserta espíritus abandonados, aporta contra el pandillismo, el consumo de sustancias psicoactivas, endereza tensas relaciones familiares.

En el fondo, los fenómenos mencionados hacen parte de un probable acomodamiento social del arte (las artes) en los ámbitos educativos, unas mutaciones lógicas, unas necesidades de

---

<sup>1</sup> La forma en que nos posicionamos, sentimos y vivimos la sociedad no se determina apenas por la connotación objetiva de los problemas que nos afectan, sino que tiene que ver la forma en que esos problemas metamorfoseadamente se subjetivizan por nuestra parte, y ese es un punto muy fuerte del ser humano. Recuperado de [ladesuce.blogspot.com/.../subjetivade-entevista-com-fernando.html](http://ladesuce.blogspot.com/.../subjetivade-entevista-com-fernando.html)



legitimarse socialmente, un genuino ideario de cooperación con circunstancias socialmente relevantes, que indiscutiblemente han logrado su espacio.

Lo que debemos hacer, como educadores de las artes, es interrogar estas prácticas y aportar en la reconfiguración de los escenarios-espacios educativos de las artes, desde una necesaria revisión crítica de estas prácticas, considerando la oportunidad de construir y arrojar otras miradas.

### La distorsión mística

De la misma manera que Norman Cohn sostenía que detrás de las más importantes tesis revolucionarias y sociales modernas, entre ellas el marxismo, estaba una presunción religiosa (el bien y el mal) que ha permitido una simplificación en los discursos reivindicadores de las comunidades desfavorecidas, así para las teorías modernas del arte ha sido de gran impacto la presunción psicológica del creador y la creación como dotes superiores de iluminados, de exaltados y enaltecidos, de mesías.

La fase espiritualista, metafísica, trascendentalista del arte, del artista, de la obra maestra condiciona la relación social de los sujetos (las subjetividades) de cara al arte, lo artístico, lo estético.

Un ejemplo. El teatro moderno achaca la génesis de una incontestable revolución espiritual a los febriles reclamos de un santo iluminado desde sus raptos esquizofrénicos. Artaud preconizó una legitimidad telúrica, superior, volcánica en la naturaleza del teatro, reclamando una supuesta y enervada pureza mística, religiosa, entregada. A su sombra, prácticamente todo el teatro contemporáneo azuzó la idea de un actor-sacerdote-chamán, un invocador de las fuerzas metafísicas. Y todo porque de repente (de nuevo), según Artaud, todo el teatro se vio amenazado por la más supina banalidad, si el ritual de la mimesis-representación se vulgarizaba a la palabra proferida por un actor trivial, mundano, perezo, chapucero, carente del menor sentido de significación primitiva del rito encomendado.

De nuevo, el carácter bendecido, místico, ritual, religioso y elevado puso tierra de por medio frente a la práctica artística circunstancial. Y como la presunción místico-estética se apoderó paulatinamente del ámbito académico, se volvió evangelio el peaje del sudor y del cuerpo, del bramido y el arrastre, de la desnudez y la introspección con miras a la generación, el mantenimiento y la conveniencia de la energía vital, del acto elevado, de la retórica de una suerte de espiritualidad psicodélica.

En muchas, la mayoría de escuelas de teatro, y casi que en simultáneo en los grupos de influencia, la vía del artista -del actor- es vía crucis, es la reivindicación del trasiego cristiano de la purificación por el sufrimiento, la redención del ser y la especie, el papel mágico del teatro por el teatro. En medio del sacerdocio, el ascetismo, la pureza, cabe la promesa de un resplandor, al que sin duda podría llegar el actor-sacerdote-místico-santificado.

De nuevo, en términos de una disputa estética, filosófica, ideológica o epistemológica acerca de las variables citadas, es posible conceder que el debate tendrá que ser jugado dentro de las esferas de correspondencia (escuelas de teatro, grupos). Pero de lo que se trata es de polemizar la incidencia de estos desarrollos en los trasiegos educativos, en los ámbitos escolares de la básica y la media, incluso en los procesos comunitarios aplicados.

Y es que en las mañanas, los discípulos de esta confusa religión hacían el sacerdocio en las escuelas y en los centros de adoctrinamiento espiritual, físico, plástico, energético, y en las tardes, a la escuela, a enseñar lo aprendido, a aplicar conocimiento fresco.

Carentes de contexto apropiado, docentes y estudiantes alcanzaron a entregarse a un convulso ejercicio que ha dejado huellas en los escenarios educativos, en los que se ha fermentado la ilusión de que lo teatral es el equivalente de la expresión desgarrada.

### El teatro en la escuela

Como ya se dijo, con el advenimiento de los sistemas educativos estructurados, propios de la modernidad, la legitimación de una práctica convirtió la figuración académica en requisito, con lo cual, como es natural a estos propósitos, había que dotar de un corpus teórico, conceptual, al campo de exploración apropiado. Así las cosas, quienes presumimos de ser los afortunados de las primeras avanzadas que fuimos formados regular y sistemáticamente en el oficio teatral, descubrimos que los patrones y los paradigmas de la formación, básicamente, han consistido en estudiosos de la fenomenología del actor, de la formación técnica, de la vía espiritual y transformadora, dejando de lado un foco que recién ahora comenzamos a advertir: vemos que el teatro se relaciona en un todo con el hombre (como condición) y sus entornos, donde el tema de la representación es un artificio, una ficción de esa realidad compleja. En otras palabras, el teatro está conectado y condicionado a los devenires del hombre, de la humanidad, de las sociedades. Es mutable.

Por ello, ya no es posible adaptar los discursos de los fundadores de los procesos sistemáticos y de reflexión sobre el actor. En sus antecedentes, las preceptivas puestas en juego buscaban alentar una mayor comprensión, asociativa-científica, si se quiere, al tenor de los vaivenes de las ciencias o escuelas de pensamiento en el marco de sus contemporaneidades (Stanilavski y la psicología, Brecht, de la sociología, Barba y la antropología cultural).

No obstante, en las últimas décadas, con el advenimiento de los movimientos posmodernos, propugnadores del sincretismo, la hibridación; al tenor de los fenómenos derivados de la globalización (*la sociedad conectiva*) aquellos paradigmas, aquellas voces diferenciales y diferenciadoras, parecieron disolverse en un espectro de apropiaciones, más que de adscripciones, donde una suerte de cleptomanía conceptual ha posibilitado una visión de campo no parcelado. Esta *universalización* del conocimiento, donde, por igual, conviven ahora en espectáculos vivos técnicas que en el pasado aparentaban ser irreconciliables (psicologismo, pragmatismo, simbolismo), no ha logrado impactar ni transformar, de manera evidente, las estructuras curriculares de los programas de formación teatral de las escuelas colombianas.

Que, a estas alturas, no se haya abierto con seriedad un debate acerca de la pertinencia de la fragmentación actor-cuerpo-voz en las estructuras curriculares, pese a que no parece muy evidente que esta triada—sobre la cual se fundó la experiencia de la escuela teatral universitaria colombiana en el campo disciplinar—haya generado importantes transformaciones después de más de treinta años, que equiparen o, al menos, generen un movimiento tan sólido y trascendente como el de los años setenta en el teatro colombiano, época en la que justamente se pensó en la necesidad de mantener la vida, la vivencia, el impacto de ese movimiento que ayudó de manera tan sobresaliente a entrar en la contemporaneidad cultural al país.

Derivado de este debate en suspenso, a propósito de las estructuras curriculares universitarias, en lo particular, sobre la formación de docentes en teatro-escénicas, pretendo instalar algunas inquietudes.

### Los malentendidos

Cuando, en 2007, a instancias de una reflexión académica instalada en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, se optó por una revisión estructural del currículo, quedó en el ambiente lo que denominaría como los tres malentendidos del tránsito

de un ejercicio de docencia propio de una escuela de formación de actores, a una escuela de formación de pedagogos (docentes) de las artes escénicas. Son los malentendidos: 1. El teatro es sagrado. 2. Solo quien sabe algo lo enseña. 3. La enseñanza de la pedagogía del arte es un esfuerzo académico inferior que la enseñanza del arte.

Los así y aquí llamados malentendidos entrañan una comprensión parcial del fenómeno educativo y formativo, por cuanto tienen en común un intento de trasvasar unos modelos de formación de una técnica, una tradición, a una práctica social en la que lo importante, lo definitivo no es el arte, sino su propósito educador previo. Si se quiere, el arte (el teatro) con *finalidades educativas*, no con finalidades sobre sí mismo.

Como universidad monoprofesional, la Pedagógica debe formar docentes en diversas disciplinas. Así, su disciplina fundante es la pedagogía. Los campos disciplinares que titulan las especializaciones deben surtir un proceso de recapacitación, revisión, reestructuración, porque no basta pensar, como lo haría un artista, que el acto educativo es traducible por el estudiante, que él mismo, una vez conocida la materia de una disciplina, adaptará para fines educativos su conocimiento. En otras palabras, se trataba de graduar el conocimiento como fuente desde la cual la praxis reconvierte un saber, de acuerdo con la necesidad de un contexto. Esta estrategia, que podría en apariencia acercarse a ciertos postulados de conocimiento autónomo, como los descritos por Rancière, no obstante escondía en su momento una coartada: los docentes del área disciplinar querían (queríamos) prescindir de las preguntas pedagógicas y promover didácticas fundamentales, que orientaran a los estudiantes sobre el carácter transitorio, *desdoblable, maleable* de un saber, en que se desdobra o se puede fraguar desde una estrategia de preguntas como pretextos, como núcleos de conocimiento, para avanzar en aprendizajes ahí sí autónomos.

El apego por las tradiciones disciplinares, por la férrea adscripción a paradigmas escénicos focalizados; la repetición acrítica de presupuestos históricos, la mitificación de la disciplina, la idea de la disciplina y (avanzar en) la perfección en la ejecución de la partitura, la creencia de asumir las cohortes como *grupos teatrales* en los cuales debía imperar una regularidad homogeneizadora, entre otros fenómenos, hicieron sospechar a parte de la comunidad académica, que la sola adscripción teórica (retórica) a una visión disciplinada, rigurosa, repertorista del teatro, iba en contravía con lo que debe ser una academia: entidad productora, sí, pero de conocimiento, no de espectáculo.

Los ejércitos demoraron siglos para cambiar del paradigma: de la intimidación por la masa hasta la mimetización, tuvo que imponerse otra idea del valor, del heroísmo, del honor. Las banderas de los ejércitos vociferaban las huestes, ahora el sigilo y la sorpresa y las teleincursiones son el rasgo común en todas las fuerzas armadas.

La migración de paradigmas en los procesos de la educación artística supone evaluar la eficacia de lo que se ha instalado como norma en las academias. Para el caso del teatro, vale preguntarse si los procesos de formación segmentados, aquellos que animan la comprensión del teatro, se pueden realizar desde una fragmentación de la anatomía del ejecutante: la voz, el cuerpo, la imaginación.

### **El actor no es el teatro, el teatro no es las artes escénicas**

Probablemente, la emancipación del actor —un fenómeno derivado, al tiempo, de la sospecha decimonónica instalada desde los primeros tiempos de Stanislavski y de la irrupción mediática de la figura— lo puso como epicentro del arte teatral. ¿De qué se emancipaba el actor? Del anonimato, del oficio orfebre, de la dictadura del autor.

Un estudiante me interpela, uno que son todos, son reiterados. Si se va a ser profesor de teatro, ¿no se debe saber del teatro, es decir, de la actuación? Yo respondo, en primer lugar, que el teatro no se reduce al actor, que el actor es uno de los elementos constitutivos del teatro, pero que el teatro mismo es más, trasciende al actor. Lo trasciende como concepto y como universo.

Como concepto, porque el actor, el ejecutante, es variable. Esa misma variabilidad lo pone por encima del *papel* de protagonista del teatro, lo eleva a dimensiones diversas que, justamente, lo redefinen a favor del teatro. En otras palabras, si la dimensión de término del actor quisiera decir lo mismo para todos, seguramente el actor sería un ente terminado como concepto. Pero es que el concepto del actor no ha sido, ni es, común a todas las culturas, prácticas y formas que corresponden al campo de la representación viva.

Pero ya que el actor se *debe* al teatro, su concepción se ha transformado, se transforma cada vez que se transforma la idea del teatro. En otras palabras, no hay una noción del actor y, por ende, el teatro no es el actor. Por esa razón, el teatro no se comprende desde la lectura del actor, porque esa lectura sería incompleta.





De la misma manera que no es posible ensayar una comprensión del teatro desde la literatura dramática, del texto, ni del lugar de la representación.

Se dirá, con razón, que no es posible el teatro sin el actor. Eso es tan obvio como decir que no hay teatro sin un dónde, sin un qué. Porque el actor sin aquello es un paisano que necesita un qué, un dónde para *ser* un actor.

Así las cosas, debemos reconocer que, al menos, se necesitan tres componentes para que el teatro sea, suceda. El actor, el lugar de la representación, el qué se representa. Ahora, no se trata de decir cuál es más importante, porque para que *suced*a el acto teatral, al menos, deben darse estos elementos. Es como decir que no puede haber voz sin aire, sin un aparato fisiológico, sin qué decir ¿qué es más importante? La pregunta no es pertinente, se necesita la triada, independientemente de que relativicemos o menospreciemos alguno de los tres componentes.

En este caso, del teatro, se diría que el lugar de la representación es más relativizable. El teatro moderno nos enseña que el lugar es lo de menos, pero es lo de más... Claro que hemos abolido el teatro como edificio, el teatro como espacio social, el teatro como lugar especializado, y lo hemos reemplazado por el espacio simbólico de la representación. Una representación en espacios cotidianos (una calle, un lugar del hábitat, un autobús) de hecho convierte al espacio intervenido, en el el *teatro*.

Pretendo, a partir de estos supuestos, significar que el teatro no se reduce ni es el actor, siguiendo una estela de presunciones. Cuando un programa de formación de actores se centra en la intervención del *yo* del actor, su cuerpo, su centro, su equilibrio, se procede a una intervención cerrada, que corre el riesgo de incorporar la biomecánica como eje del problema. Resolver *sus* desafíos físicos, superar *sus* límites, analizar *su* escena o los parlamentos que va a decir, preparar *su* voz, explorar *su* relación con el otro.

Este carácter excesivamente endogámico de la formación académica del actor, como eje, centro y figura, lo puede poner en un lugar de aislamiento, de utilitarismo. No hay periscopio. La salida, el trámite de la contextualización, viene a ser un ejercicio ajeno, liderado por los otros, los terceros: el director, por ejemplo, a quien compete la responsabilidad de pensar y decidir.

Fotografías de la obra "Narices Rojas", Montaje Licenciatura en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional, Medellín 2003. Foto: Ximena Velásquez



Fotografía de la obra "¿Quién dijo miedo", Índice Teatro, 2001. Foto: Sandra Zea

Grosso modo, este es el mecanismo de la práctica formal del actor, y su entronización como foco del cronograma, del itinerario de la formación, puede ser una trampa que lo priva del manejo de la autonomía, que lo aligera de las responsabilidades, que lo sitúa en una potencial minusvalía. Por eso, a diferencia de los actores formados en una academia, los formados en los grupos: los asimétricos, los desestructurados y desregularizados, ponen en acción el instinto y la agenda de enriquecimiento conceptual y poético que les permite la adaptabilidad y la eficacia. La presunción técnica del yo, del ego en el actor de escuela, intervenido e interferido, lo pone en desventaja. Por eso les es difícil incorporarse a grupos (sociedades) establecidas; por eso son pocos los que se aventuran en empresas renovadoras y revolucionarias, porque les cuesta desatarse de las instrucciones de sus entrenadores.

Si ese es el problema del actor en el contexto de un ideario de formación que lo entroniza, más discutible parecería ser situar la idea del actor como epicentro en la formación de un docente, pedagogo o formador.

Porque es allí, en el momento y en el tema de la formación, donde debe desplegarse la potencia al futuro docente para de abrir el mundo, desteatralizarlo, pero poetizarlo en la amplísima variedad de referentes (de la cultura, el arte y la vida), como sustancia para intervenir no a sí mismo, sino al otro. Despojando de las confortables veleidades de su autocontemplación, un docente de las artes, del teatro, así como un docente de cualquier campo del conocimiento, se lee él no como un intérprete, sino como un interpretador.

### **Coda**

El arte ha permeado (se ha insertado) en los sistemas educativos e intenta legitimarse desde allí, razón por la cual conviene ir más allá de las sospechas sobre su lugar, su establecimiento, su consideración social. No vamos a decir que el arte, por fuera de los sistemas educativos, podrá mantener una supuesta independencia, constituirse como pureza primigenia, tornar al origen. Lo que se desprende de la inmersión en este aporte, más bien, es la necesidad de convertir los escenarios educativos en lugares para despojar al arte de diversas vestiduras y simulaciones, que lo han convertido en competencia, por la preeminencia de su accionar. Es memorable la escena de los maestros-artistas en la obra *El burgués gentil hombre*, de Molière, donde cada uno de ellos preconiza las ventajas de su arte respecto a las otras artes. No es pretensión, pues, destacar alguna práctica, desestimar otra. Al fin y al cabo, música, drama, *performance*, artes audiovisuales seguirán instaurando, validando, trastocando, reciclando referentes. El asunto es *qué se hace, para qué se hace, cómo se hace*

arte en la escuela, con los niños y jóvenes que desputan al conocimiento, a la intuición (que es otra forma de conocimiento), a la inclinación por el descubrimiento, al gusto, al placer.

La academia significa un patrón de relaciones y de formas de organización estructurada sobre la producción de saberes. Los programas artísticos deben aproximarse a generar sus propios mecanismos de legitimación, los cuales, infortunadamente, no pueden seguir siendo la retórica romántica de la excepcionalidad espiritual del creador, como hace dos siglos. Porque es en ese territorio, entre la compasión, la tolerancia y otras virtudes de la bondad, como se nos trata: los locos geniales, que andan por las nubes, pero que de cuando en cuando nos revelan una verdad, nos ponen en contacto con la belleza, nos confortan el espíritu. La escuela, la academia no es, no debe ser el lugar de la confirmación de los deseos. La escuela tiene la obligación de cuestionar permanente y sistemáticamente los saberes, porque ellos son perecederos. Una escuela que ofrezca las líneas del menor esfuerzo, de la simplicidad, del lugar común es un lugar del que hay que desconfiar. Se aprende para arriesgar y para transformar, para proponer diversidades, para investigar: para instigar.

---

### **JOSÉ DOMINGO GARZÓN GARZÓN**

jdgarzon@pedagogica.edu.co

Maestro en Arte Dramático, ENAD-Universidad de Antioquia; magíster en Escrituras Creativas de la Universidad Nacional de Colombia (tesis laureada), Premio Nacional de Cultura otorgado en la modalidad de Dirección teatral por el Ministerio de Cultura de Colombia en 2005; Premio Nacional de Cultura en Dramaturgia otorgado por la Universidad de Antioquia en 2006. Ha sido decano de la facultad de Bellas Artes, vicerrector de Gestión Universitaria y rector (e) de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de Planta de la misma.

*Artículo recibido en abril de 2013 y aceptado en junio de 2013.*