

¡QUÉ SE ABRA EL TELÓN!

UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA EN VIII ACTOS

(Proyecto de Grado)

POR:

Diela Bibiana Betancur Valencia

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Licenciada en Educación Básica Énfasis
Humanidades, Lengua Castellana

ASESORES:

Gabriel Hernando Serna Gómez.
Ana Victoria Saldarriaga.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2007



AGRADECIMIENTOS

*A Dios, que en su entrega y en su amor,
me enseña a mirar con sus ojos
toda su creación.*

*A mi familia,
que supo aguardar
con paciencia y comprensión
este recorrido académico.*

*A los niños, niñas y adolescentes
de la Escuela Busca a Niño-a,
sector la Bombonera,
por dejarme soñar junto a ellos y ellas,
y por dar apertura a mi formación como maestra*

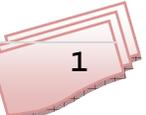
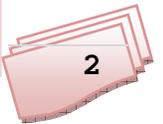


TABLA DE CONTENIDO.



	Página.
A propósito del título.	3
I. Acto: Ambientación y Presentación.	6
II. Acto: Marco teórico y legal y presentación general del proyecto.	18
III. Acto: El teatro: hilo que teje procesos y borda experiencias.	33
IV. Acto: Vulnerables a la palabra.	45
V. Acto: Análisis de categorías.	57
VI. Acto: Conclusiones.	62
VII. Acto: Bibliografía.	64
VIII. Acto: Anexos.	69



A PROPÓSITO DEL TÍTULO



Penumbra, silencio, quietud. El eterno instante de la espera aguarda cual fotografía en el recuerdo. Redoblan los tambores y el telón comienza a abrirse en un intermitente movimiento. El tablado desnudo descubre los rostros sorprendidos que aguardan a que de esa nada surja una presencia explosiva, un grito entre el público o una irrupción detrás del auditorio. Cinco minutos: murmullos de voces empiezan a crecer en una tímida protesta; ocho minutos: silbidos y burlas se alzan con los cuerpos que se disponen abandonar el recinto; pero en ese preciso momento se encienden las luces del escenario que iluminan aquel tablado desierto y una voz potente dice: "Abre tus ojos para que veas lo que está a simple vista pero oculto por el velo de la indiferencia"

"¡Qué se abra el telón"! es pues una invitación a volcar la mirada sobre una realidad social que permanece ajena a la escuela, invisibilizada por los muros de la institucionalidad. Es un llamado a darle una escucha atenta y una interpretación a esas expresiones que enuncian los estudiantes y los maestros sobre aquellos y que evidencia sujetos escindidos por unos ideales prescritos desde la academia pero distanciados en la práctica. ¡Qué se abra el telón!, es, en última instancia, una experiencia de práctica que narra el proceso pedagógico construido con el teatro como recurso educativo para potenciar la competencia propositiva en contextos de vulnerabilidad.



Es así como traspolando la estructura de la obra dramática a este proyecto, nombro cada una de las partes del mismo con la palabra "actos" para dar a entender el carácter dialógico que comportan. Así, de manera inversa al teatro, dichos capítulos o actos contiene en la inmovilidad de la escritura la puesta en escena de varios personajes (estudiante, maestro-en formación- profesor) en la performance del aula.

El primer acto, llamado "Ambientación y Presentación", contiene el marco pedagógico en el que se llevó a escena la experiencia de práctica "¡Qué se abra el telón!" En este orden de ideas, en éste se da cuenta de una lectura de contexto, del diagnóstico de área,

de la formulación del problema, del planteamiento de la hipótesis, del establecimiento de los objetivos que orientaron dicho proyecto y de la justificación del mismo.

El segundo acto contiene la fundamentación intelectual que soporta esta experiencia. Tres son los componentes macro del mismo, a saber, *el marco legal* que va desde la Constitución Política de Colombia hasta las competencias ciudadanas en lenguaje, pasando por la Ley General de Educación, los Lineamientos curriculares para Lengua Castellana y los Estándares para lenguaje; *el marco teórico* que profundiza en el concepto de competencia propositiva y en el teatro como género literario y recurso educativo; Y *la presentación general del proyecto* "¡Qué se abra el telón! una experiencia de práctica en VIII actos" que parte de la conceptualización de cada una de las categorías didácticas y las ejemplifica desde lo implementado en la práctica. En este último componente, se hace especial énfasis en el trabajo por proyectos ya que él constituye el método que cohesionó este proceso.

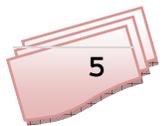
La vivencia del teatro para niños es el tema que estructura el *tercer acto*, llamado: "el teatro, hilo que borda experiencias y teje procesos". Bajo la convicción de que "la pedagogía no es solo concepto, sino que también es relato" (Echeverri), este capítulo narra, a modo de crónica, cada una de las etapas que antecedieron a la puesta en escena de dos obras de teatro en la Universidad de Antioquia por parte de los estudiantes protagonistas de este proceso.

El cuarto acto, que lleva por rótulo "vulnerables a la palabra", se constituye en una reflexión en torno a la palabra enunciada en diferentes contextos y relaciones. Él no responde nada, pero en cambio deja un cúmulo de interrogantes que no se contestan por no ser el objeto de este proyecto, pero que ameritarían un tratamiento especial por la importancia y generalidad que comportan.

El análisis de las categorías de los resultados que arrojó esta experiencia pedagógica es de lo que trata el *quinto acto*. Es así como a partir de las actividades realizadas, de los productos obtenidos y de los resultados esperados, se analiza la pertinencia de esta propuesta partiendo de los objetivos que la orientaron y de los referentes teóricos que la respaldan.

El sexto acto, a modo de reflexión, plantea las conclusiones que devienen de la experiencia de práctica y del proceso de escritura de la misma. El siguiente capítulo contiene la bibliografía que es el soporte intelectual de esta construcción académica. Y por último, en el octavo acto con los anexos, se finiquita este proyecto. En él se incluyen tanto algunos textos dramáticos abordados en esta construcción pedagógica como algunas producciones escritas de los estudiantes.

Y ahora sí: ¡Qué se abra el telón!



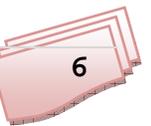
Primer acto:

PRESENTACIÓN Y AMBIENTACIÓN.



Desde las primeras décadas del siglo XX, con el crecimiento y el desarrollo de las ciudades y la irrupción de nuevos dispositivos formativos, la escuela ha venido recibiendo una serie de críticas, algunas de las cuales se agudizan hasta el punto de pronosticar su ineludible desaparición. Hoy en día, pese a estos vaticinios la escuela continua, de la misma manera como continúan las críticas a la misma y las reformas educativas que desde la década del 80 no han dado tregua.

Según Alejandro Álvarez (2003), estamos en una época de transición en la cual se está pasando de un Estado docente a una sociedad educadora. Esto se hace palpable en la mayor participación y decisión que está asumiendo la ciudadanía frente a los destinos de la educación, desmonopolizando así el terreno que el Estado ha tenido en este ámbito y generando nuevas maneras del ejercicio del poder. Por otro lado, han emergido también, nuevos escenarios educativos que ramifican la función educativa para responder a las nuevas consignas de la sociedad capitalista: educación permanente, evaluación constante.



Una muestra de la participación de la sociedad en la esfera educativa se puede evidenciar en el proyecto la Escuela Busca al Niño (EBN), el cual se concibe como una estrategia política, social y pedagógica para atender la escolarización de la población en situación de vulnerabilidad a través de una alianza interinstitucional implementada por actores públicos y privados con el objetivo de construir solidariamente alternativas a esta problemática educativa. Esta estrategia está anclada al programa "Medellín, la más educada, nadie por fuera" de la actual administración y pretende, a través de sus componentes pedagógico y psicosocial, fortalecer las competencias básicas que les permitan a los niños formarse para la vida. Las entidades que vuelcan sus intereses y esfuerzos para integrar al sistema escolar a aquellos niños y jóvenes que en edad escolar nunca han asistido a la escuela o que han desertado de la misma son: la Alcaldía de Medellín -Secretaría de Educación-, Corporación Región, la Universidad de Antioquia, UNIFEC, Confecoop Antioquia y Citibank. En este orden de ideas, la EBN está cumpliendo una función pública. Es así como lo expresa una de las coordinadoras del

proyecto: *"los niños no son responsables de su educación; lo somos nosotros como sociedad. La sociedad en su conjunto es la responsable. (...) En la EBN tenemos una actuación de la sociedad que está dando respuesta al derecho de la educación"*. De este modo, se inclina la mirada sobre las realidades sociales y sus problemáticas, las cuales muchas veces pasan desapercibidas por la escuela, ya que están más allá de los muros que le soportan y de los datos que la estructuran.

Atendiendo pues, a unas necesidades contextuales se instaura la EBN. Proyecto que resignifica el rol del docente, el concepto de aula y el papel de la escuela; ya lo dice la decana de la facultad de educación, Marta Lorena Salinas (2007-2010) en una entrevista realizada para un video de UNICEF sobre la EBN: *"las aulas escolares no pueden ser lugares cerrados"*. Asimismo, lo expresa una maestra en formación que hace parte del proyecto: *"la escuela tiene que salirse de los cuatro muros, porque ella va más allá: es una dimensión social"*.

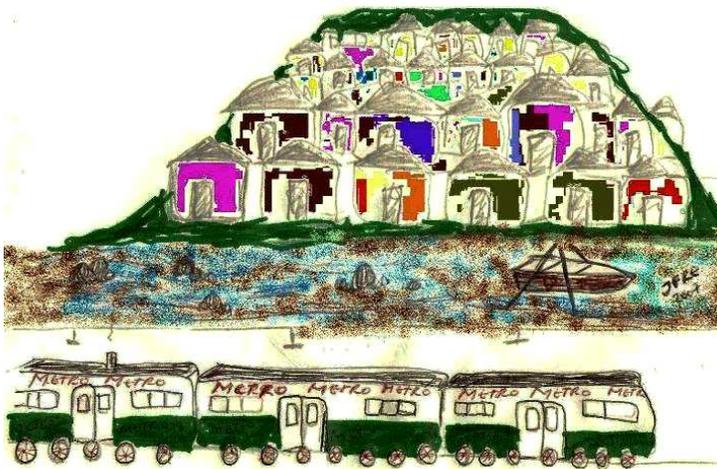
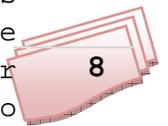
En el marco del proyecto mencionado llevé a cabo mi práctica pedagógica, un escenario no convencional desde el cual se desplegó todo un trabajo con el lenguaje. No obstante, éste estuvo condicionado por las particularidades del mismo tales como sus tiempos lógicos y cronológicos y la interdisciplinariedad. Los primeros hacen referencia a los tres procesos que componen la metodología del proyecto, a saber, la búsqueda e identificación de niños desescolarizados; el trabajo pedagógico que se hace con ellos, una vez reconocidos, encaminado al fortalecimiento de sus competencias básicas y ciudadanas; y, por último, la vinculación al sistema escolar. El segundo, es decir, la interdisciplinariedad, alude a los equipos de trabajo integrados por estudiantes de diferentes licenciaturas, que a su vez fueron acompañados por un equipo de apoyo conformado por practicantes de trabajo social, psicología y educación especial.

Fue así como constantemente se generaron diálogos de saberes, a partir de los cuales construimos espacios formativos, no solo para los niños beneficiarios del proyecto sino para nosotras mismas como "maestras en formación". En este sentido, este trabajo se constituye en una polifonía en la que tienen lugar las voces de los niños, del grupo interdisciplinario del cual hice parte, de los y las demás practicantes del proyecto, de los coordinadores del mismo y de los docentes que orientaron cada uno de los equipos

interdisciplinarios. Por supuesto, mi propia voz, cohesionadora de subjetividades, también se expresa en la intención de construir una narrativa que relate la intensidad de esta experiencia formativa e investigativa.



Cuando las realidades cambian hay que buscar nuevas palabras para nombrarlas. Es de este modo como el lenguaje tiene un espacio privilegiado en este trabajo pues por medio de él, se develan las concepciones del ser "maestro" en otros contextos y se resignifica, así mismo, este rol; se desentrañan los sentidos de los apodos, tan común en los niños y adolescentes y se construyen espacios de convivencia que no violenten el orden simbólico de la palabra que nombra al otro. En esta dirección, en este proceso constructivo que posibilita el lenguaje, se encuentra el teatro. Es de esta manera, como este género literario, y arte en general, se implementó como una estrategia pedagógica con la cual se buscó potenciar la competencia propositiva de los niños y jóvenes beneficiarios de este proyecto. El teatro entonces se constituyó en una estrategia para enseñar por medio de la diversión y la lúdica, para motivar a aquellos niños y jóvenes cuyas expectativas no estaban puestas en la escuela; para jalonar procesos de comprensión y generar espacios de significación; y para forjar espacios de autoconocimiento y respeto por el otro, desde el uso mismo de la palabra.



Efectivamente, la agresividad tanto física como verbal hace parte de uno de los mecanismos con el cual los niños, las mismas niñas y los adolescentes se defienden ante el mundo, en un contexto de adversidad, que alberga una violencia remota. Y es que, por una parte, en la década

del 60 arribaron a Moravia muchas personas desplazadas por causa de la oleada de violencia por la que atravesaba Colombia en esa

época; y por la otra, en los 90s esta tensa situación se agudizó con el conflicto armado que se presentó con intensidad en los márgenes urbanos de Medellín, cuyos protagonistas fueron los grupos alzados en armas. De esta manera, Moravia se convirtió en un espacio de lucha interna entre diferentes sectores armados, lo cual llevó a que gran parte de su población-especialmente la juvenil- se viera sumida en tal conflicto ya fuera por razones de defensa o por deseos de procurarse una mejor estabilidad económica, puesto que para una comunidad con pocas alternativas de movilidad social, la violencia se convierte, en ocasiones, en un medio más de subsistencia.

Esta violencia, de una u otra manera permea la vida familiar, causando a su vez más violencia, pues los niños tienden a reproducir los patrones de comportamiento que observan en sus hogares y más allá. El espacio es un testigo y un revelador de aquella que en una de sus modalidades se percibe, en medio del caos que reina en las calles pobladas, como un murmullo disonante cargado de fuertes expresiones y gritos que irrumpen en el aire cuyos destinatarios muchas veces son los niños. Aquel estridente susurro se conjuga en una armonía discordante con la contaminación y el ruido originado por los carros, los vendedores ambulantes, los equipos de sonido de las viviendas y negocios y las basuras acumuladas, a veces por días enteros, en la misma esquina.

Las familias de la zona el Bosque del barrio Moravia presentan diversas formas de unión y modalidades de convivencia, a saber, madres cabeza de familia, unión libre, madre solterismo, familias simultáneas, extensas y ampliadas. En ellas es generalizada la autoridad flexible con normas desdibujadas y no preestablecidas. Esto se hace más evidente en las familias carentes de la figura paterna, en donde la madre, además de asumir sola el rol de autoridad, es proveedora de recursos económicos, lo que marca una ausencia física en el hogar. A lo anterior se le suma la falta de una autoridad democrática con base en el diálogo y la concertación y, en su ausencia, predomina el castigo físico el cual se convierte en una acción inoperante, ya que no fortalece la aplicación de la autoridad como factor formativo, sino como una acción inmediata. De esta manera lo enuncia un niño, en cuyo rostro se leía la amargura que acentuaba la carga semántica de su expresión: *"a mi todo el mundo me pega, en la casa todos me pegan y aquí también, ya no me voy a dejar."*

Muchas familias se dedican al comercio informal, obteniendo sus recursos económicos, principalmente, de las fami-empresas y el reciclaje. En este tipo de actividades también participan niños y jóvenes muchos de los cuales no quisieron seguir estudiando para aportar económicamente en sus hogares. Todo lo anterior indica que es una población -adulta, juvenil e infantil- trabajadora, que se dedica a laborar en lo que puede, para vivir de una manera lo más digna posible, en el marco de las condiciones generales de pobreza.

¿Será la pobreza la causa por la cual los niños no asisten a la escuela?, o ¿hay otras razones por las cuales niños, niñas y adolescentes tienen su derecho a la educación vulnerado? Antes de aventurar una respuesta es necesario distinguir dos conceptos que están íntimamente ligados a las anteriores preguntas: la deserción y la desescolarización. El primero, nombra a aquellos niños y jóvenes que han estado en el sistema escolar y que ya no hacen parte de él; el segundo, se refiere a los sujetos que nunca han ido a la escuela. Efectivamente, es causa de ambas la pobreza (aunque ésta no lo agota). Muchos niños, niñas y adolescentes de Moravia sector el Bosque no asisten a la escuela porque sus padres no cuentan con los recursos suficientes, no solo para que ellos ingresen al sistema escolar sino también, para que permanezcan en él, pues además de la matrícula, hay otros gastos que son necesarios suplir como la canasta educativa, la alimentación y el transporte, cuando se requiere. A ello se le suma, que los padres no tienen un empleo estable y que las familias son, por lo general, numerosas, por eso optan por destinar los pocos ingresos que obtienen en la satisfacción de necesidades elementales tales como la alimentación y la vivienda antes que en la educación.

La situación de desplazamiento es otra causa muy frecuente. Muchas familias tienen que emigrar de sus tierras con el solo deseo de partir vivos y no alcanzan a sacar la papelería de las escuelas, motivo por el que en otras instituciones no los reciben, puesto que no cumplen con la documentación reglamentada. Pese a que ya existe una ley que obliga a las instituciones a recibir a las personas en esta situación, sigue habiendo exclusión de este tipo lo cual revela un problema administrativo del sistema educativo.

La desmotivación es una de las causas principales de deserción. La escuela muchas veces no responde a los intereses y necesidades de los alumnos y ellos lo reconocen así y por eso desertan. Pero

también sucede a la inversa, es decir, los adolescentes no ven en la educación algo importante, porque la inmediatez en las que viven les impide comprender la repercusión de su negación.

Y por último, pero no por eso menos importante, están las familias como variables causales de la deserción. Ellas legan una herencia a sus hijos. Muchos padres han sobrevivido sin educación y en parte por eso, no le ven importancia, de ahí que la consideran más un gasto que una inversión.

Por otra parte, debido a las condiciones económicas, muchos padres trabajan todo el día por lo que no tienen el tiempo suficiente para hacer las diligencias que implica la escolarización. Pero además, el hecho de que los niños permanezcan solos casi todo el tiempo, de que no haya normas claramente delineadas, ni un referente de autoridad, hace que su comportamiento genere conflictos en las instituciones, precisamente, por su dificultad para adaptar las normas y reconocer la autoridad. Esto se expresa en lo que los maestros llaman problemas disciplinarios.

La falta de tiempo de algunos padres y sobre todo, su falta de interés por la educación de sus hijos hace que éstos no tengan un acompañamiento familiar que los apoye y los motive en el proceso educativo, lo cual se convierte en un factor de riesgo para la deserción. Este desinterés se manifiesta en expresiones del tipo: "el niño (de ocho años) no estudia porque no quiere", respuesta que pone en cuestión no solo a la familia sino también al mismo sistema escolar.

La extra-edad que se va convirtiendo en una serpiente que se muerde la cola, las dificultades de aprendizaje, el embarazo, el cambio de domicilio, la falta de cupo, la negligencia familiar y la enfermedad son otras de las causas por las cuales muchos niños, niñas y adolescentes de Moravia sector el Bosque tenían y tienen su derecho a la educación vulnerado.

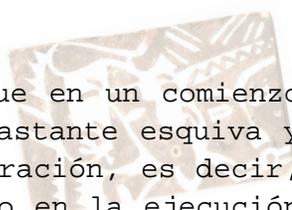
Ahora bien, la vulnerabilidad entendida en su definición latina como lo que puede ser herido, se define en términos de la proximidad o del grado de propensión a sufrir daño por las manifestaciones físicas de un fenómeno ya sea de origen natural o provocado por el mismo hombre. Ésta comporta dos dimensiones: una que se refiere a los riesgos externos a los está expuesta una persona, familia o comunidad, tales como la pobreza extrema, el

desempleo, el desplazamiento forzado, y demás; y otra que alude a la dimensión subjetiva, es decir a la falta de recursos personales para enfrentar tales riesgos sin sufrir pérdidas, como la incapacidad de respuesta, la inhabilidad de adaptación, la inseguridad frente a la crisis, etc. En este sentido, las personas vulnerables son aquellas que están expuestas a algún tipo de amenaza, es decir, que "se encuentran en condiciones de riesgo que imposibilitan la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos socio históricos y culturalmente determinados" (Perona & Crucella) y las vulneradas son aquellas en quienes tales amenazas ya han dejado de serlas porque sus condiciones y derechos ya han sido violados.

En este orden de ideas, la vulnerabilidad de los niños y adolescentes beneficiarios del proyecto la Escuela Busca al Niño en la zona el Bosque del barrio Moravia consiste en el desplazamiento, la pobreza de la cual deviene la mala alimentación y nutrición, el menor trabajador, el maltrato físico y verbal y el abandono parental.

Otro aspecto que los hace vulnerables es la cantidad de tiempo que pasan en la calle quedando expuestos a todas las posibilidades que ésta les presenta. En algunas ocasiones son testigos del consumo de drogas y de las disputas que a veces tienen lugar en ella; en otras, son ellos los protagonistas de estas mismas. No obstante, la calle no es solo un lugar de amenazas sino que también es un lugar de encuentros, para la diversión y la obtención de algunos pesos. Es así como entre las principales actividades que realizan están los juegos electrónicos, llamados por ellos "traga monedas" o "maquinitas"; las actividades deportivas y lúdicas que el INDER ofrece en esta zona de Moravia, el reciclaje y las ventas ambulantes, entre otras.

Esta es una población que maneja bajos índices de tolerancia a la frustración, poca disposición para la escucha de la palabra del otro, inmediatas reacciones agresivas que van desde lo verbal hasta lo físico, escasas capacidades para resolver los conflictos por medio de la palabra y dificultades para reconocer las figuras de autoridad. Además de lo anterior, las adolescentes tienen baja autoestima, situación que constantemente las lleva a buscar aceptación, afirmación y reconocimiento en los demás, sobre todo en los varones. Búsqueda que es propia de la etapa por la cual están atravesando.



En cuanto al desarrollo cognitivo valga decir que en un comienzo la atención de estos niños y adolescentes era bastante esquiva y había una dificultad pronunciada para la concentración, es decir, para permanecer por un lapso relativamente amplio en la ejecución de una actividad o tarea, asimismo como para atender y responder a asuntos de algún grado de exigencia abstracta. En lo concerniente al pensamiento lógico-matemático la situación era completamente diferente, pues por ser una población trabajadora y por el mismo juego de las maquinitas su cálculo matemático era bastante bueno y su pensamiento lógico, suficientemente ágil.

Si en el proceso matemático dichos adolescentes presentaban un buen desarrollo, en la dimensión lingüística y comunicativa la situación no era tan favorable. En esta área se notaron grandes deficiencias que aludían a los bajos niveles de lectura y escritura, lo cual convergía en dificultades de diferente índole. En lo que se refiere al proceso lector, el nivel de lectura se encontraba en el literal a modo de paráfrasis, es decir, reconocían sujetos, eventos y objetos mencionados en el texto, pero les daba dificultad dar cuenta de las ideas principales de éste, de los sentidos de los recursos cohesivos y de las relaciones causales. Comprendían el texto en su nivel literal y lo informaban con sus palabras, pero así no lo hacían para comunicar una lectura a nivel inferencial.

Si se tiene en cuenta que la lectura no está contemplada dentro de sus actividades cotidianas y que muchos de estos adolescentes llevan más de un año por fuera del sistema escolar, se entienden pues las dificultades que presentan al nivel de la lectura. La lentitud para llevar a cabo el proceso lector es una situación que deviene en una dificultad en el orden de la comprensión, sobre todo cuando la lectura es en voz alta, pues en esta actividad la atención está puesta en realizar una lectura rápida y fluida para no quedar mal ante los compañeros del grupo, más que en la comprensión de lo que se lee.

Este bajo nivel en la lectura tiene también implicaciones en la escritura. En esta habilidad se presentan errores tanto de tipo formal como de contenido. Los que saltan a simple vista, son pues los que atañen a la convencionalidad ortográfica pero los que se camuflan entre los conjuntos de grafías aluden a aspectos gramaticales, semánticos y textuales, tales como la ausencia de

coherencia al interior de las oraciones, las falencias en la coherencia lineal, y por ende, en la global, la casi ausencia de recursos cohesivos, las redundancias, las ideas vagas y tautológicas, entre otras.

Otro era el estado de las destrezas de la escucha y la oralidad. El despliegue de ésta última sorprendía en tanto la fluidez, la seguridad y la creatividad se imponían al momento de hablar. Sin embargo, esta palabra cargada de tantas maravillas también era dardo envenenado lanzado a los demás compañeros. De este modo, las expresiones soeces, los insultos y los apodosos mediaban muchas veces las relaciones interpersonales. En la escucha sucedía algo similar. Cuando se proponían a prestar atención los niveles de comprensión eran muy buenos, hacían predicciones coherentes y lógicas, establecían relaciones, inferían, etcétera. Pero la dificultad, radicaba en el poco respeto que tenían por la palabra del otro, lo que se expresaba en la ausencia de una disposición para la escucha. De esta manera, el atravesado murmullo de voces, risas y gritos, que parecían hacer competencia a la voz que en ese momento se expresaba, truncaba cualquier proceso pedagógico.

Dadas estas situaciones, es decir, las dificultades en la lectura y la escritura por un lado; y los conflictos generados por el irrespeto hacia los demás expresado en la palabra hiriente y en la falta de una disposición de escucha, por el otro; y además, teniendo en cuenta que la desmotivación es una de las principales causas de deserción escolar de esta población adolescente, surgieron las huellas que empezaron a esbozar una cartografía de aquel terreno zigzagueante y que atendiendo también el interés que ellos manifestaban por el teatro, por imaginar, recrear e inventar, desembocó en la pregunta que orientó mi intervención pedagógica, a saber, ***¿cómo potenciar la competencia propositiva a través del teatro como recurso educativo, en los adolescentes del nivel Avanzado del proyecto la Escuela Busca al Niño en el barrio Moravia sector el Bosque.?***

De una u otra manera, la competencia propositiva abarca las otras dos competencias básicas, la interpretativa y la argumentativa, pero va un poco más allá. Ella, en tanto implica resolver problemas, se constituye en un horizonte promisorio hacia el cual avanzar en una construcción pedagógica y de convivencia, de respeto y de tolerancia. En la medida en que entrafña construir mundos posibles es espacio fecundo para el despliegue de la

creatividad a favor de la construcción de conocimientos y no en pro de la destrucción de los otros. En cuanto comporta la confrontación de perspectivas presentadas en un texto, es exigente en los niveles de lectura; y en tanto demanda elaborar propuestas de explicación es también fecunda para la escritura y la argumentación. En este orden de ideas, se entiende pues, cómo la construcción y reconstrucción de esta competencia permitió enfrentar muchas de las dificultades planteadas en esta experiencia de práctica.

Ahora bien, para potenciar aquella se eligió hacerlo por medio del teatro como una estrategia, que en primera instancia, posibilitara motivar a dichos adolescentes con respecto al proceso educativo, a través de una vivencia diferente del conocimiento, en virtud de la construcción lúdica y artística que posibilita el teatro.

El problema didáctico es algo que ha aguijoneado desde muchos años atrás a la educación. Ante esta situación, se ha insinuado la posibilidad de capacitar a los maestros en el área de las comunicaciones y de la expresión lúdica y artística. De ahí que en 1984, dice Alejandro Álvarez (184) se dictaran cursos televisados para maestros sobre el teatro infantil como recurso educativo.

Esta preocupación originada por el auge de los medios de comunicación y su influencia en los niños y adolescentes, en detrimento del poder de la escuela en la formación de éstos, no ha mermado el volumen de los parlantes por donde sigue expandiéndose su eco en las generaciones responsables de la educación. Muchos han atendido esta inquietud, gestando propuestas pedagógicas que favorezcan aprendizajes significativos, algunas de las cuales han sido implementadas con el teatro infantil.

Una de ellas, llevada a cabo con niños de segundo de primaria, buscaba jalonar el proceso escritural a partir del teatro como estrategia pedagógica. Fue así como la creatividad se desplegó en la construcción de historias y personajes y en la expresión de sentimientos y formas de pensar. Este fue el trabajo de Alba Julieth Cortés en el centro educativo San Agustín, quien buscaba construir un ambiente significativo donde los niños pudieran expresarse sin temor.

Otra propuesta en esta dirección es llamada por su autor Petra-Jesús Blanco "el Teatro de Aula". Este proyecto de innovación es

definido por su creador como una estrategia pedagógica transversal y multidisciplinar que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático, el cual pretende aglutinar al colectivo de alumnos alrededor de una empresa colectiva. En este sentido, en el Teatro de Aula todos los participantes han de ser protagonistas y autores. De esta manera, es como se pretende fomentar la tolerancia y la cooperación entre los compañeros, asimismo, como elevar la autoestima de los estudiantes, sembrar inquietudes intelectuales para que los alumnos disfruten del estudio y de la investigación, entre otros.

El teatro como una posibilidad para resignificar las experiencias cotidianas es la consigna de la tercera y última propuesta pedagógica que reseño en este trabajo. Ésta se constituyó en una experiencia orientada a la promoción y a la prevención de la salud con población juvenil e infantil, prestando especial énfasis a la protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes y a la prevención de problemáticas socialmente relevantes. Hedras Antonio Urrego López (2006), el gestor de esta propuesta afirma que el teatro se convierte en un mediador para la prevención y la promoción de la salud y en un agente de cambio social cuando es sensible a las necesidades y problemas del entorno. Así, siendo éstos el punto de inicio, y a partir de la improvisación, de la lectura y de la creación de textos dramáticos se llevó a cabo esta propuesta.

De esta manera, el teatro se constituye en una estrategia para, entre otras, potenciar la escritura, fomentar la tolerancia y la cooperación, promover y prevenir la salud y gestar cambios sociales.

Ahora bien, si la competencia propositiva presuponer la resolución de conflictos, la confrontación de perspectivas presentadas en un texto y la construcción de mundos posibles en el ámbito literario; y si el teatro infantil en su modalidad escritural y de representación implica enfrentar situaciones conflictivas, estar en constante proceso de socialización, abordar las competencias comunicativas y desplegar las facultades expresivas y creativas; entonces, es posible concluir, a modo de **hipótesis** que, efectivamente, el teatro infantil en tanto estrategia didáctica que exige construcción, socialización y participación, potencia la competencia propositiva, de ahí que sea efectivo para trabajar con niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

En conformidad con lo anterior, se llevó a cabo el proyecto pedagógico "¡Qué se abra el telón!", en el marco del proyecto la Escuela Busca al Niño en el barrio Moravia sector el Bosque, entre noviembre de 2006 y agosto de 2007.

En este sentido, **el objetivo general** que orientó dicha construcción pedagógica se formuló en términos de potenciar la competencia propositiva, a través del teatro como estrategia didáctica en los adolescentes del nivel avanzado beneficiarios del proyecto la Escuela Busca al Niño.

Acorde con lo planteado en el párrafo precedente, **los objetivos específicos** de este proyecto aludieron entonces, en primera instancia, a promover actitudes de conciliación dirigidas a resolver conflictos tanto en el ámbito literario a partir de la lectura de diferentes textos como en el escenario cotidiano del aula de clase. En segundo lugar, a potenciar la capacidad imaginativa, propositiva y creativa, desde el uso del código lingüístico y desde las actividades artístico-manuales. En tercer lugar, a desarrollar la habilidad predictiva en la formulación de hipótesis partir de la lectura de diferentes obras dramática. Y por último, a promover la habilidad comunicativa de la escritura como el vehículo que permite la construcción de mundos posibles en el ámbito literario.



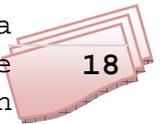
Segundo acto:

MARCO TEÓRICO Y LEGAL
Y PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.



Asistimos a la llamada sociedad del conocimiento. En consecuencia, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela. No obstante, ésta sigue siendo uno de los lugares en el que la transmisión del conocimiento opera. De esta manera, es concebida como el principal e insustituible vehículo para la transferencia de la cultura, aunque dicho proceso no se confine a este espacio.

La educación es pensada como "derecho de todos los seres humanos, para asegurar su desarrollo personal y colectivo" (Gómez. 1998: 11). Es así como ésta fluctúa entre lo individual y lo grupal para dar cuenta del encargo social que sobre ella pesa, algunos de cuyos mandatos son la circulación del conocimiento que la humanidad ha acopiado en el transcurso de su historia y la preparación individual para que las personas sean capaces de asumir los determinados roles que la sociedad prescribe. Dicho en palabras de una docente: *"cuando se habla de que la educación es un derecho se está diciendo que todas las personas necesitamos educación. Sin ella no seríamos capaces de vivir en sociedad"* en consecuencia, *"si uno no va a la escuela es un retrasado social, uno no se sabe relacionar con la gente"*



La Constitución Política de Colombia expedida en 1.991 declara en el artículo 67 que "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura". Ella, en el marco nacional, busca "formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente". Es así, como queda claro que por medio de la educación se puede acceder al conocimiento y a la cultura y sobre todo, se puede tener un mejor desenvolvimiento dentro de la sociedad. Por otro lado, la educación es el derecho que con su cumplimiento posibilita al mismo tiempo, disfrutar de los demás derechos, velar por ellos y exigirlos.

En conformidad con la Constitución, la Ley General de Educación en el artículo 1º concibe la educación como "un proceso de formación permanente, *personal*, cultural y *social* que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". Esta concepción de la persona es la del ciudadano, es decir la de un sujeto que vive y se desarrolla en sociedad. En este orden de ideas, la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI sitúa la convivencia como uno de los pilares de la educación.

Esta comisión, presidida por el estadista Jacques Delors, plantea que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes, a saber, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, por último, aprender a ser. En esta dirección, la Ley General de Educación aboga por un desarrollo integral que propenda por una formación social, ética y cívica (aprender a vivir juntos); crítica, tecnológica e intelectual (aprender a conocer); creativa, artística y técnica (aprender a hacer); psíquica, moral, espiritual y afectiva (aprender a ser). Todo lo anterior se compendia en la siguiente expresión de Gómez Buendía: "la razón de ser de la educación es el crecimiento interior de la persona (...) su objetivo último es ayudar a que el educando pueda poner la plenitud de sus potencialidades y talentos al servicio de sus semejantes" (pg. 12). Queda claro pues, el carácter dialógico de la educación, lo cual también es evidente en La ley 115. Ella plantea que al Estado, a la sociedad y a la familia le corresponde velar por la calidad de la educación, pero al mismo tiempo expone que los educandos deben retribuir a dicho servicio educativo con su contribución al mejoramiento cultural, técnico, tecnológico y ambiental de la sociedad.

Otro de los fines de la educación formal que establece dicha Ley se refiere al desarrollo de las habilidades comunicativas para "leer, comprender, escribir, escuchar y expresarse correctamente" y, de este modo, poder desempeñarse con autonomía en la sociedad. Estas habilidades se profundizan en los lineamientos curriculares para la lengua Castellana, en los cuales se propende por su desarrollo con una orientación hacia la significación. En consecuencia, cada una de estas destrezas adquiere una connotación un tanto diferente a la que tenían en la tradición lingüística, porque bajo este enfoque se constituyen en procesos para la construcción de sentidos.

Es así como el ejercicio lector deja de ser asumido como la mera decodificación del significado de un texto escrito para ser entendido como "un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes, intereses, deseos y un texto como el soporte de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares" (1998:49). En otros términos, el acto de leer se entiende como un proceso significativo y semiótico que tiene en cuenta los elementos que circulan más allá del texto, es decir, aquellos que discurren en el contexto.

La escritura por su parte, trasciende la concepción que la sitúa en una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Escribir entonces es un proceso que a la vez es social e individual en el que el autor ponen en juego saberes y competencias. Además, es un acto en el cual se configura el mundo, pero que al mismo tiempo, está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático.

Escuchar, desde una orientación hacia la significación, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante y de su contexto social, cultural e ideológico; y además, con la identificación de las estrategias discursivas que el otro utiliza en su enunciación: mentira, ironía, demagogia, amenaza, promesa, etc. Pero sobre todo, escuchar es un proceso que implica ir tejiendo significados de manera inmediata ya que, al igual que el acto de hablar, se despliega en el suceder del tiempo. Para este último proceso, según los mimos lineamientos, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue y reconocer quien es el interlocutor para seleccionar un registro léxico adecuado.

Los lineamientos curriculares trascienden el desarrollo de las cuatro habilidades básicas hacia la construcción del sentido de los actos de comunicación. Es así como enfatizan en la significación o competencia significativa entendiéndola como "la capacidad con que un sujeto cuenta para llenar de significado y de sentido a los signos" (1998: 47-48-50). En palabras del lingüista Luís Ángel Baena, la significación "es el proceso de transformación de la experiencia humana de la realidad objetiva, natural y social en sentido" (1992: 9), sentido estético, poético y ético. En otras palabras, es la interiorización de la realidad y las construcciones cognitivas que se realizan a partir de allí.

En términos generales, las competencias se refieren a las capacidades y las potencialidades con las que un sujeto cuenta para desempeñarse en la realización de acciones de interpretación, argumentación y proposición. De este modo, se definen como un saber hacer en contexto. Precisamente, las competencias generales que plantea el ICFES son las tres anteriores (la interpretativa, la argumentativa y la propositiva) más la comunicativa. En este despliegue de competencias, la significativa se erige incluyendo nociones de la competencia comunicativa y de la competencia lingüística, desglosándose a su vez en siete subcompetencias, a saber, la textual, la gramatical, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética.

El concepto de competencia va a tensionar la formación de un sujeto competente para el desempeño en una sociedad globalizada de conocimiento, en la cual, lo importante es la mente del hombre. Son los procesos cognitivos y el lenguaje los instrumentos que le van a permitir a éste procesar información, construir significados y aplicarla en la solución de problemas, en consecuencia un sujeto es competente en tanto su mente juega en la diversidad de programas mentales, de ahí que la mente sea percibida como una metáfora del computador.

El aprendizaje de las competencias es el aprendizaje permanente, el aprendizaje para toda la vida. Este aprendizaje es el que permite que el sistema sea competitivo y que las personas puedan desempeñarse en él. En conformidad con lo anterior, la tarea del docente es proveer de herramientas a los estudiantes para que ellos mismos se suministren su propio aprendizaje, para que sean autónomos.

Para efectos de este trabajo, solo conceptualizaré la competencia propositiva, pues de lo que se trató en la práctica pedagógica fue de construirla y reconstruirla a partir del teatro. Valga decir entonces, que dicha competencia se refiere a la capacidad de imaginar estados futuros partiendo de estados iniciales, de lo que se deriva que la predicción es una de las habilidades cognitivas que más se desarrolla con ella. Asimismo, esta competencia hace referencia a las alternativas de solución de determinadas situaciones y al establecimiento de sus consecuencias. Luego, la argumentación juega un papel importante en ella, en la medida en que para generar hipótesis o resolver problemas es necesario establecer relaciones causales. Se caracteriza además, por una

actuación crítica y creativa que alude a la posibilidad de transformar significaciones desde un contexto específico, ya sea planteando estrategias para la resolución de situaciones problemas, imaginando escenarios posibles y reales o comprobando y reformulando diferentes alternativas o propuestas. En síntesis y en palabras de Lucy Mejía, la competencia propositiva "implica la generación de hipótesis, la resolución de problemas, la construcción de mundos posibles en el ámbito literario, el establecimiento de regularidades y generalizaciones, la propuesta de alternativas de soluciones a conflictos sociales o a un hecho, o la confrontación de perspectivas presentadas en un texto" (2004:23)

En el objetivo de formar estudiantes que se expresen con autonomía, que se comuniquen efectivamente, que sepan relacionarse con los demás y que desarrollen su pensamiento se encuentran los Estándares Básicos de Lenguaje. Ellos, que buscan desarrollar las competencias, se definen como criterios claros y públicos que señalan lo que un niño puede estar en capacidad de saber y de saber hacer en el área de lenguaje y en cada uno de los respectivos niveles. En este sentido, se propende por el fortalecimiento de cada una de las habilidades comunicativas y de las competencias que integran la competencia significativa, buscando formar personas autónomas, que interpreten, construyan y transformen su entorno a partir del uso del lenguaje. De este modo se contribuye a la formación de ciudadanos competentes en su despliegue vital.

Para formar ciudadanos competentes también es necesario formar en las competencias ciudadanas. Ellas "son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática." (MEN, 2004). Es así como se aboga por la formación de unos ciudadanos respetuosos de la diferencia, que extiendan lazos de solidaridad, que abran espacios de participación, que generen normas de sana convivencia y que prefieran el acuerdo y el pacto para resolver los conflictos antes que las armas, pues como dice una canción: "un arma no hace al hombre, solo causa dolor y la muerte segura de los sueños de amor" (kjarkas: "Ojos de niño")

Las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar

democráticamente y valorar el pluralismo. Ellas pueden ser trabajadas desde todas las áreas del conocimiento. De hecho, según Laura María Vega y Silvia Diazgranados "la clase de lenguaje es fundamental para el desarrollo de las competencias ciudadanas porque trabaja un elemento de gran relevancia para las relaciones interpersonales: la comunicación" (2004:194). En este orden de ideas, la literatura se constituye en una excelente herramienta para tal fin en tanto permite potenciar competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras, las cuales hacen parte de las competencias ciudadanas.

Ahora bien, se empiezan a tejer relaciones entre algunas áreas en virtud de algunas necesidades sociales, para este caso, entre las competencias ciudadanas, la comunicativa y la propositiva. Y comienzan también a emerger interrogantes para concretizar en el escenario educativo tales relaciones, en función de las problemáticas que se presentan en el aula. La pregunta que surge a renglón seguido entonces, es ¿cómo hacer esta vinculación? Aquí es donde entra en escena la didáctica, llamada también el arte de enseñar, en donde la teoría y la práctica dialogan en espacios de reflexión. Definida como "una rama científica de la pedagogía, la didáctica se dedica al estudio especializado del proceso docente educativo" (Díaz & Quiroz. 2002: 33) proceso que es integrado por las categorías de enseñanza y aprendizaje, a saber, objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización.

El punto de partida para perfilar el proceso docente educativo es el problema. Él aunque no es considerado como un componente de este proceso, si determina cada una de las categorías que lo integran, desde los objetivos hasta la evaluación. El problema manifiesta una necesidad y además, según Álvarez y González presenta dos aspectos: "uno objetivo, la situación de carencia del objeto y otro subjetivo, la necesidad del sujeto." (1998: 44). Partir de problemas reales es el llamado contemporáneo que se extiende como un eco por los recodos volitivos de los maestros, porque así se establece unión entre el mundo de la vida y el mundo escolar. El problema que movilizó esta construcción pedagógica "¡Qué se abra el telón!" en el barrio Moravia sector el Bosque, en el marco del proyecto la Escuela Busca al Niño-a y de la que se da cuenta en este trabajo tiene varios tentáculos, uno de ellos es el bajo nivel de lectura y por ende, de escritura de los adolescentes beneficiarios del proyecto; otro, es la desmotivación, causa principal de deserción; y el último, es la agresividad verbal (y a

veces física) entre ellos mismos. De esta manera, es como estas situaciones dieron lugar a la pregunta, a partir de cuya respuesta, se buscó dar solución a estas problemáticas, a saber, *¿cómo potenciar la competencia propositiva a través del teatro como recurso educativo, en los adolescentes del nivel Avanzado del proyecto la Escuela Busca al Niño en el barrio Moravia sector el Bosque?*

Ante esta situación inicial se plantearon directrices que guiaron el proceso pedagógico en las sinuosidades del terreno. Es de esta manera como se buscó articular los intereses de los estudiantes para darle atención a las dificultades que se estaban presentando. Y así la pretensión fue potenciar la competencia propositiva de los y las adolescentes, por medio de la lectura y representación de obras dramáticas que a su vez, posibilitara el reconocimiento del otro, y en consecuencia, el mejoramiento de las relaciones interpersonales. De esta manera, el objetivo se vinculó al problema porque tal y como lo plantean Quiroz y Díaz "el objetivo expresa la transformación cualificada que se desea lograr con los estudiante en atención a las necesidades de formación de la sociedad" (2002:33) y he ahí que una de las prescripciones de la sociedad, expresadas en los estándares de las competencias ciudadanas, es que los niños se relacionen de una manera cada vez más comprensiva y justa y que sean capaces de resolver los problemas cotidianos.

Fue así como se apuntó, en primera instancia, a un objetivo instructivo en tanto se buscó que los estudiantes desarrollaran su pensamiento y sus habilidades de lectoescritura por medio de los conocimientos que iban adquiriendo; en segundo lugar, a un objetivo educativo, en tanto se promovió actitudes conciliadoras dirigidas a resolver conflictos por medio del respeto hacia el otro; y a un objetivo desarrollador concretizado en actividades artístico-manuales. Así, el ser, el pensar y el hacer se tejieron en una red de relaciones significativas.

Estos objetivos se concretizaron en unos contenidos. Éstos como la categoría del proceso de enseñanza y aprendizaje que responden a la pregunta *¿Qué se enseña?* atienden conceptos, datos y teorías. Pero además del conocimiento, en el contenido también habitan las habilidades. Según Álvarez y González, el primero es el producto de las ciencias; mientras que las segundas recogen el modo en que se relaciona el hombre con aquel. En este orden de ideas, las

habilidades y los conocimientos abordados en esta práctica pedagógica con el objetivo de potenciar la competencia propositiva y a través de ella llegar a mejorar las relaciones de convivencia atendían a conceptos tales como machismo, feminismo, igualdad de género, entre otras, por medio de los cuales se buscó jalonar las habilidades de lectoescritura y al mismo tiempo, posibilitar actitudes conciliadoras, de respeto y justeza.

Los vínculos entre el problema, los objetivos y los contenidos están contenidos en el método. Éste es definido por Quiroz y Díaz como "la forma de organizar y de orientar la actividad cognoscitiva de los estudiantes a través de diferentes acciones y actividades desde la enseñanza en procura de la construcción de aprendizajes de contenidos instructivos desarrolladores y educativos por parte de los estudiantes" (33) Es decir, que en tanto es la configuración que adopta el proceso docente educativo en correspondencia con la participación de los sujetos que en él intervienen, en él se expresan las acciones que realiza el profesor para enseñar y las actividades que ejecuta el estudiante para aprender.

El método que se llevó a cabo en esta experiencia de práctica fue el de trabajo por proyectos. Éste definido por los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana como una alternativa de desarrollo curricular busca que los estudiantes aprendan significativamente. Y aprender significativamente, según estos mismos lineamientos consiste en "establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción y documentación" (33). Este método forma en la investigación ya que trasciende del terreno del aula de clase para dar soluciones a problemas reales de la sociedad, pero ante todo, garantiza la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y la incorporación de valores.

El trabajo por proyectos está ligado a la corriente pedagógica llamada Escuela Nueva, uno de cuyos máximos exponentes es Dewey. Este método tiene entre sus propósitos integrar las actividades escolares con las que se realizan fuera de la escuela, en esta medida posibilita relaciones entre el saber cotidiano y el saber científico, de hecho, "dificultades, tensiones, preguntas, obstáculos, necesidades sobre el mundo de la vida son las situaciones que enmarcan el punto de partida de los proyectos de

aula" (González. 2001:70). Así se establecen relaciones dialécticas entre la práctica y la teoría, contribuyendo de este modo, a la formación de un hombre crítico y transformador de su realidad.

El método por proyectos constituye un trabajo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por tanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan de ellos (maestro y estudiantes). En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial, sino explicitando continuamente intereses de expectativas. Así, al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica.

El método establece una estrecha relación con las formas y los medios. En consecuencia, las formas de organización del tiempo y del espacio condicionan también las relaciones entre el profesor y los estudiantes. De esta manera, si el método es el trabajo por proyectos, la forma de organización privilegia una relación horizontal sin perder el horizonte de la autoridad. Por otra parte están los medios. Éstos son un punto de apoyo para que los profesores creen ambientes de aprendizajes dirigidos a que los alumnos encaminen conscientemente su educación y su instrucción desde su propia transformación. En el escenario de práctica fueron diversos y variados los medios utilizados según el contenido a apropiarse o las habilidades a desarrollar, a saber, talleres, carteleras, pintura, salidas pedagógicas, etc.

La última categoría del proceso educativo, pero no por ello la menos importante, es la evaluación. Ella permite valorar la calidad con que han sido alcanzados los logros por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, sugiere correcciones necesarias a implementar para que los resultados sean cada vez más próximos a las exigencias contenidas en los objetivos. En otras palabras, "la evaluación es comprobar el grado de cumplimiento del objetivo, es constatar si la necesidad de satisfizo y, por lo tanto, si el problema se solucionó." (Álvarez & González.1998:67). No obstante, ésta no solo es resultado o estado, sino también proceso. De hecho, en el trabajo por proyectos, la evaluación se implementa

simultáneamente a la ejecución del mismo. Ella va desarrollándose "a través de recapitulaciones parciales y progresivas de lo aprendido, del resumen de las actividades, de la elaboración de síntesis, etc." (Rincón), hasta llegar a un estado final cuyo objetivo es construir el recuento sobre lo aprendido y el modo de hacerlo. Algunas actividades que dan muestra de este proceso evaluativo son las conversaciones y el juego en donde se pretendió poner en evidencia los conocimientos adquiridos; y algunos productos de ello, son las composiciones escritas en diferentes etapas de este proceso que realizaron los estudiantes. (Ver anexos)

En este proceso docente el teatro como recurso educativo cumplió un papel fundamental en el despliegue de la competencia propositiva. Aquel viene del griego "theatron" que significa lugar para contemplar, en este sentido, se entiende que el teatro es un género literario concebido para ser representado, de ahí que precise de dos elementos esenciales para su realización: actores y público. Además de éstos, otro elemento básico del teatro es el texto que recibe el nombre de obra dramática. Ésta aunque es una pieza esencial del teatro no agota el texto teatral, pues una obra dramática no es teatro en tanto no se represente; y de la misma manera hay otros espectáculos teatrales modernos que prescinde por completo de la palabra, tales como la mímica, la expresión corporal, la danza, la música, el despliegue escénico, por mencionar algunos.

El hecho de que la obra adquiriera su plenitud en la representación le otorga un carácter distintivo a la escritura dramática con relación a los otros géneros literarios. Esta narrativa se escribe en diálogos y en primera persona, a través del cual se presenta el conflicto dramático y el carácter de los personajes. Como es un texto escrito para ser representado, aparecen en él las acotaciones. Éstas son las partes del texto que van entre paréntesis por medio de las cuales el autor ofrece indicaciones sobre los gestos y movimientos que deben hacer los personajes o sobre los decorados, el sonido y otros elementos de la escenografía.

El texto dramático se plantea mediante una secuencia de unidades textuales configuradas en actos, escenas y cuadros. Por escena se concibe un fragmento de la pieza teatral determinado por la entrada o salida de los personajes en el espacio escénico. Los

actos por su parte, están compuestos generalmente, por una sucesión de escenas, mientras que los cuadros, que reflejan cierta actitud temática o estética, se dan cuando hay un cambio escénico.

El elemento de análisis fundamental en toda obra dramática es el conflicto. Éste hace referencia a las fuerzas contrapuestas que permiten que el drama prosiga en su desarrollo argumental. Tan importante es este elemento, que si no hay conflicto no hay teatro, ya que él es el nudo de la trama en donde confluyen las escenas de ambientación y de donde se deriva el desenlace o final de la obra.

El teatro es una práctica que ha acompañado por muchos siglos a la humanidad. Sus orígenes se sitúan en los ritos y en las prácticas religiosas de la antigüedad. Dichos rituales estaban relacionados con la caza, las pinturas rupestres y la recolección agrícola, los cuales a partir de la introducción de la música y la danza confluyeron en ceremonias dramáticas en las cuales se rendía culto a los dioses.

Pero además de acompañar en ceremonias religiosas, este género literario, uno de los más antiguos que se conocen, también ha estado asociado desde su aparición en la antigua Grecia a una doble finalidad "entretener y enseñar, o como dicen los autores clásicos: enseñar deleitando"(Landa, 1999:39) Hoy en día el teatro aún hace parte de rituales religiosos y sigue siendo pensado como un medio para enseñar de ahí que sea concebido e implementado como arte, como entretenimiento, como medio para divulgar ideas políticas o para difundir propaganda a grandes masas y como recurso escolar.

El teatro en el ámbito de la educación forma parte de las técnicas pedagógicas utilizadas, entre otros fines, para desarrollar las capacidades de expresión y comunicación de los alumnos, abarcando las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar. Sin embargo, hay posturas que defienden que el teatro en la escuela se debería abordar desde un enfoque global, es decir, desde diferentes áreas del conocimiento "que van desde la teoría literaria, la semiótica teatral, la didáctica de las lenguas, la animación lectora, el arte dramático y otras, hasta las relacionadas con los talleres de escritura, la expresión corporal, el fomento de la creatividad, la expresión artística o la educación emocional. Y lo que es más importante, tener en cuenta

los aspectos metodológicos que ayudan al desarrollo de la capacidad de interrelación de todas estas formas de expresión por medio de la interdisciplinariedad" (Wikipedia. Enciclopedia libre)

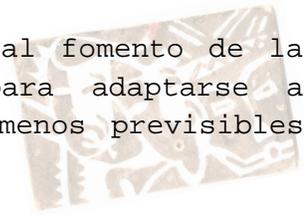
Por las limitaciones propias de la escuela, el arte escénico como tal sufre una adaptación al momento de implementarlo en ella. Allí entonces es posible hablar del Teatro para Niños como un género específico del arte dramático. En esta dirección Claude Vallón nos ilumina al respecto cuando precisa que "por teatro infantil podemos entender tanto el teatro interpretado por niños ante un público de adultos, como el juego dramático que los niños hacen en el colegio o el teatro concebido para ellos pero interpretado por adultos." (1984: 39)

Dicha dramatización, o teatro de los niños, se despliega en una serie de experiencias que van desde lo artístico manual hasta el juego teatral propiamente dicho. Es así como en él tienen lugar "el uso de los títeres y las máscaras, el desdoblamiento de la imagen, la descodificación de la fabula como reinención suya, el lenguaje hablado como momento alternativo del lenguaje escrito, la creatividad artística como enriquecimiento a explorar, el uso del sonido ruido, como adiestramiento del ritmo inventivo, la aplicación del gesto y la adhesión al juego entre otras" (Bartolucci. 1975:14)

Cuando se habla de teatro para niños aparecen en escena dos conceptos que están íntimamente relacionados con esta práctica escénica, a saber el juego dramático y la improvisación. El primero es concebido como una práctica colectiva de improvisación en la cual los sujetos que participan en ella son jugadores y no actores. El segundo, como la habilidad de contar historias que se inventan en el momento mismo de actuarlas.

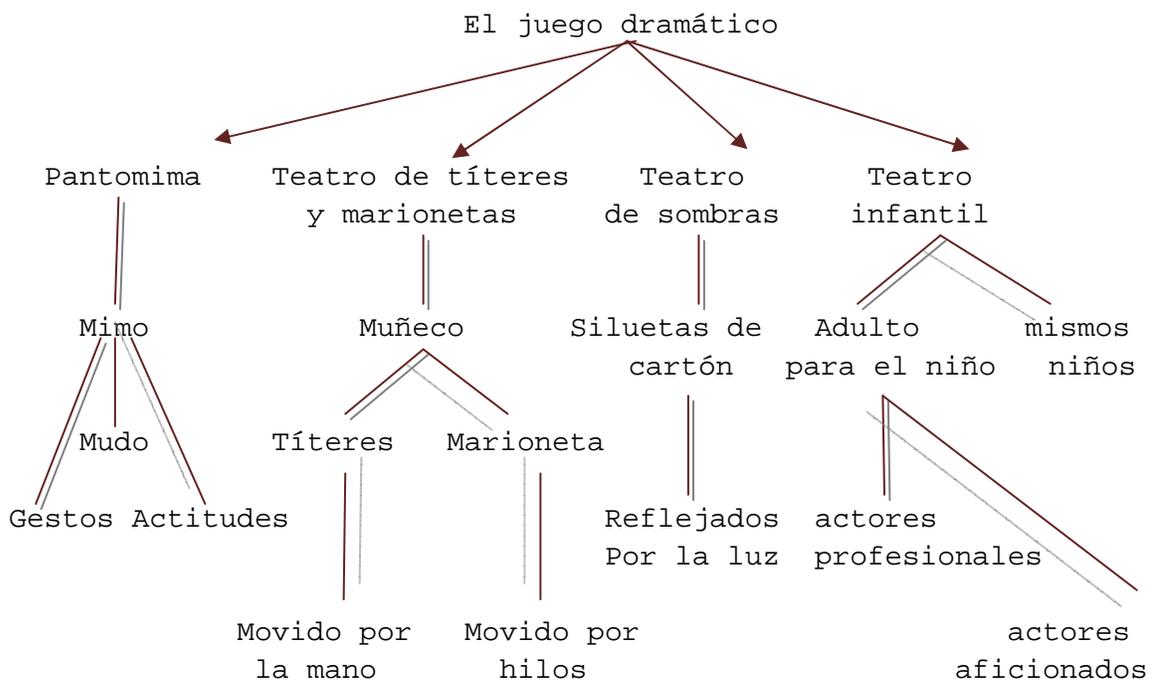
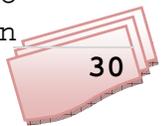
El juego dramático se concibe generalmente como una etapa de preparación previa al teatro que consiste en agrupar un conjunto de recursos y de prácticas en un proceso de descubrimiento, expresión y creación. Es así como tienen lugar actividades de expresión corporal, lingüística y plástica; juegos de roles, mímicos y de títeres, etc. cuya finalidad es posibilitar la expresión corporal, el despliegue de la creatividad y la mejora de las relaciones personales. Es entonces un juego sin escenarios ni espectadores que prescinde del valor artístico del producto porque lo que cuenta es la participación física, emocional y lúdica en el

seno de un grupo, de esta manera éste aporta al fomento de la fluidez de las ideas, a la flexibilidad para adaptarse a situaciones nuevas, a respuestas originales y menos previsibles ante situaciones cotidianas que presenta la vida.



Como quedo planteado en párrafos anteriores, un elemento importante del juego dramático es la improvisación. Ésta es concebida como la base de toda pedagogía teatral, y entendida como un juego serio en el cual no hay libretos, ni guiones, ni ensayos previos, ni elementos técnicos o escenográficos que reproducir. En cambio, son la creatividad, la imaginación, la destreza, la espontaneidad y la apertura a este ejercicio las que orientan las actividades teatrales que en ella tienen lugar.

Agustín Campos en su libro sobre mapas mentales y conceptuales, (2005: 31) retoma un organizador gráfico de Patricia Melloh Navarro sobre el juego dramático. Aunque dicho esquema tiene una organización que difieren un poco a lo presentado en párrafos anteriores, es importante mostrarlo, porque éste permite dimensionar todos los elementos del teatro infantil o juego dramático, no todos abordados en este trabajo, ya que no fueron implementados en la experiencia de práctica.



Muchos textos han sido escritos para ser representados y reciben el nombre de obras dramáticas. No obstante, hay otros textos que no fueron creados con esta finalidad pero que a través de un proceso de reescritura fueron representados; a este proceso se le llama adaptación teatral. Éste consiste en acomodar, ajustar o modificar un texto en su estructura original (cuento, novela, mito, etc.), a un guión teatral, para poder representarlo. En este proceso, el lenguaje juega un papel primordial, pues es el vehículo que posibilita la construcción de actos de significación plasmados en la escritura, a partir de un ejercicio consciente de lectura.

El lenguaje entonces, no es solo importante en las adaptaciones teatrales o en el método por proyectos en el cual se propende por una integración curricular, sino que en general en todos los procesos educativos éste adquiere una gran relevancia. Cabe entonces profundizar en la concepción de éste desde el enfoque de la significación para reconocer su trascendental función. Desde dicha orientación, el lenguaje es concebido como una herramienta fundamental para la apropiación de los conocimientos. En esta misma dirección lo entiende Luis Ángel Baena, para quien "el conocimiento y la información son productos de la utilización del lenguaje como instrumentos de significación en el proceso cognitivo y en el proceso comunicativo." (1994). Es así como el lenguaje y el aprendizaje establecen una relación dialéctica, en la medida en que el desarrollo de los procesos cognoscitivos y cognitivos están mediados y dependen del lenguaje. En este sentido, el lenguaje es asumido como un proceso cognitivo de orden superior, que acompaña la construcción de conocimiento lo que al mismo tiempo, favorece el pensamiento.

En otras palabras, "la lengua misma es el recurso vehicular básico para la enseñanza y la transmisión de todo tipo de ideas y de contenidos que se integran en el amplio currículo escolar." (Mendoza.2003:3) de esta manera el lenguaje se constituye en el eje transversal de los procesos académicos y de la vida en general, puesto que el ser humano desarrolla su capacidad cognitiva, entre otras, por el ejercicio y desarrollo de sus facultades lingüísticas.

Trabajar a partir de proyectos de aula es una oportunidad para que otras asignaturas se integren al proceso de enseñanza y aprendizaje ya que el diálogo entre los textos posibilita la

vinculación de otros saberes. En consecuencia, en el trabajo por proyectos es posible un diálogo entre disciplinas, de ahí que sea fecundo para la interdisciplinariedad.

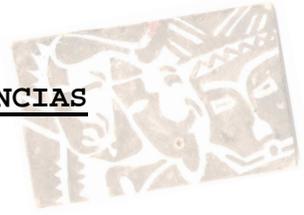
En la sociedad del conocimiento la interdisciplinariedad es un imperativo. Y es que el mundo cada vez se complejiza más ante el vertiginoso crecimiento del conocimiento y ante la especificidad. En este sentido, la interdisciplinariedad se constituye en el reconocimiento de los límites de las disciplinas aisladas para dar cuenta de fenómenos, procesos o hechos. En efecto, así lo concibe un docente: *"la interdisciplinariedad es la sumatoria de diferentes conocimientos puestos a un fin"*.

Este es un mandato que apenas estamos asumiendo por las grandes dificultades que entraña el trabajo en equipo, el dialogo de saberes, la escucha de las demás disciplinas y la humildad de la propia. Se ha dicho que a veces la interdisciplinariedad es como un diálogo entre sordos, pero de lo que se trata es de "proponer la integración de las disciplinas o ciencias en torno a objetivos y lenguajes comunes de análisis y abordaje de la realidad."(Quintero, 1996: 21).

Por supuesto este mandato de interdisciplinariedad permea la educación. Este es el llamado que se hace a los profesionales que se despliegan en la escuela, porque el encargo social que sobre ella pesa, la transmisión de la cultura y los conocimientos de la humanidad, sumado al crecimiento de estos saberes obliga a la construcción colectiva. En esta demanda, el lenguaje como el eje transversal de todas las áreas del conocimiento, debe erigirse como el cohesionador de estos procesos, de tal manera que ello redunde en la formación de un sujeto autónomo, crítico y transformador de su entorno, tal y como lo estipula la Ley General de Educación.

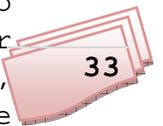
Tercer acto:

EL TEATRO: HILO QUE BORDA EXPERIENCIAS
Y TEJE PROCESOS



*Autor es el que da cuenta de su vida a través de otros,
sin olvidar que esos otros son él mismo
Humberto Quiceno.*

Los avances tecnológicos, la industrialización de las urbes, la tecnificación de la vida producen marginados: personas que no logran acceder o adaptarse a estos circuitos de vida y que quedan rezagados en el afuera que los excluye. De la misma manera, la rigidez de la escuela con sus demandas de disciplinamiento, con su esquematismo y su rutina casi tan cuadriculada como los uniformes que les sirven de distintivo también genera niños y adolescentes en fuga del sistema escolar quienes, desencantados desertan. Efectivamente, la desmotivación, que es un fenómeno en el que se expresa incompatibilidad de estados y ánimos, se constituye en una de las causas más alarmantes de deserción escolar. Ella pone un cuestionamiento a la familia, a la sociedad, a los adolescentes y a su idea de futuro y por supuesto, a la escuela misma. Es así como lo menos que podemos preguntarnos, haciendo eco de las palabras de una formadora de maestros, es "*¿qué es lo que está motivando al niño que ya no lo motiva la escuela?*"



En este orden de ideas, se hace necesario saber, no solo hasta dónde llega la responsabilidad de la escuela en este fenómeno sino, más aun, cuáles son las posibilidades, en términos de alcances y limitaciones, que tiene para afrontarlo, sobre todo cuando la desmotivación sobrepasa el ámbito de lo educativo.

La motivación (derivada de la palabra latina "motor-oris" que significa motor) es la palanca que mueve toda conducta humana y, por lo tanto, es la que permite la construcción de experiencias significativas. Entendida como "un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta" (García Bacete), se constituye entonces en un pilar fundamental en el

proceso educativo. Es por ello que "se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez" (García Bacete); mientras lo cognitivo apunta al poder, es decir a las destrezas y habilidades reales, la motivación lo hace al deseo, a la voluntad, al querer.

¿Pero qué sucede cuando ese querer no señala a la escuela?, ¿por qué el deseo no tiene como objeto la educación?, o más aún ¿qué hacer para direccionar esta voluntad hacia allí?

"Detrás de la desmotivación hay un asunto de vulnerabilidad" afirma una profesora, ya que ésta se expresa como la consecuencia lógica de una serie de factores que son adversos a las personas. En *"esa sensación de no futuro"*, que es como otro docente concibe la desmotivación, intervienen factores de vulnerabilidad como la pobreza, la falta de alimento, el trabajo de menores, la soledad en la que crecen los niños, la falta de afecto, la violencia verbal, la agresión física, el mal trato que dispensan compañeros y maestros, entre otras. Tensas hebras que se van entretrejiendo y confluyen en el tapete de la desmotivación. Hecho que, así mismo, se cierne en un círculo vicioso cual serpiente que se muerde la cola ya que, según el docente anteriormente citado *"detrás de la vulnerabilidad hay un asunto de desmotivación"*; es decir, la desmotivación deja en riesgo de vulneración o agudiza más esta situación, porque como en ella prevalece la sensación de no futuro, en tanto no hay proyectos de vida promisorios, esto hace a los niños, niñas y adolescentes más expuestos a las amenazas del medio, a saber, la droga, el crimen, la prostitución, entre otros.

En la motivación intervienen variables tanto internas como externas, estas últimas procedentes del contexto en donde se desenvuelven los estudiantes y con el cual interactúan. Entre las variables contextuales, ya propiamente en el aula, se encuentran el profesor, los iguales, el contenido y la tarea. Estas últimas junto con la estrategia metodológica diseñada por el profesor para su realización influyen en la motivación de los estudiantes. En palabras de García Bacete: "depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva que resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados"

La exploración de una de estas posibilidades o situaciones de aprendizaje a saber, el teatro como una estrategia pedagógica

para encauzar motivaciones hacia el proceso educativo y para crear un ambiente de aprendizaje que les permitiera a los estudiantes aprender divirtiéndose, es de lo que trata este relato. Es así como este texto, modesto y sin pretensiones de científicidad, se constituye en una crónica que busca asir por medio de las palabras la fugacidad del tiempo y de las representaciones que hacemos en él. Por ello cabe entender que "la crónica comporta una escritura que piensa el tiempo y el espacio de una forma singular, distinta a como lo hace la ciencia, la filosofía o el arte. (...) la crónica no es concepto, ni categoría, es una enunciación general, a caballo entre diferentes disciplinas, que proviene de una experiencia personal, institucional y lógica" (Quiceno, 2002:75)

Como el teatro fue una estrategia implementada en varios tiempos y, por ende, con distintos propósitos, en este relato la forma de espiral es la que tiene lugar, porque de lo que se trata es, en palabras de Quiceno: "Contar lo que pasa, enlazar el pasado con el presente y el porvenir, sin que se note que son tres formas de tiempo, sino un solo devenir, una misma idea del tiempo, solo que situadas o colocadas en distinto orden." (2002:77)

"El Teatro es el arte de la palabra y la palabra es la base del diálogo y la madre de la convivencia". (Blanco Rubio, 2001) Es así como éste se constituyó en un medio para, por un lado, favorecer las relaciones armónicas entre los niños y adolescentes, en un contexto donde la agresividad es la pauta de comportamiento; y por el otro, potenciar la competencia propositiva, entendida esta como la capacidad de crear mundos posibles en el ámbito literario, proponer soluciones de alternativas a un conflicto, transformar, construir y expresar.

...EN ESCENA...



*La pedagogía no es solo concepto;
también es relato.*

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Angustia, nervios, ansiedad. Los niños se hacían sentir en un torbellino de voces alzadas; las profesoras corrían de aquí para allá, cuidando de que éstos no hicieran daños; pendientes de aquellos que iban a presentarse en escena; inquietas porque no podían controlar la inquietud retzona de los niños. Pero en un parpadear de ojos todo había pasado y era de nuevo la calma y la serenidad.

Tres obras de teatro nos convocaron aquel miércoles 25 de abril en la Universidad de Antioquia, un día que amenazaba con ser triste, pero que mejor decidió adherirse a nuestro propósito con una moderada calidez. Fue un día que remite a aquel 15 de noviembre, también miércoles, día en el que se llevó a cabo el comienzo de un proceso de convocatoria, búsqueda e identificación de niños-as y adolescentes desescolarizados de Moravia sector el Bosque, porque desde aquel momento empezaba a revelarse el trabajo pedagógico que con el tiempo maduraría y se explicitaría cinco meses después.

Tímidos en un principio, luego valerosos y atrevidos al haber entrado en confianza con los niños, empezamos a realizar con ellos actividades recreativas a partir de las cuales pudiéramos identificar a aquellos que constituyen nuestra razón de ser en el proyecto mismo: "La Escuela Busca al Niño-a" (EBN). Una de ellas fue la presentación de una corta obra de títeres llamada: "Si tienes un papá mago", cuyo infantil público disfrutó entre aplausos, participación y sonrisas. En esta representación fui la narradora, por tanto operaba como un puente entre los niños y mis compañeros que estaban detrás del telón. También en la universidad fui la narradora, pero allí era el vínculo entre el público que ya no eran los niños sino estudiantes y profesores universitarios y los actores, que ya no eran mis compañeros sino los niños de la EBN, uno de los cuales expresa: "Me gusto la obra pero lo que me dio mucha pena fue cuando vi mucha gente en la universidad". Las dos modalidades expuestas hacen parte del teatro infantil, pues

por éste podemos entender "tanto el teatro interpretado por niños ante un público de adultos como el juego dramático que los niños hacen en el colegio o el teatro concebido para ellos e interpretado por adultos" (Claude Vallón, 1984: 39)

Para la obra "Si tienes un papa mago" se crearon unos títeres que más adelante fueron utilizados por los jóvenes pertenecientes al proyecto en la realización y presentación de una obra de su propia autoría titulada "La familia y el colegio" con la cual buscaban exhortar a los niños para que estudiaran y no dijeran mentiras.

"DIRECTOR: Señor y señora, yo les quiero decir que aquí hay una equivocación, porque la niña hace un mes que no asiste a clases. Yo llamaba a su casa y Lulú la servidumbre decía que ustedes no estaban. Yo dije a bueno muchas gracias yo mañana los llamo. Al otro día yo llamé y Lulú me dijo:

LULU: que el señor y la señora estaban trabajando, que habían acabado de salir a trabajar.

DIRECTOR: entonces yo le pregunte que porque la niña Anita no había vuelto a estudiar

LULU: ai hay una equivocación porque la niña siempre sale antes de las 12:00 porque se va a estudiar"

DIRECTOR: entonces yo dije hasta luego y muchas gracias."

El mismo día en que los adolescentes presentaron esta obra, los niños más pequeños también hicieron lo suyo. Con la orientación de la profesora realizaron unos títeres de papel y bajo su dirección presentaron: "Cochinito Orinón", una obra que enseñaba a respetar la naturaleza, el propio cuerpo y el de los demás, por medio de una crítica a las personas que hacen aguas menores en sitios que no están condicionados para ello.

En la Universidad de Antioquia también se presentaron dos grupos: uno de adolescentes y otro de niños, y para la interpretación de ambas obras, es decir las de Moravia y las de la Universidad, todo el grupo se cohesionó en la realización del telón o del teatrillo, en la organización de los títeres o del vestuario, según el caso. De esta manera lo expresa una maestra en formación, que participó también en este proceso: *"de las obras me gustó mucho que participaron todos y que todos estaban muy animados, que entre todos hicimos los vestuarios y todo lo que necesitábamos para las obras"*

En esta medida el teatro fue posibilitando un ambiente agradable de convivencia, al cohesionar un colectivo de estudiantes alrededor de una empresa que pertenecía a todos y a cada uno de ellos. Fue así como se perfiló un trabajo pedagógico con el teatro desde el cual se movilizaron procesos cognitivos, sentimientos de solidaridad, acciones cooperativas, sentimientos de autoestima, actitudes de tolerancia y motivaciones educativas que le fueron dando cuerda al motor del proceso de aprendizaje y, en general, de la existencia.

Motor que en algún momento puede parar. Fue precisamente la muerte otro personaje representado por los niños en la obra: "El enamorado y la muerte". Este texto y el de "Las tres rosas", abordados por los grupos intermedio (niños y niñas de 9-13 años) y avanzado (adolescentes entre 13 y 17 años) respectivamente, fueron otros de los textos emprendidos en el objetivo de posibilitar una conciencia estética del lenguaje literario y de experimentar por medio de la literatura, la tolerancia y el respeto por el otro, porque, efectivamente, "las competencias que promueve y desarrolla la clase de lenguaje puede generar oportunidades de aprendizaje para la formación de competencias ciudadanas que les permitan a los niños relacionarse de una manera más constructiva y justa con los demás dentro de su sociedad" (Vega Chaparro, 2004, 195) De las obras mencionadas, solo la primera se representó, la cual se llevó a escena en el marco de la celebración de los cumpleaños de los niños de la EBN, en el mes de febrero.

Los niños se apropiaron de sus personajes. La implementación del vestuario también contribuyó a que este acto fuera más mágico aún: la capa del enamorado, la máscara blanca de la negra muerte con su agujón en el hombro y el pomposo vestido de Blanca, la amada, hizo de esta representación un acto significativo, que además lo fue por el reconocimiento que los demás niños hacían de ellos por medio de su escucha y atención.

El teatro, entonces se fue perfilando como una estrategia



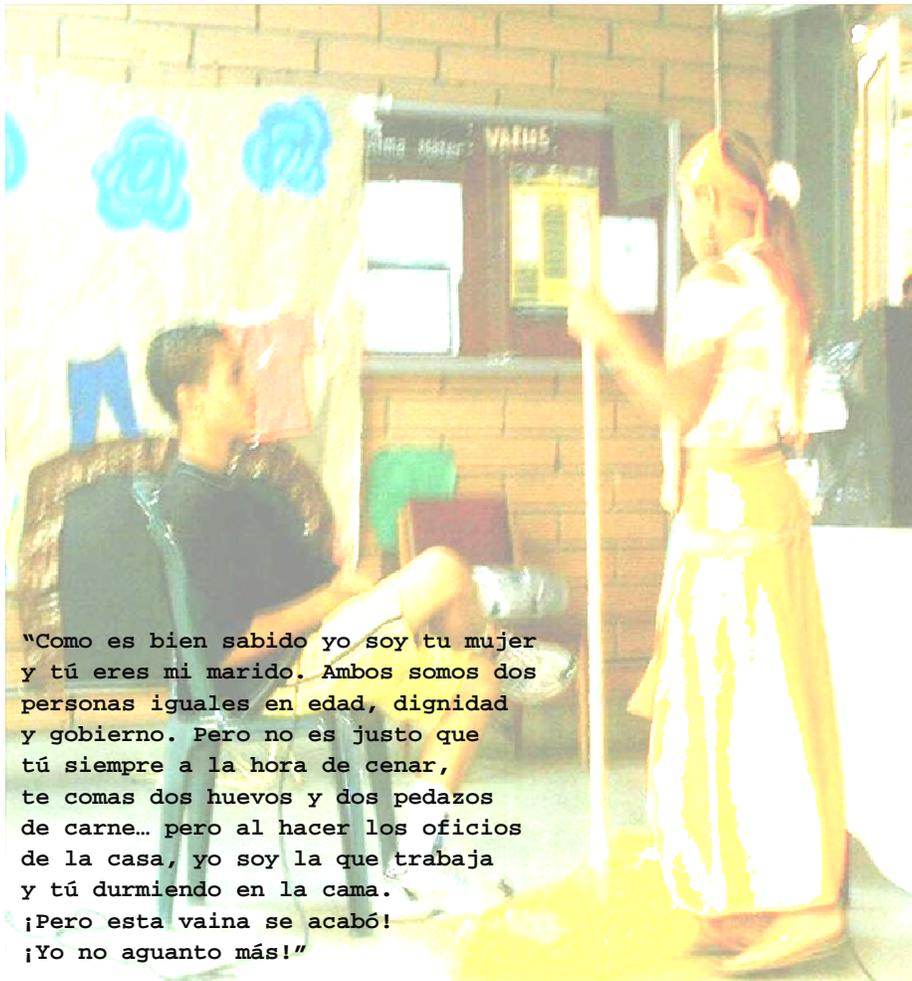
efectiva para trabajar con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, lo que de una u otra manera, se hizo visible en el interés que ellos y ellas manifestaron por las puestas en escena.

La torpeza y el olvido revelaban los nervios que carcomían la tranquilidad de cada joven actor. Los ensayos más inmediatos a la presentación fueron los más tropezados por errores y olvidos. La ansiedad se dejaba palpar en el ambiente y no era solo un privilegio de los actores, era un estado de todos los niños y todas las maestras, pues en la preparación de las obras todos tenían que ver, y por ende, todos se sentían parte de ellas. De hecho, pienso que fueron los niños, los mismos compañeros testigos del proceso quienes más disfrutaron las obras que se presentaron en la Universidad de Antioquia. Creo que para ellos fue tan importante ver a sus compañeros en escena como para estos mismos estar allí escenificando. Así lo expresa un adolescente, que aunque no representó ningún papel en las obras, si tuvo una participación activa en ellas *"Le doy el mérito a mis compañeros porque aceptaron el reto de salir al frente de tantas personas a hacer una obra que yo no hubiera sido capaz de hacer"*

Estas obras no solo posibilitaron reflexión, procesos de convivencia y solidaridad sino que además se constituyeron en parte de un proceso, es decir, las obras de teatro no fueron un fin en sí mismas sino un medio o producto de reflexión y conocimiento en el marco de las Unidades Integradoras de Aprendizaje que planteaba el grupo interdisciplinario La Bombonera del cual hice parte.

Es así como para el mes de marzo la temática que cohesionaba nuestra intervención en zona se titulaba "Aprendiendo a convivir" dentro de la cual se contemplaban las relaciones interpersonales. Aprovechando la coyuntura del mes en el que se celebra el día de la mujer y del hombre y sobre todo, buscando hacer frente a algunas dificultades de convivencia que se generaron en el aula, los llamados "líos de falda", abordamos las relaciones interpersonales, el conocimiento y cuidado de sí y los roles en las relaciones de pareja. Fue así como se trabajaron conceptos como machismo, feminismo e igualdad, tanto desde la teoría como su expresión en la cotidianidad, en actitudes, dichos y canciones. En este orden de ideas, entró en escena el texto: "El uno y el dos" de la cultura popular, para reforzar el objetivo de posibilitar la

comprensión de cada uno y cada una de los y las adolescentes como hombre y mujer respectivamente y por ende, de adoptar una nueva visión desencadenadora de una relación más armónica con los demás y, por supuesto, con los compañeros de estudio, ya que: "El teatro tiene la extraordinaria posibilidad de producir imágenes analógicas críticas y analíticas de la realidad que permiten a quienes lo practican relacionar los tiempos, espacios, problemas y soluciones de valor universal o histórico contenidos en el texto, con las situaciones específicas en que viven y se desarrollan los actores" (Moreno, 2001:17). En esta dirección, lo expresa una maestra en formación del equipo interdisciplinario: "me gustó "El uno y el dos" porque expresa la cotidianidad de muchos de los niños de acá" (...) "y la actuación de Jennifer porque encarnó el papel de una ama de casa típica colombiana":



De esta manera, la educación estaba puesta al servicio de la convivencia, lo mismo que el teatro, ya que los mismos problemas cotidianos diseñaban implícitamente un itinerario a seguir. Diversas reacciones se expresaron, la mayoría de decepción, cuando los niños y jóvenes confrontaron el lugar que habían imaginado para presentar la obra con el lugar abierto que en ese momento tenían en frente, máxime cuando días antes habían asistido a una obra de títeres en el teatro Universitario Camilo Torres, el tercer teatro más grande de la ciudad de Medellín. Un lugar amplio, silencioso y que, sobre todo, tenía un espacioso tablado y cómodas sillas desde donde observaron ellos la obra de títeres que ese día los convocaba a la Universidad de Antioquia: "El sueño de la U".

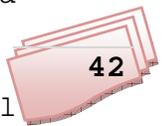
Espacios en donde se despliega el aprendizaje. Un teatro cerrado, que para ellos constituyó un ideal y que quedó cincelado en su imaginario, en donde las relaciones entre público y artista estaban condicionadas por la penumbra y la majestuosidad del mismo que obligaba a una mirada oblicua y a un silencio solemne. Un espacio abierto en donde solo unos cuantos metros separaba a los artistas (los niños) de su público, quienes establecían un contacto horizontal tan cercano que las voces de unos y otros se confundían en un murmullo de risas, comentarios y aplausos. Una calle que por un tiempo fue un aula abierta, lugar de lectura, de análisis, de ensayos; pero también un espacio en donde confluían diferentes distractores que daban vuelo a la imaginación que se fugaba con los carros que circulaban, como parrillera en las motos que por allí pasaban o hacia las propias casas con los olores matutinos que la recordaban. Y una cancha para el encuentro y la solidaridad; para la elaboración de los vestuarios, por donde la creatividad se desplegaba en las manos de los niños. Un lugar que configuraba relaciones abiertas y flexibles, sin un muro que cohesionara la expresión revoltosa de los niños, pero que al mismo tiempo le hubiera dado más intimidad al proceso.

"No, profe yo ahí no me presento", "¿aquí?, ¿con toda la gente que pasa viéndonos?" Los que antes se mostraban comprometidos con la obra, aquí se pronunciaban reticentes. Pura manifestación de los nervios que ya empezaban a horadar su valentía, cuando más cerca se sentían de su puesta en escena. No obstante, los nervios empezaron a ganar terreno desde los últimos ensayos, en Moravia. Ese mismo día a Jennifer los nervios le trastocaron su memoria. En los últimos ensayos, lo del final lo decía al principio y cuando

llegaba al final *¿Qué sigue aquí?:* la perplejidad... le carcomía la calma. "Ay profe, yo no voy a ser capaz, mejor dígame a Jessica que haga el papel de la mujer" decía, y en su cara se expresaba el desconsuelo por su repentina amnesia. Ella, que tanto había repasado la obra, que era quien mejor había interiorizado su personaje, ahora se enfrentaba a un sorpresivo olvido. Sin embargo, otra cosa fue lo que sucedió cuatro horas después, en escena. De ello dan cuenta tanto estudiantes como las mismas maestras en formación: "y Jennifer como se equivocó aquí (Moravia) y allá (universidad) mire que casi no se equivocó". "Me encantó el personaje de Jennifer. Me parece que es una niña que lo hizo muy bien. Se expresó muy bien, pero en general todos los niños estuvieron muy acertados en lo que hicieron"

Los errores fueron lo de menos, de hecho reconocieron que se equivocaron pero para ellos eso no fue tan grave porque "El público no se dio cuenta" supieron afrontar algunos olvidos repentinos saliéndoles al paso exitosamente; otros no se pudieron disimular, así como tampoco la ansiedad que puso a danzar a más de uno y a ulular las palabras truncadas en el nudillo de la timidez.

Con el grupo de niños y niñas que representó "Cuento agrio" el asunto fue diferente y la complejidad mayor (a diferencia de la presentada por el grupo de adolescentes, que puso en escena el texto "El uno y el dos"), desde la misma elaboración de los vestuarios hasta el ensayo de las obras. Siempre estuvo en cuerda floja su presentación, diferentes dificultades se sucedían en el transcurso de los días: la ausencia reiterativa de uno de los personajes, la dispersión de los niños a la hora de ensayar, las dificultades en las relaciones entre los mismos integrantes de la obra y la ausencia de dos niñas que una semana antes de la presentación fueron escolarizadas. Fue mucho más sufrido este proceso, pero en esta misma medida fue satisfactorio, porque pese a todos los inconvenientes, nos sostuvimos hasta el final. Fue como si el propósito de presentar la obra nos hiciera unir fuerzas para asirnos de una rama cerca de la orilla y no dejarnos arrasar por la corriente de dificultades.





Yo al igual que ellos estaba nerviosa. Quizá por esa manía de querer tenerlo todo bajo control, que desembocaba en angustia cuando se enfrentaba con la incertidumbre que definía la situación. Pero al final pude comprender que se haría lo que estuviera en el plano de lo posible así estuviera

43

en el marco de la imposibilidad, sin exigirle a los niños lo que ellos no estuvieran en condiciones de dar. También comprendí que esta presentación era más para ellos que para el público universitario que los reconocía y les daba importancia en su observación y escucha. En esta medida las equivocaciones y los olvidos, que anteriormente trataba de corregir hasta la obsesión, ahora fueron aceptados por mí, con la naturalidad de lo que es propio en estos procesos.

"Puesto el ideal en su punto entre los sueños y la realidad este Quijote reconoce que el mundo no puede cambiar. Pero en cambio está tranquilo porque ha podido identificar lo que es posible hacer en medio de la imposibilidad."

La apuesta del teatro no era algo a lo yo los impulsaba desde la orilla, sino que al igual que ellos, viví este proceso tanto desde la escritura como desde la actuación, mediado por la reflexión de lo que me ha enseñando este proceso pedagógico que he construido con ellos, y de ahí: "El maestro de la sabia figura". Obra que se presentó el mismo día que las niñas, los niños y los adolescentes hicieron su debut en la universidad. He ahí lo que piensa una maestra en formación de mi equipo interdisciplinario: *"la obra de don Quijote me gustó bastante, me parece una versión muy buena y diferente del Quijote y además está asociada a la docencia que es la profesión que estamos estudiando y estamos ejerciendo"* De ahí que ver a la profe Diela vestida como una mujer de otra época con falda de papel que rozaba el piso y sombrero con cargadera, afianzara en ellos su seguridad porque yo compartía con ellos y como ellos sus nervios, angustia y ansiedad.

Cuarto acto:

VULNERABLES A LA PALABRA



-¿Qué significa domesticar?
-es una cosa demasiado olvidada- dijo el zorro- Significa crear lazos. (...)
-¿Qué hay que hacer? -dijo el principito-
,
-Hay que ser muy paciente -respondió el zorro-. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en la hierba. Te miraré de reojo y no dirás nada. La palabra es fuente de malentendidos. Pero, cada día, podrás sentarte un poco más cerca...

Antoine de Saint-Exupéry
El Principito.

"La palabra es mitad de quien la pronuncia y
mitad de quien la escucha."
Montaigne

45

El hombre es un ser necesitado de dar y de recibir significados, los cuales se construyen a través de la palabra. No obstante, en esta lógica, ella no se reduce al signo lingüístico sino que abarca "las diferentes formas a través de las cuales el sujeto se expresa. En este sentido, el silencio es palabra no enunciada y palabra elocuente. Asimismo, como lo son el cuerpo y la gestualidad." (Patiño, 1998: 88).

La palabra, entonces, es vínculo, es relación, es alteridad. Por medio de ella, no solo deparamos un lugar para el otro, sino que también empoderamos nuestra subjetividad. En otros términos, ella es sinécdoque de ese otro enunciador, quien muchas veces es nuestro espejo y, en esa medida, ella es una metonimia de nuestro yo. Es así como la palabra es todo un accionar discursivo que revela y construye nuestros vínculos con el mundo cuando nombra, reconoce, edifica, pero también, cuando violenta, excluye y discrimina.

Somos pues vulnerables a las palabras en la medida en qué éstas nos atraviesan y nos estructura y, por ello mismo, nos atañen. De este modo, el sentido de la palabra vulnerable atiende a la

¡Qué se abra el telón! Una experiencia de práctica en VIII actos.

connotación: "susceptible de..." es decir, lo que puede ser herido, lesionado y, en última instancia, afectado. Luego, no somos inmunes a las palabras de los otros. Es por esto que algunas retumban con eco en nuestras mentes; otras nos ponen a la defensiva; otras nos suscitan sonrisas; otras nos intimidan; otras nos cuestionan; otras cambian nuestro estado de ánimo;...y otras...y otras... y otras...

En este orden de ideas, este capítulo busca analizar las maneras cómo nos reconocemos por medio de la palabra en cada uno de los diferentes estados de la malla del poder que afecta a la educación, ya que "en el diálogo necesariamente aparecen el poder, las relaciones y la jerarquía social con marcas específicas dentro del contexto" (ÁLVAREZ, 1996: 12). En el escenario educativo este tejido de poder es casi palpable. En su textura se encuentran varias clases de poderes o jerarquías: unos que prescriben, otros que dirigen, otros que enseñan y unos que aprenden, lo que se hace evidente en las prácticas y en los discursos. Este último elemento, es decir, el discurso, es el centro de este texto. Él entrelaza una realidad pedagógica en el marco del proyecto la Escuela Busca al Niño-a, realidad que quizás no sea muy diferente a las que se viven en las instituciones educativas del país.

En consecuencia, en este tejido tendrán lugar las voces de los coordinadores, de los asesores, de los maestros en formación y de los mismos niños. Pero como no es lo mismo la palabra que decimos del otro y la que enunciamos con el otro, es importante tener presente el marco de la relación de dichos discursos. Uno es el que circula entre los maestros en formación en una relación de confianza y complicidad y, en la que se refieren a sus estudiantes. Otro es la relación entre los coordinadores del proyecto y los practicantes, en la preocupación de aquellos por la formación de maestros, y por antonomasia, de los niños. Y por último, el marco de la relación que acontece entre los estudiantes, quienes sin importarles la presencia del profesor, irrumpen en palabras de "grueso calibre" para referirse a sus pares. En otros términos, es una reflexión en torno a la palabra, a propósito de la enunciación, es decir, de la palabra dicha o escrita en una situación comunicativa real, cuyo objetivo es simplemente resaltar estas expresiones en cada una de las relaciones anteriormente mencionadas.

La palabra como expresión del mundo interno y recreadora de la realidad, condiciona y sesga la manera de ver aquella y, por extensión, de concebir y llevar a cabo la práctica pedagógica, de ahí la importancia de volcar nuestra mirada sobre nuestras palabras. En este sentido lo expresa Álvarez: "la realidad no existe por sí sola, se ha dicho; existe a través del lenguaje porque éste la encarna, la identifica y la hace sujeto de interacción entre los miembros de un grupo" (1996: 27). Cuando hay nuevas realidades hay que buscar nuevas palabras para nombrarlas. Este nuevo escenario educativo que estamos explorando, volviendo la mirada hacia los contextos más vulnerables, nos lleva a nombrarnos como los agentes educativos encargados de estos procesos, para luego dar lugar a la palabra de los niños dentro de su contexto social. Así lo aludía un docente: *"para conocer la particularidad del niño hay que escucharse a sí mismo"*. De este modo, no habrá buena escucha hacia el otro, si antes no la hubo para consigo mismo.

Inicialmente, valga decir que cuando nos enfrentamos a contextos de alta vulnerabilidad una serie de prejuicios se camuflan en nuestras concepciones que es necesario hacer conscientes para no entorpecer una mirada y una relación pedagógica constructiva; para no operar como colonizadores encargados de transmitir la cultura verdadera. *"la transacción... opera sobre una plataforma de juicios inconscientes, no explícitos, en torno al otro"* (Álvarez: 1996:12). Es importante saber esto porque como apuntaba un docente: *"dependiendo de la concepción de niño, una persona va a intervenir"*. En este sentido señala otra licenciada *"yo me cuestiono en la manera en cómo hablamos, decimos ellos... ellos son... ellos están y esto es ya una mirada excluyente. Mi llamado es ético... en los maestros se ve una tendencia a utilizar las palabras más snob, hablamos de aprendizaje significativo, del otro pero sin el otro"*

Estos prejuicios se escapan en expresiones que decimos tanto los maestros en formación que trabajamos con ellos, como los coordinadores del proyecto y las personas ajenas al mismo, porque ante todo obedecen a un imaginario cultural. De esta manera, es como a través de nosotros se escuchan las voces de las personas que sólo de oídas conocen el proyecto: *"qué bueno que hay gente haciendo eso"* refiere alguien y agrega: *"en educación la gente espera que nosotros seamos unos héroes al estilo de las películas de vaqueros de EEUU"* es decir, que tengamos la solución para todo

y en todo momento. Otros lo conciben como "un chicharrón": dícese de un embrollo complicado y de muchas situaciones (patas) que atender. Y otros como un misterio absoluto: "yo no sé usted cómo trabaja con esos niños".

No obstante, lo que es bien sabido es que los niños beneficiarios del proyecto no tienen una vulnerabilidad muy diferente a otros niños de nuestro departamento que son maltratados, abandonados y explotados; que sufren por los abusos del poder de sus padres o acudientes; que crecen en soledad, carentes de afecto y copiosos en violencia física y verbal; que son testigos de conflictos entre vecinos y familiares, observadores del consumo de drogas en sitios públicos y, muchas veces, consumidores ellos mismos; víctimas del maltrato de otros niños y blancos de sus burlas. Es decir, la vulnerabilidad no es una situación solo de los niños de Moravia que viven en pobreza y están desescolarizados, sino que es una situación de muchos de los niños de la ciudad, según el informe presentado por el observatorio de la niñez en Medellín, el primero de agosto de 2007. De esta manera también lo expresa un asesor: "este proyecto es como una escuela, pero con la diferencia de que en la escuela son 50, pero al igual ellos están en situación de vulnerabilidad, los papas le pegan, los regañan, no tienen comida...en las aulas (regulares) no son niños muy diferentes a los que tenemos nosotros"

Además de las situaciones particulares de vulnerabilidad, hay un elemento que nos hace vulnerables a todos independientemente de nuestra situación económica y cultural, y ante el cual somos frágiles y susceptibles: la palabra. Esa palabra que nos nombra y nos da un lugar dentro de una estructura social, pero que a la vez parece ambigua en su sentido. De esta manera lo deja claro una maestra: "no tenemos claridad en los conceptos con los que nos nombramos ¿docentes en una escuela itinerante o maestros en formación que buscan niños y que en esa búsqueda se buscan a sí mismos? He ahí una búsqueda de nuestra identidad como practicantes dentro de este proyecto. "Una búsqueda (que) inicia pero (que) nunca termina". De esta manera el lenguaje opera como "un proceso de contextualización de lo real y de lo social que configuran la significación. Se trata del mecanismo que se utiliza para negociar una significación entre dos hablantes igualmente activos, llamados modernamente coagentes" (Álvarez, 1996: 9). Es claro entonces el interés por negociar significantes que nos nombren, pero además por consolidar el implícito de aquellos. De

esta manera, surgen reflexiones como "profesor es solo el que enseña, mientras que maestro es quien se involucra en la vida de los estudiantes (...) y como aún no son docentes porque no se han graduado, por eso son maestros en formación"

En este objetivo de formar maestros surge una serie de expresiones como "si uno como maestro no es capaz de resolver los problemas de los niños, no espere a que llegue el psicólogo, ni el trabajador social", "si todo lo que le pasa al niño, el maestro lo manda donde el psicólogo, entonces ¿cuál es el papel del maestro?" "¿Cómo alimentar el compromiso de los padres con la educación de sus hijos?", "a mí me parece que ese cuentecito de dictar clase lo tenemos que romper, uno no dicta clase, uno posibilita la creación de ambientes de aprendizaje". De esta manera se ve el interés por formar, complementado "esa formación fragmentada que nosotros hemos recibido en la universidad" por medio "del lugar conversacional para la palabra". Es así como se va poniendo en escena un perfil de maestro que, según estas alocuciones, debe tener, además del saber pedagógico, algo del saber de la psicología y del trabajo social. Un maestro cuyo fuerte debe ser la creación de ambientes de aprendizaje, o la didáctica, más que el conocimiento específico como tal, porque "¿quien dijo que un maestro sabe mucho?" dice una docente.

Es claro entonces, como el rol del maestro se resignifica desde las preguntas y problemas que la experiencia plantea, resignificación que debe tener también muy claros los límites del accionar pedagógico. Si "el niño es un síntoma de la época", como expresaba una maestra en formación, ¿puede acaso el maestro hacer algo más que atender el síntoma?, ¿es su competencia el saber psicológico, además del cognitivo y el pedagógico? Se descubre en estas expresiones un ideal de maestro que mire a sus alumnos más allá de su respuesta en el examen; que vea en sus acciones y comportamientos una realidad social, familiar, cultural que lo enmarca y se expresa en él; que aborde la integralidad de su ser y no se limite a lo puramente cognitivo y, que incluso, eduque también a su familia. Este es el ideal, ¿pero responderá a éste la realidad?

¿Qué es el niño frente a la sociedad y cómo lo acompañamos y cómo también los excluimos? Es otra de las preguntas rocosas que suena arrastrada por la corriente de la experiencia. Si este proyecto es una estrategia de inclusión, anclada al programa de "Medellín, la

más educada, nadie por fuera" ¿cómo incluimos a los niños con el lenguaje? Este reconocimiento que se hace de los niños por medio de la palabra opera en dos planos. El primero, en interacción con ellos; y el segundo, con los pares académicos y ellos como referente. Es esta segunda instancia de la que me voy a ocupar por un momento, para hacer referencia a aquellas expresiones que los maestros dicen de sus alumnos, pero que en realidad dice más de ellos, como enunciadores, porque como diría Alin Ben Talid "El hombre está oculto bajo su palabra."

Con la palabra se liberan los pesos que a veces oprimen a los maestros y que se escapan en reiterativas quejas, por la terrible verdad de no ser capaces de controlar a los niños, ya que éstos no corresponden a su ideal. Estas expresiones hacen referencia a un modo de hacer catarsis y a una pequeña venganza que opera de modo similar a como lo hacen los chismes de corredor que murmuran los estudiantes contra los profesores. Por eso cuando este poder es transgredido, burlado o borrado, cuando la autoridad no es reconocida en el orden simbólico de la palabra, ésta viene a tomar su fuerza por medio de alusiones que expresan esta vulneración del poder docente.

Es así como algunas de las estrategias que se les ocurren a algunas maestras para controlar a los niños, cuando ya han agotado muchas, agotándose en ellas son: "la de Juana de arco...lazo, leña y candela", o "un imán en un silla y otro en los calzoncillos de ellos" o "darles leche con gotas de valeriana para que se queden dormidos". Cuando se trata de salir con ellos a espacios abiertos, ni se diga. Allí hay dos opciones la primera, retractarnos y no salir, "para no desgastarnos" o la segunda, salir con ellos a precio de nuestra angustia. "Por mi yo los llevo para que los pique un alacrán" dice, entre risas e ironía, una maestra en formación.

La nominación con la que nos referimos a los estudiantes, es decir el adjetivo demostrativo: "estos, esos", es, como refería anteriormente, excluyente. Al darles este tratamiento es como si dijéramos, entre líneas, que ellos son una extraña mutación que degeneró en una especie monstruosa que se encuentra muy alejada de lo que son los niños normales y por supuesto de nosotros mismos. (Tengo la eventual certeza de que muchos al leer esto dirían que si). Pero quizás, lo que haya que revisar sea el concepto de normalidad y a la sociedad misma que engendra "anormales" y que,

paralelo a ello, se jacta de ideales. Es por esto que un practicante, reconociendo esta distancia entre la realidad y el ideal, decía, en un atisbo de lucidez: "los niños de Piaget no existen".

Ahora bien, vale la pena revisar algunas expresiones que usamos los maestros al referimos a los niños, beneficiarios de este proyecto, que en realidad no es una cuestión particular de este escenario, sino que es algo que nos es muy cotidiano en las escuelas y colegios. Se dice por ejemplo "pero Mario está pero loco", "todos los del cartel estaban ahí (video)", "esos niños tienen pulgas y piojos", "ahí los vamos domesticando". Estas locuciones dicen primero, que el niño está por fuera no solo de nuestro mando, sino también de un orden social al que no se acata; que tienen una pésima conducta, que son como "animalitos" e incluso salvajes en quienes anida la suciedad. Si nuestra identidad se define en relación al otro, considero importante ahondar en la manera en cómo nombramos a ese que otro que nos precisa, en este caso a ese niño, niña o adolescente, que es susceptible de formación. (Cuidado al equívoco: que es susceptible de ser formado y no una susceptible deformación, como puede entenderse el equívoco que expresó y aclaró un docente universitario).

"Cada palabra, al mismo tiempo dice y calla algo" indica Octavio Paz. Estas expresiones que son producto de un estado emocional y de vulneración de la autoridad docente, lo que revela es la escisión que estructura al mismo. Ellas dejan al descubierto el ser dividido del maestro por los ideales de la academia y por la experiencia en el aula. Es bien sabido que el maestro está lleno de ideales y de imperativos, de "deber ser", de "tiene que". "Pero el maestro además de esos ideales es otra cosa, es sujeto, porque nuestra verdad no está dicha cuando nombramos los ideales del maestros. Nuestra verdad está dicha con aquello que el sujeto dice y que esta lejos del ideal" afirma un docente. En aquellas emociones que fluctúan entre el amor y el odio, que se convierten a veces en pesadillas y en pensamientos explícitos: "a uno si le dan ganas de decirle: lárquese y no vuelva, a pesar de que el proyecto es inclusión", es necesario pues, volver la atención sobre esto que se agita en nuestro ser, porque como no sabemos qué hacer, "estamos aquí para inventarnos qué vamos a hacer". (Palabras de una profesora)

Subyace en las palabras de los maestros en formación una pregunta por la autoridad, que muchas veces se explicita. Ya que ella es el lugar que le da el reconocimiento de su quehacer profesional pero también de su ser. Es por eso que en las discusiones en torno a ello, surgen expresiones como: "si no se logra mediar, pues se la motan" pero como el objetivo no es crear un autoritarismo sino un ambiente de convivencia también se dice: "hay que saber pararse no para tumbar sino para direccionar. Hay que pararse en la raya como con el toro. Si uno se para de frente, lo tumban; hay que pararse de lado y con la cuerda". Es así como surgen pequeñas píldoras que dan respuesta a la angustia que suscita el asumir una posición de autoridad. Por eso se apela a la seguridad del maestro y a su firmeza (saberse parar) y a la flexibilidad y a la astucia (pararse de lado) para favorecer procesos pedagógicos y de socialización. Quizás una de las expresiones que dan cuenta de que el maestro "se paró de frente" es el grito. Cuando las situaciones se escapan de las manos y de las posibilidades de la palabra del docente, surge el grito como la manera de mediar. Pero éste es también la muestra de que la autoridad del maestro ha sido menoscabada, porque es un salirse de los cabales y ahí no se reacciona con la autoridad sino con la fuerza del poder.

Pero los niños también hacen su venganza, quizás de una manera más artística, más sutil, pero lo hacen. Y así lo expresan, a manera de trova:



"Trove, trove profe Diana
Una profe inteligente
Pero cuando usted se enoja
Está por arrancar dientes.

La primera palabra:
Profe Diana, usted trabaja
Pero cuando usted se sale
de casillas ¡Quién la aguanta!"

En estas trovas los estudiantes expresan la lectura que hacen de los maestros cuando se enojan y la sensación que les produce esta reacción. De hecho, lo que es muy reiterativo en las situaciones en las que las normas se violan, es la reacción que asumimos nosotras como maestras, que nos imponemos con el regaño y "la cantaleta", en detrimento de una disposición de escucha a la palabra de los estudiantes. Quizás no (solo) haya que preguntarles ¿Por qué lo hicieron? Puesto que la sarta de mentiras vendría a defenderlos y nos asfixiaría en el nudo que los pone como víctimas. Tal vez (además) haya que darle lugar a su palabra por medio de la cual ellos mismos se evalúen y expresen su pensar. Pero ¿cómo darle lugar a su palabra si es precisamente ésta la que se impone borrando la palabra y la figura del maestro? ¿Si es precisamente esa palabra y ese accionar revoltoso los que conducen a las medidas desesperadas que asumen los profesores y profesoras?

Después de haber pasado revista a algunas expresiones que tienen lugar en el discurso de los asesores y los maestros en formación, entraré a sondear algunas de las locuciones con las cuales los estudiantes se relacionan, entre las cuales resaltan, por su repetición y creatividad, los insultos y los apodos.

En el habla se actualizan valores, actitudes e ideologías de la historia personal y del sustrato cultural. El maltrato verbal se inserta en este sentido con el apodo, los chismes y los insultos. En ese trato entre los estudiantes cada uno de estos tres elementos tiene una fuerte presencia, expresándose en palabras de grueso calibre. Los chismes por ejemplo se crean por la rivalidad de algunos y algunas adolescentes en el aula. Es así como un estudiante comenta que "*Rosa dice que no vuelve porque aquí hay una china que escupe veneno*". Otros son más directos en sus Insultos: "*aquí hay muchas ratas y torcidas*"; y otros más fuertes: "*Malparida, perra*"; expresión que no se queda sin respuesta: "*malparida y perra tu madre*".

Los apodos que son más livianos en su fuerza emotiva, también conocidos como "motes" o "remoquetes", son las expresiones en las que de aquí hasta terminar se centrará este lente discursivo. Según Álvarez: "el apodo es parte de la cultura lingüística popular. Está inmerso en las relaciones sociales de todos los niveles aunque es más utilizado en aquellos cuya cultura no ha tenido tiempo de hacer mucho énfasis en el respeto por el otro, la consideración por sus problemas físicos o mentales y por sus

conductas" (133). Es así como los estudiantes se refieren a las personas muy delgadas con expresiones como "puro hueso, osteoporosis o cigarrillo"; a las que tienen necesidades educativas como "mongo, loca(o), cholo (porque tiene cara de mongolo)", y a quienes tiene conductas y gustos sexuales diferentes como: "caquita, maricoantonio, cacorro Elías"

El apodo sustituye el nombre de pila de una persona, llegando a ser una nominación que la identifica. Es así como las expresiones de los estudiantes no son apodos, en todo el sentido del término, sino que fluctúan entre éste y el insulto. El primero por la creatividad y la intención de caricaturizar; el segundo, por la finalidad de ofender. Enunciados como "simio dorado, copete de rampa, cabeza de huevo", llevan la intención de señalar, calificar y ridiculizar, más que ser un portador nemotécnico del nombre real. Intención que, efectivamente, cumple su cometido. Así lo expresa una adolescente que es blanco frecuente de estos agudos dardos, quien expresa sentirse mal, "porque me están insultando"

La hebra que distingue el insulto del apodo, es muy fina. La intención de mofarse es quizá quien la aguza. Ésta constantemente se actualiza en diferentes situaciones para caricaturizar a las personas, es así como en medio de un ejercicio de lectura alguien dice: "entonces sacaron a Jessica que tiene cara de cordero". En el saludo también es muy recurrente y con un valor agregado que es burlarse del otro, sin que este se dé cuenta: "hola cabiz" (por no decir de manera directa bizca) "que más minga", (en vez de gamín,) y así sucesivamente con otras expresiones de este tipo, como "frentosqui, mandíbula, ojos de lince."

El ingenio, la agudeza, lo pintoresco y lo folclórico que hay en los apodos hacen parte de lo que Joseph & Joseph llaman "la retórica de la vida cotidiana". Es decir, en estas expresiones se encuentran diversas figuras y tropos literarios tales como la ironía, la hipérbole, la metonimia, la sinécdoque, el símil y la metáfora. Esta última, es muy recurrentes en los apodos que los estudiantes enuncian, sin que ellos sepan en qué consiste, pues el criterio para inventarlos y para reproducir otros es, además del humor, la musicalidad del lenguaje.

Los autores anteriormente citados, definen la metáfora como "un proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual... que constituye un mecanismo para comprender y expresar

situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos" (Cuenca.1999: 98). "*Pelo de morcilla, simio dorado, carepalmera, chorro de humo, muñequito de brea, orejimba*" son algunas metáforas de imágenes y metonimias con las cuales los estudiantes asocian una particularidad de una persona con un rasgo o característica de una cosa o animal. Es así como "*pelo de morcilla*", alude a un cabello crespo ensortijado, "*como relleno*"; "*simio dorado*", es una locución que tiene como dominio de origen el rostro de una adolescente, tinturada de rubio, que ellos dicen "*tiene cara de chimpancé*"; este mismo sentido lo tiene la expresión: "*carepalmera*" que ellos explican como "*un mico aplastado*", es decir, un mico que se cayó de una palmera. Y así sucesivamente.

"La lengua multiplica la desigualdad si tenemos en cuenta que en la mayoría de los eventos sociales se utiliza como instrumento cultural de poder, al que se aferran los unos en detrimento de los otros" (Álvarez, 83). Dentro del aula se observa también cómo operan esas relaciones de poder entre los adolescentes más astutos y los más sencillos. Es común por ejemplo, que la persona que dice los apodos no sea molestada mucho por el propio y que la más humilde y menos agresiva, sea la más asediada. Y es aquí en donde este fenómeno que es creativo, gracioso y estilístico se empieza a convertir en un problema en la medida en que agravia a las personas. Y es aquí también, en donde surge la pregunta por la responsabilidad del maestro en estas formas de relación que tienen lugar en el aula.

Si el conocimiento debe aparecer como el puente dinamizador entre la realidad y la lengua y si la principal herramienta del maestro es la palabra ¿cómo mediar para que este trato agresivo no vaya en detrimento de la convivencia y del respeto de la otredad?, ¿cómo favorecer ambientes armónicos de aprendizaje, en donde la creatividad fluya pero no destruya?, ¿Cómo revestirse de autoridad moral para intervenir en estas situaciones cuando el maestro de una manera sutil también lo hace?, en última instancia, ¿cómo favorecer una educación dialógica en la cual se fomenten relaciones de convivencia y un sano un reconocimiento del otro, por medio de la canalización de las facultades creativas del lenguaje y artísticas hacia la construcción y no hacia la destrucción?

En el tablado de la cultura, muchas son las escenas que representamos. Según nuestro papel y lugar, actualizamos el

guion; si es en el marco de la institucionalidad disfrazamos las palabras; si es en una relación de confianza, nos desprendemos un poco de las máscaras; si es en posición de autoridad, nos revestimos de otras armaduras diferentes a la palabra, porque a veces ésta no alcanza. Y así cada uno va representado su personaje, tratando de no salirse mucho de lo estipulado, porque si lo hace, ya deja de hacer teatro y hace de payaso



Quinto acto:
ANÁLISIS DE CATEGORÍAS.



Potenciar la competencia propositiva a partir del teatro y de las obras dramáticas, implicó jalonar también procesos en las habilidades comunicativas, a través de las cuales se construyó y reconstruyó aquella. En este orden de ideas, las categorías desde las que se analizó esta propuesta se hacen evidentes en el desarrollo lectoescritural, en la capacidad de escucha y en la oralidad de los estudiantes.

Cuatro son las categorías de análisis de esta propuesta pedagógica, a saber, la predicción, en tanto se imagina estados futuros partiendo de estados iniciales; la resolución de conflictos o las alternativas de solución de determinadas situaciones; la generación de hipótesis y la construcción de mundos posibles en el ámbito literario. Estas categorías que hacen parte de las especificidades de la competencia propositiva, se analizarán en el marco de cinco componentes del teatro implementados en este proyecto: el juego dramático, la improvisación, las adaptaciones teatrales, las elaboraciones manuales (vestuarios, máscaras, telón etc.) y la puesta en escena.

El juego dramático entendido como una práctica colectiva, ese juego sin escenario ni espectadores, fecundo para los juegos de roles, para la expresión corporal, lingüística y plástica, vivenciado a partir de la lectura de pequeñas obras dramáticas o diálogos, posibilitó que los estudiantes asumieran un rol a partir de la lectura y desde allí construyeran un discurso dialógico encaminado a darle una interpretación a éste desde una mirada un poco más objetiva. Situaciones como operar de juez o abogado de un personaje, defenderlo y contra argumentar a lo que se acusara en su contra es uno de estos juegos que los potencia a generar alternativas de solución a un conflicto en el cual estaban implicados, figurativamente hablando. Sin embargo, aunque se buscaba que ellos lograran darle solución a dichos conflictos de manera pacífica muchas veces expresiones en contravía a este propósito emergían: "que lo coja y le dé una puñalada", por ejemplo. Pero en general, fueron más conciliadoras las respuestas:

Esto es lo que ellos escribieron asumiendo el rol de abogados de un matrimonio en ocaso:

"-Abogado Ted: Sí, pero es que ella era muy cantaletoza y no lo dejaba ni dormir, ni descansar en sus muebles cuando llegaba del trabajo.

-Abogado Marge: Sí juez, pero era que ella lo amaba y por eso no lo dejaba descansar.

Abogado Ted: Pero eso no era motivo para joderlo todas las noches cuando él venía el trabajo cansado. Ese problema se podía solucionar cuando él no estuviera trabajando y estuviera descansando."

Si bien a partir de este juego se abre un espacio para que los estudiantes piensen desde un rol asumido e intenten explicar y dar alternativas de solución a un conflicto, en el escenario de clase esta intención se torna un poco utópica. Por lo general, cuando acontece una situación conflictiva es el golpe, el grito, y el insulto el que media.

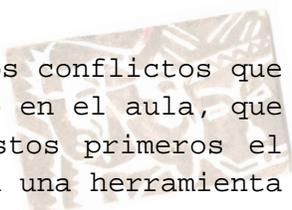
No obstante, un ejercicio de escritura interesante en esta dirección, es decir, que favoreció este enfrentamiento de los conflictos de una manera artística, fueron las trovas que los adolescentes escribieron y luego trovaron para las familias en el día de la familia. Ellas evidencian una posición respetuosa con respecto a unas diferencias, unas apreciaciones y el reconocimiento de algunas situaciones. Así pues se estaba potenciando la capacidad expresiva de los niños, y el respeto y la tolerancia para con algunas circunstancias.

"Trove, trove, profe Yuri
Bienvenida a este colegio
Ojalá no salga corriendo
Con este despelotero"

"En mi casa a mi me dicen
Que yo soy la más fea
Pero mi mamá me dice
Que a ninguno se lo crea."



"La segunda, profe Nata
Cuéntenos por qué se va
Si no somos tan tremendos
Pa`que usted salga corriendo"



Si bien es cierto que es más difícil enfrentar los conflictos que se generan en el plano de lo real, para este caso en el aula, que los que propone la literatura, para afrontar estos primeros el trabajo con títeres o marionetas se constituye en una herramienta eficaz. Por medio de estos fantoches se puede representar el conflicto que en ese momento afecta a la clase y tomar distancia al respecto de tal manera que los niños sintiéndose aludidos, no se sientan señalados. De este modo, se pone en escena el conflicto desde diferentes ángulos, desde la posición del agresor, de la víctima y del testigo, lo cual estimularía diferentes respuestas en los niños o adolescentes, que los llevaría a proponer soluciones inmediatas en el mismo momento en que acontece la representación.

La improvisación, esa capacidad de desplegar la creatividad en el instante mismo, para inventar, contar, actuar, sin guiones, libretos, ni ensayos, posibilita adentrarse en la construcción de mundos literarios y artísticos, tanto desde lo colectivo como desde lo individual. Por ejemplo, con los niños es muy efectivo cambiarle la letra a canciones sencillas. Esto los obliga pensar en palabras y expresiones que no solo sean coherentes semánticamente hablando, sino que además, sean acordes con la melodía y el tiempo rítmico de la canción que sirve de modelo. Esta fue una de las canciones compuestas por un grupo de ellos, con el modelo de la canción del helado (*para el león un helado de limón, para el tigre feroz un helado de arroz, para el elefante, un helado gigante, para toda la familia, un helado de vainilla*)

“Y a Víctor le llevamos un doctor
A Carlos Iván lo llevamos a bañar
A Tatiana le damos un paseo a Comfama
Y Yelier y a Farley los llevamos a Belén.”

Además de las canciones, el juego con las máscaras también posibilita la creación a partir de la improvisación. Se parte de los supuestos que implica cada máscara: tristeza, maldad, alegría y de allí se prescriben cortas situaciones que los niños pudieran seguir y alimentar con su expresión. Esta actividad no se realizó pero se visiona como un ejercicio fecundo para construir, imaginar, crear y proponer, tanto desde el trabajo plástico como desde el lingüístico, en el objetivo de potenciar la competencia propositiva.

Las adaptaciones teatrales, que parten de la lectura de textos, dramáticos o no, es una actividad muy exigente y en esta medida, desarrolladora. La reescritura de un texto exige capacidad de síntesis, de abstracción, de selección y muchos recursos imaginativos para llevar a cabo tal empresa. Esta reescritura obliga al sujeto que la emprende a definir su estilo y no copiar tal cual el original. Es así como exige adecuación y claridad en la finalidad última de esta escritura. Después de la lectura del texto "El Principito" y de talleres que favorecieran la comprensión de éste, se procedió a adaptar al mismo a un guión teatral. Con este ejercicio se esperaba la creación de textos completos, coherentes y creativos, que tuvieran como punto de partida tal texto, pero que no se limitaran a él. Este proceso fue un poco complejo, en la medida en que faltaron orientaciones o actividades más dirigidas para favorecer la escritura de diálogos, que era lo que se esperaba, para poder ser representado, pues esta era la finalidad última. Es por esto que lo que hicieron algunos estudiantes fue transcribir todo el capítulo que les correspondía adaptar, sin hacer ellos alguna construcción. No obstante, también hubo producciones interesantes que daban cuenta el desarrollo de la competencia propositiva, a través de la significación de textos leídos, por medio de la escritura.

Escena II

La rosa era la más hermosa y la única en el planeta del principito y estaba muy triste porque era la única de su clase. Su forma de ser es lo más adorable y era muy ingenua porque tenía cuatro espinas grandes y afiladas con las cuales podía defender de los depredadores.

- Rosa: hola, ¿Cómo amanecí?
- Principito: hermosa...
- Rosa: muchas gracias, pero me desperté muy despeinada.
- Principito: pero yo no te veo despeinada, al contrario te muy bien arreglada.
- Rosa: pero yo me veo y me siento muy mal sino me arreglo.
- Principito: que hermosos son tus pétalos son los pétalos más hermosos que he visto en mi mundo
- Rosa: muchas gracias pero yo soy la única de mi especie.

(Jennifer Cristina Quiroz)

Aunque hay errores gramaticales en esta producción, lo interesante de ella, radica en la construcción en forma de diálogo de un texto narrativo, siendo fiel a éste pero sin que ello limitara su creación, pues hay elementos que parten de su construcción.

En lo que respecta a las elaboraciones plásticas, que básicamente abarcan la elaboración de los vestuarios y elementos escenográficos para la presentación de las dos obras de teatro en la Universidad de Antioquia, valga decir que la creatividad se desplegó a través de las manos de los niños, quienes fueron los autores, no solo de los vestuarios y el telón sino también de las ideas para llevar a cabo éstos. En este sentido, no solo se estaba potenciando la capacidad creativa e imaginativa de los niños, sino que además, se favorecía la formulación de hipótesis, en tanto las elaboraciones plásticas debían de ir en concordancia con el personaje, lo planteado en el texto y la escena a representar.

De esa manera si un personaje era el Viento, si este ulula, es decir, produce un sonido a su paso y si además, genera movimiento en algunas cosas, como en las ramas y hojas de los árboles, entonces lo más pertinente para su vestuario era hacerle unas tiras que colgaran del brazo de quien lo iba a representar, que generara un bonito movimiento y sonido cuando las agitara. Así, la hipótesis jugó un papel importante al relacionar lo manual con lo cognitivo, mediada dicha relación, por la coherencia que implica.

La puesta en escena, que es el producto final de una secuencia de trabajo, procede de todas las categorías anteriormente analizadas: los juegos dramáticos, los ejercicios de improvisación, las adaptaciones teatrales o modificaciones al texto y las elaboraciones plásticas. En esta medida, representar la obra, por todo lo que implicó en términos de ensayos, tiempo, esfuerzo y solidaridad, fue la visualización de la competencia propositiva en el tablado, lo que se observaba después de abierto el telón. Porque necesariamente, para llegar hasta allí se tuvo que haber resuelto pequeños conflictos que atañían propiamente a estas representaciones, se tuvo que crear, imaginar, escribir y predecir, ésta última por ejemplo, en relación a cómo les iba a ir en la representación, dependiendo de cuánto y cómo habían ensayado y de cuán seguros estaban.

¡Qué se abra el telón! Una experiencia de práctica en VIII actos.

Sexto acto:

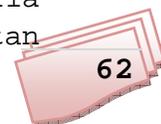
CONCLUSIONES



Ahora se cierra el telón

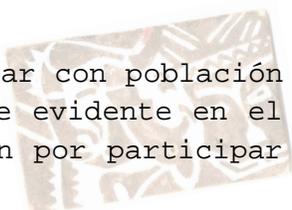
Y Fue el silencio y la quietud. La representación ha terminado y los aplausos, que nos devuelven a los reinos del orden presente, taponan la brecha que estuvo abierta entre la representación y la realidad. El telón se cierra y con ello se abre la posibilidad de que sean autores los que antes fueron espectadores.

Acaba la función. Los ropajes están desprovistos de cuerpos y nuestras miradas cubren el alma liviana, ¿qué ha cambiado?, ¿seguimos actuando? Ahora hay mudanza de rol, pero no de función. Sigo representando, pero esta vez por medio de la escritura. Se termina un proceso y en esta parte se supone que la euforia sella palabras preñadas de éxito. Estas páginas, no obstante, abortan tal pretensión.



La incertidumbre rodea la contestación a la demanda de medir el impacto de esta propuesta. No puedo plasmar mi palabra con la certeza de plomo afirmando que el objetivo se logró a cabalidad y que cada niño, cada niña y cada adolescente participante encarnó la competencia propositiva. Pero en cambio si puedo afirmar que en el camino hacia ese objetivo construimos muchos sentidos, llenando de significados el cuerpo, el espacio, la palabra. Diría, parafraseando a Cavafis, que no era tan importante Itaca, como el camino y las experiencias que hacia ella conducían. Y sorprendentemente, la cartografía hacia ella, las más de las veces la dieron las circunstancias, las cuales trasaron pistas para la intervención.

Este proyecto se realizó rastreando algunas señales que en la cotidianidad se expresaban, es así como el teatro se implementó como recurso educativo para potenciar la competencia propositiva. Después de todo el proceso pedagógico implementado con ellos y con la conciencia de la estrechez de sus limitaciones, se puede concluir que:

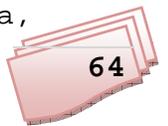
- 
- El teatro es una estrategia eficaz para trabajar con población en situación de vulnerabilidad, lo que se hace evidente en el interés que los y las estudiantes manifestaban por participar en este tipo de actividades.
 - Los diferentes componentes o matices del teatro, a saber, el juego dramático, la improvisación, los trabajos plásticos, y las adaptaciones teatrales se constituyeron en herramientas potencialmente eficaces para potenciar la competencia propositiva en niños y adolescentes de 10 a 15 años beneficiarios del proyecto La Escuela Busca al Niño. Por medio de ellos, los y las estudiante se acercaron a una resolución de conflictos en el ámbito literario, confrontaron posiciones, desarrollaron la imaginación, crearon trabajos plásticos, potenciaron su capacidad de predicción, entre otras.
 - Además, el teatro, en tanto comporta la lúdica permitió vivir el conocimiento de una manera diferente; así fue que se buscó motivar a muchos niños y adolescentes para que se vincularan más tarde al sistema escolar. Si bien es cierto que con muchos niños, niñas y adolescentes esta estrategia funcionó en la medida en que su participación y respuesta fue asertiva, tampoco se puede desconocer que para muchos adolescentes esto no fue suficiente. Aquí entonces es donde hay que reconocer las limitaciones del acto pedagógico cuando se enfrenta con tantas variables sociales que le sobrepasan.
 - Abordar el lenguaje usándolo como vínculo para potenciar la competencia propositiva, la competencia significativa y las competencias ciudadanas es una tarea por emprender, quizás en todos los niveles de la educación, sobretodo, si se reconoce que la agresividad nos constituye y que las posibilidades pedagógicas en este sentido, están encaminadas a controlar la mayor de las veces y, en otras ocasiones, a desplazar el carácter destructivo de algunas expresiones hacia la construcción.

Séptimo acto:

BIBLIOGRAFÍA



- ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿ya no es necesaria la escuela? Editorial Magisterio. Bogotá. Agosto de 2003.
- ALVAREZ HENAO, Luís Eduardo. La cotidianidad lingüística. Centro de publicaciones Universidad del Quindío. Armenia Colombia. 1996. 164 pp.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C Y GONZÁLEZ, E. lecciones de didáctica general. Colombia: Impreso Edinalco. 1998.
- BAENA, Luis Ángel. Actos de significación. En: Revista Lenguaje. No. 19-20. Universidad del Valle. Cali, Colombia, Noviembre de 1992. Pg. 7-25.
- _____ Lenguaje y educación. En: la Palabra. Tunja. No 3, pg. 39-46. 1994.
- BARTOLUCCI, Giuseppe. El teatro de los niños. Editorial Fontanella. Barcelona. 1975
- BLANCO RUBIO, Petra-Jesús .El teatro de aula como estrategia pedagógica: proyecto de innovación e investigación pedagógica. En Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. En: www.cervantesvirtual.com/.
- CAMPOS ARENAS, Augusto. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Colección aula abierta. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá. 2005
- CASTRILO MIRAT, Dolores. Necesidad, demanda, deseo. Universidad Complutense de Madrid.



http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/N/necesidad_demanda.htm.

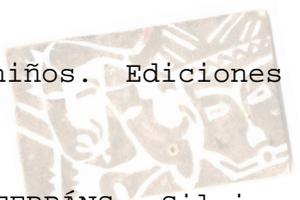
- CORTÉS GARCÍA, Alba Julieth. El teatro como estrategia pedagógica para la expresión escrita. En: Nómadas. No 15. Octubre de 2001. Pg. 273-278
- DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Presidida por Jacques Delors. Editorial Santillana. 1996.
- DIAZ MONSALVE, Ana Elsy y QUIROZ POSADA, Ruth Elena. Reflexiones Teóricas sobre la Relación entre la Pedagogía y la Didáctica. En: Separata Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIV. No 32. 2002. Pg. 29-40.
- GARCÍA BACETE, Francisco; y DOMÉNECH BETORET, Fernando. Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Universidad Jaume I de Castellón. En R.E.M.E: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. 1 No. 0. En: reme.uji.es/articulos/pa001/texto.html.
- GÓMEZ BUENDIA, Hernando. Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Bogotá. PNUD. Tercer Mundo Editores. Bogotá. 1998.
- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. El proyecto de aula o la formación en investigación. En: Lectiva. No. 5, 2001 Medellín. Pg. 69-74.
- HERNÁNDEZ, Carlos Nicolás. (compilador) Juguetes de salón. El teatro de los niños. Tres culturas editores. Primera edición. Octubre de 1989.
- HINESTROZA CONEO, Jhon Javier. Reflexiones sobre la práctica del teatro para niños, en relación con el saber didáctico y el

¡Qué se abra el telón! Una experiencia de práctica en VIII actos.

teatro didáctico brechtiano, a la vez que algunos comentarios al respecto de la creación escénica para niños "El rey glotón" (trabajo de grado) Universidad de Antioquia. Facultad de artes. Departamento de teatro. 2007

- JOSEPH CUENCA, María; JOSEPH, Hilfret. Introducción a la lingüística cognitiva. Ariel. Barcelona. 1999.
- KESELMAN, Gabriela. Si tienes un papá mago. Ediciones Joaquín Turina. 39. Madrid. España.
- LANDA, Thomas Joseph; LANDA, Norbert. Teatro infantil. La Bella Durmiente. Parramón ediciones. Primera edición 1997.
- MEJIA OSORIO, Lucy Mejía. Actualizarte 1. Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes" Coimpresion. Medellín Colombia.2004.
- MENDOZA FILLOTA, Antonio. Didáctica de la Lengua y la Literatura para primaria. Pearson Educación, Madrid, 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Santafé de Bogotá, Colombia. Cooperativa editorial Magisterio, Julio 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Colombia 2004. En: www.mineduacion.gov.co
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación básica y media. Colombia 2003. En: www.mineduacion.gov.co.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. Edición Unión.2003.

- MORENO MORENO, Heradio. EL teatro infantil. Cooperativa editorial Magisterio Colombia.2001 Reimpresión
- PATIÑO LONDOÑO, Gustavo. El poder de la palabra. O de cómo el lenguaje nos constituye. En Revista de Ciencias Humanas. Año 5, No. 16. Junio de 1998. Universidad Tecnológica de Pereira. Pp. 87-93
- PERONA, Nélide; CRUCELLA, Carlos y otros. "Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares" EN: <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/pl5.4.ht>
- QUICENO CASTRILLÓN, Humberto. "Novela, crónica y educación: escritura e identidad". En Revista Educación y Pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 32, (enero-abril), 2002. pp. 55-81.
- QUINTERO VELASQUEZ, Ángela María. Aproximaciones a la interdisciplinariedad. En: Revista Hurgar. No 5. Enero 1996. Publicación de ciencias sociales y humanas. Pg. 21-23.
- RINCON, Gloria. Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos.
- RODRÍGUEZ BARRERA, Juan Carlos. La crianza humanizada. En Boletín del Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia. http://www.encolombia.com/pediatria34299_crianza37.htm
- URREGO LÓPEZ, Hedras Antonio. Tres textos dramáticos contruidos a partir de la experiencia en proyectos comunitarios con población infantil y juvenil. (Proyecto de grado) Universidad de Antioquia. Facultad de artes. Sesión de teatro. 2006.

- 
- VALLÓN, Claude. Práctica del teatro para niños. Ediciones Ceac. Barcelona España. Junio 1984
 - VEGA CHAPARRO, Laura María y DIAZGRANADOS FERRÁNS, Silvia. "Competencias ciudadanas en Lenguaje" (pg. 193-211) en: Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración a las aéreas académicas. Autores compiladores: Chaux, Enrique; Lleras, Juanita; Velásquez, Ana María. Ministerio de Educación. Bogotá, 2004.
 - www.observatoriodeninezdemedellin.org
 - Texto dramático," Enciclopedia Microsoft® Encarta® Online 2007 <http://es.encarta.msn.com> © 1997-2007 Microsoft Corporation.
 - (Obtenido de "http: "El teatro en la educación en: [//es.wikipedia.org/wiki/Teatro_en_la_educaci%C3%B3n](http://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_en_la_educaci%C3%B3n)")

Ilustraciones:

Yony Farley Ruíz Escobar



Octavo acto:

ANEXOS

Estos anexos están clasificados en dos grupos. El primero abarca algunos de los textos dramáticos trabajados en esta experiencia de práctica. El segundo, las producciones que los estudiantes hicieron a partir de éstas y algunas de las referidas a lo largo de este proyecto.

A. Anexos

1. CUENTO AGRIO.

Alberto López de Mesa.

Personajes:

Sol

Árbol de naranja

Árbol de limón

La Naranja

El Limón

El Viento

(El escenario lo conforman: un muro tras el cual se oculta el viento, un pozo en donde caen todas las frutas cuando están maduras, dos árboles refunfuñones sembrados a lado y lado del patio: uno femenino y otro masculino.

Al fondo las grises montañas marcan una línea de horizonte, tras ellas se asoma pícaro el sol testimoniando la historia. El intenso azul del cielo permite que se destaquen sobre los árboles dos resplandecientes frutas: una naranja y un limón.

Se escuchan ruidos del campo: cantos de pájaros, croar de sapos, ladridos, cacareos, etc. lentamente el sol sale, abre los ojos y con su voz de astro se dirige al público)

EL SOL: había en la mitad de un patio dos encrespados árboles, uno de limón y otro de naranja.

ÁRBOL DE LIMÓN: *(Bosteza demostrando que se acaba de despertar)*
Qué desgraciado destino
el que me ha tocado en suerte
nacé lejos de mi tierra
y en este patio hallaré la muerte.

ÁRBOL DE NARANJA: *(Mueve sucesivamente los parpados con ironía)*
Es más grande mi tristeza
al nacer naranja noble
para tocarme vivir
al lado de un limón pobre.

¡Qué se abra el telón! Una experiencia de práctica en VIII actos.

ÁRBOL DE LIMÓN. (*Replicando*)

Vivir junto a ti ha sido
mi más terrible condena,
soy el árbol máspreciado
y estoy muriendo de pena.



ÁRBOL DE NARANJA: (*Furiosa*)

Deberías morirme pronto
Amargo y dulce limón
Si yo pudiera moverme
Te arrancaría el corazón.

(Se escuchan ruidos y onomatopeyas que testimonian la discordia entre los árboles)

SOL: (*Con voz potente*) El árbol de limón tuvo un solo hijo, al cual educaba solitario y triste.

EL LIMÓN: (*Abre los ojos y sonrío*)

Tengo la cáscara verde
y el corazón con rasquiña
mis jugos regalaría
por el amor de una niña.

EL SOL: El árbol de naranja sólo tuvo una hija, a la que criaba con rigor y celo.

70

LA NARANJA: (*Abre los ojos y sonrío*)

Soy de cáscara amarilla
y dulce como la miel
por el amor de un valiente
soy capaz de enloquecer.

EL SOL: (*Desde el cielo mira celestino a las frutas. Ríe socarrón, como planeando una jugarreta*)

Cuando el limón y la naranja llegaron a su madurez, el limón miraba a la naranja, y la naranja, anaranjada de vergüenza entre las ramas sonreía.

EL LIMÓN (*Con picardía, coquetea con la naranja*)

Si yo pudiera saltar
de mi rama hasta tu rama
en la noche te haría un canto
y un piropo en la mañana.

LA NARANJA (*Asustada por la osadía del limón*)

No hables tan duro limón
que mi madre está pendiente
si ella escucha lo que dices
de un golpe te arranca un diente.

EL LIMÓN.

A quien le importa un regaño
cuando el amor ha nacido
menos si es de los padres
que también lo han conocido.



LA NARANJA: *(temblorosa le pide al limón que baje la voz)*
Calla la boca limón
que de susto estoy muriendo
así como tú me quieres
yo también te estoy queriendo.

EL LIMÓN:

Cuando una fruta se enamora
y le reprimen la dicha
la piel se le decolora
y la pulpa se le apicha.

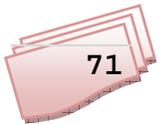
EL SOL: *(Intrigante)* los árboles orgullosos, cítricos y dignos
tupían su follaje para evitar el romance. Ácidos de la ira,
separaban con sus ramas el agrio amor que se gestaba.

ÁRBOL DE NARANJA *(Frunciendo el ceño)*
No seas melosa naranja,
ya olvídate de limón
tiene la cáscara amarga
y muy ácido el corazón.

ÁRBOL DE LIMÓN. *(Frenético)*
Hijo, no hables con esa fruta
que es insípida y simplona.
Ella no es naranja dulce
sino naranja ombligona.

ÁRBOL DE NARANJA: *(Irónica)*
Al que se acerca a un limón
las lágrimas se le salen.
Nunca valen en la plaza
lo que las naranjas valen.

ÁRBOL DE LIMÓN. *(Replicando)*
El valor de los limones
no se paga con dinero
pues si hablamos de sabor
el limón es el primero.



LIMÓN: *(Grita desde la rama)*
No me importa lo que digan
ni tu madre ni mi padre
hoy misma serás mi novia
antes que llegue la tarde.

NARANJA *(Halagada)*
Por ti, precioso limón
el zumo se me alborota
la cáscara se me escurre
y se me hace agua la boca.

ÁRBOL DE NARANJA *(Iracunda)*
Ya, basta niña coqueta
aléjate del ramplón
nada te puede ofrecer
un paupérrimo limón

ÁRBOL DE LIMÓN *(Altanero)*
La naranja es de las frutas
que más rápido se apicha
cuando ella se vuelve vieja
no sirve ni para chicha.

*(Mientras los frutos se miran tiernamente, los árboles discute;
el sol interrumpe la disputa con su vez más recua aún.)*

EL SOL: *(Solemne)* Pero el viento, fiel testigo el idilio, decidió
intervenir.

EL VIENTO: *(Se asoma cauteloso tras el muro)*
Sabrosa es la naranja
y delicioso es el limón
pero es más rica la vida
si está presente el amor.

Como el cariño es sincero
los carrillos se me inflaman,
unir de un soplo quiero
a los frutos que se aman

EL SOL: El viento sopló y sopló, y desprendió al limón. El viento
sopló y sopló y desprendió a la naranja.

*(El viento sale de su escondite y con todas sus fuerzas sopla
desprendiendo los frutos de sus ramas; los árboles se exasperan y
procuran alejarlo)*



ÁRBOL DE NARANJA:
Aléjese entrometido
viento soez y alcahueta
es mejor que no se meta
a juntar lo prohibido.



ÁRBOL DE LIMÓN (*Gritando*)
Largo de aquí soplador
que este conflicto no es tuyo
tú no sabes del orgullo
mucho menos del amor.

EL VIENTO (*Riendo a carcajadas*)
Cuando las frutas maduran
muchas pasiones les surgen
si no aprovechan su hora
desde la rama se pudren.

(Las frutas descienden lentamente hasta el pozo en donde caen todas las frutas cuando están maduras. Los árboles impávidos observan la caída)

EL SOL: (*Altivo y elocuente*) El limón y la naranja rodaron por el suelo y en un rincón del patio exprimieron muchos besos.

EL LIMÓN: (*Besando a la naranja*)
Eres la fruta más dulce
que jamás haya probado
mi cáscara está hecha miel
y mi ombligo enamorado.



LA NARANJA (*Besando al limón*)
Aunque ácidos son tus besos
es delicioso tu jugo
contra el amor verdadero
el vil orgullo no pudo.

EL SOL: (*Entretenido*) exprimieron muchos, muchos besos y de uno de esos besos nació una mandarina.

(El limón y la naranja se ocultan procurando intimidad. Dentro escuchan cantos de pájaros y al mismo tiempo una linda mandarina sale del pozo)

Fin.

2. LAS TRES ROSAS
Antonio de Trueba



EL REY

A la quinta, quinta, quinta
de una señora de bien,
lleve la suerte los pasos
de mi brioso corcel.

ISABEL

Madre mía, madre mía,
A la quinta, quinta, ved,
Llega un lindo caballero
Corriendo a todo correr.

Como el oro es su cabello,
Como la nieve su tez,
Como luceros sus ojos
Y su voz como la miel.

EL REY

A la quinta, quinta, quinta
De una señora de bien,
Guíe la suerte los pasos
De mi brioso corcel.

ISABEL

Madre mía, el caballero
Corriendo a todo correr,
Viene hacia aquí.

LA MADRE

Sin demora
Vuelve, niña, a tu quehacer...

ISABEL

Es que quizá el caballero
Viene, madre, en busca de...

LA MADRE

Nada. Corre a tu aposento,
Que luego te contaré
Qué busca el caballero
En la quinta, quinta, quinta
De una señora de bien
(*Isabel obedece*)

EL REY

(*Dirigiéndose a la señora*)
¡Que Dios os guarde, señora!

MADRE

Caballero, ¡a vos también!

EL REY

Dame un vasito de agua
Que vengo muerto de sed.

MADRE

Fresquita como la nieve,
Caballero os la daré
Que mis hijas la cogieron
Al tiempo de amanecer.

EL REY

¿Son hermosas vuestras
hijas?

LA MADRE

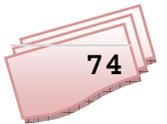
Como el sol de Dios las tres

EL REY

¿Donde están que no las veo?

LA MADRE

Cada cual en su quehacer
Que así deben estar siempre
Las mujercitas de bien.



EL REY

Decidme como se llaman

LA MADRE

La mayor se llama Inés

La mediana Dorotea

Y la pequeña Isabel

EL REY

Decid a todas que salgan

Que las quiero conocer

LA MADRE

La mediana y la pequeña

A la vista las tenéis

Que por veros han dejado

De aplanchar y de coser.

La mayor, coloradita

Se ponen cuando la ven

Y se está en su cuarto, cose,

Que cose y vuelve a coser.

ISABEL

Ya se marcha el caballero,

Corriendo a todo correr.

EL REY

(Marchándose)

A la quinta, quinta, quinta

De una señora de bien

Guió la suerte los pasos

De mi brioso corcel.

ISABEL

Como el oro es su cabello,

Como la nieve su tez,

Como luceros sus ojos

Y su voz como la miel.

LA MADRE

A la quinta, quinta, quinta

De una señora de bien

Tan sólo llegó a aplacar

Los ardores de la sed,

De una sed de pajarito:

Bebió una gota y se fue.

DOROTEA

Tres señores de la corte

Vienen hacia aquí.

ISABEL

Tal vez traigan esos caballeros

Sed de pájaros también.

(Se acercan tres criados)

LA MADRE

Ya están aquí esos señores.

ISABEL Y DOROTEA

A ver si vienen con sed

LOS TRES CRIADOS

Que Dios os guarde, señora.

LA MADRE Y LAS DOS NIÑAS

Que Dios os guarde a los tres.

CRIADO 1

Señora, buena señora...

CRIADO 2

Somos criados del Rey

3 CRIADO

Del Rey que hace unos minutos

Llegó muerto de sed.

1 CRIADO: Tres hijas como tres

rosas nos ha dicho que tenéis



LA MADRE
La mediana, Dorotea;
La pequeña, Isabel;
Y la mayor que allá dentro
No ha dejado de coser.

1 CRIADO
Esa venga con nosotros,
Esa que se llama Inés.

2 CRIADO
Esa que coloradita
Se pone cuando la ven.

(los tres criados doblan la rodilla delante de Inés que sale del interior con los ojos bajos y ruborizada)

3 CRIADOS
Esa que se porta siempre
Como una niña de bien
Y en los palacios reales
Va a casarse con el Rey.

3. EL ENAMORADO Y LA MUERTE.

Un sueño soñaba anoche
soñito del alma mía
soñaba con mis amores
que en mis brazos los
tenía.
vi entrar señora tan
blanca
muy más que la nieve fría
. -¿Por dónde has entrado,
mi amor?
¿Cómo has entrado, mi
vida?
Las puertas están cerradas
Ventanas y celosías.
. -No soy el amor, amante
la Muerte, que Dios te
envía.
-¡Ay, Muerte tan rigurosa
déjame vivir un día
-Un día no puede ser
una hora tienes de vida
.Muy de prisa se calzaba;
más de prisa se vestía,

ya se va para la calle
en donde su amor vivía.
-¡Ábreme la puerta, Blanca
ábreme la puerta, niña!
-¿Cómo te podré yo abrir
si la ocasión no es venida
Mi padre no fue al palacio
mi madre no está dormida
-Si no me abres esta noche
ya no me abrirás, querida,
la Muerte me está buscando
junto a ti vida sería.
-Vete bajo la ventana
donde labraba y cocía
te echaré cordón de seda
para que subas arriba
y si el cordón no
alcanzare
mis trenzas añadiría.
La fina seda se rompe
la Muerte que allí venía:
-Vamos el enamorado
la hora ya está cumplida.

4.

4. EL MAESTRO DE LA SABIA FIGURA
(Representación quijotesca)
Por: Diela Bibiana Betancur.



De cómo se armó Caballero Pensante

Señores y señoras
a ustedes presentamos
una corta historia de vida
de un Quijote, que no es el de antaño.

El que hoy les enseñamos
también lúcido y loco es
de nobles ideales sociales
y una causa que defender.

No es su oficio proteger las viudas
socorrer a huérfanos tampoco lo es
él abandera un ideal de justicia
y propende por un crecimiento del ser.

Cuando no era usanza su profesión
éste la decidió ejercer
ante la mirada extraña de muchos
que no se explicaban por qué.

Cómo todo Caballero Pensante,
éste su armadura vistió:
teorías y teorías
que después con la vida confrontó.

Al igual que el de la mancha
éste el mundo quiere cambiar
pero otras son las armas que utiliza
para a los encantadores modernos
aniquilar.

Más el solo, ¡pobrecito!
pensaba que lo podía lograr
a punta de tiza y tablero
marcadores, papeles y esferos.

También monta en un rocín
de pocas carnes como el dueño
quien siempre lo acompaña
en la aventura de ser maestro.

Y este rocín que monta,
que sin dudarlo, es su deseo,
es quien lo vehiculiza
por este escabroso terreno.

No hay caballero sin dama,
no hay Quiote sin dulcinea,
y tan tremenda es la vocación,
que no hay maestro sin pasión.

Y no falta en el relato
el amor que es lo más bello,
a quien sus obras consagra
y por quien dar la batalla paga.

Es la patria, compañeros,
el amor de sus desvelos
en quien se justifican
la formación y otros enredos.



Del escrutinio de su vida



Y resulta que la gente
no paraba de mirarlo,
no porque estuviera querido
sino porque parecía perdido

Vigilan también su ejercicio,
no sea que se chifle mucho más:
los padres le exigen las planas
y la ciencia profundidad.

Y en efecto, él lo estaba
pero no sabía por qué
y es que muchos hilos lo ataban
como a marioneta de papel.

Escrutan su vida moral
y hasta sus creencias religiosas
cuidan que no sea un anarquista,
ni mucho menos un sindicalista.

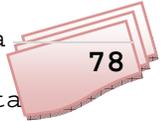
De un lado halaba el académico;
del otro, el cura y el alcalde;
y la familia y la sociedad,
de los otros dos hilos restantes.

Es así como prenden la mecha
que todos quieren que arda ya
para que se consuman aquellas cosas
que no les interesa de su
personalidad.

Todos ponen su mirada
en este nuevo Quijote
y aunque se ríen de sus ideales
esperan que él acabe con muchos males:

Pero con todo y mil ojos encima
él su camino emprenderá
ayudando a quien más lo necesita
y en busca de la libertad.

Con la violencia, el sensacionalismo,
la pornografía, la corrupción,
las modas facilistas, el consumismo
y la ignorancia que es un mal mayor.



De la aventura de los molinos.



Para alcanzar este noble ideal
siempre cuenta con fiel compañía:
son Sanchicos seducidos
por la ínsula prometida.

Y fue de esta manera,
como su espada desenvainó
lanzándose hacia el videojuego
la radio y la televisión.

Miren Sanchicos, les dice,
no vayan a desertar
que esta empresa ardua y dura,
su recompensa les dará.

Pero mire, don Quijote,
replicaban los Sanchicos,
ellos no son encantadores,
si son nuestros mejores amigos

Ya querían verse ellos,
Gobernadores de una ínsula
sin embargo, mucho trecho
pasaría antes de aquello.

Lo que pasa, mis Sanchicos,
es que vosotros estáis encantados
por eso sois incapaces
de reconocer a estos malvados.

El maestro les promete
y ellos ponen fe en su palabra
por eso soportan los sacrificios
que representa este su oficio.

-Pero mire que son artefactos
-que el pensamiento están asesinando
-pero mire que no hay peor ciego
que el que se lo lleva la corriente
-hay Sanchicos, ya estáis dementes.

Por la promesa del conocimiento
con un "después lo entenderán"
y por encontrar mayores sentidos,
ellos continúan detrás.

Se los dije, se los dije,
ahora su cerebro han embotado.
y tanto que he luchado yo
para provocar un desencanto.

Al igual que su maestro
ellos cabalgan sobre un jumento
y cuando se pierden, como es costumbre,
siguen las huellas del que les sirve de
lumbre.

Respete, Señor Caballero,
que mi cerebro no lo han botado
si todavía lo llevo pegado
aunque... lo siento un poco liviano.

Les aconteció una aventura
de feliz evocación
y fue que recorriendo los días
unos molinos, el Quijote confundió.

Caminando, caminando
llegaron a una venta.
a don Quijote se le hizo castillo
y a los Sanchicos un martirio.

Vio en ellos, gigantes,
a los encantadores modernos
que a los Sanchicos embobaban
y que su oficio mancillaban.

Del Ventero y la Ventera.



El ventero lo miraba
con desconfianza y recelo
pero la ventera lo invita
a que pase y tome asiento.

-Señor don Quejote,
no exagere por favor,
que el mundo no es tan horrible
como lo veo a usted hoy.

Platicaron por tiempo suficiente
para saber de su locura
y entonces, el ventero ya quería escucharlo
pero la ventera deseaba echarlo.

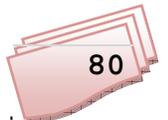
-Mija, no sea tan grosera
no ve que el señor está loco
y acuérdesse que, por lo general,
éstos y los niños siempre dicen la verdad.

-Mija, tráele un tintico
-ya le serví un vaso de agua
-acompañalo con unas galletas
-ya le traje una tostada

-De todas maneras, gracias por nada
Señor don Quejote
ya veremos nosotros
como educaremos a nuestros hijotes.

Y don Quijote les contaba
de sus mil y una aventuras:
el ventero se tenía de la risa
mientras la ventera se congelaba de la ira.

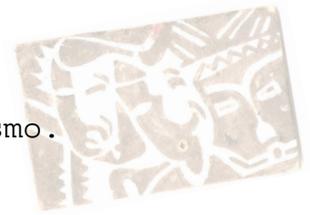
-Muchas gracias Señor Caballero
por esas palabras tan sabias
las tendremos en cuenta
para educar a nuestra descendencia.



También les comentó
de los peligros que hay en el mundo
por eso con buena intención
aconsejó para los Sanchicos protección.

-Venid, Sanchicos
no te vayáis,
Sanchicos..
¿en dónde estáis?..

Encuentro del Quijote consigo mismo.



Ya se fueron ellos tres
en busca de una nueva aventura
específicamente a buscar
la cueva de su ventura.

Montesinos se llamaba
aquella mágica montaña
en la cual se produjo
un encuentro con sus fantasmas.

Antes de entrar allí,
se ató a la realidad
para de allí descender
hasta su propia profundidad.

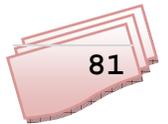
Por supuesto,
a Dios se encomendó
y a su señora Dulcinea
imploró salud y protección.

Primero cortó las malezas
de la boca de la cueva
es así como deshiera
las apariencias que obstruyen su esencia

Apenas hubo hecho esto
multitud de cuervos salió
así es como empiezan emergiendo
los reprimidos sentimientos.

Allí en sus profundidades
descubre y confiesa
a los fantasmas y deseos
que encantaron su existencia.

Cuando por fin sale de allí
su subjetividad ha asumido
y aunque sigue siendo un loco
algo en él ya no es corrido.



Del gobierno de los Sanchicos.

-Señor don Quijote,
con usted llevamos mucho tiempo
pero mire que la promesa
nunca llega a nuestro encuentro.

-No se preocupen, Sanchicos,
que algún día ella llegará
y si no... miren hacia el frente
¡allí podrán ustedes gobernar!

Pero antes unos consejos,
yo les quiero a ustedes dar
para que en el gobierno de su vida
no les vaya nunca mal.

El primero, teman a Dios;
el segundo, conózcanse a sí mismos.
y el tercero, siempre busquen la justicia
por encima del llanto y la risa.

Pese a las necesidades que preguntaban
y a los disparates que respondían
sorprendieron a don Quijote
con un gobierno de prudencia y sabiduría.

Orgullosa don Quijote
de lo que fue este gobernar
algunas palabras a otros Quijotes
él les quiere dar:

-Sepan ustedes caballeros
que se dedican a asuntos imposibles
que es propio de lo humano
un entendimiento retrasado.

Porque así como los Sanchicos
No atendían a mi juicio
En sus obras se colegía
Una comprensión asumida.

De la Llegada al pueblo



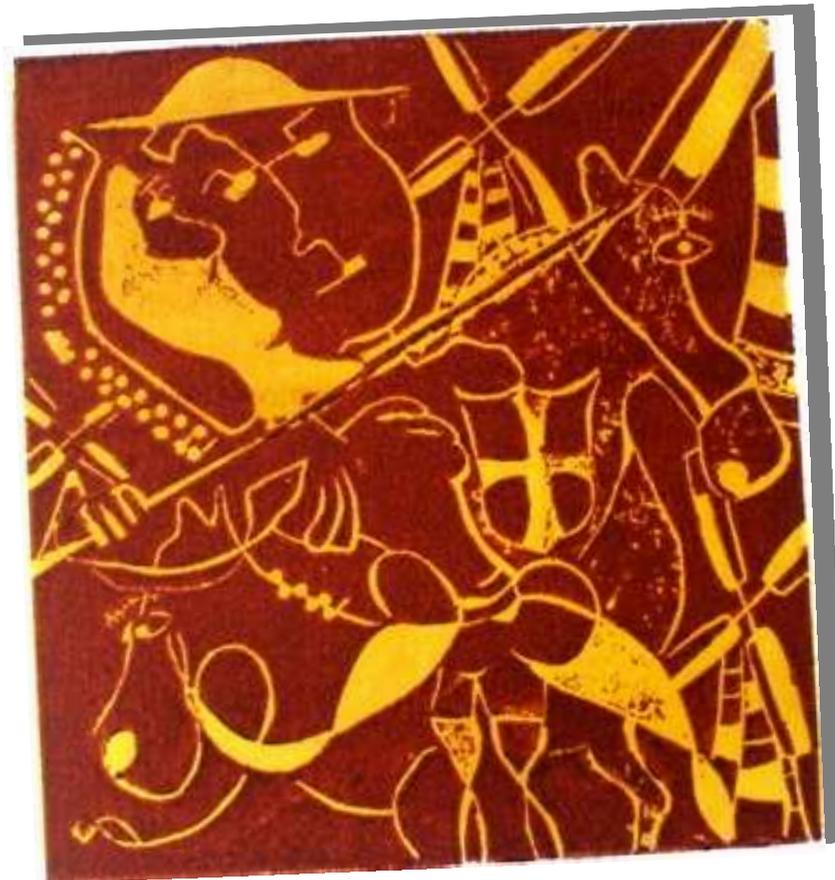
Después de estos sucesos
y de otros y otros más
regresaron a su pueblo
para dar cauce a su ideal.

Puesto el ideal en su punto
entre los sueños y la realidad
este Quijote reconoce
que el mundo no puede cambiar.

Siendo el mismo Quijote
pero otro en ideas;
siendo otros los Sanchicos
pero los mismos en esencia.

Pero en cambio está tranquilo
porque ha podido identificar
lo que es posible hacer
en medio de la imposibilidad.

Vencido por otros brazos
pero vencedor de sí mismo
arriba sereno a su tierra
porque ya es consciente de su
tarea



EL UNO Y EL DOS

(De la fantasía popular)



Mujer: Como es bien sabido yo soy tu mujer y tú eres mi marido. Ambos somos dos personas iguales en edad, dignidad y gobierno, pero no es justo que tú siempre a la hora de cenar te comas dos huevos y dos pedazos de carne ¡pero esa vaina se acabó! ¡yo no aguanto más!.

Marido: Entonces ¿qué te ocurre?

Mujer: Llevamos 15 años de casados y al comer, la misma cosa. Siempre la ley de la ventaja, pero al hacer los oficios de la casa yo soy la que trabaja, y tú roncando en la cama.

Marido: ¿Y eso qué?, ¿esa no es la costumbre?

Mujer: Pues era la costumbre, de ahora en adelante yo comeré os huevos y dos pedazos de carne y tú uno nada más.

Marido: ¿Cómo? Eso no puede ser, me moriría de hambre.

Mujer: Pero si yo no me he muerto de hambre, ¡claro, tú tampoco te morirás! ¿Y no dicen que los hombres son el sexo fuerte? ¡ja, ja, ja!

Marido: Claro, y por ser el sexo fuerte tenemos que comer más (*Bostezando*)¡ahh, tengo hambre!

Mujer: Bueno, entonces nos turnaremos, tú comes un día dos huevos y dos porciones de carne, y l otro día uno. Yo comeré el primer día un huevo y un pedazo de carne, y al otro día dos ¿no te parece justo?

Marido: ¡No...no y no! A otro perro con se hueso. Ajá, ahorita mismo me recuerdo de una copla que decía mi abuelito:

*"El amor de las mujeres
Nos sirve de tentación
No dejan comer a gusto
Ni rezar con devoción"*

Mujer: Y mi abuela le decía al viejo, que dicho sea de paso cas nunca se bañaba así como usted:

¡Qué se abra el telón! Una experiencia de práctica en VIII actos.

"Usted es el que huele a feo
Cuando se sienta a la mesa,
Hace un año no se baña
Viejo perro sinvergüenza"



Y si quiere otra copal, pa`que no moleste más, vea más:

"Tú que comes carne y hueso
Dos veces en las comidas
¡O respetas mis derechos
O están contados tus días!"

¿Por qué dices que no aceptas mi trato?

Marido: Porque conozco mi barriguita y sé que la pobrecita no podría resistir.

Mujer: Eres un egoísta...un vulgar y terco egoísta...mmmmm (le muestra la lengua)

Marido: Y tú lo que quieres es quedarte viuda.

Mujer: Bah ¿Quién se va a morir por eso tan simple?

Marido: ¡Pues me moriré, me moriré...Ay!

Mujer: Pues muérete, enterrarán tu sucio cuerpo para alimentar los gusanos. Ah...el banquete que se van a dar.

Marido: Pues cómprate el luto, porque ahora mismo me muero (Se acuesta en la cama y queda rígido boca arriba)

Mujer: No me tomes el pelo ¡levántate haragán!

Marido (Voz cavernosa) No puedo...estoy muerto; aquí hablado desde ultratumba...

Mujer: He dicho que te levantes.

Marido: pero si me das dos huevos y dos pedazos de carne a la comida.

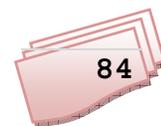
Mujer: un huevo y un pedazo de carne.

Marido: Dos de cada uno, o si no sigo muerto.

Marido: Pues vete de aquí, deja descansar en paz a los muertos

Mujer: Yo te daré solo uno

¡Qué se abra el telón! Una experiencia de práctica en VIII actos.



Marido: Yo quiero dos.

Mujer: Uno

Marido: Dos.

Mujer: Si sigues molestando llamo a los vecinos.

Marido: Llámalos si quieres.

Mujer: Te van a enterrar por ponerte a payasear (*repite*)

Marido: Y vas a enviudar por ponerte a chistosear (*repite*)

Mujer: Te lo has buscado (*saca la cabeza por una ventana y grita*)
¡vecinos, vengan que mi marido ha muerto! (*entran los vecinos entre ellos un sacristán que es tuerto y manco*)

Todos ¿Qué pasa aquí?, ¿Qué sucede?

Mujer: Ahí lo pueden ver...mi marido ha muerto.

Todos ¡Qué horror!, ¡Qué pena!, ¡Qué dolor!

Vecina No1: ¡Ay y tan bueno que era!

Vecina No2: Tan trabajador y cumplidor de su deber.

Sacristán: (*Duro*) Dominus vobiscum. Polvo eres y en polvo te convertirás.

Vecina No3: No hay deuda que no se pague, ni plazo que no se cumpla. Amén.

Sacristán: ¿Y cómo falleció?

Mujer: Rápido y fácil, estiró la pata y se quedó tieso como rejo al sol.

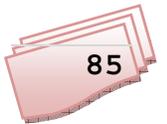
Sacristán: Hay que avisar al cura.

Mujer: Ya lo mandé a llamar.

Sacristán: Y al médico.

Vecino: Pero al médico ¿para qué? Desde lejos se ve que ese tipo está más muerto que mi difunto abuelo.

Sacristán: El doctor matasanos tendrá que certificar la defunción, sin ese requisito el muerto no podrá ser enterrado.



Vecino: el doctor matasanos tendrá que hacer la necropsia.

Vecina No1: la necro qué ¿Qué es eso?

Sacristán: pues la operación para certificar de qué murió. Este pueblo está lleno de analfabetas. ¡Qué vaina!

Vecino: Qué inteligente es ese sacristán.

Vecina No1: Si, dicen a los cuatro años leía de corrido, lástima que no le quede sino un ojo, una pierna y un brazo.

Mujer: Ay, mi maridito lindo, *(hace que llora, se arrima la oído y le dice)*... la cosa va muy en serio

Marido: Mejor.

Mejor: Pero si te van a enterrar. ¿No oíste al sacristán?

Marido: No me importa.

Mujer: Está bien...por hoy ganas. Cenarás dos huevos y dos pedazos de carne.

Marido *(se levanta y grita)* ¡Bravo!, ¡Me comeré dos!, ¡me comeré dos! *(todos salen corriendo asustados, el sacristán no puede correr, lo empujan y cae, da vueltas en el suelo gritando)*

Sacristán: ¡Cenará dos! Oh Dios mío, ¡pobre de esta infeliz criatura!, ¿Quién será el otro?, porque estoy seguro que yo soy uno de ellos. ¡Auxiliooooo!

Fin.

Adaptación de la última parte de este guion por parte de los **adolescentes** de la EBN:

Mujer: Ay, mi maridito lindo, (*hace que llora, se arrima la oído y le dice*)... la cosa va muy en serio

Marido: Mejor.

Mejor: Pero si te van a enterrar. ¿No oíste al sacristán?

Marido: No me importa.

Mujer: Pues muérete si es posible, no quiero cargar una cruz contigo.

Marido: Está bien, luego no se lamente.

Vecino: Entonces vamos a comprar el ataúd.

Marido: Que así sea.

(*Los vecinos cogen al marido de los brazos y las piernas y se lo llevan del escenario*)

Fin.

Trovas de la escuela y la familia.



Buenas tardes compañeros
Hoy les vengo aquí a trovar
Sobre la escuela buena,
Lo buena que ella está

Buenos días papacitos
Yo les vengo a trovar
Ustedes no se preocupen
Que se la van a gozar

Trove, trove, familiares
Yo les vengo a trovar
Porque el día de la familia
Lo vamos a celebrar.

Trove, trove, profe Yuri
Yo le vengo a trovar
Le damos la bienvenida
con amor y amistad.

Lo vamos a celebrar
Porque es el día de la familia
Y lo haremos con amor
Con esmero y con carisma

Trove, trove profe Yuri
Bienvenida a este colegio
Ojala no salga corriendo
Con este despelotero

Hoy vengo con mi amigo
A trovarle a la familia
Y para comunicar
Que es lo más bello de la vida.

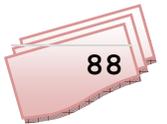
A estudiar mis hermanitos
Que es muy bueno y divertido
Porque con la profe María
Siempre se aprende algo.

Trove, trove mamacitas
Les venimos a agradecer
Y por estar aquí presentes
Las vamos a complacer.

Trove, trove profe María
Yo le vengo a trovar
Porque usted es la mejor profe
La mejor profe de acá.

Buenos días papacitos
Yo les vengo a trovar
Y ustedes no se preocupen
Que se la van a gozar.

Trove, trove profe Diela
Como usted es tan bonita
Me la voy es a robar
Pa`que me enseñe a estudiar



Trove, trove profe Diana
Una profe inteligente
Pero cuando usted se enoja
Está por arrancar dientes.

Trove, trove profe Eliza
Hoy le vengo a trovar
Y le digo tres cositas
A usted y a las demás.

La primera palabra:
Profe Diana usted trabaja
Pero cuando usted se sale de
casillas
¡Quién la aguanta!

La segunda, profe Nata
Cuéntenos porque se va
Si no somos tan tremendos
Pa que usted salga corriendo.

Y si no que lo confirme a
La nueva profe Dora
Ella ya se acostumbró
A los gritos del salón.

A todos mis profesores
Yo les quiero agradecer
Porque me están enseñando
Lo que yo quería aprender.

Trove, trove compañeros
Yo les vengo a trovar
Que la escuela busca al niño
Siempre me viene a buscar

Yo le trovo a Cristina
Las trovas para la escuela
Que la profesora dijo
Que llevara la tarea.

Yo me llamo Cristina
La hija de mi mamá
Porque ella a mi me ayuda
Pa`que yo no quede mal

En la Escuela Busca al Niño
Nos sentimos muy contentos
Porque estamos aprendiendo
Valores, nuevos talentos

En mi casa a mi me dicen
Que yo soy la fea
Pero mi mamá me dice
Que a ninguno se lo crea

Hasta aquí llego trovando
Solo por el día de hoy
Pero si mañana puedo
Yo les traigo otra mejor.

