GOBERNACIÓN
Departamento del
Valle del Cauca
paraíso
de todos
Bellas Artes
Institución Universitaria
del Valle del Cauca

Papel Escena

Revista bianual continua de la Facultad de Artes Escénicas

Nº 24 - 2026
Cali - Colombia

Bellas Artes
Institución Universitaria
del Valle del Cauca

Facultad de
Artes Escénicas

Vigilada MINEDUCACIÓN

Papel Escena

Escena investigativa

HACIA UNA REIVINDICACIÓN DE LA TÉCNICA EN LA ENSEÑANZA DEL TEATRO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN COLOMBIA

Towards a vindication of technique in the teaching of theatre in basic and secondary education in Colombia

CAROLINA PAREDES ORTIZ

EDISSON CUERVO MONTOYA

Papel Escena | N.o 24, e-20699, 2026 | Doi: https://doi.org/10.56908/pe.n23.699

Recepción: 20 02 2026
Aprobado: 09 04 2026

Correo:
Carolina Paredes Ortiz
caropp20@gmail.com

Edisson Cuervo Montoya
edisson.cuervo@correounivalle.edu.co

Como citar:
Paredes Ortiz, C. y Cuervo Montoya, E. (2026). Hacia una reivindicación de la técnica en la enseñanza del teatro en educación básica y media en Colombia. *Papel Escena*, (23), e-20699. Doi: https://doi.org/10.56908/pe.n23.699

Resumen

Frente a los discursos que presentan de manera peyorativa la técnica en la educación, este artículo reivindica sus usos y particularidades en la enseñanza del teatro en la educación básica y media en Colombia, especialmente en el ámbito de las áreas artísticas. Para ello, propone comprender la técnica teatral más allá de su dimensión instrumental y actoral, como la invención y ejecución de un programa que responde a una determinada concepción del teatro y a sus posibles formas de manifestación. En este sentido, la técnica se configura históricamente a partir de las búsquedas y propuestas de directores, artistas y actores, quienes tuvieron una visión de lo que podría ser el teatro según su concepción y posible manifestación, mediante procesos que no necesariamente se desarrollan de manera ordenada o gradual.

El artículo presenta, asimismo, un recorrido histórico por la emergencia de la enseñanza del teatro en Colombia y por la incorporación de la técnica como recurso para los procesos de formación. Se concluye que, en la educación básica y media, la enseñanza del teatro busca contribuir a la formación integral de los estudiantes mediante escenarios de exploración y posibilidades expresivas que favorecen el desarrollo corporal y la expresión de los sentimientos.

Palabras clave: Enseñanza, teatro, técnica, formación artística.

Abstract

In response to discourses that disparage technique in education, this article reclaims its uses and particularities in the teaching of theatre in primary and secondary education in Colombia, particularly within the field of arts education. To this end, it proposes understanding theatrical technique beyond its instrumental and acting-related dimensions, as the invention and execution of a program that responds to a particular conception of theatre and its possible forms of manifestation. In this sense, technique is historically shaped by the inquiries and proposals of directors, artists, and actors, who developed visions of what theatre could be according to their particular conceptions and possible forms of manifestation, through processes that do not necessarily unfold in an orderly or gradual manner.

The article also presents a historical overview of the emergence of theatre education in Colombia and the incorporation of technique as a resource in educational processes. It concludes that, in primary and secondary education, theatre teaching seeks to contribute to students' holistic development by creating spaces for exploration and expressive possibilities that foster bodily development and the expression of feelings.

Keywords: Teaching, theater, body expression, artistic training, technique.

Introducción. ¿Por qué una reivindicación de la técnica en la educación del teatro?

"El teatro puede ser mayor que el espectáculo, por tanto, existiría la posibilidad de que se piense en una cultura teatral más allá del espectáculo"

Gilberto Iclé

Tal como lo expone Mauricio Romero (2019), al referir su interés en concebir prácticas educativas en las artes que trasciendan la técnica, "las técnicas son un punto de partida de reflexión alrededor de la creación" (p. 2); es decir, que establezcan dialogo con otros y conserven ese componente relacional y comunicativo para transformarse. Pero, ¿pueden verdaderamente trascender sin una consciencia acerca de cómo se ha utilizado la **técnica** o ha sido empleada en procesos de formación artística?

En el teatro, y probablemente en otras disciplinas artísticas, la técnica es algo que no necesariamente ha ocurrido de manera sistemática o claramente definido, sino más, como una forma intuitiva y de poner a prueba diferentes actividades o ejercicios que llegaron como tendencias y traían diversos artistas: danza, expresión vocal, títeres, escenografía, clown, máscaras, performance, etc. Lo que en teatro se ha traducido en los procesos formativos, en *saber hacer de todo,* pero probablemente sin una profundización y claridad sobre el proceso técnico en sí mismo.

Pensar la técnica en el teatro, más allá de un asunto circunstancial, experimental, o incluso de menor nivel, implica ir en camino a comprender otro asunto igual de difuso en esta disciplina: la pedagogía teatral; el componente que además le ha otorgado un carácter destacado al teatro (Castañeda, 2015) y que en Colombia han abordado algunos docentes, directores, dramaturgos, pero que, no termina por comprenderse del todo *qué es* o plantear una base común para la enseñanza del teatro. Por tanto, es la falta de una reflexión consciente sobre la **técnic**a, lo que tal vez nos sigue conduciendo, en muchas ocasiones, a una experiencia práctica y cíclica (de una repetición sin sentido) en el teatro.

En consecuencia, este escrito es la posibilidad de explorar el camino de la técnica en procesos formativos del teatro, buscando aportar y seguir clarificando cada vez más a su pedagogía, pues, al igual que Romero (2019), se considera que la práctica artística vinculada a la práctica educativa, es precisamente lo que permite la posibilidad de "desmoldarla, transformar cánones establecidos en torno a la formación, resignificar la relación con otro manteniendo una atención importante en las sensaciones, percepciones y acciones" (p. 2).

Origen de la enseñanza del teatro en Colombia

En los años 50, con la creación de las primeras Escuelas de Arte Dramático en Colombia: la Escuela Nacional de Arte Dramático en Bogotá y la Escuela Departamental de Teatro en Cali (TEC), se dio inicio a la profesionalización del oficio del actor y de la enseñanza del teatro, bajo la dirección de reconocidos maestros nacionales e internacionales del momento, que impulsó en años siguientes, el surgimiento de numerosas escuelas de teatro modernas en diversas ciudades del país (Ministerio de Cultura, 2015) donde se gestaron los primeros planes de estudio, en la consolidación de los programas académicos de Arte Dramático.

La orientación pedagógica que predominó en esta etapa inicial, fue la técnica de actuación o entrenamiento corporal: la exploración del cuerpo y la gestualidad para expresar la esencia del personaje, a partir de la experimentación de métodos desarrollados por directores escénicos de renombre como: Konstantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Vsévolod Meyerhold, entre otros; de los que algunas personas con intereses particulares en teatro recibieron formación directa o discipulado[1] y, son traídos a Colombia en calidad de docentes y/o directores para formar actores de la televisión (Ministerio de Cultura, 2015). Contribuyendo así, a una actualización académica importante de las Escuelas de Teatro, y a una adopción de ideas y concepciones foráneas.

Una de estas ideas más arraigadas y universalmente aceptadas en la enseñanza del teatro en Colombia, tiene que ver con los aportes del autor y director ruso Konstantin Stanislavski,

1 *Una formación más personal y constante que la primera. En ella, se tiene al profesor japonés Seki Sano, discípulo de Meyerhold, que estuvo durante tres meses en el año 1955 en Colombia como profesor invitado del gobierno de Rojas Pinilla. Seki Sano formó a personalidades de la radio y la televisión colombiana como Pepe Sánchez, Gloria Valencia de Castaño, Santiago García, entre otros. Se dedicó a la formación y a la dirección, pero sin textos teóricos, ni producción intelectual al respecto.*

quién desarrolló el primer sistema[2] para la preparación del actor en la creación de un personaje, convirtiéndose, en el eje central y tradición de la formación profesional actoral, así como de la práctica del teatro en diferentes contextos.

De manera puntual, esta tradición tuvo influencia en el trabajo del director colombiano Santiago García, fundador del grupo de teatro La Candelaria, de Bogotá (1966), quien se propuso una búsqueda metódica para la creación escénica, con el fin de proporcionar criterios a los actores que en ocasiones divagaban en la experiencia de puesta en escena de una obra; y con esto, suscitar en el gremio, la urgencia por el desarrollo de un lenguaje teatral propio: una dramaturgia nacional en diálogo con el arte teatral contemporáneo europeo u otras latitudes, que visionaba en las artes plásticas: "Lo que podría caracterizar al movimiento teatral latinoamericano actual es ese rasgo fundamental del arte criollo del siglo XVIII, su asombrosa capacidad de asimilación de otros elementos culturales para transformarlos hasta romper con los moldes matrices y encontrar el propio vuelo espontaneo y vital" (García, 1989, p. 78).

Si bien esta búsqueda particular del teatro se hizo desde la preocupación del director colombiano por el refinamiento de una estética teatral en la relación artista-público, permeó también la concepción de la enseñanza del teatro de aquel momento, en el que fue válido experimentar diversas posibilidades, en tanto se buscaba encontrar una técnica propia.

De igual forma, Enrique Buenaventura, director del Teatro Experimental de Cali, entabló un dialogo con los movimientos del Teatro independiente y las manifestaciones de lo popular en sus viajes por Venezuela, el Caribe, Brasil, Argentina y Chile (Jaramillo y Osorio, 2004), generando también una búsqueda de un método propio de puesta en escena y producción colectiva, que dio lugar a prácticas del teatro asociadas a un concepto de grupo, con elementos fundamentales como la improvisación y el juego.

No obstante, si bien estas experiencias de búsqueda permitieron congregar en su tiempo a diversos públicos y comunidad teatral del país, "avanzaron en cada una de las regiones de manera solitaria" (Vallejo, 1999; como se citó en Castañeda, 2015). Es decir que el conocimiento teatral se fue construyendo a partir de la experiencia particular (Castañeda, 2015) con vacíos en el desarrollo de técnicas específicas y estructuradas.

Las técnicas y los métodos se exploraban más desde la enseñanza no formal, lo que hizo que aparecieran más como relatos: algo de lo que se hablaba, pero no se sabía bien en qué consistía (Castañeda, 2015). *¿Cómo, entonces, se enseñó el teatro?*

Perspectiva de la enseñanza del teatro en el contexto educativo inglés

En Inglaterra y buena parte de Estados Unidos, al teatro se le conoce como drama. El término proviene de la tradición inglesa y alemana, que hace referencia a los escritos teatrales de reconocidos dramaturgos como Shakespeare, Henrik Ibsen y Anton Chekhov.

McGregor, Tate y Robinson (1997), investigdores de un proyecto a cargo del Goldsmith College de la Universidad de London, se propusieron analizar las metas y objetivos de la enseñanza del drama, explorar posibles métodos para evaluar los resultados y proponer formas de integrar el teatro en el currículo académico en seis distritos educativos de Inglaterra (tres colegios por distrito). En total, observaron 159 clases.

Partieron del hecho de que el lugar que ha tenido la enseñanza del drama en los colegios de Inglaterra, se ha visto en términos de estudio de obras de teatro como parte del área de literatura; "lo que en algunos establecimientos ha permitido tener una mirada más amplia de la historia social y artística del teatro" (McGregor, Tate y Robinson, 1997, p. 9) pero también, "muchos educadores no involucrados directamente en drama, lo ven como el trabajo que los profesores de teatro deberían estar haciendo" (McGregor, Tate y Robinson, 1997, p. 9) Por

2 *Se denomina "sistema", teniendo en cuenta que Stanislavsky tomó nota de manera sistemática de todas sus clases con el propósito de construir un manual que le permitiera volver al camino recorrido en su formación como actor, y a los aportes de los maestros que hicieron parte de este proceso y contribuyeron con sus conocimientos a la constitución de dicho sistema. Esto dio como resultado un compendio de libros y diarios que recogen lo relacionado con la preparación del actor: el estudio del texto dramático y la técnica del actor. Y ha sido esto último, considerado, la técnica por excelencia de la que además surgieron otras desde métodos como el del Lee Strasberg, Meisner, Michael Chekhov, Stella Adler, entre otros.*

tanto, la orientación pedagógica del teatro, ha sido por lo general, responsabilidad del Departamento de Inglés. Esto ha significado que "los estilos de enseñanza del teatro sean múltiples, en tanto se le puede dar muchos usos educativos y hay libertad para hacerlo" (McGregor, Tate y Robinson, 1997, p. 10).

En sus observaciones, vieron que "los profesores varían enormemente las actividades que utilizan en la enseñanza del drama y en la manera en cómo organizan sus clases" (McGregor, Tate y Robinson, 1997).

> Vimos niños trabajando juntos como una sola clase, en pequeños grupos, en parejas e individualmente, a veces dirigidos de cerca por el profesor, otras veces con enorme libertad para seleccionar tanto el tema como el método de trabajo. Algunos profesores ven una clara conexión entre las técnicas de improvisación que ellos usan y la clase de habilidades y técnicas utilizados en el teatro, otros ven muy poca o ninguna conexión en absoluto. (p. 23)

Con lo cual, desde su perspectiva, emerge el asunto del problema del teatro: el enorme rango de estilos de enseñanza, enfoques y/o técnicas al interior de este. No porque la diversidad sea en sí misma el problema, sino que la falta de una claridad conceptual de la disciplina, impide a los profesores comprender y reflexionar de manera profunda sobre sus decisiones pedagógicas en el contexto escolar específico. Lo que dificulta que puedan discernir el valor práctico de su propia manera de trabajar y de lo que están tratando de hacer con sus clases. Así, se entiende que puede haber libertad para desarrollar un estilo propio de enseñanza del teatro, pero que requiere un claro entendimiento de lo que el teatro en sí mismo tiene por ofrecer.

De igual forma, los investigadores evidencian la necesidad de profundizar la relación drama y teatro, pues, aunque hay muchas posturas que encuentran diferencias entre las dos palabras, no tiene caso insistir en ello; pues de ser así, el drama se centraría en el estudio y la apreciación de elementos teatrales como dramaturgos, actores, directores, ensayos y actuaciones; y el teatro, en la presentación de un producto: la obra. Ambas prácticas igualmente restrictivas. Por lo tanto, sería más útil buscar la unión de los conceptos a favor de la utilidad y base común para la enseñanza del teatro.

De esta manera, reconociendo el amplio trabajo práctico por parte de los docentes de escuelas públicas y privadas en torno a la enseñanza del drama en Inglaterra, la necesidad de unas bases teóricas más profundas en asuntos metodológicos que fortalezcan el teatro como disciplina artística y la relación del papel del profesor de teatro y el estudiante, sigue siendo algo por resolver, incluso en sistemas educativos avanzados como el británico.

Evolución de la técnica y el método del teatro en su enseñanza

El filósofo español José Ortega y Gasset (2000) define la técnica como un proceso y una forma de adaptación en la que el ser humano busca transformar su entorno para satisfacer no solo sus necesidades básicas, sino también para alcanzar un estado de bienestar. Este bienestar, varía según lo que cada sujeto entiende por esto y, por consiguiente, estará ***íntimamente vinculado con la invención de un plan de actividad: un método y su ejecución.***

Así, la técnica se presenta como una capacidad única del ser humano, que le permite ir más allá de lo biológico, buscando no solo la simple supervivencia, sino la mejora continua de su vida y de las circunstancias que le rodean. La técnica por tanto no son simplemente invenciones o aparatos específicos, sino un conjunto de métodos y sistemas de organización que permiten al hombre realizar modificaciones en la naturaleza, para satisfacer sus necesidades ***más ricas y plenas*** (Ortega y Gasset, 2000). En este sentido, el autor afirma que "no hay hombre sin técnica", en tanto "la vida humana no es algo que simplemente sucede, sino que es algo que el ser humano crea, proyecta y construye" (p. 12). En su evolución, la técnica ha pasado por varios estadios, donde se refiere particularmente "la técnica del artesano": la figura que represent*ó* por cierto tiempo la actuación de quien trabaja de manera práctica y manual con materiales para crear productos; "el zapatero, el herrero, el albañil, talabartero, etc." (p. 30). El artesano aprende y perfecciona su técnica a través de un largo proceso de práctica y repetición, por la acumulación de conocimientos a lo largo del tiempo y la experiencia directa. En este sentido, el artesano está en un proceso continuo de mejora, aunque ajustado a

una tradición establecida que no necesariamente busca la innovación.

Este estadio es fundamental para comprender cómo la técnica del artesano puede equipararse a una orientación tecnicista, *y no técnica*, que ha predominado en el arte: aquella que se ha nutrido de la transmisión de conocimientos y prácticas a través de generaciones, y ha perpetuado ciertos estilos, cánones y "formas de hacer" sin un significado muy claro. Particularmente en el teatro, el trabajo por *ser un buen actor* en el sentido de centrarse de forma exclusiva en el perfeccionamiento ***físico,*** vocal, modular, etc.; podría asemejarse a la técnica del artesano: una actuación que busca ser perfeccionada a gran nivel, igual que el artesano afina su habilidad con cada pieza que produce. No obstante, ¿en qué medida esto ha conducido a que, en la enseñanza, el teatro sea interpretado como una práctica repetitiva y fija, que se aferra a lo conocido y poco explora nuevas formas de expresión?

Comprender, por tanto, el significado de la técnica en el teatro, implica ir más allá de un asunto instrumental actoral, y entenderla como la invención de un programa y su posterior ejecución, en la que diferentes personas: directores, artistas y actores en un determinado momento histórico (no necesariamente ordenado o gradual), tuvieron una visión de lo que podría ser el teatro según su concepción y posible manifestación. Lo que interesa aquí entonces más que un recuento histórico de la técnica y método teatral, es dilucidar aquella *visión central* en esa relación que establecieron unos sujetos: directores/actores con su técnica y, en consecuencia, la toma de consciencia de las intenciones pedagógicas específicas que podrían haber estado detrás de cada técnica teatral.

La exploración de la humanidad: de la representación, al actor

Como se mencionó con anterioridad, el precursor de esta propuesta es el director ruso Konstantin Stanislavsky. Este *sistema*, como lo denominó el autor, se distancia del *arte de la representación* que, en su época significaba una forma repetitiva y mecanizada de presentar una obra, donde el actor solía incurrir en una "interpretación general" desprovista de su esencia interior: la vivencia y el espíritu humano del papel y de la obra. El trabajo de Stanislavsky, entonces, de acuerdo con Icle (2009), "se centró en el actor, por tanto, en sí mismo". "Se trata de lo que él llama de 'condición creativa' (Ruffini, 2004 como se citó en Icle, 2009). Condición [que] refiere para él, una postura, un comportamiento, una disciplina, o un ejercicio constante sobre sí" (p. 138). En este sentido, el trabajo sobre el cuerpo y la mente para la construcción de un personaje, será fundamental en la autenticidad y sentido de verdad del mismo.

Puntualmente, esta propuesta, como señala Merchán (2019), indica que "el personaje es una persona más allá de los actos que cumple en el papel" (p. 43). "A pesar de estar conformado sobre las condiciones dadas de un papel, el personaje podría actuar otros papeles" (Ruffini, 2007 como se citó en Merchán, 2019). Por consiguiente, despertar y ejercitar una *atención e imaginación creadora* será vital para el actor, docente u artista de esta propuesta, a fin de interesarse por lo que acontece verdaderamente en la escena, en una búsqueda de trabajar en el control de las respuestas físicas y emocionales de un personaje, sin perder la veracidad e involuntariedad que viene del inconsciente.

El sistema, por tanto, suele conocerse como "método de las acciones físicas" o "memoria emotiva", pero hay diversas variantes e interpretaciones del mismo. Aquí, desde lo que se plantea en *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*, como se titula una de las ***últimas*** publicaciones de Stanislavsky, podría considerarse que la visión central del método es precisamente acerca del "mundo interior del sujeto", que abarca mente, cuerpo, emoción, memoria afectiva, vivencia, entre otros aspectos desarrollados por el autor.

El método pues, consiste, desde una orientación práctica, en alcanzar una mayor comprensión y autenticidad del actor, desde unos principios que aquí se sintetizan en:

1. *Desarrollo de la emoción creadora*: "La realidad no es el arte. Este es, por su naturaleza misma, un producto de la imaginación, como debe serlo en primer término la obra del autor" (Stanislavsky, 2015, p. 50). Por consiguiente, encontrar el elemento ficcional de la obra y del personaje (imaginar a partir del "como si") será un comienzo importante para no incurrir en la sola reproducción de lo que se encuentra en el texto u

obra dramática. Para esto, el autor dispone ejercicios específicos que despiertan la actividad imaginativa y pueden aplicarse de forma literal o servir de referente para la construcción de otros.

Un ejemplo, es "el juego favorito de mi sobrina", en el que Stanislavsky cita a su maestro Arkadi N. Tortsov:

—¿Qué haces? —me pregunta.
—Bebo el té —le contesto.
—Y si fuera aceite de ricino, ¿c***ómo lo beberías?***
—Empiezo a recordar a lo que sabe la medicina y, cuando lo consigo, hago muecas de desagrado. La niña rompe a reír. (p. 54)

2. *Identificación de tareas activas internas*: "En cada momento de su vida el hombre quiere algo, tiende hacia algo. La creación escénica consiste en plantearse grandes tareas y una acción autentica, creadora, orientada hacia un fin para realizarlas" (Stanislavsky, 2015, p. 115). Esto está relacionado con el análisis del contexto de la obra para comprender las motivaciones de sus personajes, atendiendo al "subtexto" (lo implícito), a la búsqueda de "objetivos vivos" que se desarrollan mediante la identificación de "tareas precisas" en cada escena y que, posteriormente, puedan dar lugar a la acción.

3. *Construcción de* **línea** *de tendencias de fuerzas motrices internas:* "En esta anticipación del futuro también hay movimiento, y donde hay movimiento siempre empieza una línea de vida. ¿La siente usted cuando piensa en lo que espera más adelante?" (Stanislavsky, 2015, p. 226). Aquí el autor se refiere a una consciencia sobre la mente, la voluntad y el sentimiento cuando acuden o se sienten impulsadas por algo. Se trata de encontrar esas fuerzas motrices en la consecución de los objetivos y tareas fundamentales del personaje, aquellas actitudes, recuerdos y emociones que construyen una línea ininterrumpida en su vida, que no solo ha de animarse en el instante mismo en que se actúa, sino en un pasado y futuro que avive el papel que ha de interpretar en cada función.

Stanislavsky, citando a su maestro Tortsov, afirma: "Cuando en la representación de un papel interviene una auténtica vivencia, podemos hablar de creación, de arte" (2015, p.25).

Creación colectiva: del director al grupo

La técnica de la creación colectiva, surge en los años 80, en el contexto donde la formación teatral formal en Colombia ***aún no estaba tan desarrollada,*** y por esta razón, posiblemente, fue mucho ***más intuitiva***: estuvo basada en la experiencia directa y la observación, más que en el estudio riguroso de un sistema o propuesta como la de Stanislavsky. De hecho, uno de sus precursores, Santiago García (1989), habla de "un intento de metodización" en el trabajo con el grupo de teatro La Candelaria: "Y realmente con pena tengo que decirles, casi con rubor, que a estas alturas de la vida no tenemos un método de creación colectiva, sino intentos" (p. 17).

No obstante, en este punto, tanto Santiago García como Enrique Buenaventura proponían ya reflexiones críticas para la formación de los nuevos actores en Colombia, compiladas en documentos, algunos diarios y libros, "sobre el papel del actor en la conformación de los grupos de teatro y a su vez, el papel del grupo de teatro como elemento determinante en las trasformaciones sociales" (García, 1989, p. 7). Esto significó ceder una visión individualista del director (que predominaba en la creación teatral) en cuanto a responsabilidades, funciones y producción intelectual de las obras a todos los integrantes del grupo (Garzón, 2009). Lo que los convocaba a un interés activo en las realidades políticas y sociales del país como parte de ese proyecto que visionaba un movimiento teatral o nuevo teatro.

Por tanto, la cohesión del trabajo grupal articulado con la creatividad individual en función de un objetivo común, es lo central de esta propuesta. De igual forma, la *reelaboración del texto dramático*, entendido como el análisis desde diferentes perspectivas: histórica, ideológica, gráfica, entre otras (Garzón, 2009); y *la improvisación* como una manera de encontrar una forma propia de aproximarse al montaje de una obra, con elementos como "la analogía": la elaboración de una situación semejante a la planteada en el texto. Son algunas de las herramientas claves en esta propuesta de creación.

De esta manera, tanto García como Buenaventura tienen elementos coincidentes en su construcción de método, que se iban re configurando y adaptando a partir de las presentaciones de las obras y el contacto con el público. El método, por tanto, se presenta como una *hoja de ruta* que traza un camino (Garzón, 2009) para el trabajo colectivo y cooperativo en el trabajo de puesta en escena.

Tabla 1. Síntesis de los métodos de creación colectiva.

Creación Colectiva- Grupo de Teatro La Candelaria de Bogotá	Creación Colectiva- Grupo Teatro Experimental de Cali
Tema: idea como punto de partida. Impreciso.	Lectura cuidadosa del texto: análisis y problematización.
La motivación: aquello que geste el interés de la creación en el grupo. Un viaje, un recorrido, una visita a un lugar, etc.	La trama y el argumento: identificación del orden cronológico de los acontecimientos y tratamiento del tiempo, del espacio y de los personajes, según el autor.
La investigación: acercamiento al tema de una manera científica. Análisis de la realidad. Materiales literarios relacionados con la obra.	Tema central de la obra: identificación de las fuerzas en pugna y motivaciones.
Concreción del tema de la obra e improvisación. Analogías.	División del texto en secuencias, situaciones y acciones.
Primera hipótesis de estructura: construir un argumento general. Síntesis.	Improvisación por analogía: división del grupo para improvisar situación o secuencia de la obra. Cada grupo sirve de público para el otro y toma anotaciones.
Líneas temáticas o subtemas: ideas principales.	Primera vuelta de montaje: para identificar elementos constitutivos en la construcción de imágenes teatrales.
Líneas argumentales	Segunda vuelta: donde se trabaja la totalidad del montaje, se usan los textos exactos y se definen cambios.
Montaje y texto	

Fuente: Adaptado de García (1989) y Garzón (2009).

Teatro como herramienta: del espectáculo a "la situación pedagógica"

De acuerdo con Motos y Ferrandis (2015), el teatro como herramienta o *teatro aplicado*, hace referencia "al uso del teatro en otros escenarios y con otras finalidades distintas a las del teatro convencional" (p.10). Esto quiere decir que la adaptabilidad y versatilidad toman más valor que la forma estética, a diferencia de la ***técnica de*** creación colectiva. "En él, se reúne una amplia gama de actividades dramáticas llevadas a cabo por organismos, grupos y profesionales diversos" (p. 14).

Aquí el teatro, según Icle (2009), comenzó a ser visto como una herramienta para la humanización en diversas prácticas sociales, a medida que se reconoció su potencial para enseñar a ser buen ciudadano, buen estudiante, a vivir mejor y a evitar la violencia. Con lo cual se estableció una conexión entre el teatro y la educación emocional y social (Icle, 2009, p. 2).

Así, lo central de esta propuesta, en general, es comprender que el teatro pasa de ser una actividad centrada en el espectáculo a convertirse en un medio de transformación personal y colectiva. La "situación pedagógica"[3] se convierte en el enfoque clave, donde el proceso de enseñanza, la atmosfera u ambiente que se genera para una experiencia compartida son más importantes que el resultado final de una presentación teatral. La evolución de esta técnica y método se puede ver ejemplificada en el trabajo de Augusto Boal, con "el teatro del oprimido". Boal, fue un reconocido director y dramaturgo de teatro brasileño, nacido en el año 1931.

Como parte del gran campo de acción del teatro aplicado, Motos y Ferrandis (2015) dedican buena parte al desarrollo de su propuesta, que definen como: "un medio ideológico de concienciación que conduce al cambio" (p.67). Esto, dado que el teatro del oprimido se formula durante el exilio político de Boal en Argentina (1971-1986), a causa de una visión de teatro popular brasileño "dirigida a debatir con una estética de política de izquierdas, la realidad del país" (p. 68); "desarrolló la teoría, la estética y la técnica del teatro del oprimido [...] para otorgar la palabra a las clases oprimidas y a todos aquellos que son oprimidos en el interior de estas" (p. 69).

Puntualmente, el teatro del oprimido se basa en la idea de que todas las personas pueden ser "espect-actores", es decir, actores y espectadores al mismo tiempo. Para lo cual desarrolla "el teatro periodístico", "el teatro foro", "el teatro invisible", "teatro imagen" y otras modalidades ***más que han ido surgiendo***, permitiendo a las personas explorar y representar sus realidades, así como proponer soluciones a los problemas que enfrentaban.

El método se presenta aquí, según las modalidades más importantes desarrolladas por Boal, desde ese "locus" o situación pedagógica, como aspecto central del teatro como herramienta pedagógica.

Tabla 2. Técnicas del teatro del oprimido de Augusto Boal en tanto "situación pedagógica".

Teatro periodístico	Parte de la prensa, revistas, folletos. Se concibe como un espacio donde los participantes se convierten en investigadores y analistas de su realidad. Confrontan hechos periodísticos con hechos verídicos o reales, permitiéndose la reflexión crítica sobre estos dos escenarios y la creación teatral desde discursos, testimonios u otros relacionados.

3 *La "situación pedagógica" es una noción que señala el autor para referirse al contexto y las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso educativo dentro del teatro como práctica social. Es el lugar o "locus": un tipo de contexto o ambiente en el que se desarrollan determinadas dinámicas, donde ocurren interacciones significativas entre los participantes, facilitando el aprendizaje y la transformación personal a través del teatro.*

Teatro foro	Crea un espacio de aprendizaje colaborativo donde cada participante puede expresar sus ideas y reflexiones sobre una problemática que los involucra a todos. El teatro se convierte en un laboratorio de soluciones, que se nutre del diálogo y el debate para buscar respuestas colectivas mediante la modificación escénica: cambiar situaciones de la historia o sustituir personajes.
Teatro invisible	Se adentra en un escenario real de interacción, donde el impacto de la representación dramática, la sienten de manera directa tanto actores como público observante. El desconocimiento sobre la obra en ejecución, pretende que los asistentes reflexionen de forma orgánica sobre las injusticias, estimulando una conciencia crítica y reacciones espontáneas.
Teatro imagen	Genera un espacio donde la expresión no verbal se convierte en el recurso principal de comunicación. Invita a los participantes a explorar su corporalidad y la capacidad de discutir un problema sin usar la palabra. La reflexión sobre las emociones y la representación de realidades sociales se realiza de un modo más perceptivo/intuitivo, dando lugar a sentir lo que se expresa con el cuerpo.

Fuente: elaboración propia.

T*écnicas* y modalidades emergentes: performance, teatro digital

En Colombia, la técnica del performance surge a partir de la búsqueda y propuesta de la artista performática María Teresa Hincapié (1956-2008). Sus inicios en el teatro comienzan como asistente de vestuario, escenografía y utilería en la agrupación Acto Latino de Bogotá. Gradualmente empezó a actuar en algunas obras del grupo, con papeles silenciosos como lo que sería luego su performance (Jaramillo, 2003). Allí, empezó a involucrarse y comprometerse cada vez más con el entrenamiento del cuerpo y la voz, pero le interesaba y le hacía falta algo más: la técnica (Hincapié, 2003). Su colega y amigo de la agrupación, Juan Monsalve, quien estudió en la Escuela Internacional de Antropología Teatral (ISTA) de Alemania, con Eugenio Barba, traería a Colombia muchos de los ejercicios desarrollados en esta técnica corporal, que junto a María Teresa empezaron a adoptar. Más tarde, la agrupación tuvo una invitación para presentarse en México, donde María Teresa finalmente se forma en ***técnicas orientales de actuación,*** aprendiendo a trabajar el cuerpo con mayor rigurosidad y la precisión de un instrumento musical, llevándola a un acercamiento con el performance.

> Así como a una guitarra hay que cambiarle las cuerdas, pasa algo similar con el cuerpo. La energía tiene que estar muy limpia para que uno pueda transmitir, comunicar todo ese mundo interior. De ahí depende que uno sea verdadero y que le llegue a la gente. (Hincapié, 2003, p. 166)

A partir de esto, María Teresa emprendió una búsqueda visual, un nuevo manejo del tiempo y una ruptura con el teatro convencional muy personal, que fue transformándose en creación de monólogos, instalaciones y videoarte, aun cuando admite que, en esta búsqueda, no era consciente de que aquello que hacía era arte conceptual o performance.

Lo central de esta propuesta, es pues, un trabajo corporal minucioso que invita a trabajar acciones cotidianas como caminar, correr, vestirse, desvestirse, maquillarse, y conceptos relacionados con el ritmo: la quietud, la lentitud, el movimiento, como una forma de trabajar sobre la propia vida, potenciar la energía y presencia en el escenario, y concebir personajes completamente desde lo imaginario.

> También trapeaba. Y hacía una danza bellísima de cada cosa. Había momentos en los que prendía, al mismo tiempo, todo lo que sonara: el televisor, la radio, la aspiradora, la grabadora, la licuadora, mientras yo cantaba. Creaba imágenes así. (Hincapié, 2003, p. 172)

No obstante, la visión y técnica de María Teresa no es precisamente la ejecutada en la performance de otros artistas, ya que al considerarse un arte viva, cada ejecución puede ser diferente dependiendo del concepto, mensaje y técnica de quien está llevando a cabo el performance, así como de la improvisación o espontaneidad que pueda surgir en el escenario. Sin embargo, la visión *sagrada y profunda* que le atribuyó Hincapié a su propuesta es sin duda uno de los más

sólidos referentes del performance colombiano.

Por otra parte, otras modalidades del teatro continúan presentándose en el contexto de la educación y las enseñanzas artísticas, desde las pedagogías emergentes y la crisis provocada por la pandemia. Motos y Navarro (2021) refieren tres de ellas: teatro de investigacion (Sibylle Peters); teatro Verbatim y su variante teatro *headphone verbatim* (Roslyn Oades) como formas de "repensar los contenidos del teatro en la educación" (p. 117) y promover cambios en las prácticas de los profesores de teatro, considerando algunas cuestiones vigentes: **"¿**Qué es lo que hay que cambiar para motivar a los adolescentes?" (p. 123). ***¿Cual técnica*** será la más necesaria en contextos escolares?

El futuro de la enseñanza teatral en Educación Básica y Media en Colombia

En el marco de las anteriores reflexiones, debemos pensarnos entonces el futuro de la enseñanza teatral, esto es, si se trata de un quehacer directamente relacionado con una apuesta técnica para la formación de actores, que al parecer es el interés que ha prevalecido en nuestros contextos socio-educativos, o si, por el contrario, pensamos en la posibilidad de tener un escenario más abierto y que posibilite la exploración del teatro con sus múltiples escenarios de conocimiento del cuerpo y las herramientas socio-afectivas que se desprenden de él, el manejo y desarrollo de las emociones (una temática urgente en nuestros contextos educativos), la exploración narrativa y biográfico-narrativa que emergen de dichas posturas y "todas aquellas formas de expresión humana que surgen cuando no bastan las palabras" (MEN, 1997, p. 2), esto es, una perspectiva más integral de la formación teatral.

Para lo anterior, proponemos acercarnos a una lectura crítica de los *Lineamientos curriculares de educación artística* (MEN, 1997) y *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural* (MEN, 2022) en Colombia, documentos publicados en los años 1997 y 2022 por el Ministerio de Educación Nacional, que buscan trazar algunas directrices de marco general en la formación artística a nivel nacional. Siendo estos unos documentos que, en sí mismos, se constituyen como un *currículum prescrito* (Gimeno, 1988) que pretenden dar pautas para la formación artística en la educación básica y media en Colombia y que guían lo que el profesorado debe desarrollar en las diferentes instituciones educativas a nivel nacional, no obstante saber que, en términos de contratación, no son muchos los profesores y profesoras con formación teatral que hacen parte de las instituciones de educación básica y media de carácter público en el país y que se encuentren al frente de la formación artística en tales instituciones.

En los mencionados documentos podríamos referir que se incluyen aspectos relacionados con reconocer al teatro como una herramienta educativa de grandes potencialidades formativas, toda vez que en él no se busca solo la representación, sino el aprendizaje amplio del mundo y de la sociedad, entendiéndolo como una herramienta que suma al juego como práctica educativa y que puede fungir como una estrategia pedagógica, que se convierte en un medio adecuado para el desarrollo integral de los y las estudiantes, aspecto que se encuentra desarrollado en entender que el teatro permite explorar y desarrollar una serie de conflictos, emociones y valores, a través de la representación simbólica, además de favorecer la construcción de identidad en los estudiantes y el reconocimiento de la diversidad cultural, ayudando a desarrollar varias habilidades de comunicación, como lo son la empatía y el trabajo en equipo.

Y no es para menos la referencia que se hará en Colombia a esta expresión formativa humana, toda vez que se le relaciona con el surgimiento incluso del arte en términos amplios, esto cuando plantea que

> los lingüistas consideran que el arte (mismo)[4] surge con el teatro y esta tesis la comparten quienes han indagado sobre el ocio como base de satisfacción humana. El teatro es entendido como el arte en acción por su expresión abierta y dinámica y por lo mismo él conlleva tanto la posibilidad total de quien crea, como la de quien ejecuta. (MEN, 1997, p. 12)

Podemos reconocer entonces, desde este primer documento de orden nacional, que se proponen diversas estrategias formativas, las cuales se desprenden de la formación en teatro desde la educación básica y media, logrando ello a partir de las diferentes estrategias

4 *Agregado.*

pedagógicas que podrían programarse y realizarse para el desarrollo de habilidades teatrales y la formación integral de las personas en estas edades; nos referimos pues a estrategias pedagógicas tales como:

- Juegos de integración
- Expresión corporal
- Preparación emocional
- Voz y expresión lingüística
- Improvisación
- Creatividad y expresión rítmica
- Pantomima y expresión plástica
- Producción teatral

Sabemos que los planteamientos que se hacen en este documento de orden nacional llegan a las instituciones escolares del país como una referencia normativa, debiéndose "acomodar" y asimilar ésta a las realidades y particularidades que se tienen en los propios contextos escolares y "adaptar" el contexto educativo, como un componente fundamental del currículum moldeado por el profesorado, quien lee lo que acontece en el medio que circunscribe a la escuela y utiliza el teatro como una herramienta de formación que ayude a pensar, comprender e incluso transformar (en muchos casos) tales realidades que atraviesan.

Sirva de ejemplo para lo dicho en el anterior párrafo la experiencia que nombraron en la Normal de los Montes de María (Córdoba, Colombia) a la luz del proyecto *"Teatro del Oprimido"* (Perea, 2014) y siguiendo las técnicas que este tiene, donde sin nombrar de manera explícita las situaciones del conflicto armado y las graves lesiones a los derechos humanos que se estaban materializando en la circunscripción donde se ubica esta Normal se

> pretende llevar al escenario elementos personales y de comunidad que generan dolor, que perpetúan el silencio y el miedo, y que a través del teatro pueden expresarse. Por medio del teatro, los estudiantes interpretaron obras que rememoraban las masacres, las desapariciones y en general, todos los hechos de violencia que vivieron en San Juan y en el resto del territorio montemariano. (p. 6)

El currículum que moldean los profesores y profesoras en sus propios contextos, pueden ayudar en la formación teatral a que los y las estudiantes reflexionen sobre sus entornos escolares, siguiendo las respectivas técnicas teatrales y orientando no necesariamente la formación de manera ajena a una perspectiva crítica de la formación, puesto que esto último se asegura en la medida en que el profesorado responda de manera crítica a su quehacer docente, reflexionando en las realidades que habitan sus estudiantes y facilitando desde el teatro mismo, formas posibles de ser y estar en el mundo.

Conclusión

El teatro ha sido abordado en su trayectoria artística y en la educación básica y media de múltiples maneras y con diferentes intencionalidades. Sus usos en el quehacer escolar han estado direccionados fundamentalmente desde su comprensión como obra teatral (producción o montaje), y no tanto aquello referido a entenderle como una herramienta pedagógica, que ayude a fomentar la autoexploración, la corporalidad y expresión de los sentimientos de los y las estudiantes, aspecto crucial en la formación artística, por cuanto de la mano de una consciencia y apropiación de la técnica en el teatro, podemos basar nuestras decisiones pedagógicas en el aula desde la concreción de sus particularidades y características, en lugar de dinámicas ambiguas o procesos de ensayo-error (Castañeda, 2015).

Desde esta visión, creemos que el papel distintivo del teatro y de su pedagogía, puede ser mejor dilucidado si lo miramos en términos de la variedad y especificidad de sus técnicas, que será indispensable *adaptar* de acuerdo a los contextos y grupo de estudiantes, si se quiere ir más allá de la sola transmisión de la técnica *per se*. Sería esto, por tanto, el camino hacia una concreción de la pedagogía teatral: permitir a los sujetos explorar su humanidad, su vida misma, más allá de la faceta actoral o del personaje. Así, se comprende la enseñanza del teatro como "arte de la existencia" y "*técnica de sí*" que posibilita una transformación ética y estética para vivir mejor, configurándose como una práctica social y un cuidado de sí mismo" (Iclé, 2009).

Referencias

Castañeda, C. E. (2015). ¿Hablar otra vez sobre pedagogía teatral? *Papel Escena*, 35- 40.

García, S. (1989). *Teoría y práctica teatral.* Bogotá: Ediciones La Candelaria.

Garzón, M. C. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: anotaciones históricas sobre su desarrollo. *Revista Historia de la Educacion Colombiana*, 105- 122.

Gasset, J. O. (2000). *Meditacion de la tecnica.* Madrid: Alianza.

Gimeno, J. (1988). El currículum: un reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Hincapié, M. T. (2003). Entrevista con María Teresa Hincapié. Yo no sabía que estaba haciendo performance ni arte conceptual ni nada. (C. M. Jaramillo, Entrevistador)

Iclé, G. (Julio de 2009). *Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento.* https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525

Iclé, G. (Diciembre de 2009). Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 129- 142.

Jaramillo, M. M., y Osorio, B. (2004). El legado de Enrique Buenaventura. *Revista de Estudios Sociales No. 17*.

McGregor, L., Tate, M., y Robinson, K. (1997). *Learning Through Drama.* Reino Unido: Heinemann Educational Books.

Merchán, C. (2019). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Cultura. (Diciembre de 2015). *Escenarios para la vida: recomendaciones para los lineamientos de formación no formal en teatro*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares de Educación Artística.* Bogotá, Colombia.

Motos Teruel, T., y Navarro Amoros, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae*, 109- 125.

Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro Aplicado.* Barcelona: Octaedro.

Perea, L. (2014). Construyendo paz desde las aulas. Estrategias de Educación para la Paz en Montes de María, Colombia. En Global Education Magazine, 10, 1-6.

Romero, M. (2019). *Seguimos las conversaciones, ahora de manera escrita*. Bogotá, Colombia.

Stanislavsky, K. (2015). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia.* Madrid: Alba.