

Quinto Puesto

La educación artística en la formación de pensamiento crítico a través del micro-relato dramático

HENRY WILSON LEÓN CALDERÓN¹

La presente investigación se lleva a cabo con estudiantes de octavo, noveno y décimo grado, jornada mañana, del Colegio Distrital Manuela Ayala de Gaitán, Localidad de Engativá, sector noroccidental de Bogotá D.C. El colegio tiene dos sedes: una ubicada en el sector residencial (Sede B, grados cero a tercero de primaria) y otra ubicada en un sector con alto flujo comercial (Sede A, grados cuarto a once). Los estudiantes en ambas sedes son de un nivel económico medio-bajo y un 40% de ellos proviene de barrios aledaños e incluso de otras localidades.

El micro relato dramático es, en principio, una: “forma de conocimiento que se da generalmente detallado de un hecho” (RAE), y que: “puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación de todas estas sustancias” (Barthes, 1977, p. 65); en segunda instancia este lenguaje, por el sentido y la intención de la situación puesta en escena a través de los personajes (dramaturgia)², se cimienta en el silencio. Lo que no se dice, pero que emerge en el final.

Por su brevedad, entre tres y siete minutos de puesta en escena, el micro-relato dramático desarrolla la historia ubicando los puntos de giro en el acontecimiento mismo. Los personajes establecen relaciones de acción-reacción, y de transformación psico-emocional, en las condiciones de tiempo y espacio de lo que acontece, de modo que el sentido del relato es tejido cuando se presenta el final.

El final busca poner en evidencia todo lo que se ha callado en el relato a través de la ironía, lo inesperado, la contradicción, la exageración, la ambigüedad, la paradoja, aún la parodia. Para ello se especifican tres atributos en su elaboración:

1. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Licenciado en Danzas y Teatro.

2. Es necesario aclarar que existen al menos dos tipos de discurso en el texto dramático: el mimético y el diegético; el “[discurso] mimético (entregado por los personajes que dialogan) y el diegético [...] que podríamos llamar “voz acotacional”, ya que equivale a las didascalias de una pieza de teatro” (Harire, 2009, p. 32).

1) Claridad en el tema y su desagregación en otros que lo complementen; 2) Coherencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir (intención); 3) Precisión en el relato, de modo que nada “sobre”, pero tampoco nada “falte”.

El trabajo, planteado desde la mirada del micro relato dramático, ofrece una mirada alternativa sobre la formación ciudadana, pues contempla aspectos propios de la convivencia, como las habilidades emocionales y comunicativas (Saber Pro, 2013, p. 2). En este sentido, se siguen los postulados de Mockus, para quien la convivencia es el: “ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos” (2002, p. 23). A ello se le suma una consideración de lo emocional y lo comunicativo, para vislumbrar la manera como cada ciudadano estudiante puede ser entendido en su condición humana y en su proceso socio-cultural de subjetivación.

El proyecto busca, a través del micro-relato dramático, que el lenguaje simbólico-metafórico, propio de la Educación Artística (EA), sea mecanismo para propiciar la formación de pensamiento crítico en los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado del Colegio Manuela Ayala de Gaitán (CMAG). Así, la pregunta que nos guió fue: ¿De qué manera el micro-relato dramático contribuye a la formación de pensamiento crítico y al desarrollo del lenguaje y el pensamiento simbólico-metafórico en estudiantes de los grados 8°, 9° y 10° del Colegio Manuela Ayala de Gaitán? Por ello el objetivo definido fue: contribuir a la formación del pensamiento crítico y al desarrollo del lenguaje simbólico-metafórico de los estudiantes de 8, 9 y 10 del Colegio Manuela Ayala de Gaitán, a través del Micro-relato dramático.

Para hacer el recorrido fue necesario: 1) Caracterizar las posibilidades pedagógicas del micro-relato dramático desde la perspectiva del arte como lenguaje simbólico- metafórico, para la formación de pensamiento crítico; 2) Diseñar y aplicar secuencias didácticas a partir del micro-relato dramático, como estrategia para la formación de pensamiento crítico y el desarrollo del lenguaje simbólico-metafórico del arte; 3) Analizar los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica del micro-relato dramático en los estudiantes, en cuanto a su formación de pensamiento crítico y su desarrollo del lenguaje simbólico-metafórico.

Escuela y educación artística

La educación artística ha dejado de ser un asunto instrumental dentro del sistema escolar, para ser una parte ineludible en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Se trata de otra forma de conocer con la que ellos amplifican la posibilidad de entender los mundos sociales y culturales en los que viven (Efland, citado en Ortega, 2011, p. 12).

La escuela y la realidad, que se construyen fundamentalmente a través de la experiencia y del lenguaje, no son un único mundo (Larrosa, 1998; Luria, 2000; Vigotsky, 1999-2005), así como tampoco lo son los sujetos y las relaciones que se dan entre ellos; por tanto, la realidad de la escuela no constituye una única cultura. Así, la educación artística no puede darse desde una única mirada de las cosas, por el contrario, implica abordar la amplia gama de posibilidades que ofrece la experiencia cotidiana de cada quien.

La construcción de la realidad y la aprehensión del mundo (experiencia) no se logran más que a través del lenguaje y la manera como éste los representa simbólicamente. Desde esta perspectiva, la presente investigación concibe la educación artística en tanto lenguaje simbólico-metafórico, entendiendo lo simbólico como aquello que provee los elementos desde los cuales se abordan los conceptos que permiten representar la manera en que se comprenden los fenómenos de la condición humana (Deleuze, 2011; Castoriadis, 2008; García Canclini, 2010).

Mientras, por otra parte, se entiende lo metafórico en tanto analogía que entraña el conocimiento de los atributos de las cosas (tangibles e intangibles) utilizadas para establecer las comparaciones. Esto permite amplificar la interpretación del sentido de la metáfora que se propone. Se recurre básicamente a la palabra como unidad de significado (Vigotsky, 1999), de sentido (León, 2011) y de acción, pues: “La palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, las acciones, las relaciones [...] dicho de otra manera, *codifica nuestra experiencia*” (Resaltado en el texto, Luria, 2000, p. 29).

Pedagogía para pensar y teatro escolar

La “Pedagogía para pensar” aparece en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016” (PDBH) como una manera de garantizar el “derecho a la educación que responda a las expectativas individuales y colectivas” de los y las estudiantes de Bogotá, en un programa encaminado a la “construcción de saberes” (Art. 9°). Básicamente está constituida por tres elementos: 1) La experiencia incorporada que interroga e incita a pensar en lo impensado; 2) Las prácticas pedagógicas que develan las formas de explorar, comprender, aprehender y conocer del docente y del estudiante; y 3) El valor de un saber específico en un contexto (espacio-temporal) cultural determinado (León, Gallo, Álvarez y Delgadillo, 2013, p. 48).

De la mano con el concepto de “Pedagogía para pensar”, el proyecto partió de considerar al teatro escolar desde tres componentes: 1) Formación de pensamiento y lenguaje dramático, esto es, teatralidad y arte vivo; 2) Comprensión y representación de fenómenos de la condición humana; 3) Aprehensión de los elementos constitutivos de la obra de teatro: lenguaje-texto, situación escénica y estructura dramática, a través de la acción como código teatral (León, et al., pp. 77 – 80) y de su condición de educabilidad.

Considerando esta organización se pretende ofrecer una mirada alternativa al teatro escolar, pues frecuentemente el teatro en la escuela se ubica desde la representación, casi siempre literal, de obras seleccionadas y obligatorias en el programa de Lengua Castellana, por lo que se da una situación en la que prima el significado de las palabras en el contexto del texto y no de la interpretación de la realidad que se procura a través de ellas.

En otras ocasiones, el teatro escolar es visto como estrategia para catalizar tensiones entre los estudiantes, cumpliendo una función normalizadora (socio-dramas) utilizada por los programas de orientación escolar; a veces, el teatro es simplemente el complemento de una actividad escolar (semana cultural, actos cívicos, eventos de promoción a la comunidad, etc.). En este contexto, el teatro en la escuela usualmente surge por la iniciativa de alguien interesado en contar con un espacio para llevarlo a cabo, por lo que en muy pocas ocasiones se cuenta con un docente formado en esta disciplina artística (Delgadillo, Álvarez, León, Gallo, 2012).

Pensamiento crítico y ciudadanía

El “Pensamiento crítico” es una corriente que surge en la década de los ochenta (France, et al., 2003); aún cuando presenta diferentes perspectivas, se han asumido dos aspectos fundamentales para considerarlos en la presente investigación: 1) La argumentación, entendida como la formación de criterios que den valor a las afirmaciones, debe estar sustentada en los significados y en la red de relaciones denotativas; y 2) Claridad, precisión, coherencia, profundidad y pertinencia, como elementos constitutivos del pensamiento crítico¹.

Como el “Pensamiento crítico” es una manera de reflexionar acerca de las prácticas y creencias que configuran al sujeto social e individual en sus diferentes perspectivas: vitales, económicas, políticas, culturales, etc., es posible concluir que esta manera de pensar genera una gran sensibilidad al contexto. Por lo tanto, se le puede ubicar como una herramienta importante en el proceso de formación ciudadanía.

La formación ciudadana es la respuesta del Estado a la necesidad de: “desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, en todas las instituciones educativas” (MEN)². Por ello el Estado, buscando fortalecer este sentido de la ciudadanía, de la mano con la Constitución Nacional de 1991 (Art. 41), emitió los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004)³.

1. Para esta propuesta también se toman como referentes a Paul y Elder (2003); Mejía y Zarama (2004) y Morales (2012).

2. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html>

3. Disponibles en: http://www.eduteka.org/pdfdir/MEN_Estándares_Comp_Ciudadanas2004.pdf

Dichos estándares establecen tres categorías de análisis: la relación pedagogía-pensamiento: libertad, experiencia y obrar humano; el aspecto cognitivo, que se refiere a la Educación Artística (EA): palabra, lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico; y la comprensión de algunos componentes del pensamiento crítico, como la capacidad de reflexión y la crítica social, el uso de criterios y la sensibilidad al contexto, y la argumentación y evaluación de evidencias utilizadas para sustentar el uso de elementos productores de sentido crítico: Claridad, precisión, coherencia, profundidad y pertinencia⁴.

En este contexto, el micro relato dramático, como estrategia pedagógica, procura que los estudiantes elaboren historias humanas para representarlas por medio del lenguaje (gestual, visual, sonoro, etc.) y del recurso dramático (teatralidad o arte vivo), todo, en máximo 7 minutos de puesta en escena⁵, considerando, al mismo tiempo, la importancia del final, no solo el desenlace, en la estructura narrativa.

Este trabajo implica considerar: la comprensión del tema y su desarrollo; superar la obiedad, de modo que se mantenga la expectativa del público sobre lo que sucede (capacidad de inferencia para la producción del sentido en el relato⁶); y que la trama de la historia conlleve un cierre, abierto o cerrado, sorprendente y/o inesperado, de manera que el sentido de lo presentado coincida con la intención prevista.

Caracterización

La caracterización (2012–2013) se ha apoyado en el diseño y aplicación de secuencias didácticas (2013–2014) y en el diseño, como lo exige el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), de la pregunta que se aplica en las pruebas semestrales del Colegio. En los dos casos se busca que tanto el proceso, como el seguimiento a través de las pruebas, permitan comprender la forma en que el micro-relato dramático aporta al desarrollo del pensamiento simbólico-metafórico.

Dadas las condiciones curriculares de tiempo y espacio disponibles para el desarrollo de la asignatura de artes escénicas, el micro-relato dramático fue la estrategia ideal para lograr el objeto de la presente investigación: contribuir al

4. Estos y otros son considerados como Estándares Intelectuales Universales, pero para la presente investigación se consideran como elementos, ya que han sido fundamentales en el diseño de las secuencias didácticas.

5. Una definición de micro-dramaturgia hace referencia a la escritura de obras, cuyo autor la considera obra completa y su extensión no supera las cinco páginas. Ver: <http://revistamicra.wordpress.com/acerca-de-la-microdramaturgia/>

6. En este caso la producción de sentido se refiere a la manera como el espectador devela lo que está oculto en el relato, y va más allá del significado que se da al lenguaje utilizado en la representación. Deleuze (2011), afirma que se trata de aquellas significaciones (emotivas, sensoriales, lingüísticas) que no existen, pero que subsisten y emergen del “atributo de la cosa o del estado de cosas” (p.49).

desarrollo del lenguaje, escrito, verbal y no verbal, del área de humanidades; la formación de pensamiento crítico y de ciudadanía, del área de Ciencias Sociales, y la formación de lenguaje y pensamiento simbólico-metafórico del área de EA. Los siguientes son algunos de los hallazgos encontrados en la etapa de caracterización.

La categoría que vincula pedagogía y pensamiento

La tradición pedagógica en el colegio hizo evidente una relación vertical entre el estudiante y el docente a través del conocimiento. Era claro que los estudiantes, supeditados estrictamente a la calificación, estaban subordinados a seguir órdenes y a presentar trabajos que implicaban seguir al pie de la letra las instrucciones de guías, talleres, etc., en un tiempo determinado. Por ejemplo, para continuar luego de realizar una tarea, se requería de la aprobación del profesor. Era común que los estudiantes iniciaran un ejercicio práctico y se detuvieran para preguntar: “¿Está bien así o no?”. En caso de ser un ejercicio escrito, la pregunta pretendía verificar, cuaderno en mano, lo escrito: *¿Así profesor? ¿Voy bien? ¿Me corrige lo que llevo?*

Por otra parte, había una dependencia del saber del profesor y una ausencia de reflexión sobre lo que se hace y lo que se aprende. Esto implicaba un problema, pues los estudiantes utilizaban la autorización como excusa para explicar sus malos resultados, por ejemplo, una mala nota: “Profe, pero si usted me dijo que iba bien”. Desde esta perspectiva lo pedagógico se ubica en la transmisión de información y en la verificación de que haya sido recibida; controlar y vigilar lo aprendido. Paradójicamente, al tratar de romper con esta situación, los estudiantes exigían que se cumpliera el ritual: “Pero díganos cómo es”, o “Profe, ¿de dónde van a salir las notas si usted no nos hizo la previa?”.

Esta forma de abordar la relación de enseñanza-aprendizaje se convierte en un ritual, al punto que los estudiantes no presentaban una reacción favorable cuando se procuraron acciones divergentes. Al retirar la nota como el centro de la enseñanza y del aprendizaje, y orientarlos a la reflexión sobre el propio trabajo, se dieron respuestas como: “Usted es el que sabe”; “si yo no sé, ¿cómo hago para saber si está bien o está mal?”; “después hago eso mal y tengo mala nota”⁷.

Proponer actividades alternativas que no generaran tensión, requería considerar al menos tres escenarios: 1) Que la tarea⁸ fuera fácil y realizable en el tiempo de clase; 2) Que una vez presentado el ejercicio, sin importar sus atributos, la calificación se ubicara en los niveles de Alto o Superior (entre 4.0 y 5.0); esto, para responder a la pregunta “¿Cuánto saqué?”, en el peor de los casos: “profe, al menos

7. Expresiones tomadas del cuaderno de apuntes del docente investigador.

8. La tarea es la actividad de clase, se describe el propósito y se dan los elementos para realizarla.

hicimos algo. Pónganos 3.5 (básico)”; 3) Que las observaciones sobre el trabajo tengan un sentido de halago, no de duda, para evitar preguntas como: “¿Entonces cómo es que quiere que hagamos eso?”, o “¿Eso para qué nos va a servir?”.

El trabajo en equipo, casi inexistente para lo escénico durante las clases, fue intervenido desde las mismas necesidades de saber del sujeto y del grupo: determinar qué se podía hacer y hasta dónde, tener las indicaciones precisas de cómo debía hacerse y decidir con quiénes se podía hacer el ejercicio. En cada curso los subgrupos eran muy cerrados, a veces como micro-grupos.

Lo cognitivo desde la educación artística

Se presentaban dificultades para elaborar hipótesis sobre un relato; al leer un fragmento y preguntar qué podría pasar (anticipar), los estudiantes tenían dificultades para elaborar conexiones entre las situaciones descritas y las posibles consecuencias. Lo mismo ocurría cuando al terminar un relato se presentaba otro y se solicitaba que se planteara cuál sería la situación a partir de la lectura del título (hipótesis). Para los estudiantes la correspondencia era lineal (opuestos, causa-efecto, semejanza), por lo que no ofrecieron alternativas o se arriesgaron a explorar posibilidades (se ubicaron en el campo de la respuesta correcta, aquella que tal vez esperaba el profesor).

La evaluación semestral confirmó la tendencia a mantenerse en el nivel de interpretación literal de los textos, algunos estudiantes solo contaban con apenas la capacidad para extraer información, mientras que la población general presentó dificultades para saber el significado de las palabras en el contexto de textos continuos y/o discontinuos.

Por ejemplo, la palabra “opulencia”, utilizada como distractor en las respuestas, fue señalada por el 23% de los estudiantes. Al realizar la retroalimentación sobre el por qué se había seleccionado esta palabra, pocos estudiantes conocían su significado. En su mayoría optaron por esta respuesta porque: “Los profesores ubican frases o palabras raras en los exámenes”. Este tipo de afirmaciones solo confirman que hay una propensión de la escuela a reforzar el aprendizaje memorístico, a aprender desde la obstrucción y con poco ejercicio de la capacidad de inferencia.

Al momento de representar alguna situación en escena, se pudo comprobar que los estudiantes no tienen claros sus referentes espacio-temporales. El tiempo fue asumido desde el hecho mismo, el acontecimiento del momento: pequeños accidentes, discusiones entre compañeros y con profesores, llamados de atención, perder o ganar apuestas entre otros; un aquí y ahora sin antes ni después, las cosas resueltas de facto. La percepción del espacio fue asumida desde lo evidente, el cuerpo ocupando un lugar, mostrando un hacer esquemático orientado a comunicar con la mayor literalidad posible el relato.

El análisis de las evaluaciones semestrales (2012) permitió comprobar que las creencias que determinan las prácticas estudiantiles están influenciadas esencialmente por las pautas del manual de convivencia. Utilizando un cuento de Brecht, “Si los tiburones fueran hombres”, se realizó una serie de preguntas, de tipo literal, con un nivel de complejidad medio, a los estudiantes de grado décimo. El ejercicio implicaba que los estudiantes extrajeran información interpretando literalmente el sentido del texto, en el contexto del texto. Para el caso, en torno a la formación moral.

El cuento plantea una ironía que ubica al sacrificio, la obediencia, la esperanza y la fe, como valores morales impuestos por los tiburones a los peces. Esta respuesta se mezcló con otras, que incluían: la formación del juicio moral del manual de convivencia del colegio, cuyos valores son la identidad, la responsabilidad, la reflexión y la autonomía; la formación religiosa: creencias, rituales, oraciones y confesiones; y los ideales difundidos por los medios: belleza, grandeza (sinónimos de éxito y reconocimiento), entendimiento, comunicación.

El resultado del ejercicio fue: 45% de los estudiantes señaló la respuesta correcta, mientras que el 55% optó por las demás opciones; el segundo lugar fue ocupado por el manual de convivencia (29%); el 17% señaló a los medios y el restante 9% a la religión. Esto permite inferir que las prácticas del colegio están regidas por creencias ligadas a la formación de determinados valores en la escuela, por la importancia de la percepción del sujeto y el estatus difundido por los medios (46%) o por la fe propia de los cultos religiosos (6%).

La producción textual

Los relatos elaborados por los estudiantes carecían de la estructura mínima: Inicio, nudo, desenlace. Se presentaban historias sin temporalidad y en algunos casos ésta resultaba indefinida: “una vez, un día, en cierta ocasión”. Lo mismo sucedía con el paso del tiempo: “entonces, de pronto, otro día, pasado un tiempo”, y con los espacios que, o no son tenidos en cuenta, o no se logran definir porque las descripciones son vagas; pareciera que fuera suficiente la mera mención para determinarlos, quizá porque esta es una situación común en los medios visuales (playa, bosque, casa, ciudad, etc.).

Por otra parte, los conflictos desarrollados son similares a los que se plantean en situaciones cotidianas: burlas, cambios climáticos, carencias afectivas o materiales, pérdidas afectivas, económicas o de objetos; mientras que las maneras de resolverlos están usualmente ligadas a la moraleja o al ideal: “hacerse amigos, encontrar lo perdido, la muerte (reiterativo y generalmente violento), castigar al culpable (física o psicológicamente), lograr lo que se quería”.

El final, tan importante para el micro-relato, casi pasaba desapercibido: “Y entonces se encontró la muñeca que había perdido y se puso muy feliz; poco después el padre se mejoró y vivieron felices; entró la policía y mató al ladrón, salvando al niño”. No se contempla la posibilidad de inferir o interpretar, pues el final no es una opción de cierre que permita re-construir o ampliar lo visto desde lo no dicho. Se anticipa lo que va a pasar cuando se presenta el problema y, cuando se resuelve, se termina el cuento de forma obvia, preferiblemente con un toque de felicidad o con lo inevitable: la muerte. Esta misma situación se presentó en los ejercicios de puesta en escena.

Pensamiento crítico

Respecto del pensamiento crítico es posible afirmar que, según lo visto, los estudiantes no toman medidas distintas de la acción directa para exponer sus desacuerdos con algunas disposiciones del colegio (por ejemplo el uniforme). Cuando se preguntó al respecto, se obtuvieron respuestas como: “Porque no estoy de acuerdo; a mí no me parece que debe ser así; ¿cómo en otros colegios sí y aquí no?”

Por otra parte, se pudo observar que en ocasiones los profesores buscan el apoyo de los estudiantes para oponerse contra algunas determinaciones tomadas por los órganos de gobierno escolar, aún cuando desconocen las condiciones o restricciones a las que están sujetos los estamentos, por ejemplo, la distribución del presupuesto, que tiene unos parámetros definidos por la Secretaría de Educación.

La aparición más destacable del pensamiento crítico fue para reclamar espacios de recreación y mejorar las condiciones del trabajo corporal. Durante una izada de bandera, y con la presencia de las directivas del colegio, se elaboraron pancartas que expresaban las demandas. El hecho tuvo el apoyo de varios directores de curso y no contó con la participación de todos los estudiantes, que fueron representados especialmente por los grados noveno y undécimo. Fue un hecho aislado, una demostración que no trascendió a ámbitos de reflexión o a acciones permanentes e intencionadas para conseguir el propósito; se recuerda como una anécdota. Así, la formación del pensamiento crítico en los estudiantes no ocupaba un lugar de importancia en el colegio.

El micro-relato dramático, una estrategia

El proceso educativo en artes escénicas fue planteado como un proyecto, no como un programa. El primero, procura resolver las dificultades detectadas a partir de unas acciones determinadas, pero no lineales, que conduzcan al logro de unos cambios posibles en un campo disciplinar específico, con el apoyo de otras disciplinas (interdisciplinariedad), haciendo el seguimiento del caso. El segundo, desarrolla una secuencia temática lineal con un incremento en el nivel de dificultad,

verificable a través de la vigilancia (quién hace, quién no hace; cuánto hace, cuánto deja de hacer).

Los estudiantes reconocían de nombre la estructura dramática y consideraban que ésta siempre estaba al comienzo de cada relato, incluso mencionaban algunas de sus características; sin embargo no eran capaces de aplicarla para llevarla a escena o escribirla (en la fase de caracterización). Se propuso entonces que todos los ejercicios puestos en escena debían tener la estructura del relato y, para garantizar su aprehensión y comprensión, se hizo a partir de su forma secuencial: Inicio (I), Nudo (N), Desenlace (D) y Final (F).

Fue necesario agregar dos componentes al micro relato dramático: coherencia y precisión: que nada sobre ni falte; también se hizo énfasis en que el relato tuviera giros permanentes, para que no fuera obvio, sino inesperado o sorprendente (especialmente en el final), como una manera de retar la capacidad del grupo para producir inferencias. De esta manera se confrontó lo que se hacía: garantizar un final que diera la sensación de suficiencia o satisfacción. En este caso se trata de crear una impresión de completud haciendo al espectador co-responsable de ello, aún cuando se plantea un final abierto.

Las secuencias didácticas diseñadas para la producción del micro-relato dramático tuvieron como eje articulador la síntesis. Al plantear el tema en una palabra es necesario establecer relaciones con otras palabras que la complementen y la describan en su significado, para que a partir de allí se produzcan los relatos. Cuando se tiene la historia se pide a los estudiantes que hagan su representación en una imagen fija, un cuadro o una fotografía; la imagen debe tener en cuenta la estructura del relato e indicios que cuenten cómo y dónde comenzó la situación.

A continuación, se solicita a los estudiantes que devuelvan la situación ocho movimientos, para saber cómo comenzó y llegar a la imagen fija ya presentada. Después, deben presentar ocho movimientos posteriores que deben hacer evidente un final sorprendente. Es necesario aclarar que cada acción individual, colectiva o simultánea es un movimiento, por eso es importante mantener el límite de los ocho movimientos. En este caso, la imagen fija se ubica como la síntesis del relato, lo congrega, pero a su vez lo genera.

Elaborar un relato para ampliar un tema a partir de una palabra, o definir una imagen fija que recoja una historia, implica un proceso complementario de análisis. En el caso de la palabra se utiliza la desagregación: establecer los componentes que pueden amplificar el tema, y sus posibilidades de significación, a través de las relaciones que se pueden dar entre las otras palabras ubicadas como complemento. Es necesario establecer relaciones y comparaciones, confrontar significados,

comprender, intuitiva o conscientemente, el armado de cadenas causales⁹, elaborar hipótesis, especular y jugar con posibilidades y alternativas.

Las secuencias didácticas pueden ir de lo general a lo específico o de lo específico a lo general. En el caso de los estudiantes de octavo, se trabajó a partir de un cuento corto, máximo de una cuartilla, de autores reconocidos (Borges, Cortazar, Quiroga, Márquez, Niño, etc.), o de una fábula; cuando el grupo lo permite, se utilizan, además de las fábulas conocidas de Esopo o Samaniego, algunas de Monterroso, Quiroga, Arciniegas, entre otros.

A continuación, se lee la fábula o el cuento ubicando el tema, se analiza el papel de cada personaje y el momento y lugar de la situación con respecto a la manera como se plantea y se desarrolla el tema; además, se hace una retroalimentación a partir del final para develar lo que no estaba dicho pero que se puede inferir del relato y, luego, se proponen ejercicios de puesta en escena. Contar la historia desde la perspectiva de un objeto que esté en la historia, representar la historia de manera individual asumiendo los diferentes roles (incluido el narrador), retomar el tema y la situación y ubicarla en una situación cotidiana.

Es necesario resaltar la importancia de la fábula en esta secuencia didáctica. Para los ejercicios de interpretación y de reflexión se omite la moraleja, ya que ésta determina una mirada a veces doctrinaria del comportamiento, una enseñanza que aunque es importante para comprender ciertas prácticas, limita las posibilidades de reflexión sobre lo que acontece y lo que representan los personajes en cada caso.

Tómese como ejemplo la fábula de la serpiente y el campesino, utilizada en una de las pruebas semestrales (2013). En ella, un campesino encuentra una serpiente amarrada a un palo por unos pastores; estaba casi muerta porque llevaba mucho tiempo expuesta al sol. El campesino se compadeció y la soltó. Cuando la culebra se sintió mejor se enroscó en el cuello del campesino e intentó matarlo. Una zorra que pasaba preguntó por la situación y pidió que le mostraran cómo estaban las cosas al inicio. El campesino volvió a amarrar la serpiente. La zorra llamó la atención al campesino por dejarse llevar por la compasión y retó a la serpiente a soltarse. La moraleja es: “Qué mal se paga al que bien obra”¹⁰.

Al retomar la fábula en clase para determinar el tema, la mayoría de estudiantes afirmó que era la compasión. Sin embargo, se encontró que este no era el tema, sino un pretexto para llamar la atención sobre lo implícito en los hechos, algo de

9. Las cadenas causales son descritas por Harris (2005). *El funcionamiento de la imaginación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

10. La historia es de origen Castellano y de autor anónimo. Fue utilizada en una de las pruebas semestrales (2013).

lo que no se es consciente muchas veces, pues generalmente se considera que es importante ofrecer ayuda a quien está en una mala situación.

Quien ofrece ayuda ignora los motivos que llevaron al necesitado a su actual situación y, sin detenerse a reflexionar, ofrece su apoyo. De esta forma, usualmente sigue sus propios instintos, despreocupado de sus propias necesidades, y traspasa los límites de lo tolerable y manejable, cayendo en un estado en el cual no tiene otra opción que ser consumido por la situación misma. Cuando se realizó esta descripción se propuso a la “desgracia”, como tema de la fábula, ya que se trata de un suceso adverso (provocado o no) en el cual recae el tejido de la situación y la relación que se da entre los personajes.

Para complementar el análisis se hizo una desagregación de los atributos de los personajes para develar su carácter metafórico. La serpiente está amarrada, no tiene brazos, pies o dientes para zafarse; su mordida venenosa es capaz de matar a una presa o a una persona, es sigilosa, se arrastra, obtiene información del entorno a través de su lengua bífida; tal vez se encuentra en esta situación porque los pastores, sintiéndose afectados por su conducta, decidieron amarrarle. El campesino representa al forastero y la ingenuidad; deriva su supervivencia de la agricultura, no de la ganadería y, como no es del territorio, desconocía lo que había hecho la serpiente. Por su parte la zorra es el animal astuto, calculador, saca provecho de las oportunidades porque es capaz de analizarlas; es, en cierta forma, egoísta.

La situación de la fábula juega con un hecho no contado respecto a los pastores: por qué ataron a la serpiente. Pudo ser parte de un juego (corretear la serpiente, agarrarla y amarrarla), por venganza (hacerla padecer por los males causados a sus animales), por precaución (anticiparse, antes de que ella haga algo y mantenerla controlada), entre otras. Es importante considerar los atributos y alternativas de interpretación (anticipación, elaboración de hipótesis, deducir consecuencias) que ofrece la fábula. La moraleja indica otras formas de mirar el sentido, por lo que la tendencia es decantar las intervenciones que se refieren a lo que plantea.

Se procedió entonces a elaborar relatos que retomaran posibles interpretaciones de la fábula, tomando como base el tema ya acordado. Para hacerlo, se planteó un trabajo en el que se trasladaran atributos de animales a las personas, describiendo cómo es una persona cuando se le compara, por ejemplo, con una serpiente: rastrea (sin escrúpulos), inocula veneno para dañar a otros (chismosa), silenciosa, no parece que haga daño y resulta difícil comprobarlo porque además atemoriza y aterroriza a otros, etc.

A continuación, se decide trasladar el sentido de la fábula, las características de los personajes y el tema a una situación cotidiana. Los estudiantes deben interpretar y cuidar que lo estudiado no se quede solamente en la historia, sino que también se deduzcan las actuaciones (creación psicofísica) de los personajes y

la manera cómo reaccionan, para lograr alcanzar la atmósfera escénica que se pretende.

Por otra parte, se buscó mantener la expectativa del público jugando con giros que desenfocan lo que ocurre, para dirigir así la atención hacia determinados aspectos, aparentemente importantes, que ocultan otros que solo van a adquirir sentido cuando se presente el final inesperado y/o sorprendente. Todo esto debe hacerse sin perder la intención que subyace al tema propuesto. La pregunta es el mecanismo que permite destrabar todo el mecanismo; interrogar lo que pasa, lo que no pasa, lo que podría pasar y lo que definitivamente no se quiere que pase.

El proceso ha pasado por diferentes opciones y en la actualidad cuenta con una mayor precisión¹¹; para ello ha sido fundamental establecer rutinas capaces de naturalizar los patrones desde los cuales se amplían las opciones:

1. Mantener la estructura del relato I-N-D-F.
2. El Inicio, Nudo y Desenlace (I-N-D) no deben ser obvios respecto al tema propuesto o el final, pues se sugieren para mantener la atención del espectador.
3. El Final (F) debe ser inesperado y/o sorprendente.
4. Una vez definido el relato, debe ser posible contarlos en cuatro imágenes fijas¹².
5. Los diálogos, si son necesarios, se incorporan cuando el relato sea comunicable a través de gestos, acciones y emociones.
6. La puesta en escena no debe superar los cinco minutos.
7. El trabajo se hace durante la clase.

Todo trabajo desarrollado se presenta a los compañeros. Es necesario entrenarse en la difusión de las propuestas, estar dispuesto a recibir observaciones del público y a reconocer que lo propuesto se acerca, coincide o no coincide con las apreciaciones del ejercicio. Por tanto, es fundamental presentarse ante los compañeros, antes de hacerlo con otro tipo de público, pues fortalece la formación del criterio desde el cual se aborda cada puesta en escena. A pesar de que los estudiantes, que cumplen la función de público, cuentan con herramientas para abordar la intervención y la pregunta, están atendiendo su propio ejercicio, por lo que no conocen la particularidad de la puesta en escena y se encuentran a la expectativa de lo que puede ocurrir. Así, se contribuye con la formación de público crítico.

11. Al respecto, ver la Secuencia Didáctica: Palabra-Acción-Micro-Drama.pdf. disponible en: <http://es.calameo.com/read/0001091548e6b1b82c952>

12. Ver ejemplo en la Secuencia Didáctica Palabra-Acción-Micro-Drama.pdf.

Durante el proceso también fue fundamental el trabajo con textos gráficos y la realización de ejercicios corporales que incluyan una elaboración previa de imágenes mentales que luego serán ejecutadas¹³. Una pintura, un dibujo o una fotografía son fuente de información para la producción de los relatos que serán puestos en escena. En clase se realiza un juego que consiste en describir una situación sin explicar los detalles, los cuales se construirán cuando se haga la puesta en escena.

La situación descrita puede ser formal (adoptar una determinada postura corporal, variando la ubicación del cuerpo y utilizando referentes del espacio para orientarlo) o de acción (se describe un hecho dando indicios del desenlace); se pide a los estudiantes que rehagan la situación, completen el desenlace y agreguen el final. Mientras se hace la descripción no se pueden hacer movimientos, por tanto, deben elaborar la imagen mental de lo que ocurre. Ya cuando se tiene cierta práctica, es posible producir acciones de distracción: correr, saltar, ir de un lado a otro, para luego hacer la imagen individual o desarrollar la situación propuesta, esto tiene como intención contribuir a fortalecer la memoria individual y colectiva.

Conclusiones

Las puestas en escena buscan temáticas cercanas a la experiencia cotidiana, bien sea a partir del análisis de una fábula o tomando una palabra. Las actividades desarrolladas en las secuencias didácticas desde la palabra, la imagen o el relato corto, mejoran la capacidad de síntesis y de análisis, y se reconocen en los micro-relatos dramáticos producidos por los estudiantes. Se está consolidando una aprehensión de elementos fundamentales que permiten el desarrollo del pensamiento crítico: precisión, pertinencia, profundidad y coherencia.

Las secuencias didácticas apuntan a precisar la apropiación de elementos del lenguaje escénico: tema, texto, contexto (lugar y tiempo), personaje, subtexto, reconociendo la doble vía docente-estudiante-docente, propia del enseñar-aprender. Los diferentes ejercicios y las puestas en escena son a la vez el fin de una etapa y principio de otra: se construye sobre las lecciones aprendidas para seguir ampliando los alcances de reflexión.

El análisis de la evaluación semestral es una fuente muy importante de información, pues permite retroalimentar el proceso, hacer ajustes y reorientar las acciones cuando hay dificultades o es necesario afianzar determinados aspectos. Por tanto, es fundamental para comprender y verificar las transformaciones de los estudiantes durante el proceso. No se trata de verificar cuánto sabe el estudiante, sino de saber qué es posible hacer, y hasta dónde, con lo que sabe, para revisar el acto mismo de enseñanza.

13. Ver descripción de estos ejercicios en Secuencia Didáctica Palabra-Acción-Micro-Drama.pdf

Aunque se ha logrado una mayor apropiación del lenguaje verbal, corporal, sonoro y gráfico, no ocurre lo mismo con el lenguaje escrito. Se encontraron dificultades cuando se realizó el ejercicio de montar la puesta en escena, grabarla y pedir a los estudiantes que la transcriban para construir el libreto, pues el trabajo implica dos sistemas de representación distintos. Los estudiantes no reconocen aspectos de la situación como elementos relevantes para la escritura (gestos, sonidos, ubicaciones, ciertos elementos del vestuario) y por tanto los omiten; sin embargo, al confrontar el video con el escrito se dan cuenta de que éstos no se corresponden y que faltan elementos en el texto que impiden representar la intención del ejercicio.

Referencias

- Abad, J. (2012). *Metas 2021. Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Bogotá: OEI.
- Barthes, R. (1977). Análisis estructural de los relatos. En Silvia Niccolini (Comp.). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Betancur, M. C. (2006). *Metáfora y ver cómo, la creación de sentido de la metáfora*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Brasca, R. (2010). La elocuencia del silencio. Sobre el final de las micro-ficciones. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. *Cuadernos del CILHA*, Vol. 11, No. 13, pp. 13-20. Obtenido desde www.redalyc.org
- Castoriadis, C. (2008). *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (2011). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- France, J., De la Garza, M., Lafortune, L., Pallacio, R., Mongeau, P. (2003) ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Perfiles educativos*, Vol. XXV. No. 102, pp. 22-39. México: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato, antropología y estética de la inminencia*. Uruguay: Katz Editores.
- Harire, K. (2009-Marzo). La Pasión según San Juan. Análisis dramático y explicación del micro-relato. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, Vol. IV, No. 20, pp. 29-54. Pontificio Seminario Mayor San Rafael Valparaíso. Obtenido desde www.redalyc.org
- ICFES. (2013). *Guía de evaluación de competencias ciudadanas, SABER pro*. Bogotá: ICFES, p. 2.

- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Luria, A. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Madrid: Océano.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*, Vol. XXXII, No. 1. UNESCO.
- Morales, L. (2004). South park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*, Vol. 91, No. 2, pp. 71-89. San José: Universidad de Costa Rica.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro*. Bogotá: Katz.
- Paul y Elder. (2004). *Mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido desde www.criticalthinking.org
- Vigotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (2005). *Psicología del Arte*. México: Fontamara.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.

Categoría Innovación

