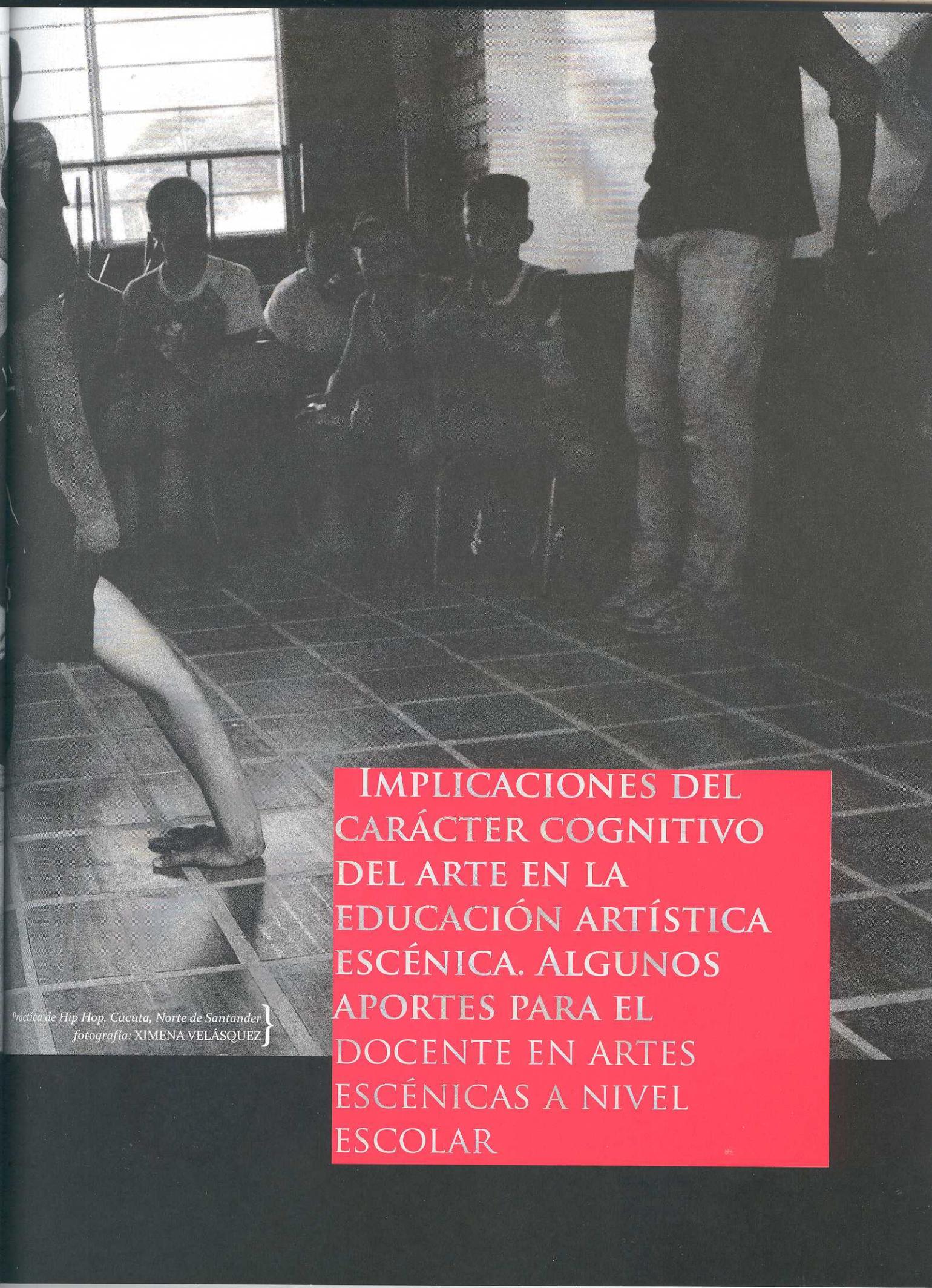




CAROLINA MERCHÁN PRICE



**IMPLICACIONES DEL
CARÁCTER COGNITIVO
DEL ARTE EN LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
ESCÉNICA. ALGUNOS
APORTES PARA EL
DOCENTE EN ARTES
ESCÉNICAS A NIVEL
ESCOLAR**

*Práctica de Hip Hop. Cúcuta, Norte de Santander }
fotografía: XIMENA VELÁSQUEZ }*

R_{esumen}

En este texto exploramos los aportes propuestos por Arthur Efland (en especial en su libro *Arte y cognición*), con el fin de ampliar los enunciados de los programas en artes escénicas como área curricular en el programa escolar, así como en el marco de la formación de docentes. En esta perspectiva, consideramos la noción de cognición hacia aquellas experiencias y subsecuentes aprendizajes en las cuales el cuerpo juega una función central como mediador en los procesos de comprensión del propio mundo. Discutimos igualmente en el análisis, el rol de las emociones en los procesos del pensamiento. En este sentido, proponemos tomar desde esta nueva perspectiva de articulación entre la dimensión emocional y la intelectual para discutir los conceptos de creación, apreciación y comprensión, típicos de las áreas artísticas y de su enseñanza. Planteamos esta articulación como proceso fundamental del encuentro con el arte en las dinámicas del desarrollo en la escuela. En las conclusiones se deja abierta la necesidad de redefinir los ejes conceptuales para formar formadores en artes escénicas articulando los saberes disciplinares específicos de las artes escénicas con las necesidades propias del proyecto escolar, en particular aquellas ligadas al desarrollo social e individual de la persona en el marco la escuela básica y media.

Palabras clave: educación artística, escuela y arte, flexibilidad cognitiva, apreciación, creación comprensión sociocultural.

Implications de la dimension cognitive de l'art dans le domaine de l'éducation scénique. Quelques apports pour l'enseignant des arts scéniques au niveau scolaire

Résumé

Dans ce texte nous abordons quelques éléments parmi ceux proposés dans *Art & Cognition* (2002) par A. Efland dans le but d'élargir la réflexion autour des arts de la scène dans le curriculum scolaire et la formation des enseignants. Dans cette perspective, nous élargissons la notion de cognition vers la prise en compte des expériences et apprentissages afférents dans lesquelles le corps apparaît comme médiateur des processus de compréhension du (propre) monde. Dans le cadre de notre réflexion nous abordons, notamment, le rôle des émotions dans les processus intellectuels. Nous abordons dès lors les concepts de créativité, réception et compréhension, propres aux pratiques et discours dans le champ des enseignements artistiques, pour les revisiter à partir de l'articulation entre la dimension émotionnelle et la dimension intellectuelle et son rôle dans les processus de développement.

Ces apports nous permettent, en conclusion, d'ouvrir la discussion sur les divers questionnements qui émergent lorsque l'on interroge les objectifs et axes conceptuels des programmes de formation d'enseignants en arts de la scène à partir des besoins spécifiques du projet scolaire, notamment celles en rapport avec le développement social et individuel de la personne dans le cadre de l'école obligatoire.

Mots clefs: éducation artistique, école et art, flexibilité cognitive, appréciation, création, compréhension socioculturelle.

Implications of the cognitive dimension of art in artistic scenic education. Some contributions for the teacher in scenic arts at the high school level

Abstract In this work we explore the contributions proposed by Arthur Efland (especially those of his book *Art and Cognition*), with the aim of broadening the statements of the academic programmes in performing arts as a curriculum area in the scholar plan, and also within the frame of teacher training. In this perspective, we consider the concept of cognition towards those experiences and subsequent learning in which the body plays a central role as mediator in the process of understanding of the world itself. We also discuss during the analysis the role of the emotions in thought processes. In this sense, we propose to use this new perspective of complementary interaction between the emotional and intellectual dimensions to discuss the concepts of creation, appreciation and understanding, typical of artistic fields and their teaching. We propose this complementary interaction as a fundamental process of the encounter of arts, in the dynamics of development in the school. In the conclusions, we open the possibility of a need to redefine the conceptual axes to train teachers in performing arts, articulating specific disciplinary knowledge of performing arts with the needs of the scholar project itself, particularly those linked to the social and individual development of the person in the frame of basic and intermediate school.

Key Words: artistic education, school and art, cognitive flexibility, appreciation, creation, sociocultural understanding.

Implicações do caráter cognitivo da arte na educação em artes cênicas.

Algumas contribuições para o docente em artes cênicas ao nível escolar

Resumo

Neste artigo vamos explorar as contribuições oferecidas por Arthur Efland (especialmente em seu livro *Arte e Cognição*), a fim de ampliar os enunciados dos programas em artes cênicas como área curricular no programa escolar, e no contexto da formação de docentes. Nesta perspectiva, consideramos a noção de cognição direcionada a aquelas experiências e aprendizagem subseqüentes nos quais o corpo desempenha um papel central como mediador nos processos de compreensão do próprio mundo. Na análise, é também discutido o papel das emoções nos processos do pensamento. Neste sentido, propomos partir dessa nova perspectiva de articulação entre a dimensão emocional e a intelectual para discutir os conceitos de criação, apreciação e compreensão, típicos das áreas artísticas e do ensino. Propomos esta articulação como um processo fundamental do encontro com a arte nas dinâmicas do desenvolvimento na escola. Nas conclusões, é deixada aberta a necessidade de redefinir os eixos conceituais na formação de formadores em artes cênicas, articulando os conhecimentos disciplinares específicos das artes cênicas com as necessidades próprias do projeto escolar, particularmente aquelas ligadas ao desenvolvimento individual e social da pessoa dentro da escola primária e secundária.

Palavras Chave: educação artística, escola e arte, flexibilidade cognitiva, apreciação, criação, compreensão sociocultural.

Introducción*

El objetivo de este artículo es presentar, desde la lectura de Arthur Efland en su texto *Arte y cognición*¹, aquellos enunciados que aportan a la construcción de formadores en educación artística desde artes escénicas². Es básicamente un análisis documental que intenta visualizar el carácter cognitivo en el acercamiento con el arte: las resonancias que tiene al momento de pensar los roles de la educación artística escénica en la escolaridad básica y media, así como en la formación de formadores en este campo (licenciados en artes escénicas).

En primera instancia, se presenta el problema de investigación, la metodología seguida, y los conceptos claves que propone Arthur Efland a partir de los cuales pueden derivarse implicaciones de carácter cognitivo hacia el enriquecimiento de programas en el área de las artes escénicas como área curricular en un programa escolar. Entendemos por cognitivo aquellos aprendizajes y experiencias que también tienen en cuenta el cuerpo como mediador en la comprensión del propio mundo y las emociones que generan pensamiento (Vigotsky en *La teoría de las emociones*), desde la reflexión sobre ellas. En segunda instancia, se ampliará cada uno de los tres conceptos fundamentales para entender el arte propuestos por Eisner y citados por Efland: creación, apreciación y comprensión. Por último, las conclusiones a través de las cuales se deja abierta la necesidad de redefinir los ejes conceptuales para formar formadores en artes escénicas articulando las necesidades de la escuela con los saberes disciplinares específicos del arte, afinar su mirada y extender su función.

Hoy se ve a la Educación artística como un espacio que puede brindar “una mayor aportación al cultivo de la mente o a la formación de la personalidad” (Efland: p. 21). La escuela y la sociedad están exigiendo cambios sustanciales que aporten desde otras perspectivas a la formación de los sujetos integrando saberes que, desde el conocimiento de lo humano definan su desarrollo, circulen la cultura y viabilicen estrategias para la educación. Remitiéndonos específicamente a la educación teatral es importante cuestionarse, en especial, acerca de dos grandes categorías de contenidos a problematizar: los procesos que se desarrollan al interior de los entrenamientos a nivel corporal por una parte, y los procesos de lectura e interpretación en lo que se refiere al texto. El cuestionamiento que se presenta se focaliza en el seguimiento de los diferentes tipos de contenidos que podrían alimentar el currículo escolar, las prácticas en clase y sobre todo los fundamentos conceptuales que amplíen la labor del profesor en esta área, en términos de desarrollo integral de los educandos.

1. Problemática y metodología

1.1. Enfoque metodológico: conversaciones con el autor y sus visitantes desde el sillón del profesor

Este es un estudio de tipo descriptivo-interpretativo de tipo documental y es parte de un resultado de investigación. Tomando como base el texto *Arte y cognición* de Arthur Efland se intentan transposiciones hacia las artes escénicas y su extensión a la escuela básica y media. Fundamentado en los avances definidos en el texto para la educación en artes visuales, se proponen posibles transposiciones hacia la educación artística en artes escénicas. De ahí las conversaciones: interpretar las palabras del autor/es construyendo desde la experiencia en artes escénicas

posibles enunciados que fortalezcan los constructos que apenas se inician en esta área. La problemática que se plantea a la formación de formadores en artes escénicas para la escuela es, justamente, la tensión que genera el necesario desplazamiento de los objetivos y medios que se han venido trabajando para el teatro a los objetivos de la escuela obligatoria: podemos formular este cambio como el paso de la educación al teatro hacia la educación a través/a partir del teatro. Esta aclaración es importante, y vale la pena considerarla detenidamente. En efecto, la inserción de programas desde artes escénicas en la escuela está hoy considerada mayormente hacia representaciones teatrales o, en algunos casos, hacia montajes de coreografías en danza, cuyo fin último es hacer parte de celebraciones y presentaciones “formales” dentro de las instituciones. Para ello, suelen tenerse en cuenta especialmente los alumnos que a partir de su talento y vocación conforman grupos y trabajan a la manera de los grupos de teatro o de danza profesionales. Este isomorfismo entre las prácticas socioculturales del teatro, sus tradiciones y sus modelos de transmisión por un lado, y las prácticas pedagógicas en teatro en la escuela se da como algo natural y ha sido poco cuestionado. El presente trabajo no está dirigido a esta clase de grupos ni a esta clase de objetivos, que si bien tiene su propia construcción y lugar dentro de las instituciones, circulan la necesidad de la experticia y su búsqueda desde la construcción teatral o de danza. Por el contrario, los enunciados que se toman del texto se abren a definir posibles accesos desde proposiciones que amplíen la mirada del profesor (aún en los procesos de realización de montajes y representaciones) en su acción docente, buscando articulaciones consecuentes con el ser propio de la escuela: formar sujetos sociales, críticos, capaces de comprender y transformar su entorno, conscientes de su ser y estar en el mundo.

1.2. Problema de investigación³

Cuando se habla de educación artística como categoría incluyente, se está refiriendo a las artes, en cuanto disciplinas que comparten una naturaleza común pero su objeto de trabajo y estudio varían. En cualquier caso las acciones que son posibles de realizar con el arte pueden ser el punto de partida desde las prácticas de referencia para la formación de formadores en el campo de la educación artística. Este principio es el que estructura el problema de investigación, en el sentido de pensar que lo que se hace con el arte –procesos intelectuales y emotivos ligados a la experiencia material y significativa del mundo humano– puede ser comprendido en términos de procesos de enseñanza, aprendizaje (educación artística). Esto es lo que se llama implicaciones del carácter cognitivo del arte en la educación artística: a aquello que involucra observar las acciones del arte o con el arte, pensadas para el desarrollo de niños y jóvenes a partir de las disciplinas artísticas o sus aportaciones a las otras disciplinas del currículo.

Las acciones básicas a las que nos referimos son:

- La recepción de artefactos u obras;
- La creación de artefactos u obras;
- La comprensión socio-cultural de las creaciones artísticas y, en particular, su apreciación estética.

Estos “ejes disciplinares” como los llamó E. Eisner (1972)⁴, en primer lugar requieren ser vistos y analizados efectivamente como procesos cognitivos; en segundo lugar supone que esos procesos cognitivos requieren de una racionalidad pedagógica

* El artículo es resultado de una revisión de investigación. Grupo Educación Artística, Universidad Pedagógica Nacional.

que los forme; y en tercer lugar dimensionar esta formación en la educación básica y media (siendo ésta la población a quien va dirigida la formación pedagógica de nuestros licenciados). Este estudio se centrará entonces en derivar de los textos consultados, en particular de la revista del arte que constituye el texto de A. Efland, compromisos para la educación artística desde las y en las artes escénicas. Es decir, pensar en educar en el arte desde una perspectiva cognitiva, para una facultad cuyo objetivo es la formación de maestros requiere pensar las implicaciones en dos niveles que son a. Cómo formar a los formadores en esta perspectiva, y b. Cómo van a formar los futuros educadores en los niveles educativos antes señalados.

1.3. Definiciones de los procesos de creación, apreciación y comprensión

- En lo relacionado con *creación de artefactos, obras o prácticas artísticas*, este texto se referirá a la producción de arte; no se hace alusión al gran arte, "arte culto", ni al mejor ejemplo de arte, sino a los ejercicios ligados, formalmente y/o en términos de contenidos, con las prácticas artísticas, sin apuntar sólo a la recepción o reproducción de lo ya hecho: al contrario, partiendo de la definición de la "imitación" según Wallon, el ejercicio consiste en la elaboración por sí mismo (individuo o colectivo) de algo que desde algún enfoque, sea llamado artístico o producción sonora, visual, escénica... no como copia o como réplica de lo dado, sino como una propia construcción.

- Por apreciación artística se asume la definición propuesta por Aguirre en tanto aproximación responsiva (Bajtín, 2000; Jauss, 1974) al arte y las obras de arte, justamente por el amplio espectro de acciones que ello contiene: "... análisis, respuesta, valoración, disfrute" (Aguirre, 2005: p. 142). Aproximación responsiva como manifestación de la experiencia estético-artística de quien observa (espectador, público) así como de quien produce (creador). En este doble sentido es posible que en la educación básica y media se aprecie el trabajo de otros y el propio. Se entiende también que la apreciación es una construcción cultural y no un esencialismo, que descansa en el objeto... o en el sujeto.

- Por comprensión socio cultural del arte se alude a la formación necesaria para entender y aproximarse al arte no solamente desde los objetos mismos, sino desde el conjunto de relaciones espacio temporales que se establecen con el entorno cultural: condiciones históricas, políticas, sociales, económicas, en fin, todo tipo de relaciones culturales con los procesos que dieron lugar a la obra y aquellos que, desde el tiempo presente, ayudan a comprenderla... Se propone también, en este sentido, que el arte sea un pretexto -punto de referencia- para entender no su propia constitución, sino la ventana para entender el mundo, y de otro lado la forma como el arte instaura una versión -configura realidad.

3. La creación desde el área artes escénicas; una puerta de entrada a la comprensión del sujeto

Afinando la determinación del asunto, y trasladando la intención de este estudio a la escuela, es desde el interior de la producción de la obra, sin desconocer el ser del público en donde se ubicará el objeto teatro. "Las obras de arte hacen exigencias cognitivas al pensamiento. Despiertan la búsqueda intelectual; ya que el pensamiento no empieza en lo abstracto, sino en las imágenes sentidas directamente o recordadas en la memoria" (Efland, p. 16). Ser parte del proceso de creación, de elaboración de una obra de teatro, sabiendo que en el proceso escolar la categoría de producto "obra de arte" es mediadora de comprensiones, influye en los cambios de significado:

- Desde la apreciación distante de la misma,
- Desde la transferencia de los procesos que la llevaron a serlo,
- Desde la participación en su construcción.

Por tanto, la reproducción de la misma como proceso pedagógico, permite proponer el asunto del quehacer del arte como lugar de formación



en tanto forman y extienden el sentido de los signos, los símbolos y las significaciones que a través de la historia, y ahora en actualizaciones diversas en el aula toman lugar. El joven de séptimo grado que se acerca por primera vez a *Romeo y Julieta* de Shakespeare profundizará poco a poco en las relaciones semánticas al interior del texto y desde su contexto (propio de la obra y particular del alumno) en la medida en que el profesor integre la curiosidad que producen los conflictos entre los personajes con las opciones de trabajo escolar con el objeto "obra de teatro".

Dice Brown que "la abstracción es un logro de la imaginación y los significados derivados de este esfuerzo tienen que ver con nuestras vidas en los mundos social y cultural que habitamos. Ésta es su función educativa" (Efland: p. 16). La obra de teatro, "el producto", el objeto cultural, es a la vez el reflejo de los planos de realidad latentes en su conformación histórica, así como fruto de la elaboración colectiva de los individuos que la actúan, siendo sin duda en la mayoría de los casos además la interpretación propia de una realidad, de un individuo; el autor (a su vez es parte de una cultura y por ello reflejo de la misma).

El proceso que lleva a abstraer sentidos se inicia en la definición de una obra para ser representada, interpretada o estudiada. Este primer paso es la puerta de entrada a un texto que tiene en su interior códigos propios de ser comprendidos para entender la construcción del espacio escénico y su estructura, así como los elementos que la constituyen, desde lo que el texto propone. Las actividades posibles a desarrollar con esta clase de objeto son múltiples. Lo interesante dependerá del objetivo que el docente se proponga a través de este objeto que ahora es un objeto didáctico en la medida en que deberá priorizar qué de ese mundo que se abre es vehículo de unos procesos formativos acordes a la edad y nivel de los alumnos.

Entran también en discusión los mundos sociales, desde comparaciones que a su vez llaman a poner nombres a situaciones conocidas desde donde partir en el viaje de lo comparado. En el texto teatral no suele haber descripciones, como en la novela, o en los libros de historia. Las inferencias que regulan la acción dramática devienen de las palabras y las acciones de los personajes, el tono, el ritmo, las acotaciones. Aprender a leer y dar vida a los personajes en espacios ficcionados pero que cargan su propia teoría sobre la realidad es el punto de partida para "crear" en el aula espacios de aprendizaje. Los ejercicios de lectura o de acción desde el texto pueden así ser analizados desde las construcciones que cada uno de los alumnos realiza, para puntualizar sobre esos procesos de formación. ¿Qué forman? ¿Cómo? Y su incidencia en las relaciones de grupo.

La intención del profesor puede estar también centrada en los valores que circulan al interior de la obra y desde ellos, analizar la época y poner en discusión la definición de los valores al interior del grupo escolar. Esta intención del profesor marca diferencias conceptuales, y determina su acción docente como ejercicio de comprensión de un texto, el grupo mismo que lo aborda y su propio programa académico. Dependerá siempre de la claridad de los objetivos que se plantea el profesor desde un programa más amplio que lo lleva a pensar desde el teatro en mediaciones que enriquecen la enseñanza-aprendizaje.

En la valoración de creación, haciendo referencia al teatro, se encuentran aquí dos planos desde donde centrar los ejercicios. Crear en el espacio escénico, es decir en lo que comprende el hacer teatro define roles que en el lugar del docente están determinados por las acciones de la clase, y a su vez por los objetivos que en el programa se planteen. Se crean personajes, tanto a nivel textual como desde la acción; los personajes están determinados por situaciones, contextos, conflictos, que a su vez también son creados, por lo que cuando hablamos de crear, se habla de generar las condiciones que hagan de ese personaje en esa situación algo veraz, y se crean desde la imaginación. "En el juego, los niños aprenden a comprender significados del mundo puesto que juegan con sus representaciones del mundo. Construyen conceptos de matemáticas y ciencias, a la vez que de lenguaje incluida la lecto-escritura" (Goodman y Goodman, 1990. Efland: p. 61).



Fiesta de las Artes Escénicas, Medellín }
fotografía: XIMENA VELÁSQUEZ }

El teatro en sí mismo supone un juego en donde los actores son jugadores, juegan un papel, juegan a que representan otro en una escena que es creada artificialmente, desde la ficción en tanto no está ocurriendo en la realidad, no tiene, o no debe tener consecuencias (legales) en el plano de la realidad pero ocurre y debe ser veraz. Primero que todo, el mundo del teatro profesional, está determinado en la historia por personajes contruidos a partir de palabras. No existen pero son: y la realidad está ahí para comprobarlo. Son parte del legado cultural de la historia, como los mitos. De hecho en un principio se alimentó de ellos y, a través de la historia, los ha ido creando. Por otro lado, necesitan encarnarse en personas de verdad, actores que los representen, en las acciones que desde la ficción fueron planteadas para reflejar un "algo" construido por un autor o por un colectivo. Pero que, como sea, refleja al interior de esa ficción creada, avatares del hombre en el paso por la vida, las sociedades y la cultura. Así en su interior circulan saberes, maneras de pensar y acciones listas para ser comprendidas. Se crean desde la imaginación con articulaciones que van y vienen desde la realidad, planteando dificultades que serán sorteadas. La preparación misma para la utilización de las herramientas corporales y mentales, el abanico de campos de la voz y las posiciones en el movimiento, plantean retos y permiten definir procesos y justificaciones en las concepciones desde la sensibilidad para la formación.

3.1. Desde la actuación

Los niveles de exigencia propios de este plano propenden por la determinación de procesos sociales que en la producción y montaje son viables de ser desarrollados en el aula. Llevado a la escuela, ese proceso de montaje tendrá sus propias categorías de análisis en cuanto a los procesos cognitivos que determinan una transformación del sujeto, ya que implica una gran variedad de acciones de cada uno de los que intervienen en la producción de un espectáculo. Por ejemplo, toma de decisiones, discusión y acuerdos, amén de cómo individualmente los alumnos deben desarrollar un trabajo particular que les permita ejercer los distintos roles tanto de actuación como de gestores a través del estudio, la revivificación, la interpretación, la comprensión de ese objeto cultural. Esa producción, que se torna en el *espacio escénico pedagógico*⁵ como una situación articuladora de saberes, supone también procesos de vinculación social, en la medida en que genera relaciones y procesos al interior del grupo escolar, de cada uno de los sujetos que hace

parte de ese grupo, y de la repercusión que ese montaje producirá en el ámbito escolar.

Así se determinará un lugar de valoración de la incidencia que puede tener el teatro como herramienta pedagógica, que supone un estudio propio en cuanto a la proposición de instrumentos particulares para dicha investigación. Esto quiere decir que además instala la visualización de procesos propios de lectura y formación a través de herramientas propias y ajustadas a la creación de grupo y montaje dentro de la escuela, así como para su justa valoración una sensibilización y los posibles procesos que ello implica.

Pero, ya se sabe que el espectáculo no tiene sentido sin el público. En el aula, los pares son también público, receptores, críticos, conversadores de la práctica que ante sus ojos se presenta, roles que se intercambian en la búsqueda de “eso” definido desde el programa por el profesor. El sujeto también se “crea” a partir de lo que ve y logra nombrar. Un montaje en el aula supone un trabajo metódico de creación de un grupo, de pequeños grupos, que en los ejercicios de interpretación en planos desde el texto hasta lo gestual pretendan representar ante sus pares dichos ejercicios. Y que en situaciones de confianza creadas por el profesor, definen horas de trabajo y regulación articulando criterios de comprensión de niveles, gestos, signos, símbolos, valores, etc.

Vigotsky creía que la actividad mental es algo únicamente humano, que nace del aprendizaje social, a través de la adquisición de signos sociales derivados principalmente del aprendizaje del lenguaje aunque a través de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. Esta actividad nerviosa, transmite significados sociales derivados de la actividad cultural de los seres humanos. Los niños adquieren aprendizaje social en sus actividades con adultos, que sirven como “portadores de experiencia social” (Efland: p. 55).

No se trata solamente de circular esos lenguajes, esos gestos, esas relaciones: se trata de comprenderlas, de crear “conciencia de” y “conocimiento de”, cómo son esos sistemas de significación y sistemas de símbolos (Cassirer, 1975), qué quieren decir, y abrir las opciones en la toma de decisiones de si se quiere repetir sin mayor criterio o si cabe la decisión de iniciar transformaciones desde el sujeto hacia los otros, o viceversa. Inclusive, afinar la mirada del maestro y de la institución hacia la comprensión de las relaciones que se están estableciendo en su interior. Por ello, al definir qué se quiere con el teatro en la escuela es como se puede sostener el sentido y las derivaciones desde las prácticas artísticas como parte de los ejes de formación.

La psicología de Vigotsky es “una psicología instrumental, cultural e histórica” (Efland: p. 55). Define mediaciones culturales para interpretar la construcción social. “Adapta el concepto de Engels del uso de herramientas como el medio por el que los seres humanos cambian su entorno natural para someterlo a su control, y al hacerlo se transforman a sí mismos” (Efland: p. 55). En el escenario las herramientas (una silla, una mesa, objetos que hacen parte de la representación) cobran sentido en tanto el personaje haga uso de ellas, se crean signos y códigos que sufren toda clase de transformaciones según la carga simbólica que los actores determinen en sus acciones escénicas. Y el cuerpo es también herramienta y la voz su extensión en otro nivel. Así las cosas, es en la interacción de estos elementos en el acto representativo, en la escuela durante las situaciones de ensayo/error (prueba) e interacciones, que se construyen, se re-significan y se

alimentan. La carga simbólica de los signos depende de los participantes; el texto si lo hay y de quien sea; las formas en que se construyan las partituras de acción; los límites que la situación imponga, tiempo, lugar, espacio, mediadas a su vez por la mirada e intenciones del profesor y su propia capacidad reflexiva.

Es importante aclarar el significado del ensayo/error en la situación escénica: el error a partir del referente “de equivocado” no tiene entrada en ese espacio escénico pedagógico, ya que no hay maneras formales definidas: hay reglas de juego, hay instrucciones mínimas que delimitan los ejercicios, hay técnicas específicas de los maestros del teatro... todos estos elementos confluyen en el sujeto en disposición de interactuar consigo mismo o con los otros, y a través de ellos encontrar desde sí mismo las maneras de actuar, la voz del personaje que está construyendo; por tanto el ensayo supone exploración, búsquedas, a veces erráticas, pruebas.

Vigotsky aplicaba su concepto de mediación para incluir el uso de signos. Cuando los sistemas de signos, como el lenguaje, la escritura, los sistemas numéricos y las obras de arte se internalizan, tienen como resultado transformaciones del comportamiento que crean un puente entre las formas tempranas y posteriores de desarrollo (Efland: p. 55).

En efecto, en los entrenamientos se puede hacer manifiesto el modo como se gestualiza en lo cotidiano, centrando el lugar de la reflexión, por ejemplo, en los conceptos teatrales de “entrenamiento, cotidianidad y extracotidianidad”⁶ (Barba, 1986). Se puede también explorar a partir de la conciencia del movimiento, de las vivencias que trae el educando, de lo que es parte de sí, y ponerlas a movimiento para configurar gestos, timbres en la voz, flexibilidad corporal, conciencia espacial, etc. Así, el sujeto puede hacerse consciente de sus formas de expresión cotidiana, de los signos y significados que se movilizan en su entorno, y en un nivel mayor, de la cultura como sistema en el que se establecen relaciones de sentido, de valores, de poder. Es decir, hacerse consciente de la existencia de códigos particulares que hacen parte de los grupos sociales y posibilitar nodos de formación⁷.

Entonces los signos, instrumentos y herramientas que median en la construcción de los sujetos se transponen con cargas de significación que muestran, a la vez, las convenciones socio-culturales de las significaciones de las realidades humanas, su dimensión arbitraria e históricamente situada, para confluír desde la creación de estas situaciones en la comprensión del entorno físico y social. Dice Vigotsky que son “Modos como los humanos adquieren el conocimiento que media en sus procesos verbales. Superiores al modificar los estímulos con los que se encuentran, utilizándolos tanto para controlar las condiciones del entorno como para regular su propio comportamiento” (Efland: p. 55). Los educandos tienen así la posibilidad de nuevas formas de lenguaje (verbal, actitudinal, situacional, etc.) que a su vez pueden modificar sus concepciones del mundo, sus comportamientos, sus sentimientos, o sus valores.

Aparecen dos procesos que se retroalimentan entre sí. En el escenario pedagógico, el sujeto entra a ese espacio de manera consciente e instrumentada (por las mediaciones del docente que le posibilita las herramientas para hacerlo): va a “jugar” a “algo” con otros. El sujeto/educando aporta a ese espacio su ser integral, su cuerpo, emociones, conocimientos, intenciones. Pero estos aportes son modificados por la incorporación de las palabras de esos personajes, de las condiciones de esa situación creada, de sus gestos y de sus acciones.

“Vigotsky intentaba establecer cómo las personas, con la ayuda de instrumentos y signos, dirijan su atención y organizaban la memorización consciente para regular su conducta” (Efland: p. 56). Para que ese “juego” y las transformaciones que supone, se anime en la formación de esos sujetos interactuantes, es fundamental el proceso de reflexión a través de la mediación de la situación pedagógica propuesta por el docente. ¿Qué pasó desde el interior de cada uno? ¿Cómo logró instrumentalizar su mano, su cuerpo, sus propias palabras para decir de ese personaje en esa situación y lo que le aporta a sí mismo y a los otros? ¿Qué procesos de la concientización, de saberse desde la imaginación y desde la acción a los otros? Los focos de atención para esa reflexión dependen de la mediación del maestro formador en función de los objetivos curriculares⁸.

Estos focos corresponden ya a una primera mediación en la acción docente en la diada enseñanza/aprendizaje: el docente es quien aporta, desde sus conocimientos de los funcionamientos culturales de la tradición teatral los elementos (artefactos, objetos, situaciones, acciones, etc...) a partir de los cuales los educandos pueden iniciar las transformaciones del “material propio” que aportan al escenario pedagógico.

3.2. Desde el texto dramático

En la segunda opción posible en cuanto a la obra, haciendo referencia al teatro, emerge el texto literario como forma posible de ser realizado, producido. Se introduce al ámbito literario de los procesos dramáticos que se relacionan con la expresión, búsqueda y encuentro de las mejores palabras para decir un mundo que se quiere construir, y que a la vez, puede ser una interpretación de un plano del que se vive, se teme o sencillamente se disfruta. Procesos que intervienen en la creación, tanto individual como colectiva, que difieren entre sí porque obligan a una serie de acuerdos con los otros en el caso de la producción colectiva, y a una serie de manejos específicos en el caso de la producción individual. Son estos procesos los que, desde la dirección del docente, lo llevan a proponer valores institucionales y de convivencia, así como de ajuste académico que bien vale la pena indagar.

Conviene así plantear la necesidad de definir el papel del teatro y sus disciplinas en el desarrollo de las dimensiones sociales en la escuela. Por un lado como lugar de desarrollo social en la medida en que al interior de los grupos y a través de las didácticas propias del área, los participantes comprometen sus maneras de ser, sus asombros, sus angustias y temores en los ejercicios. Por otro, como lugar de aprendizaje de sí mismo a través de las interacciones con los otros. Ambas desde el *sí mágico*⁹ de las situaciones ficcionadas, que hacen del espacio del aula un lugar de confianza, reservado, con unos límites muy claros en tanto lo que allí suceda es planeado y justificado en objetivos específicos que alienten el crecimiento, la comprensión propia y la mutua. Por lo que en el acontecer de las clases deben recogerse aquellos hallazgos que permitan reflexión sobre los mecanismos y estrategias grupales y desde/con los individuos. “Los dualismos tienen el efecto de separar el conocer del hacer, o de mantener las estructuras de conocimiento aparte del contexto social en el que fueron creados” (Efland: p. 54). Al integrar el conocer y el hacer –el conocer a través de las acciones– se puede integrar el texto, que es un tipo de actividad específica.

Aparece la didáctica y sus correspondencias con las necesidades de potenciar capacidades y definir el espacio escénico-pedagógico como lugar de encuentro entre ese mundo vivido

y la palabra. Crear situaciones escénicas, describir conflictos, explorar formas de escritura, imágenes, definir metáforas y analogías, sistematizar el objeto teatro en el aula, son inicios hacia la construcción de discursos que permiten una actividad meta-cognitiva sobre los procesos propios, los de la colectividad, los del entorno cultural y material.

El texto se puede crear a partir de improvisaciones o viceversa. Se puede también crear a partir de obras de autores, reactualizando imágenes construidas por otros, e indagar sobre aquello que, desde las mediaciones del maestro, tejen mundos posibles para comprender el que se vive y enriquecer el plano de lo notional.

Para Vigotsky “las formas superiores de vida mental empiezan ¡sólo cuando se internalizan las influencias externas! La adquisición del lenguaje es la que hace posible la vida mental consciente” (Efland: p. 57). Ponerle palabras a las acciones, las emociones, y las intenciones con las que se actúa define opciones en los planos de autoconocimiento y autorregulación. Estos procesos de análisis suceden en doble vía: conocimiento de lo que se transporta como sujeto que se desarrolla y en tanto los gestos y comportamientos que se adquieren desde el entorno. Si las artes son lenguajes, sistemas de significaciones, entonces, aparece como necesaria la enseñanza de sus usos, de sus códigos, y de la incidencia de estos en los sujetos que se acercan a ellos.

“La Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) es un espacio social. El aprendizaje y el desarrollo están engarzados socialmente. Vigotsky afirma que la pedagogía crea procesos de aprendizaje que dirigen el desarrollo” (Efland p. 59). Las reflexiones que surgen a partir de los ejercicios de interacción suponen un espacio de confrontación desde cada uno de los sujetos y con el colectivo. El teatro y en general las prácticas artísticas posibles desde esta área, son en sí mismas pedagógicas, pero solamente en la concienciación de los asuntos que surgen a través de ellas se hacen tangibles. Esta diferenciación es importante, pues ya al interior de los grupos de teatro profesionales el tema de lo pedagógico parece ser un asunto dado. No así en la transposición didáctica. En ésta se debe implicar esa reflexión dirigida a los asuntos que surgen en los espacios de entrenamiento, de ensayo, de disposición hacia la disciplina han de ser determinados como asuntos de formación. ¿Qué aportan al sujeto? ¿Qué aportan al colectivo? ¿Qué y cómo influyen en la aceptación y transformación de aquellos elementos que emergen en las prácticas?

La caracterización del aprendizaje propuesta por Vigotsky nos permite identificar los aportes centrales de la educación a través del teatro:

“El aprendizaje tiene lugar en un contexto social, y el conocimiento y el desarrollo dependen en gran manera del contexto social en el que tienen lugar estos procesos” (Efland: p. 61). El teatro como práctica social articuladora de dimensiones individuales y colectivas se presenta como un contexto social particular, a la vez protegido y potenciador de acciones en el marco específico de su utilización pedagógica.

“Cuando los entornos educativos abren zonas de desarrollo próximo, existe una mediación entre el pensamiento de dos o más personas, las perspectivas compartidas del docente, el grupo de educandos y el alumno” (Efland: p. 61). En tanto aporta situaciones, personajes y tipos de acciones que escapan a lo cotidiano de los alumnos, pero que son interpretables por éstos a partir de sus propias vivencias, la práctica pedagógica con el teatro es un lugar de experiencias potenciadoras de

desarrollo, integrando a la vez dimensiones histórico-culturales y las contemporáneas de los alumnos, así como dimensiones colectivas e individuales.

“El aprendizaje es, en general, una forma de culturización, en que el conocimiento se concibe tanto como la adquisición de herramientas y el dominio de su uso” (Efland: p. 61). El teatro, como repertorio de formas culturales no solamente se transmite y se hereda a través de una actitud “pasiva” de recepción. Por el contrario, las prácticas pedagógicas, a partir de la acción teatral o de la actividad interpretativa con el texto dramático, potencian también apropiación de herramientas culturales que a su vez, a través del uso de cada individuo, transforman al sujeto y a su entorno. Por ello, en la dimensión de interacción entre lo individual (el educando) y lo colectivo (el grupo, el formador); y la dimensión de lo heredado y transmitido (las obras, los textos) y lo apropiado y transformado (la actuación, la improvisación), el teatro aparece como una práctica artística pedagógica completa.

4. Apreciación artística: competencia para la circulación de la cultura

Apreciar una obra de teatro ya sea como texto, como improvisación o espectáculo, se logra en diferentes niveles. Valorar el sentido de las formas, disfrutar de su lectura o del espectáculo requiere que el conocimiento que de ello se tenga, se adquiera, se profundice, se haga consciente. Ser público requiere, además, comprender que eso que sucede ante los ojos del espectador sucede para él y con él, distinto al cine, distinto a la novela. Apreciar requiere valorar el sentido de aquello que está siendo representado y de cómo está siendo representado, que en la actualidad no se supedita solamente a las salas de teatro. En la calle, en los museos, en diferentes espacios abiertos y en las fiestas, entre otros, las comunidades aportan desde su capital social y cultural, manifestaciones diversas de eso, que en su interior se teje como parte de los procesos de cohesión social y de construcción de sus sujetos. Apreciar supone valorar al “otro” e incluso valorarse a partir del “otro”. Vale la pena hacer énfasis en la necesidad de que los futuros formadores en artes escénicas amplíen sus marcos de competencias específicas como profesores formados a través de las artes y focalicen los procesos de formación desde los mismos planos del arte en correspondencia con las necesidades de los grupos a su cargo.

En este sentido y centrando la atención del discurso en aquello que merece ser definido como apreciación estética delimitado desde las artes en la construcción de gustos, niveles de disfrute y valoración del entorno la ZDP definida como “modo como los educadores organizan el entorno para permitir al niño alcanzar una base más alta o más abstracta a partir de la cual pueda reflexionar, base sobre la que puede ser más consciente” (Bruner, 1985). La labor de los formadores en artes escénicas se define en cuanto es consciente de su rol de mediador entre el sujeto y el mundo estético que se crea en la escuela, la ciudad o deviene de la historia.

“El educando está entonces ahí esencialmente asistido a través de la mediación docente” (Efland: p. 58) y la herramienta sustantiva que se utiliza en estas materias son las acciones (dramáticas) que se construyen *en el sujeto y sus vivencias* como materia prima, a la vez su ser íntimo y público. Por este motivo, la apreciación es al mismo tiempo un objetivo y un medio que permite a los educandos “tomar distancia” de sí mismos y de su entorno, para poder iniciar un trabajo transformador de estos planos. La afinación del rol docente hacia la apreciación supone

una de las competencias del formador en artes escénicas, que debe a su vez ser capaz de “recibir” y “percibir” lo que de los educandos puede devenir, material y procesos para esta labor de construcción personal y de grupo.

El aula es una puerta abierta al mundo, de entrada y de salida. ¿Qué del teatro es fundante en el desarrollo del sujeto en la escuela? ¿En su formación social como ser humano? ¿Cómo se construye el formador para potenciar desde las artes escénicas los aprendizajes, los asombros, las experiencias de los escolares en pro de la construcción crítica, de la autonomía, de la sociedad?

“Sin embargo, el carácter simbólico de la mayoría de obras de arte no se limita a la representación, sino que también es expresivo: trasciende a la representación” (Efland: p. 20). En este orden de ideas, ser parte de una clase de teatro es tener la oportunidad de participar de ese sinnúmero de referentes de orden simbólico que se hacen presentes en el acto de la obra (en la representación escénica, en el entrenamiento, en las disposiciones desde los objetivos) y que están ahí para cobrar sentido a través de sujetos que se disponen a partir de una serie de procesos individuales y conjuntos para crear, desde la ficción, espacios formativos a través de otros: los personajes, los roles, los espacios que se inventan... Son los fragmentos de realidad que se asientan al interior del aula para ser comprendidos en acciones que, desde la imitación, la creación y la reconstrucción, se pueden analizar. A la vez, la lectura de símbolos, apela al público lector, que actúa como público en tanto ve, aprecia, interpreta, se hace preguntas, responde, se apropia o no, se distancia... “Por tanto el aprendizaje de arte no sólo implica la adquisición de conocimientos sobre obras de arte y estrategias para el despliegue de este conocimiento para construir significados y comprensiones. También incluye una capacidad para la construcción cultural” (Efland: p. 22). En cuanto a apreciación y comprensión “las obras de arte son también fuentes de grandes revelaciones acerca de la cultura local, la cultura de los otros y la de otros tiempos históricos” (Efland: p. 24). El teatro específicamente permite visibilizar, a través de las acciones, formas de pensar, visiones del mundo no solo del autor sino de la misma sociedad. La tarea educativa es la de permitir que los alumnos establezcan conexiones con las obras producidas hasta la actualidad, también la de crear y producir desde el “ahora”.

5. Comprensión socio cultural del arte: una puerta a la construcción crítica del sujeto

“Presupone que el desarrollo de capacidades e intereses artísticos es una parte más del aprendizaje, la cognición, que no está limitada a los más dotados para las artes. Este aprendizaje permite que los individuos construyan significados culturales que permitan que tenga lugar la comunicación social” (Efland: p. 22). De ahí la importancia de diferenciar una educación artística para todos en tanto lugar de desarrollo y conocimiento distinto a la preparación solamente de “obras” dentro del ámbito escolar, desde los talentos y la experticia. El arte (en este caso las artes escénicas y dentro de ellas el teatro) posee un interés pedagógico como mediador cultural, social y aun político en los niveles escolares. Presupone un emplazamiento de procesos escolares más allá de la admiración pasiva del “saber emblema” (Sensevy, 1998)¹⁰ desde acciones que despiertan y transitan vivencias, y lugares para conversar: ponerle palabras a los desconciertos, asombros, admiraciones y posiciones por alcanzar.

Los gestos, los modos de ser y los lenguajes son resultado de apropiaciones familiares, locales, sociales, de influencias, etc., pero también pueden provenir de elecciones conscientes dentro de los repertorios disponibles en el ámbito de la cultura cotidiana o a través de un trabajo en relación con sistemas especializados como el deporte, la educación física, la danza o el teatro. Los entrenamientos teatrales centran muchos de sus objetivos en desnaturalizar de diversas maneras esas estructuras que transitan a través de los individuos actores o grupos.

En la escuela esos entrenamientos toman otro carácter. Ese carácter específico dependerá de los objetivos que el docente plantee articulando programas curriculares según las exigencias institucionales.

Entonces los entrenamientos que una vez fueron creados y focalizados a la búsqueda de experticia corporal, flexibilidad (Grotowsky, 1989), introspección psicológica (Stanislavski, 1989), se tornan en herramientas para la comprensión de relaciones y de los sujetos en ellas. Se transfieren del plano meramente artístico para ser objeto de comprensión social, de comportamiento, para comprenderse y transformar bien al interior de esas situaciones escénicas como situaciones didácticas, o bien para revisar y decidir si conviene extender esa comprensión al mundo. "Si queremos comprender el mundo social humano tenemos que recurrir a las artes que forman parte de ese mundo" (Efland, 24). Y extendiendo este espacio se hace posible pensar en la transferencia crítica de realidades sociales al aula y viceversa.

Efland menciona "que existen múltiples formas de interconexión y que ideas claves en forma de conocimiento proposicional tienen la capacidad de enlazar muchos casos... para crear explicaciones" (Efland, 24). Si nos situamos en aquello que llamamos ejercicios dramáticos podremos lograr definir las clases de

acciones que allí comparecen: si nos situamos en un ejercicio de improvisación, por ejemplo, con movimiento, con voz, a partir de una premisa dada, se verá emerger una serie de acciones que, a su vez, son conjunto en sí mismas de un conjunto de saberes, de construcciones culturales apropiadas y transformadas por los sujetos en situación. La división y señalamiento de esos saberes, dice de la construcción del actor, del participante del ejercicio, un actor/participante. Ese actor/participante del ejercicio bien puede ser un actor de escuela de teatro o un alumno de escuela en un ejercicio escolar. Quien acompaña el ejercicio es en el primer caso, un director de teatro, o un profesor disciplinar que busca afinar elementos propios de su acto de formar actores. En el segundo caso el profesor de educación artística en la escuela deberá centrar su mirada, en los elementos que aportan a su formación personal; si es un ejercicio sobre una obra, ese ejercicio llevará a conexiones amplias con el lenguaje corporal dentro y fuera de la escuela, actitudes sociales, gestos que en la vía de hacerlos conscientes le aportan sobre sí mismo.

5. A modo de conclusiones: la importancia de una revisión de los programas de formación de formadores, desde la problemática del desarrollo en la escuela

Indagar sobre las implicaciones del carácter cognitivo de la educación artística escénica a partir de los avances que se presentan en esta ocasión, coloca el foco de las posibles transformaciones en la formación del docente. Es desde la formación profesional como docente, así como la experticia de los procesos del artista que se hace viable el redefinir el lugar de las artes –en este caso las artes escénicas– en la escuela y aportar a la formación de sujetos. Efland propone en *Arte y cognición* conceptos que implican modificaciones en las propuestas curriculares para la escuela, y al interior de éstas una serie de conceptos que amplían el sentido del arte como objeto de construcción de la persona. Términos como flexibilidad cognitiva, adquieren significado toda vez que además, Efland ha definido el campo del arte como "mal estructurado" y complejo; comparado con las actividades que se privilegian en otras disciplinas, la educación artística promueve extender el compromiso docente hacia un trabajo pedagógico sobre lo sensible, sobre la comprensión social y humana, trazando relaciones interdisciplinarias. "La flexibilidad cognitiva es una de las principales cualidades mentales que la educación artística debería intentar conseguir. Es probable que crezca en importancia a medida que las demandas cognitivas crezcan con la firme expansión de nueva información procedente de diversas fuentes" (Koroscik, 1996b; (Efland: p. 127). Efland pone sobre la mesa otros conceptos como el de "percepción" desde Patricia Greenfield (1990) quien dedujo que "la percepción no siempre revela el mundo tal como es de forma objetiva, sino más bien un mundo que se modela según nuestros propósitos, intenciones, necesidades y prejuicios" (Efland: p. 34). Definir las significaciones culturales, colectivas e individuales, que median en los procesos de percepción del mundo, las intenciones, las necesidades o los prejuicios tanto de autores como del público, justifica por sí solo repensar el andamiaje curricular. Un cambio en donde lo subjetivo del educando añade a los procesos de formación, desde la afectividad y la experiencia de las situaciones del mundo, componentes volitivos, motivadores y axiológicos a las realidades construidas desde la enseñanza. Los objetos "arte" como vehículos de formación traen consigo cargas emocionales que consideramos pueden aportar al desarrollo de subjetividades desde estos paradigmas.

Estas pistas aún necesitan de marcos de referencia más amplios para su emplazamiento, que debe ser trabajado a partir de un objetivo de desarrollo y apuntar a la definición de procesos al interior del aula que exigen sus propias opciones de estudio. Para ello, es necesario que los programas de educación artística logren fundamentar y dirigir los esfuerzos formativos hacia la construcción del docente mediador de procesos de desarrollo y no desde la construcción del artista. "Aquello que percibimos, e incluso el hecho de que lo percibamos, depende en gran medida de nuestro estado de disposición perceptiva. Hábito, contexto, instrucción, intereses, y sugerencias de todo tipo pueden cegar o activar nuestra percepción, esconder o revelar una montaña o una topera. Lejos de simplemente registrar lo que está delante de nosotros, la percepción participa en hacer lo que percibimos" (Efland: p. 36).

Una vez se es consciente de lo que se ha aprendido, esto puede afectar lo que se percibe y cómo se percibe. Existe entonces la posibilidad de que se encuentre algo más de lo que se espera y que se amplíe el horizonte al establecer relaciones de sentido a partir de nuestro "actuar en el mundo". Por tanto, "a menudo es posible cambiar nuestros hábitos de percepción si sospechamos que han estado limitando nuestros horizontes, o como dice Goodman (1978b), podemos implicarnos en diferentes "modos de creación del mundo" (Efland: p. 36). El objetivo es, por lo pronto, la comprensión de los alcances de las prácticas actuales al interior del programa y su transformación a la luz de esta mirada del rol del docente y consecuentemente del arte en el desarrollo individual y colectivo del ser humano.

Notas

1. Arthur D. Efland (2004). Ed. Octaedro. Barcelona. Aquellas citas que son tomadas del texto se referencian con el apellido del autor y la página del texto en todo el documento.

2. Con el uso del término artes escénicas nos referimos esencialmente a teatro, por estar definido el programa de la UPN desde esta disciplina. Están ligadas a la presentación, ligadas a la representación directa. No diferida o recibida a través de un medio de comunicación, del producto artístico. El equivalente inglés, *performing arts*, traduce adecuadamente la idea fundamental de estas artes escénicas. Son “conformadas”, creadas directamente, hic et nunc, para un público que asiste; (a) la representación: el teatro hablado, cantado, bailado o mimado (gestual), la danza, la pantomima y la ópera son los ejemplos más conocidos. No tiene ninguna importancia la forma del escenario, ni la relación escenario-sala (relación teatral); lo que cuenta es la inmediatez de la comunicación al público a través de los *performance* (actores, bailarines, cantantes, mimos, etc...). Patris Pavis. *Diccionario de Teatro*. Taurus, 2003.

3. Avance de investigación, grupo FBA-06-07, CIUP 2008, UPN.

4. E. Eisner (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

5. El concepto de espacio escénico pedagógico corresponde al espacio sugerido donde se desarrollen los procesos propios del teatro como disciplina de formación de sujetos en la escuela. Un espacio escénico privado, extensible e infinito tiene una función específica en la escuela: formar en el conocimiento y en la convivencia; hacer teatro escolar es dotar a los alumnos de un espacio privilegiado para la construcción de su identidad, para el desarrollo de sus capacidades como personas determinados en aprendizajes específicos: corporales, expresivos, interactivos.

6. Utilizamos nuestro cuerpo de manera sustancialmente diferente en la vida cotidiana y en las situaciones de “representación”. A nivel cotidiano tenemos una técnica del cuerpo determinada por nuestra cultura, nuestra condición social, nuestro oficio. Pero en una situación de “representación” existe una utilización del cuerpo, una técnica del cuerpo que es totalmente distinta. Se puede, pues, distinguir una técnica cotidiana de una técnica extra-cotidiana. Entrenamiento: autodisciplina cotidiana, personalización del trabajo, demostraciones de la posibilidad de transformarse, estímulo y efecto sobre los compañeros y sobre el ambiente (E. Barba).

7. A través de ejercicios que llevan hacia y desde lo dramático, se pone en cuestión lo que parece natural, se exploran otras formas de acción e interacción, se extienden opciones de búsqueda hacia lo confortable o lo pertinente en situaciones de relación conjunta.

8. Estos objetivos curriculares se desarrollan a través de juegos específicos y definidos según los objetivos. Los juegos escénicos dirigidos por Michael Chejov (1962) están encaminados a desarrollar procesos elementales que van avanzando en dificultad a medida que los participantes desarrollan conciencia corporal y vocal. Los juegos corporales, que se inician a través de la toma paulatina de conciencia de las capacidades y habilidades del propio cuerpo habilitan para definir estados de atención, escucha, etc... Meyerhold (1913) en un proceso más avanzado, determina posiciones y ritmos que profundizan dichas habilidades. Al iniciarse en procesos de atención elemental, percepción y memoria, Grotowsky (1989) propone partituras de movimiento que afianzan el estar en el espacio y las relaciones con los otros. Así mismo, ese conocimiento lleva a conocer y a ser conciente de las herencias culturales y familiares, que consideramos aportan a los procesos de vivencia individual y de socialización.

9. C. Stanislavsky, C. El “si” siempre da comienzo a la creación; las “circunstancias dadas” la desarrollan. Sin ellas el “si” no puede existir ni adquirir su fuerza de estímulo. Pero sus funciones son algo distintas: el “si” da un impulso a la imaginación adormecida, mientras que las “circunstancias dadas” dan fundamento al “si”. Entre ellos ayudan a crear el estímulo interior.

10. Sensevy G (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses universite de France, Paris.

11. La flexibilidad cognitiva es una cualidad de la mente que permite a los individuos usar su conocimiento de forma adecuada en situaciones de la vida real. Implica una capacidad por parte del aprendiz para representar el conocimiento (conceptos, ideas) de formas múltiples. Los estudiantes flexibles cognitivamente consideran que el aprendizaje es multidireccional, y que implica la formación de perspectivas múltiples. A. Efland

Bibliografía

Aguirre, Imanol (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. España: Octaedro.

Chejov, Michael (1962). *Al actor, sobre la técnica de actuación*. México: Quetzal.

Bajtín, M (Bakhtin) (2000). *Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus.

Efland, Arthur (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Eisner, Elliot (1972). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Grotowski, Jerzy (1989). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.

Jauss, Hans R (1985). *Teoría de la recepción*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mili, Isabelle y Rickenmann, Rene (2005). “Approches didactiques dans l'enseignement artistique: une revue de littérature sur la construction de l'expertise culturelle en classe”. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 27 (3).

Sensevy G, (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Stanislavski, Constantin (1989). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Wallon, H (1974). *Del acto al pensamiento (ensayo de psicología comparada)*. Buenos Aires: Psique.

CAROLINA MERCHÁN PRICE: Profesora de planta de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Artes Escénicas.

carolamerchan@yahoo.com.

Artículo recibido en mayo de 2009 y aceptado en agosto de 2009.