



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

TEATRO Y EXPERIENCIA DE SÍ:

Un dispositivo pedagógico para la formación de la sensibilidad

Autoras:

DOMÍNGUEZ, DAINYS. CI: 15.267.403

LEÓN, IVIS. CI: 10.480.549

Tutora: Profa. Gladys Madriz

Caracas, mayo de 2014



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN
COMPONENTE DOCENTE



TEATRO Y EXPERIENCIA DE SÍ:

Un dispositivo pedagógico para la formación de la sensibilidad

**Trabajo de Grado presentado ante a Universidad Central de Venezuela para
optar a la Licenciatura en Educación Mención Artes**

Caracas, Mayo 2014



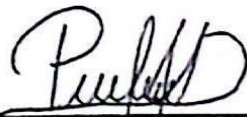
VEREDICTO

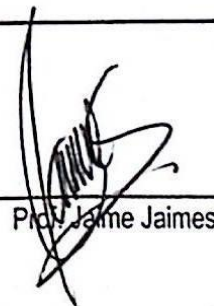
Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1533 de fecha 11-06-2014 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por LEÓN CHACÓN IVIS VERÓNICA, C.I. 10.480.549; DOMÍNGUEZ DAINYS C.I. 15.267.403 bajo el Título: TEATRO Y EXPERIENCIA DE SÍ. UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE LA SENSIBILIDAD, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, mención Artes, dejan constancia de lo siguiente:


1. Hoy 01/07/14 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO APROBADO otorgándole la mención:
 SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Excelente trabajo. Reviste una coherencia sistemo-metodológica, con un alto nivel de abstracción pedagógica-sensible y que lleva a la transformación de la praxis pedagógica. Se recomienda su publicación.


 Profa. Claribel Pereira


 Profa. Jaime Jaimes


 Tutor Gladys Madriz



APROBACION DEL TUTOR

Quien suscribe, Profesora Gladys Madriz, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutor/a del Trabajo de Grado titulado Teatro y experiencia de sí: Un dispositivo pedagógico para la formación de la sensibilidad, realizado por el, las ciudadanas Dainys Domínguez C. I. 15.267403 e Ivis León C. I. 10.480.549, , manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los 07 días del mes de Noviembre de 2014



Profesora Gladys Madriz
C. I. 5.341451

Resumen

La visión positivista de la educación que ha imperado en la sociedad moderna ha dejado por fuera formas de conocimiento importantes para el ser humano, siendo la sensibilidad una de ellas. En consecuencia este trabajo centra su propuesta en la posibilidad de formar la sensibilidad por medio del uso pedagógico de ejercicios de Antropología Teatral. Intentando una conciliación entre el conocimiento racional y el sensible, aspecto que se puede lograr desarrollando un saber de experiencia en los jóvenes con el propósito de que se expresen desde su propia subjetividad —al otorgar sentido a lo percibido por estos— en lugar de la de los estereotipos sociales, especialmente aquellos que imponen las industrias culturales. Se trata de reivindicar el papel formativo que puede tener el arte en los jóvenes estableciendo el teatro antropológico como un medio para favorecer su apertura, percepción, participación, permanencia, creación y representación del mundo. Descubriendo que lo más importante de la formación sensible no es solamente la apertura personal hacia el propio aprendizaje sino también descubrir que la conexión con el otro lleva las cosas a otras alturas.

Palabras clave: ***sensibilidad, teatro, formación, experiencia, potencia.***

Abstract

The positivist vision of the education that has prevailed in the modern society has left out ways of important knowledge for the human being, being the aesthesis one of them. Therefore, this work centers its approach in the possibility of shaping the aesthesis by the pedagogical use of Theatrical Anthropology exercises. By trying a conciliation between the rational and sensitive knowledge, aspect which can be achieved developing a taste of knowledge in the youngsters with the purpose of them express themselves from their own subjectivity —when granting sense to the perceived by them— instead of the ones from the social stereotypes, especially those which impose the cultural industries. It's about vindicate the formative role which can have the art in the young establishing the anthropological theater as a mean to favor their openness, perception, participation, permanence, creation and

representation to the world. Discovering that the most important of the sensitive formation is not only the personal opening to the learning itself, but also discover that the connection with the other takes things to other heights.

Key words: **sensitivity, theater, formation, experience, potency.**

Dedicatoria

A nuestros estudiantes, valientes luchadores que nos abrieron la puerta de sus corazones sin reservas, convirtiéndonos en los testigos más cercanos de su formación. Manteniendo viva y ardiente nuestra fe en la humanidad y en nuestro oficio.

Agradecimientos

Agradecer es volver a transitar el camino recorrido pero honrando a quienes desinteresadamente lo construyeron junto a ti, con su entrega para mantenerte en pie. Por eso la mejor forma de iniciar el relato de esta experiencia es reconociendo a aquellos seres sin los cuales nunca habrían sido posibles todos nuestros logros correspondiendo humilde y sinceramente todas las maravillas recibidas. Ambas agradecemos

A Dios ambas sabemos de sobra las razones, aun cuando no lo vemos ni tocamos, siempre ha estado aquí para respaldarnos.

A nuestra tutora, por reconocer en nosotras un potencial del cuál ni siquiera éramos conscientes. Por ser nuestra amiga sincera, por vivir y padecer este trabajo siempre a nuestro lado, siendo ese apoyo incondicional que necesitábamos para no desmayar. Por tanta confianza y amor. Por su entrega a éste sueño de tres que hoy se hace realidad. Por ser un ente transformador del panorama educativo de nuestro país.

A nuestro querido profesor, Gregorio Valera por revelarnos el maravilloso mundo de la filosofía. Por enseñarnos que es un tesoro al alcance de las manos de quien luche por alcanzarlo. Que es un componente esencial de la vida humana. Y que para filosofar sólo se necesita existir y estar consciente de ello.

A nuestra amada profesora, Claribel Pereira por confiar incondicionalmente en nuestras facultades. Por ser la llave maestra, que nos abrió las puertas al maravilloso mundo de la educación con tanta hospitalidad que decidimos convertirlo en nuestro hogar. Por defender y hacer respetar nuestros sueños ante los corazones incrédulos que amenazaban su realización.

A nuestros amigos del *Teatro Nueva Era* por compartir el amor al teatro. A José España y a Jennifer Gásperi por descubrirnos el maravilloso mundo del teatro antropológico, por guiarnos en este sendero y compartir incondicionalmente sus valiosos conocimientos para que esta investigación fuera posible.

A María Elisa Al Cheik y Tony Cots por tanta generosidad con sus conocimientos. Por tanta humildad, hospitalidad y confianza brindadas. Por su entrega al teatro. Por saber ser amigos a pesar de no conocernos. Por la fe que tienen en las potencialidades del ser humano y ser capaces de demostrarlo a través de su ejemplo y acciones.

Al Espacio Daukaba por abrir sus puertas a la formación artística de los profesionales de distintas disciplinas con tanta amabilidad y hospitalidad.

A nuestras compañeras de carrera Natalia, María Gabriela, Nena Carolina, Danyulí y Leidi por compartir venturas y desventuras a nuestro lado con la mejor actitud de apoyo alegría y aprendizaje.

A nuestros valientes estudiantes protagonistas de este encuentro maravilloso.

A José Ortiz por compartir con nosotras sus conocimientos en cuanto al trabajo teatral con adolescentes y su gran apoyo.

A nuestros valiosos profesores.

A nuestras familias.

En lo particular....Solsiré

A mi papá Carlos Gómez quien siempre me soñó educadora y me apoyó en todos mis proyectos académicos con todo el amor que me pudo dar y más.

A mis madres Nelly Aponte y María Hernández por enseñarme a apuntar hacia la excelencia y por ser mis guías, mi ejemplo de lucha y mis modelos a seguir.

A mi esposo Alan Cadena, por tanto amor y entrega. Por ser mi Sancho Panza y a veces mi Quijote. Por su sinceridad y realismo a la hora de compartir mis sonrisas y mis lágrimas incondicionalmente. Por ser la base estable sobre la cual construyo mi vida. Por ser la otra mitad de mi corazón.

A mi hermana por ser mi alma gemela. Por su amor, su amistad, su apoyo, por ser mí ejemplo de integridad. Ser mi mejor amiga. Mi cofre de maravillas, por escucharme atentamente y disponer del mejor consejo, por hacerme sentir

importante y querida. Por tantas cosas que sólo ella y yo sabemos y para las cuales las palabras no alcanzan.

A mi compañera de sueños Ivis León quien ha sabido ser mi hermana, mi amiga, mi confidente. Obrando siempre desde el amor, desde la amistad desde la complementariedad. Enseñándome que dos mujeres pueden trabajar juntas para alcanzar un propósito común enrumbando sus corazones hacia el más hermoso aprendizaje.

A la profesora Yajaira Padrón que supo ver en mí la docente potencial que era hace 7 años. Por hacerme descubrir el amor a la educación que latía en mí desde siempre. Por darme la oportunidad de aprender y crecer a su lado en nuestro amado y maravilloso Liceo España.

A mis suegros Alan Cadena y Anita Pérez, por ser mis padres incondicionales. Por tanto apoyo ilimitado. Por levantarme en los momentos en que más lo necesitaba. Por darme ánimos cuando estaba a punto de darme por vencida. Por escucharme, comprenderme y estar ahí para mí.

A mis amigos de Teatro Nueva Era. Vero, Steff, Juan, Roberto y Gustavo por hacerme sentir que estaba haciendo algo importante, por darme ánimos para continuar. Y a todos por tanto amor y amistad sincera. Son el mejor equipo y los mejores amigos que se puede tener.

A mi profesor Oswaldo Marchionda por montarme en la canoa de papel por primera vez y confiarme a su amigo Eugenio Barba. Por ser un sabio faro luminoso que enrumbo mi camino de llegada a la Antropología teatral.

A mi amiga Xiomira Lira, mi Directora por tanta confianza incondicional. Por permitir mi desarrollo como docente dentro de mi amado Liceo España en un ambiente de libertad creadora que me ha impulsado hacia horizontes insospechados.

En lo particular....Ivis

A Dios por todas y cada una de las circunstancias de mi vida, aun las que han parecido desafortunadas, porque han hecho lo que soy.

A mi padre, cuyo vacío no he logrado llenar.

A mi esposo...Mi ayuda idónea, mi mano derecha. Por todos sus desvelos y su afán por hacerme compañía en esas madrugadas creativas, que gestaron este y otros trabajos hasta llegar aquí. Por haber creído en mí, incluso cuando yo misma he dejado de creer. Por las equivocaciones y los aciertos que hemos tenido juntos a lo largo de estos 28 años. Porque crecimos y seguimos creciendo juntos. Por su paciencia, su apoyo, su entereza, su amor. Por intentar llenar los vacíos de lo que la vida no me ha dado en el afán utópico de que lo tenga todo. Por ser mi ayuda idónea.

A mis hijos Bárbara y Joseph, por escucharme, por ser simplemente ellos mismos. Por haber compartido conmigo su vida y la pasión por el teatro. Por su fe en mis capacidades y por sus expectativas modeladas por el amor, por su juicio fiel e incondicional. Por haber creído en mí, siempre, incluso cuando han tenido que esperar tiempos eternos para tan tierna edad. Por haberme escogido como madre en un universo previo. Por no haber dejado que la distancia apagara la luz de nuestro amor. Por no ver mis defectos. Por inventar virtudes que no poseo. Por idealizarme al menos en esta etapa de sus vidas. Por ser la musa de mi destino. Por haberme dado parte de su tiempo para la realización de este trabajo.

A mi compañera Solsiré, por demostrarme que la amistad es un regalo que vale la pena cultivar. Por hacerme entender que los extremos pueden llegar a tocarse cuando se está en busca del bien y la belleza y cuando se ama al país y a su gente intensamente como a ambas nos sucede. Por hacerme entender con sus acciones que dos visiones opuestas pueden encontrar sus puntos en común para construir un mundo más humano. Que son esos valores los que tienen que estar por encima de lo superfluo de lo aparente de lo fatuo.

A mi hermana, madre sustituta, compañera de batallas contra dragones que aun hoy no han extinguido su fuego, espíritu rebelde, guerrero y combativo en contra de las cadenas de la tradición. Apoyo invaluable en momentos que la vida me latigueó, salvavidas de mi niñez, genuina pedagoga, quien me sacó del foso de la oscuridad y me llevó de la mano al mundo académico confiando en mis capacidades

e insistiendo en que me mantuviera en el mismo hasta lograr que este se convirtiera en parte de mi misma.

A mi suegra Mery de Perdomo por brindarme su casa y haber cuidado de mis hijos en mis ausencias.

A todos, por eso y por todo lo que no cabría en estas líneas...mi más profundo agradecimiento.

Índice

Dedicatoria.....	I
Agradecimientos.....	II
Índice de tablas y anexos.....	VIII
Capítulo I.....	1
El Problema. Descubriendo dónde se está y hacia dónde se va.....	1
Justificación. Del arte como divertimento lúdico al arte como dispositivo pedagógico de formación de la sensibilidad.....	20
Objetivos de la investigación.....	32
Capítulo II.....	33
Marco teórico.....	33
I. De la formación, o de cómo se ayuda a ser el que se es.....	33
II. De la sensibilidad o la percepción del ideal interior en la realidad circundante.....	40
III. De la formación de la sensibilidad o de la emancipación potencial de las verdades del alma.....	48
IV. Apertura sensible por experiencia o saber de experiencia a partir de la apertura sensible.....	56
V. Aportes de la Antropología teatral a la formación de la sensibilidad. Arte y formación.....	67
Capítulo III.....	76
Marco Metodológico.....	76
Capítulo IV.....	89
Reconstruyendo el camino andado. De cómo el arte llega a convertirse en formación.....	89
Escena I. El sentido de quién soy.....	94
Escena II. Del máximo rendimiento con el mínimo uso de energía.....	97
Escena III. Un cuerpo que descubre su potencia.....	100
Escena IV. Sensibilidad y apertura. La potencia del no.....	103
Escena V. Del mutis prisionero al fondo del caos. Hacia la emancipación sensible. Más allá de una conclusión.....	110
Bibliografía.....	122

Índice de tablas y anexos

Tabla 1: Diseño de dispositivo pedagógico	79
Anexo 1. Diario de clase B.D.A.S.....	128
Anexo 2 Diario de clase E.A.O.I.	129
Anexo 3. Diario de clase D A	130
Anexo 4 Diario de clase B.A.	132
Anexo 5 Diario de clase J A	133
Anexo 6 Diario de clase R.S.	133
Anexo 7 Diario de clase F. M.....	134
Anexo 8 Diario de clase H.P.	134
Anexo 9 Diario de clase Gordo de Oro (S.B).....	135
Anexo 10 Diario de clase B. P.	136
Anexo 11 Diario de clase SOLSIRÉ DOMÍNGUEZ.....	136
Anexo 12 Diario de clase IVIS LEÓN.....	140
Anexo 13 Autobiografía B.D.A.S	143
Anexo 14 Autobiografía C. A.....	144
Anexo 15 Autobiografía F.M.	145
Anexo 16 Autobiografía R S.....	146
Anexo 17 Autobiografía J A.....	146
Anexo 18 Autobiografía J P.....	147
Anexo 19 Autobiografía J. K. S. G.....	149
Anexo 20 Autobiografía E A.O.I.....	150
Anexo 21 Autobiografía B.A.	151
Anexo 22 Autobiografía S.B. Gordo de Oro	153

Capítulo I

El Problema.

Descubriendo dónde se está y hacia dónde se va.

La visión positivista, forjadora de la cultura contemporánea, ha señalado a la razón como la facultad que más destaca en la especie humana y la distancia del resto de los animales. En la cotidianidad relacionamos este concepto con la ciencia, lo comprobable; con aquello que se antepone a lo irracional, lo pasional, lo visceral. No obstante, ¿acaso como seres humanos estamos en capacidad de deslindarnos totalmente de nuestra condición sensible y reducir todos los aspectos de la vida humana a la razón?

La sensibilidad, aunque también es una facultad distintiva del ser humano, ha venido a ocupar un lugar subalterno en nuestra cultura y, por tanto, no suele ser asociada a la educación, cuya importancia en este campo se subestima. Abbagnano (2004) define a la sensibilidad como

(...) la total esfera de las operaciones sensibles del hombre, que comprende tanto el conocimiento sensible como los apetitos, instintos y emociones. 2) la capacidad de recibir sensaciones y de obrar ante los estímulos (...) 3) La capacidad de juicio o de valoración en un campo determinado (...), 4) La capacidad de participar en las emociones de los demás o de simpatizar. En este sentido se dice sensible al que se conmueve con los demás e insensible al que queda como indiferente frente a las emociones de los demás. (p. 1.038)

Estas definiciones dan una idea de la importancia de la sensibilidad para la vida del hombre, tanto en su desarrollo como individuo como para su desenvolvimiento en sociedad, y también plantea el hecho de que la sensibilidad representa un tipo de conocimiento, por lo cual desde la perspectiva pedagógica, cabría preguntarse si la sensibilidad es una capacidad innata al ser humano o, por el contrario, necesita ser formada.

En el supuesto caso de ser posible la formación de la sensibilidad, ¿podría hablarse de “formación de la sensibilidad” en lugar de “educación de la

sensibilidad”? Si así fuera, ¿cuáles serían las razones para considerar pertinente la formación de individuos sensibles en la sociedad actual? ¿Qué importancia tiene este tipo de formación para el ser humano, la cultura y la sociedad? Ante estas interrogantes, de forma somera y aclaratoria se pretende presentar a continuación ciertas ideas que han sido la puerta de entrada para recorrer el camino hacia una posible resolución satisfactoria y contextualizada —mas, no definitiva— de las preguntas formuladas inicialmente.

Como punto de partida, se considera necesario acotar a priori que en la presente investigación se ha abordado la sensibilidad en una dimensión amplia y filosófica, apegada a la noción de pregunta filosófica propuesta por Ferraro (2011), considerando que si bien incluye los planos emocional, sentimental y cognitivo, no se refiere exclusivamente a alguno de ellos:

La pregunta filosófica no es qué es esta cosa, sino cómo esta cosa es en su ser verdadero, en su verdad [...] en su vida. Se trata del vínculo de la vida y de la existencia, de cómo una experiencia es viva, llena de vida, de cómo ésta llega a ser sí misma. (p. 20).

Se ha considerado necesario no circunscribir esta investigación a ninguno de esos planos en particular, a pesar de contenerlos a todos; por ello, esta noción de sensibilidad se relaciona incluso con el plano de la estética, entendida, de acuerdo con González (2007) como “ciencia que estudia el sentimiento, la percepción, la expresión, la experiencia [...] de lo bello” (p. 98). En este sentido, se ha pretendido hacer que los jóvenes se sensibilizaran a través de dicha experiencia, circunscribiendo lo bello al plano de la estética hermenéutica en la cual, según Abbagnano (2004), la noción de lo bello está ligada al ideal platónico de belleza (como expresión del bien).

Gadamer (1990 c.p. Abbagnano 2004) plantea que se “reconoce en lo bello un modo particular en el cual se impone la verdad, autónomo y alternativo respecto al de la ciencia” (p. 128) Indicando que en lo bello, la verdad se presenta de una manera distinta a la forma como se manifiesta en la ciencia. Partiendo entonces de esta noción de lo bello y estético como un modo diferente de alcanzar lo verdadero y, en última instancia el conocimiento; por tanto esta propuesta se ha basado en la posibilidad de conocer el cómo de la sensibilidad a través del arte.

El arte, ligado evidentemente a la sensibilidad del ser humano, no ocupa el lugar que se merece en las sociedades de hoy que confían su conocimiento a la razón cerrada y, en consecuencia, no existe mayor interés (no parece conveniente) en formar individuos sensibilizados ante la realidad, con capacidad para conectarse y participar de la misma.

Como diría Márquez-Fernández (2011):

Aun hoy día la omnipresencia del dominio tecnológico de la racionalidad científica ensombrece el sentido de los fines humanos más altruistas y trascendentales, al contradecirlos por medio del consumo y el mercado. Somos testigos de un orden racional cuyo reconocimiento histórico, político, social, económico, ético y moral, se impone mediante el poder casi mítico de una racionalidad universal co-presente en cada espacio y tiempo del acontecer de la vida humana y que se asume como insuperable al desconocer otros fines posibles para contradecir el poder uniformizante que reproduce la racionalidad de la época moderna. (p. 35)

Es así como últimamente se ha producido esta filosofía que excluye del ámbito de estudio de los académicos “lógicos y pensantes” temas como la sensibilidad y el arte, acarreado como consecuencia el menosprecio por quienes se dedican a labores relacionadas con dichos temas, y desdeñando las potencialidades que las disciplinas vinculadas a las artes pueden imprimir en otros campos, especialmente en el ámbito educativo.

Tal como señala Morin (1984), en el ámbito de la razón cerrada

La poesía, el arte que pueden ser tolerados o mantenidos como divertimentos no podrían tener valor de conocimiento y de verdad, y se ve rechazado desde luego, todo lo que llamamos trágico, sublime, irrisorio, todo lo que es amor, dolor, humor (...).(p. 305)

Todo esto redundaría en la deshumanización del conocimiento, en la conversión del ser en “objeto de estudio” o en cifra; y a las producciones procedentes de su sensibilidad en “meras suposiciones subjetivas”, sin ningún valor para el ámbito cognitivo. Asimismo, construye finalmente una barrera para la traducción de los datos objetivos en conocimiento digerible e incorporable por el individuo, bloqueando

la posibilidad de hacerlo suyo, de formarse a través de ello y limitando, al mismo tiempo, el potencial y los alcances del conocimiento al ámbito de la razón cerrada.

A pesar de esto, con la finalidad de promover y dar a conocer a los estudiantes la cultura de los pueblos, muchos programas educativos buscan incluir algunas actividades artísticas en sus planes de estudios. De hecho, con la reformulación del Sistema Educativo venezolano se ha intentado dar un mayor auge al humanismo en la educación, incluyendo las disciplinas artísticas como parte de los subsistemas educativos y reconociendo a los profesores de Artes como profesionales auténticos; sin embargo, después de siete años de implementación del Sistema Educativo Bolivariano, todavía existen sub-sectores que ofrecen resistencia a tal reconocimiento.

En este sentido, cabe destacar que en la Ley Orgánica de Educación (2009) se plantea la inclusión de estas disciplinas dentro del Currículo Nacional Bolivariano, como lo indica el artículo 4, en calidad de medio para lograr

(...) el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

No obstante, en el imaginario colectivo reina la aspiración de convertir a los y las estudiantes que participan en actividades artísticas, en estrellas de una u otra disciplina, lo cual resulta utópico e irracional ya que tendría poco sentido contribuir a la conformación de una sociedad en la que todos sus ciudadanos sean artistas; en lugar de una en la que si bien se apoye y se fomente la formación de artistas, también se promueva en las artes la formación de ciudadanos con capacidad para crear y la sensibilidad necesaria para apreciar las bellas artes. Se trata de formar buenos espectadores, con criterio acerca de la calidad de los productos culturales que consumen y no sólo esto como se verá a continuación.

Para alcanzar estos objetivos, debe existir una conciencia en el cuerpo docente acerca de la posibilidad de formar la sensibilidad de los estudiantes a través de las bellas artes, pero desde la perspectiva de educación planteada por Larrosa (2000) en la cual ubica la educación en el par experiencia/sentido, que según él

remite a una visión subjetiva y a una particularización del aprendizaje, constituyendo el saber de experiencia, definido por él mismo autor como,

(...) un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. No está como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad. En definitiva, una forma humana singular de estar en el mundo que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Por eso también la experiencia no puede ahorrarse a nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida y hecha propia. (p.p.60-61).

Entonces, siendo la sensibilidad una posibilidad, una apertura al sentimiento, la percepción, la expresión, la experiencia de lo bello (entendido como expresión del bien); ésta puede ser incluida de manera pertinente en la formación de los individuos, ya que como se ha expuesto, no es una cualidad innata de los seres humanos, pero puede constituir una alternativa humanista para acceder al conocimiento; en tanto se vincula con la definición de humanismo aportada por Quintana (2009) quien lo describe “como cualquier dirección filosófica que tenga en cuenta las posibilidades y los límites del hombre” (p.214).

Ello implicaría el hecho de que el docente de Artes trascienda su rutina de preparar, de forma apresurada, un determinado producto inmaduro por tratarse de la celebración de una efeméride, del “acto cultural” o “muestra” forzada de las actividades para cumplir con una programación especial, y otros vicios del sistema que conllevan a una superficialización del papel del arte en la formación de los jóvenes y, por tanto, a una subutilización de los aportes que éste puede brindar en la formación de los estudiantes.

Considerando que también se llega a plantear en el otro extremo un matiz excesivamente lúdico del arte que lo convierte en una actividad idónea para distraer y entretener a los jóvenes proporcionándoles un espacio para actuar espontáneamente sin ningún propósito trascendente. Éste tópico se relaciona directamente con el problema planteado por Quintana (2009) en torno a la educación, en este sentido el autor afirma que

La Pedagogía actual incurre en el error de mitificar los métodos didácticos activos y globales, proclamando su valor pedagógico absoluto. Su valor es sólo relativo, pues valen únicamente para niños pequeños. La ley psicológica de los niños pequeños es el juego, y la de los adultos, el trabajo. El activismo y el globalismo tienen que ver con el juego; el conocimiento que proporcionan es ocasional y, por consiguiente incompleto, superficial y desordenado. (p.226)

Ésta aureola de juego también ha influido profundamente en la enseñanza de las artes y ha tenido mucha relación con su subestimación a nivel pedagógico. Por esto, es importante resaltar que para potenciar la formación de la sensibilidad a través del teatro fue indispensable adoptar una Pedagogía humanista, la cual según Quintana (2009) se caracteriza en primera instancia por adoptar una actitud más intelectual y profunda ante el conocimiento que se debe formar en el individuo

Un conocimiento de calidad ha de ser por el contrario, completo, profundo y ordenado. Y esto puede ser resultado únicamente de una enseñanza sistemática, un estudio sostenido y una actitud concentrada. Pero esto ya no es fruto de una pedagogía lúdica, sino del trabajo intelectual. Y en este trabajo, o estudio, han de ser introducidos progresivamente los niños, a medida que dejan de ser tales y se van haciendo adultos. El humanismo ha contado siempre con la base de esta actitud intelectual. (p.226)

Esta tendencia resultó fundamental para defender la iniciativa de desarrollar una experiencia formativa como ésta en adolescentes considerando que como señala Gallego (2006) “la adolescencia es un período de transición entre dos momentos evolutivos: la infancia y la edad madura (p.xi. Introducción) [es decir que son precisamente niños que están dejando de serlo] y por tanto requieren formarse en función de desarrollar una actitud reflexiva que los prepare para la vida adulta.

Además de sembrar en ellos el deseo de ser cada día mejores. Basando todo esto en la concepción antropológica realista en la cual se concibe

(...) al educando como un ser ambivalente, con unas tendencias negativas que hay que corregir, y otras positivas que habrá que dejar y alentar. Esta...concepción antropológica y pedagógica es la propia de una pedagogía humanista, según la cual la educación asiste al educando con la doble norma de una permisividad y una

coacción oportunas y controladas, para que en él emerja lo bueno y desaparezca lo malo de su personalidad. (p.225)

Dicha concepción sentaría bases más firmes sobre las cuales edificar la actitud del docente, al tiempo que le proporcionaría un panorama más cercano a la realidad que puede enfrentar al conocer a sus estudiantes. Todo fundamentado en una actitud equilibrada que le permitirá coadyuvar realmente en la formación de los mismos.

Es por ello que Quintana (2009) afirma más adelante que

(...) la Pedagogía Humanista, denuncia sus errores de base y proponiendo un plan efectivo de educación basado en las verdaderas características, posibilidades y necesidades del ser humano, sin caer en bellas utopías. Supone el silencio de la autoridad educativa y de una coacción estimulativa. Las frustraciones que esto puede producir en el niño se consideran psicológicamente inofensivas y pedagógicamente necesarias para templar al educando ante las exigencias de la vida. 225-226 p.p.)

Porque la concepción antropológica en la cual se basa establece un camino más factible hacia la superación y la verdadera formación tanto intelectual como espiritual, incluyendo una verdadera educación en valores que más allá de las explicaciones de qué cosas se deben hacer y cuáles no, despiertan en el educando un sentido crítico que lo ayudará a discernir, por sus propios medios, entre el bien y el mal, en un futuro. Es por esto que se necesita un replanteamiento de la idea de educación del docente de artes ya que, si este logra aunar la actitud antes descrita a la idea de *Bildung* o formación, los resultados obtenidos en los jóvenes serán sin duda positivamente distintos.

Cada docente de Artes desempeña su labor de acuerdo con el concepto de educación que maneje. Considerando que como lo refiere Quintana (2009) “los sistemas educativos de los países actuales, tanto en la Enseñanza Secundaria como en la Superior, no sólo van perdiendo humanismo en sus contenidos, sino que están perdiendo también el sentido del mismo y su valor formativo” (p.220). Surge como consecuencia una concepción de educación del docente más utilitaria y mercantilista que humanista; éste, por tanto, al ejercer su oficio se conformará con hacer que los

estudiantes comprendan el contenido del currículo establecido para que logren aprobar la materia y, en consecuencia, obtengan el certificado correspondiente a esa etapa (primaria, bachillerato o licenciatura, según sea el caso). Por tanto, tenderá a sentirse satisfecho con cumplir lo requerido por el calendario escolar en cuanto a la conmemoración de efemérides, y ése será su rol dentro de la institución.

Si por el contrario, el docente de Artes enmarca su labor como parte de la *Bildung* o formación de sus estudiantes, entendida ésta según Fabré (2011) como “un trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” (p. 216); y como lo plantea Vilanou (2002) refiriéndose a la noción de Hegel (1999) acerca de la *Bildung*, cuando afirma que no tiene un espacio de tiempo determinado a la manera de la educación formal de un individuo, sino que es un proceso que se da a lo largo de la vida del ser humano, no se conformará con impartir las mínimas técnicas que necesitan las y los estudiantes para representar un acto cultural cualquiera, sino que tratará de encauzar el proceso educativo de modo que aporte un aprendizaje inicial que pueda enriquecer a lo largo de su vida, sin necesidad de la intervención del docente en dicho proceso.

No los educará sólo para que obtengan el certificado sino basándose en la noción de *Bildung* que Quintana (2009) enmarca en el neoclasicismo alemán, se esforzará en “la formación profunda del hombre según los ideales del humanismo, de la ética, de la estética, configurando un tipo humano ilustrado, completo y armónico” (p.212); capaz de apropiarse del conocimiento, de ese saber de experiencia definido por Larrosa (2000) para, a la manera de la *Paideia* griega descrita por Naval (1992 c. p. Quintana 2009), llevarlo a transformarse “haciéndole ser lo que debe ser , al mismo tiempo que le limpia del ser lo que no debe ser” (p.212)

Lamentablemente, en la actualidad son escasos los estudios pedagógicos dirigidos al papel del arte como asignatura dentro del pensum escolar, por lo que cabría al docente de Artes preguntarse ¿de qué se trata?, ¿de “enseñar arte”: uso de técnicas aplicadas o de hacer del arte una vía para la formación de los estudiantes? ¿Qué es lo que realmente reclama la sociedad actual? No es de extrañar que pocas veces se haga el intento siquiera de formularse este tipo de inquietudes considerando que su formación universitaria se está dando, en líneas generales, dentro de un panorama poco alentador para el surgimiento del

pensamiento reflexivo. Como lo indica Quintana (2009) las iniciativas por reformar y modernizar la educación universitaria apuntan hacia

(...) la muerte de la universidad humboldiana, que es la Universidad del conocimiento y de la Ciencia para dar paso a una Universidad de las Ciencias Aplicadas y de la formación profesional adaptada a cada una de las necesidades de la sociedad postindustrial. Y si esto pasa con la Ciencia, que ha de ceder ante la Tecnología, imaginemos lo que pasará con las humanidades, a las que no se ve una relación directa con la capacitación profesional...ocurre que (la Universidad) deja de ser el templo del saber para convertirse en pieza del sistema económico y productivo, en elemento dinamizador del mercado. En adelante, los objetivos y, por consiguiente, los métodos y el funcionamiento de la Universidad los fijarán las multinacionales, por aquello de que quien paga, manda. (p.210)

Una sociedad basada en la trivialización de la esencia del ser, con una marcada propensión a banalizar la condición humana y sus consecuencias, en la cual a lo largo de la historia, los individuos han “evolucionado” hacia lo económicamente conveniente o rentable, reduciendo de esta forma su existencia a, como la describiría Márquez-Fernández (2011):

(...) la vida como objeto y, más aun, como objeto de y para los intercambios entre sujetos que terminan apropiados por las contingencias y características de los objetos, a través de las cuales sufren un agudo proceso de objetivación o alienación. Esta pasión por la razón está justificada por esas relaciones de intercambio y de consumo de los objetos producidos por una forma de racionalidad que es capitalista. (p. 37)

De esta forma, inmersos en la practicidad del mundo moderno y el auge de la ciencia sin conciencia, ha surgido la necesidad de pasar por alto ciertas consideraciones, especialmente las emanadas de las percepciones y los pensamientos, por considerarse intangibles, no comprobables o simplemente por no ser objeto de intercambio comercial; tal como lo afirma Márquez-Fernández (2011), existe

(...) una concepción económica de la racionalidad a partir de las relaciones de producción en las que el plusvalor de la mercancía es lo determinante. Una pasión racional que pierde todo interés existencial en el pensar y en el existir de los otros, y se reafirma en el producir y consumir. Entre el ser y el obtener, la elección es de una simple deducción por el beneficio del obtener posesivo que portan y transmiten los objetos representados e identificados por el consumo. Una completa devaluación del sujeto frente al objeto y un proceso crónico de deshumanización. (p. 37)

Pero, ¿qué puede considerarse más real que el cosquilleo producido en el estómago por los nervios, o el palpitar acelerado del corazón cuando se está enfrente de una persona que se ama? Resulta altamente improbable que algún descubrimiento o avance científico sea capaz de provocar este tipo de sensaciones, a menos que éste se encuentre asociado con algún componente de la vida personal que pueda generarlo por sí solo.

Desafortunadamente, los medios tienen gran peso para “educar la manera de experimentar y expresarse” de los y las estudiantes, especialmente en la televisión por cable y el Internet, y en estos espacios se promueven estos valores; mientras que la educación formal poco o en nada se ocupa de ello, dejando un vacío que ha sido aprovechado por las industrias culturales con la capacidad de entrar en los hogares en su mayoría con escasa supervisión de los padres; como afirma Madriz (2011), se presenta

(...) una invasión desproporcionada (...) en la televisión por cable e Internet, de una serie de programas que de manera genérica han sido denominados realitys shows y que abordan aspectos variados dentro de la vida personal o grupal, y que pueden presentar desde las veinticuatro horas del día de una drogadicta, pasando por las vacaciones de las <<estrellas en un curso de supervivencia en Polinesia, hasta el descarte progresivo de posibles parejas de un (a) bisexual, que como único incentivo posee una abultada pero temporal cuenta bancaria. (p. 112)

El contacto permanente con este tipo de entretenimiento (sin que la mayoría de la población tenga el criterio suficiente para discernir y decidir cuánto permite que le afecten este tipo de cosas), genera el surgimiento de una grave problemática que lleva a los individuos a vivir en un mundo donde las situaciones, experiencias,

emociones y representaciones, tanto propias como de quienes los rodean, no tienen la capacidad de impactarlos de manera suficiente como para motivarlos a una reflexión acerca de lo ocurrido dentro o fuera de sí, ya que están tan inmersos en esa realidad ficticia que quedan atrapados dentro de ella como en una especie de burbuja.

Como resultado, la realidad circundante no les parece verdadera al no representar lo que se expone a través de los medios. Generando automatismos hipócritas que los llevan a perderse en el mundo de las representaciones superficiales, se limitan así a reaccionar como se espera que lo hagan ante determinados estímulos, pero sin que dicha reacción provenga de lo que verdaderamente está ocurriendo en su interior.

Tal como se ha señalado, la sensibilidad ha sido entre los fines de la sociedad actual una de las más atacadas, siendo calificada como sinónimo de debilidad y afeminación mal entendida, en algunos casos, evitada, confinada al interior de los individuos, o simplemente malentendida. Contrario a lo que considera Valera (2011), quien indica que “La sensibilidad es femenina porque ella implica lo fecundo, lo que no es fabricado y lo incierto por impredecible. Y porque está en las antípodas de la sensiblería y de lo débil”. (p. 13). De este modo, se evidencia que los afanes por enmarcarla dentro de los límites de la cursilería han sido meros intentos de banalizarla y negarla.

Al pretender establecer el dominio de la razón y de la ciencia, lo que se ha desencadenado es una racionalización que, como bien señala Morin (1984), “es la construcción de una visión coherente, totalizante del universo a partir de datos parciales, de una visión parcial, o de un principio único.” (p. 293). Este autor sostiene que en consecuencia “una visión del mundo que afirma el acuerdo perfecto entre lo racional (coherencia) y la realidad del universo; excluye, pues, de lo real lo irracional y lo arracional”. (p. 293)

Para contribuir con este proceso de objetivación, los medios de comunicación impulsan a las personas a buscar felicidad y placer en objetos tangibles que alejan al ser de su propia esencia, alienando a los individuos al punto de hacerlos olvidar o rechazar su naturaleza inherente y desear otra contenida en un estereotipo. De no ser esto cierto, entonces ¿cuál sería la razón de un aumento en las estadísticas de personas sometidas a cirugías plásticas, tinturas o implantes de cabello,

tratamientos anti-envejecimiento, etc.? ¿A qué podríamos atribuir la necesidad de la masa de la población a cambiar constantemente su automóvil, teléfono celular, champú, crema dental, desodorante, zapatos y ropa por los últimos que salieron al mercado? Aquí desempeña un papel destacado la constante publicidad que se le hace a este tipo de productos y procedimientos a través de cortes comerciales y *realitys shows*.

Como señala Márquez-Fernández (2011):

El frenesí por el consumo que transmite el objeto de intercambio (mercancía) alienta un goce o una satisfacción inconsciente por aceptar y formar parte de la falsa realidad que se publicita a través de los diversos medios de comunicación social. No es una mera <apariciencia sino que es la vivencia simulada de la realidad impuesta, la que detona la acción de insertarse en el sistema relacional de los objetos y ceder la voluntad emocional, la razón sentimental, el valor de los afectos, a los estímulos de la representación social de la racionalidad y las lógicas del mercado.(p. 37)

En cierto modo, esto sería “justificable” dentro de este modelo de sociedad. Sin embargo, el asunto que genera especial preocupación es la extrapolación de esos valores a las cuestiones puramente humanas como el amor, la solidaridad, la honestidad, la integridad, la responsabilidad, entre otros. ¿O acaso no es triste la devaluación del significado de la palabra o el compromiso de una persona con otra? ¿No resulta denigrante la idea de pensar que el hombre en su afán de ser objetivo ha perdido su cualidad de sujeto? En esa hambre de éxito, se ha embarcado en una “vida” de la cual aparentemente pueda sacar el mayor provecho sin comprometerse mucho, para evitar los riesgos que implica ser consecuente con sus verdaderas aspiraciones e ideales.

Entonces, ha aprendido a estar con una pareja sólo por el provecho que pueda sacar de la situación y no por el disfrute de la compañía de ese ser exclusivo, único e irreplicable. Ha aprendido a escoger una carrera que le genere ganancias económicas, aunque eso no signifique seguir su verdadera vocación. Ha elegido mantenerse en su zona de seguridad para evitar los riesgos que supone ir en busca de su sueño y hacer de su momento de vida un instante digno de ser contado.

Como afirma Santana (2012), siguiendo el camino trazado por Nietzsche (2000), “gran parte de nuestra vida transcurre observando y participando en representaciones, que son las maneras como construimos el mundo en probabilidades. Por ello, las representaciones que imaginamos pueden contribuir a crear la realidad que queremos para nuestro futuro”. (p. 3) Así, la pretensión de esta sociedad de la razón cerrada se encuentra más que satisfecha en el tipo de representaciones antes descritas, en las cuales actores de belleza estereotipada e inalcanzable, se encargan de construir una realidad superficial paralela a la que realmente se debería vivir y experimentar, hundiendo al espectador, como agrega Santana (2012), en “representaciones que no fomentan el análisis, donde [...] se genera la destrucción de las construcciones originarias de los pueblos y las formas de representación reproducen la banalidad con otros actores” (p. 3)

Esto redundando en el deterioro y bloqueo de la capacidad de los y las estudiantes para experimentar emociones verdaderas, ya sean propias o de un personaje. Partiendo de la situación descrita por Kristeva (1995 c. p. Madriz 2011), los jóvenes y niños de los últimos tiempos están presentando una dificultad para representar, la cual puede

(...) tomar la forma de un mutismo psíquico o probar diferentes señales que se perciben como vacías y artificiales, pero esta carencia de la representación psíquica dificulta la vida sensorial, sexual, intelectual y puede atentar incluso contra el propio funcionamiento biológico. (p. 114).

De acuerdo con ello, ¿no sería lo natural que las personas tuvieran experiencias provenientes de su propia realidad en lugar de imitar la realidad representada en series, *realities* y telenovelas? De toda la problemática aquí expuesta nació la inquietud que mueve a la realización de este proyecto; de la necesidad que tiene el ser humano de vivir a fondo su vida con la finalidad de lograr la verdadera evolución espiritual para la que fue creada la humanidad. Vivir sus experiencias en el sentido propuesto por Larrosa (2000) en el cual defiende que lo más importante para que una experiencia sea posible es “la exposición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo” Afirmando al mismo tiempo que

(...) es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se expone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere (p.57)

Entonces tomando en cuenta que el mutismo psíquico antes referido dificulta como lo afirma Kristeva (1995 c. p. Madriz 2011) la vida sensorial y por ende la experiencia, es necesario formar la sensibilidad como esa apertura necesaria para que algo verdaderamente le pase, le llegue, les acontezca a los estudiantes. Podría considerarse precisamente la sensibilidad como ese requisito indispensable para que una experiencia sea posible, ya que proporciona el nivel de exposición que un individuo requiere en primera instancia para adquirir el saber de experiencia, según Larrosa (2000).

En este caso, se plantea la corriente Antropología teatral desarrollada por Eugenio Barba¹; definida por Barba (1999) como, “el estudio del comportamiento

¹ **Eugenio Barba.** Autor, director de escena y director de teatro italiano, y un investigador teatral. Es el creador, junto con Nicole Savarese y Ferdinando Taviani, del concepto de antropología teatral. Aunque nació en Italia, ha ejercido prácticamente toda su carrera en Dinamarca y otros países nórdicos. En octubre de 1964 fundó en la ciudad de Holstebro (Dinamarca) el Odin Teatret, una de las compañías más influyentes en la evolución del teatro europeo de finales del siglo XX. Generador, a partir de sus viajes por Latinoamérica, del concepto de Tercer Teatro.¹ También fue fundador en 1979 del ISTA (International School of Theatre Anthropology, en castellano "Escuela Internacional de Antropología Teatral"), una escuela itinerante que realiza sesiones periódicas a petición de instituciones nacionales o internacionales que se encargan de la financiación. En cada sesión interviene un número determinado de actores, directores, coreógrafos, teatrólogos y críticos, y se recurre, en función del tema escogido, a representantes de cualquier forma de teatro, danza y expresión corporal tan distantes entre sí como teatro Nō, danzas kathakali de la India, pantomima clásica europea u ópera china. Algo muy importante de Eugenio Barba es la mirada y la relación con los elementos. En 1990, ISTA desarrolló una nueva actividad en colaboración con la Universidad de Bolonia, The University of Eurasian Theatre (Universidad del Teatro Euroasiático). Dirigida a un espectro más amplio de personas, desde profesionales teatrales principiantes a espectadores de teatro pasando por investigadores, sus sesiones se han desarrollado de momento solo en ciudades italianas, y consisten en conferencias y encuentros de carácter teórico-práctico. En 2002, la Universidad de Aarhus y el Odin Teatret decidieron crear el Centre for Theatre Laboratory Studies (CTLS), con sede en el Odin Teatret. Se trata de un centro de investigación teatral, resultado de 30 años de investigaciones conjuntas (desde 1966) entre el departamento de dramaturgia de la Universidad Aarhus y el Nordisk Teaterlaboratorium, organismo que engloba el Odin Teatret y todas sus actividades paralelas. Es una personalidad destacada del teatro contemporáneo; alumno y amigo de Jerzy Grotowski, es considerado, junto con Peter Brook, como uno de los últimos grandes maestros vivos del teatro occidental. Entre las obras más famosas de Barba se encuentra "La Canoa de Papel. Tratado de Antropología Teatral" en dicho texto el autor nos lleva a viajar por su experiencia personal hacia la creación de esta novedosa forma de hacer teatro (La Antropología Teatral). Docente de diversos talleres de teatro alrededor del mundo, por ejemplo en países como México y Venezuela. Desde 1998, fue nombrado doctor honoris causa por 9 universidades de diversos países del mundo, como las de Buenos Aires, La Habana, Hong Kong, Varsovia, Plymouth o Bolonia. Ha dirigido 65 espectáculos con el Odin Teatret y el grupo Theatrum Mundi Ensemble.

escénico pre-expresivo que se encuentra en la base de los diferentes géneros, estilos y papeles, y de las tradiciones personales o colectivas”. (p. 25). En calidad de inspiradora de un dispositivo pedagógico capaz de potenciar en el estudiante, a través de sus ejercicios, la capacidad de tener experiencias provenientes de la realidad propia y la del otro en tanto sus ejercicios favorecen la interacción entre las sensaciones corporales y el medio circundante de las y los estudiantes, potenciando la apertura sensible.

Por otra parte, en esta experiencia educativa la palabra tuvo un rol fundamental, ya que tal y como lo afirma Larrosa (2000)

(...) el hombre es palabra... Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos (p.52)

Al otorgarle un significado particular a las experiencias personales de cada participante a través de diarios de estudiantes y docentes, se concretó el saber de experiencia, en tanto se usaron las palabras para proveer el sentido a la experiencia vivida. Éste fue el camino recorrido por los jóvenes participantes de esta propuesta, hacia lo que es realmente humano en ellos y los distingue de los objetos inanimados: la sensibilidad.

Particularmente, en relación con la antropología teatral, Barba (1999) la describe como “El estudio del comportamiento biológico y cultural del hombre en una situación de representación, es decir, del hombre que utiliza su presencia física y mental según principios distintos de los que gobiernan la vida cotidiana” (p. 1).

Entonces, siendo las representaciones ficticias y superficiales de los medios las que son asumidas como cotidianas por estos jóvenes, el Teatro Antropológico o antropología teatral hizo posible que ellos considerasen la existencia de otro tipo de representaciones más particulares y provenientes de su subjetividad, volviendo más auténtico y real eso que según Valera (2011) hace posible la sensibilidad, ese “Ser en el mundo y estar en el mundo... darse cuenta y estar en cuenta de lo otro en lo que se está, dentro y fuera” (p. 13)

Implica entonces una dimensión de autoconocimiento y conocimiento del otro, como dimensión individual contextualizada y rodeada de un ambiente donde se coexiste con otros. Como Valera (2011) asegura, que “Ser sensible es más que una capacidad, es una apertura y una entrada al mundo; y posibilidad de salir o entrar al mundo” (p.13). Es entonces una posibilidad de tener la voluntad para percibir o no, para participar o no, para ser afectado o no; pero siempre una posibilidad, una apertura, la cual es probable y necesariamente formable para que exista esa opción de elegir manifestarla a pesar de todos los intentos de la razón cerrada y de los medios de comunicación de sustituirla por otras formas de conocimiento y expresión.

A este respecto, se considera pertinente ampliar tal señalamiento con ayuda del análisis que Castro (2008) formula en torno al ideal de potencia desarrollado por Agamben, a partir de los primeros señalamientos de Aristóteles. Justificando este recorrido en que para tener la potencia o la capacidad de decidir ser partícipe o no de un fenómeno, realizar o no un acto se debe contar, en primer lugar, con la formación necesaria para participar de él o para realizar tal acto.

Castro (2008) lo ejemplifica tratando de retomar el recorrido hecho por Agamben desde Aristóteles hasta su propia visión del ideal de potencia, al resignificar lo propuesto por el filósofo griego en un pasaje del *De ánima*; de este modo indica que en dicho texto se distinguen dos tipos de potencia, a saber,

De acuerdo al primero, se puede decir de un niño que tiene la potencia, la capacidad de construir una casa. Para hacer una casa, sin embargo, deberá pasar previamente por el aprendizaje de la arquitectura. Ahora bien, de quien ya ha cumplido con este requisito, del arquitecto, y en el momento en que no está construyendo sino comiendo o durmiendo también se puede decir que tiene la potencia de construir una casa. Pero aquí “potencia” se dice según su sentido específico. En efecto si bien puede construir una casa, el niño no puede en potencia no construirla. El arquitecto en cambio, tiene en potencia tanto la capacidad de construirla como la de no hacerlo. En éste último caso, se trata de la capacidad de un no ejercicio, de la disponibilidad de una negación de una potencia del no. (p. 138)

Así, es importante resaltar el hecho de que, como señala Castro (2008), para Agamben la potencia real implica la posibilidad de la potencia del no:

Si una potencia de no ser pertenece originalmente a toda potencia, será verdaderamente potente sólo aquél que en el momento de pasar al acto, no anule simplemente la potencia de no, ni la deje atrás en el acto, sino que la haga pasar como tal integralmente en él, esto es, que pueda no-no pasar al acto. (p. 139)

Para ello es necesario que la persona cuente con la posibilidad de conocer su abanico de opciones ante una situación determinada, si lo llevamos al plano de la sensibilidad. Estando formado en este terreno su sensibilidad inicial aflora a pesar de todos los intentos por silenciarla, así ya puede ser sensible o no ante algo. Haciendo la salvedad de que en el caso de lo sensible se habla de una apertura que va más allá de una capacidad, como bien lo aclara Valera (2011), se trata de una posible experiencia en la que siempre se ganará autonomía y emancipación en torno a la potencia; ya que tanto en el caso de que el individuo decida embarcarse en los mares de la sensibilidad, como si decide no hacerlo ya sabe que lo hace por criterio y convicción propia, no porque no exista otra alternativa y deba conformarse “con lo que hay”. Si decide no ganar en sensibilidad, al menos lo hará en el campo de la libertad y del criterio, que es lo altamente significativo desde la mirada de las investigadoras.

Sin embargo, para determinar realmente en qué medida algo se relaciona con su ser, un individuo debe en primer lugar zambullirse en su propia interioridad y conocer o dotar de sentido los hechos que lo han moldeado a lo largo de su vida. Así mismo, habrá de establecer una posible ruta para alcanzar lo que se ha propuesto a futuro. Una manera de hacerlo consiste en darle sentido a la serie de experiencias que se generen a través de la autobiografía, definida por Madriz (2011) como

(...) un ejercicio retrospectivo de un individuo sobre su vida, donde se mezclan elementos de la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva, y esto es así porque cuando una persona comienza a narrarse, intervienen elementos de una realidad que al interpretarse adquieren nuevas significaciones, algunas de las cuales son construidas en el espacio simbólico social compartido por los miembros de una misma cultura. (p. 78)

No obstante, la tarea de “narrar-se” tal cual se es, tratando de dejar de lado los condicionamientos sociales no constituye una tarea fácil, especialmente en los

adolescentes. Para comprender la experiencia humana, se requiere una toma de conciencia y un distanciamiento, pero también, como señala Valera (2001), la pedagogía como práctica discursiva “tiene un carácter mediador en relación con la transmisión sociocultural” (p. 26).

Por otra parte, el campo pedagógico es “un marco de acción estructurado y estructurante de prácticas pedagógicas, en el que se delinear discursos, roles y status y prácticas de transmisión-reproducción” (p. 26); además, “Estas prácticas tienen que ver con los procedimientos, estrategias y acciones que prescriben la comunicación” (p. 26). Así mismo, Larrosa (1995 c.p. Valera 2001), señala que “La escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos construye y media las relaciones de la experiencia de sí, del sujeto consigo mismo” (p.26)

Por ello se piensa que el arte como forma de comunicación —específicamente el teatro y el uso de técnicas de la corriente teatral conocida como Teatro Antropológico, en su modalidad de performance autobiográfica—, tiene una aplicación que le permite ser considerado como un dispositivo pedagógico cuya aplicación (se cree) ha potenciado el desarrollo de la sensibilidad de los jóvenes estudiantes del grupo de teatro España Nscena, compuesto por estudiantes del Liceo José María España.

Tales inferencias han motivado que el abordaje de la investigación se realizará desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, considerando que una experiencia formativa como ésta debe dar cabida a la interpretación amplia de los hechos que se vayan presentando, y que esta corriente, como se podría parafrasear de Barnacle (2004 c.p. Ayala 2008) , busca la comprensión de sujetos y fenómenos sociales a través de su propia subjetividad, con la finalidad de que éstos participen en su proceso de formación. O como lo afirma de un modo más específico Gadamer (1999):

(...) en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (p.40).

Estos cuestionamientos, aunque podrían parecer un poco ambiciosos, constituyeron las inquietudes principales que motivaron el presente trabajo, el cual, más que responder de forma inequívoca y definitiva, aspiró a incentivar la creación de un espacio reflexivo para su discusión en el ámbito educativo.

Justificación.

Del arte como divertimento lúdico al arte como dispositivo pedagógico de formación de la sensibilidad.

Aunque no resulta justificable desde ningún punto de vista, la docencia en Artes no goza del mismo prestigio que la de otras disciplinas. Tal y como se ha señalado anteriormente, en el medio de la educación formal, el arte se vincula al divertimento, desorden, goce lúdico y erótico; en consecuencia, tiene la suerte de ser deseado y rechazado al mismo tiempo, pero no la de ser tomado en serio, mucho menos cuando se trata de “educar” a las generaciones de relevo.

Sin embargo, no toda la fama es gratuita; entre otras razones, porque el profesor de Artes en muchas oportunidades acude al campo de trabajo (aula) como artista y no como docente, lo cual ocasiona que su labor se centre principalmente en impartir técnicas y, en el mejor de los casos, modelar personalidades muy parecidas a la suya, con tendencia a identificar a los pupilos como “futuros artistas” y que el resto del grupo se divierta; además, con escasa reflexión acerca del papel que el arte ejerce en los seres humanos y de las potencialidades de su disciplina en materia pedagógica.

Como consecuencia de esta perspectiva, su planificación suele estar centrada en la obtención de resultados comprobables y tangibles tales como muestras y exposiciones, sin tomar en cuenta el impacto que la disciplina pueda ejercer en los estudiantes. Pocos son los docentes de Artes que ejercen acciones distintas a esta corriente, dado que el sistema tampoco contribuye a que ello mejore, haciendo de esta cátedra un apéndice de las instituciones educativas.

Uno de los motivos es que el docente de Artes no cuenta con suficientes reflexiones pedagógicas acerca de su papel dentro de la sociedad contemporánea, lo que en la mayoría de los casos lleva a este profesional a ejercer desde los aspectos más formales de su disciplina y, aunque su trabajo ejerce un impacto positivo en los estudiantes, es subutilizado. Ello debe ser asunto de reflexión y de la elaboración de propuestas pedagógicas que sirvan como base para canalizar su labor.

Todo este panorama desencadena en que cuando la muestra o resultado no cubre las expectativas del docente, de los estudiantes y del público espectador de la obra, se genere una sensación de fracaso que pocas veces es superada, desviando la atención hacia lo que debería ser lo fundamental, que se aprenda arte, pero desde una pedagogía que no sólo instruya sino que forme.

En el caso particular del presente trabajo de investigación la motivación partió precisamente de una experiencia con tales características que vivieron los integrantes del Grupo de Teatro “España Nscena” conformado por docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Liceo Bolivariano “José María España”, ubicado en la parroquia Macuto del Estado Vargas. Quienes habían cometido meses antes de esta investigación grandes equivocaciones en su representación de la obra “Apacuana y Cuaricurián” de César Rengifo en el Marco del Encuentro Estatal de Saberes de Teatro, por la escasa formación que habían logrado a nivel sensible y expresivo, como artistas y como individuos.

Hecho que conllevó a las docentes a emprender una búsqueda de los medios a través de los cuáles podrían lograr una formación en este campo a través del teatro. Exploración que las condujo a realizar un seminario y un taller relacionados con la corriente de Antropología teatral uno con Jennifer Gásperi² titulado Seminario

² **Jennifer Gásperi Quevedo** - (Directora, productora, dramaturga y docente) Socióloga egresada de la UCV, actualmente es tesista de la especialización en Gestión y Políticas Culturales en la Universidad Nacional de San Martín- Buenos Aires, a cargo del la compañía Teatro Nueva Era desde el año 2003. Con 17 años de trayectoria en las tablas, Jennifer Gásperi ha dirigido más de 20 proyectos diferentes desde que asumió el rol de directora de la compañía; también se destaca como productora teatral y dramaturga. Desde el 2007 imparte y coordina una serie de talleres de formación actoral en la Fundación Centros de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (CELARG) en donde se ha desempeñado como docente formadora y directora. Durante los años 2012 y 2013, ha recibido importantes reconocimientos en la dirección y puesta en escena en festivales nacionales e internacionales. Su formación artística ha sido complementada con cursos de: Producción Avanzada de Espectáculos con Gustavo Schraier y, Dirección y Puesta en Escena con Cristian Drut en Teatro San Martín- Buenos Aires Agosto 2011- Noviembre 2011; Gestión y producción escénica con Gustavo Schraier en Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral CELCIT- Buenos Aires entre Abril 2011- Agosto 2011; Puesta en escena con Rubén Szuchmacher y Graciela Shuster en ElKafka Espacio Teatral- Buenos Aires Abril 2011- Julio 2011; Seminario “El desarrollo de Planes Estratégicos como alternativa de transformación en la Gestión Cultural”. Guillermo Heras (España) en TONICA PRODUCCIONES- Buenos Aires Mayo 2011; Taller Intensivo de Dramaturgia Actoral Septiembre 2010 Taller de Teatro y Ritualidad Enero 2009 ambos en el Centro Latinoamericano de Creación e Investigación CELCIT- Buenos Aires.

de Teatro Antropológico y ritual, y un taller con el Profesor Toni Cots³ titulado Dramaturgia de las acciones físicas, respectivamente.

Sin embargo, este puede ser un caso muestra de muchas situaciones que de seguro han vivido infinidad de profesores de artes tanto de primaria como de secundaria. Por ello es de considerarse como una oportunidad para mostrar una posible alternativa e incentivar la reflexión necesaria, para reorientar el papel del arte dentro de las instituciones educativas.

Por tanto, este proyecto se identificó plenamente con las denominada “pedagogía hermenéutica”, por considerar que ésta brinda al docente de Artes la posibilidad de hacer frente a tales desafíos. Más concretamente, esta iniciativa tiene la intención de llevar a un replanteamiento de ideas pedagógicas y educativas en el cual la noción de formación o *Bildung* se constituirá como el eje transversal de la investigación. Para Fabré (2011), la misma “se trata del (...) desarrollo de la

³ **Toni Cots.** Actor, autor, pedagogo y director de Artes Escenicas. Licenciado en Interpretación en el Instituto del Teatro de Barcelona. Estudia danza contemporánea en Barcelona, Londres y Oslo, y más tarde explora otro tipo de disciplinas del cuerpo en distintos países de Asia: en la India el Kalarippayattu; en Bali el Pentjak Silat y el Teatro Topeng; y en Japón el Nihon Buyo. Entre 1975 y 1985 es actor y miembro del Odin Teatret, de Dinamarca y del I.S.T.A (Escuela Internacional de Antropología Teatral). Como autor y director crea en 1984 BASHO, un proyecto de creación y producción en el ámbito de las artes escénicas. Con BASHO ha producido y presentado sus trabajos en Dinamarca, Francia, Italia, Brasil, Colombia, Perú, España, etc. Ha sido director artístico de Festivales Internacionales como "São Arcangelo dei Teatri" Italia (1983), "Festival Internacional de Teatro de Sitges" en Barcelona (1987-1990) y "Excentrics"-Waves Festival en Dinamarca (1997). Como productor artístico ha dirigido, entre otros: "Teatre Obert" en Barcelona (1989-1991), "The European Theatre - KIT-Kanonhallen- Copenhagen Capital Cultural de Europa 1996 - en Copenhagen (1994-1996), y "The Memory Project" en el Arken Museum (Dinamarca, 1996) y en el Felix Meritis Foundation (Amsterdam, 1998). Entre 1997 y 2000 crea y dirige "Borderland" en Copenhagen, un grupo de trabajo de investigación con artistas y agentes culturales y sociales de diferentes disciplinas artísticas y países de origen, cuyo objetivo fue situar en espacios públicos de representación el exilio y la memoria contemporánea, mediante seminarios, creaciones escénicas, talleres, debates, encuentros, exposiciones, etc. Entre 1998 y 2004, y más tarde en 2006, es el coordinador artístico del proyecto Caldera Express en La Caldera -Centro sobre las Artes del Movimiento- en Barcelona. Entre 2007 y 2010 dirige el Master in Contemporary Arts Practice & Dissemination (MACAPD) de dos años de duración, en colaboración con la Universidad de Girona y otras instituciones académicas y culturales de Europa. Actualmente está en proceso de validación en el Instituto del Teatro de Barcelona. Desde 1997 es miembro del Consejo Editorial de la Revista Performance Research (London/New York, Routledge). Desde Diciembre de 2010 es cofundador y miembro del colectivo CRA'P -Prácticas de Creación e Investigación Artística- que gestiona un espacio propio de prácticas y proyectos sobre las artes escénicas contemporáneas en Mollet del Vallés, Barcelona. Editor del libro LOVIN EFFECTS, publicado por la editorial Quodlibet (octubre 2011), sobre los efectos y espacios de representación, que está vinculado al proyecto euromediterráneo 'Miniatures'. Su trabajo como creador y pedagogo se ha desarrollado y presentado en Dinamarca, Noruega, Suecia, Gran Bretaña, Francia, Italia, Alemania, España, México, Chile, Argentina, Perú, Colombia, Venezuela, Ecuador, Hungría, Eslovenia, Bosnia, Croacia, Japón, Indonesia, India, Líbano, Túnez, Turquía, Egipto, entre otros países.

conciencia que, renunciando a sus primeras convicciones, alcanza a través de sus experiencias, que recapitulan las figuras de la conciencia histórica, el punto de vista propiamente filosófico, aquel del saber absoluto”. (p. 220)

Considerando que este camino es el más pertinente para abarcar el asunto en cuestión, donde el saber de experiencia debe figurar en primer plano ya que, como también indica Fabré (2011)

Se trata tanto menos de cambiar al mundo como de cambiarse a sí mismo al entrar en contacto con él. Es una búsqueda hermenéutica, cuyo objetivo es transformar —según la sentencia de Malraux— cuanto sea posible la experiencia en conciencia. (p. 218)

Es decir, una búsqueda de la interpretación consciente de la experiencia del ser en el mundo.

Tal y como lo propone Larrosa (2003), el objetivo principal es rescatar el valor de la experiencia en el ámbito educativo. Esa experiencia que el autor define como “la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue”

(...) requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.(p. 94)

Esta posibilidad requiere de un individuo particular cuya formación no está disponible, en líneas generales, en el sistema educativo actual donde el currículo escolar se organiza de modo que el estudiante esté informado, pero no para que esa información se convierta realmente en saber sino para que solamente propicie una opinión acerca del hecho, ubicando la educación —como lo declara Larrosa— en el par información-opinión y no, en el par experiencia-sentido.

En palabras de Larrosa (2003)

El par información-opinión es muy general y atraviesa también, por ejemplo, nuestra idea del aprendizaje, incluso de lo que los pedagogos y psicopedagogos llaman “aprendizaje significativo”. Desde bien pequeños hasta la universidad, a lo largo de toda nuestra travesía por los aparatos educativos, estamos sometidos a un dispositivo que funciona de la siguiente manera: primero hay que informarse y, después, hay que opinar, hay que dar una opinión obviamente propia, crítica y personal sobre lo que sea. Eso, la opinión sería como la dimensión significativa del así llamado aprendizaje significativo. La información sería como lo objetivo y la opinión sería como lo subjetivo, sería como nuestra reacción subjetiva ante lo objetivo... nos hemos convertido ya en sujetos competentes para responder como Dios manda a las preguntas de los profesores que, cada vez más, se parecen a las comprobaciones de información y a las encuestas de opinión. Dígame usted lo que sabe, dígame con qué información cuenta y añada a continuación su opinión: eso es el dispositivo periodístico del saber y del aprendizaje, el dispositivo que hace imposible la experiencia. (p. 91)

Por ello, es necesario dedicar un espacio a la formación de la sensibilidad en el ámbito educativo, aunque esto requiera un cambio de paradigmas en el docente como brazo ejecutor del proceso de formación de los y las estudiantes; apuntar hacia la formación de un sujeto de experiencia quien, en palabras de Larrosa (2003), “sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos”. (p.94) Ese sujeto

(...) se define no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Pero se trata de una pasividad anterior entre lo activo y lo pasivo, de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención, como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial. (p. 95)

Se propició entonces un escenario en el cual el participante experimentó esa apertura de conciencia que les pudo permitir adquirir poder de decisión ante los estímulos de la realidad circundante, y no convertirse en masa manipulable ante los constantes bombardeos de los medios y los estándares sociales que sobreestiman la razón cerrada, en detrimento del saber humanista; así como se potenció esa

apertura sensible hacia el conocer de experiencia, que le permite vincularse verdaderamente con el conocimiento. Esto puede representar un camino promisorio hacia la formación de ese individuo que necesita la sociedad actual, con sentido crítico y protagónico, desarrollando al máximo su potencial eminentemente subjetivo.

Según Rancière (2003), es posible lograrlo si el docente invierte la lógica de lo que denomina “sistema explicador” (p. 15), adentrándose en una forma distinta de concebir la educación, superando el “mito pedagógico” acerca de la existencia de dos tipos de inteligencia: una que se dice superior (la del docente explicador) y una supuesta inteligencia inferior (la del estudiante) (p. 16), proponiendo en su lugar que el docente introduzca a sus estudiantes en un círculo de la potencia “(...) de donde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego (la del maestro) para dejar que sus inteligencias (la de los estudiantes) se enfrenten con la (inteligencia) del libro” (p. 22).

Este “círculo de la potencia” (así denominado por Rancière) está fundamentado en la emancipación intelectual “(...) que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso” (p. 28). Es decir, que el estudiante venza la barrera entre él y el aprendizaje; por lo que al docente le corresponde en este proceso hacer que el estudiante se crea capaz de aprender por sí mismo.

Es por ello que el objetivo general de esta investigación propuso en términos ambiciosos potenciar la formación de la sensibilidad de los estudiantes, ya que en este proceso las docentes propusieron ejercicios a través de los cuales los estudiantes tuvieron contacto directo con sus posibilidades y limitaciones, para percibir y darle sentido a sus experiencias a partir de sí mismos sin que la inteligencia del docente se impusiera como superior a la del estudiante. Se trata de una auténtica formación en la que cada individuo se encargó (si así lo decidió) de identificar las barreras que le impedían ser ese territorio de paso de la experiencia del que habla Larrosa, y de eliminarlas para comenzar a padecer el mundo.

Se utilizó el término potenciar como una manera de sintetizar el hecho de hacer posible que esto suceda, porque las docentes no se encargaron de explicarle a los estudiantes cuáles eran las conclusiones a las que debían llegar, sino que mediante ejercicios de entrenamiento de Teatro Antropológico generaron las

condiciones para que ellos mismos pudieran llegar al conocimiento sensible mediante el patrón de experimentar y darle sentido a esa experiencia; en tanto se propiciaba ese gesto de interrupción que la hace posible y luego se procedía a darle sentido mediante el círculo de indagación y los diarios de clases.

Sin embargo, esto se quedó en el territorio de la posibilidad, ya que cada individuo fue libre de participar o no en el proceso formativo y de formarse hasta donde lo decidió. Mas sí se les brindó la opción de abrirse más al mundo y ser más sensibles a él al terminar este proceso. Sin anular el criterio de cada quién, considerando que el ser sensible tiene la opción de decidir qué le afecta y qué no. Así los valientes que decidieron vivir esta experiencia hasta el final obtuvieron la potencia del no, la posibilidad de decidir y dejar de ser manipulables.

Del mismo modo, se usa el término experimentar frecuentemente durante la reseña de la investigación en lugar del término experimentar porque además de que su concepto guarda mayor relación con el tema que se está tratando, se quiere evitar confusiones con la noción de experimento que implica connotaciones muy alejadas del terreno de la presente investigación, en el sentido de eliminar el control y de la imposibilidad de anticipar lo que se aprenderá, así como de la falsa "igualación" de quienes han nacido diferentes. Como lo indica Larrosa (2000)

(...) el saber de experiencia pretende evitar la confusión de experiencia con experimento o, si se quiere, limpiar la palabra experiencia de sus contaminaciones empíricas y experimentales, de sus connotaciones metodológicas y metodologizantes. Si el experimento es genérico, la experiencia es singular. Si la lógica del experimento produce acuerdo, consenso u homogeneidad entre los sujetos, la lógica de la experiencia produce diferencia, heterogeneidad y pluralidad (...) Si el experimento es repetible, la experiencia es irrepitable, siempre tiene algo como de primera vez. Si el experimento es predecible y previsible, la experiencia tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. Y, además, puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia no es el camino hacia un objetivo previsto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no se puede anticipar ni pre-ver ni pre-decir. (p.62)

Es por esto que la presente investigación se planteó sus objetivos en términos potenciales. Considerando que al trabajar en un ambiente de base hermenéutica y emancipadora los resultados de la misma no se podían predecir de

ningún modo. Y tomando en cuenta además que tanto la pretensión de potenciar la formación de la sensibilidad, así como la de formar el criterio son parte del camino que cada individuo debe recorrer a lo largo de su vida a su propio ritmo; cuyos resultados dependerán solamente del grado de apertura que estuvo dispuesto a alcanzar y del punto de partida en el cual se encontraba su formación, al iniciar la experiencia educativa.

Por otro lado, la escogencia del tipo de ejercicios propuestos para generar ese desbloqueo sensible en los y las estudiantes, ha tenido lugar en las consideraciones de María Zambrano en cuanto a la relación entre el teatro y la sensibilidad. Zambrano (1992 c.p. Niño 2010), hace afirmaciones importantes acerca del rol formador del teatro, especialmente de la tragedia griega, al indicar que “Antes de la *Paideia* fue la tragedia, la educadora del hombre griego; mediante ella el hombre se purificaba y se liberaba. Por simpatía se adentraba en la moralidad de su tiempo”. (p. 152)

Aspecto que recalca posteriormente señalando que “El hecho de que la tragedia griega tenga un coro que objetiva en la orquesta con sus cantos de simpatía las experiencias trágicas de la acción, constituye una de las raíces más poderosas de su forma educadora” (p. 159). De esta manera, se demarca un flujo distinto del conocimiento que va entonces desde un sentir hacia un pensar o reflexionar; de adentro hacia afuera.

Es ese acto que, según Niño (2010), hace Zambrano de “considerar el dolor y el sufrimiento como vías del conocer, en donde se transita desde los sentimientos hacia la reflexión; del afecto trágico al conocimiento trágico” (p. 159); aspecto que según la misma autora proporciona una “Formación de lo humano más profunda que lo intelectual, por ser más vivida; formación poética que antecedió la educación formal de la escuela” (p. 160). Todo esto, como lo indica Niño, (2010) con la finalidad de lograrla

Rectificación del proyecto de hombre occidental, quien por haber vivido según la conciencia ha aniquilado la vida. Aquello que ha estado encubierto en el pensamiento occidental es otra realidad que ha sido olvidada, dejada de lado, como es la de lo múltiple, lo oscuro e indefinido. (p. 160)

Es esa realidad ignorada a la que se refiere Zambrano cuando afirma que sólo puede ser “captada por el arte”, y de un modo especialmente formativo por el teatro para tener acceso a lo que Zambrano (1992, c.p. Niño 2010), “El saber del alma”, a través del cual es posible que se produzca la apertura primaria de la vida humana a las cosas, circunstancias y situaciones que la rodean en el padecer de las mismas; en sus propias palabras: “Las cosas que son nada, son algo cuando se las padece” (p. 161)

Esta disertación se pretende dirigir hacia el potencial del teatro para formar la sensibilidad de los seres humanos. Retomando el planteamiento que hace Zambrano (1992, c.p. Niño, 2010), de vuelta al origen para rectificar el proyecto de hombre occidental, se puede afirmar que la aspiración de formación de la sensibilidad es totalmente compatible con una corriente del arte dramático autodenominada Teatro Antropológico (término acuñado por Eugenio Barba y dentro de la cual se pueden inscribir pensamientos de autores como Meyerhold, Grotowsky, Barba y Boal. Barba (1999) plantea que

El trabajo del actor funde en un único perfil tres aspectos diferentes correspondientes a tres niveles de organización bien distinguibles (...). Estos tres aspectos son:

1. La personalidad del actor, su sensibilidad, su inteligencia artística, su individualidad social que vuelven a cada actor único e irrepetible.
2. La particularidad de la tradición escénica y del contexto histórico y cultural a través de los cuales la irrepetible personalidad del actor se manifiesta.
3. La utilización del cuerpo-mente según técnicas extracotidianas basadas sobre principios-que-retornan transculturales. Estos principios-que-retornan constituyen aquello que la Antropología Teatral define como el campo de la pre-expresividad. (p. 27)

Por tratarse de una investigación en la cual el objetivo principal no vino orientado a la formación de los y las estudiantes como actores, sino a su formación como individuos sensibles, de estos tres aspectos pertenecientes al perfil del actor se extrapolarán al ámbito educativo. El primero como una posibilidad para conocer a quienes se les está educando por medio de ejercicios autobiográficos.

El segundo para brindar a las y los estudiantes la posibilidad de escoger un medio de representación que se adapte a su subjetividad al relacionarlo con los datos que han obtenido a través de las experiencias de autoconocimiento, es decir

que al conocerse mejor podrán identificar qué medios disponibles en su cultura son más idóneos para expresarse y tendrán el teatro como un posible recurso alternativo; y el tercero porque se refiere principalmente a aquello que es inherente a todos los seres humanos: esa situación previa a la posibilidad de representar y donde se presume se producen los bloqueos que ocasionan el mutismo psíquico definido por Kristeva (1995 c.p. Madriz 2011).

Además, este uso extracotidiano del cuerpo que se define como una técnica actoral conllevó, en los ejercicios de Antropología Teatral, una postura atenta del participante que exigió una actitud pasiva, una quietud, un padecer que pudo potenciar su transformación en un sujeto de experiencia sensible, ya que le proporcionó un espacio de detención en su agitado ritmo moderno para experimentar qué le ocurría cuando percibía o le sucedía algo para poder proceder luego a otorgarle sentido a eso que le ocurría mediante los círculos de indagación y los diarios de clases. Incluso, como el mismo Barba (1999) afirma, éste “es el nivel de bios escénico, el nivel “biológico” del teatro”, ese que es inherente a la vida y que por tanto no es exclusivo de él, lo cual le otorga esa posibilidad de ser extrapolado a otros campos del saber humanista, y, por ende al educativo, al formativo.

De este modo, el Teatro Antropológico le ofreció a los estudiantes, técnicas y ejercicios que les permitieron experimentar situaciones reales pasadas o imaginarias futuras, propias o de otros. Por eso se tomó como la corriente teatral que podía potenciar los avances de la presente investigación, ofreciendo a los jóvenes la posibilidad de resignificar experiencias y desarrollar la apertura sensible para entrar en contacto con un mundo que puedan formar y transformar, en tanto ellos puedan decidir qué parte de él quieren que los forme y transforme. Básicamente es una expresión artística del “padecer”, donde fue necesario que al participante realmente le sucediera en escena lo que le pasaba al personaje, para que el público pudiera vivir la situación junto con él.

Todo esto redundó en un avance significativo hacia la constitución de un mundo en el cual se dé una verdadera unidad a pesar y a propósito de la diferencia individual; a pesar, porque cada individuo tiene sus propias habilidades, talentos y limitaciones generalmente en combinaciones distintas de los otros; y a propósito de esas diferencias, porque si cada uno reconoce las características propias y del otro legitimándolas, puede combinar sus esfuerzos para hacer de este mundo un lugar

mejor, a la vez que reconoce la otredad, generando la paz que tanto se anhela a nivel interior y exterior. Así, se debe considerar lo que afirma Vilanou (2002):

El cultivo de sí mismo —a manera de un desarrollo autoformativo a través del cual el ser humano adquiere su mayoría de edad en cuanto construye su unicidad por medio de un proceso dialéctico-biográfico— será el camino, exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar hacia su verdadera condición humana, logrando a través de la formación una emancipación intelectual que también incluye dimensiones estéticas y morales. (p. 208).

Esta emancipación debería conllevar, necesariamente, a la formación de un pensamiento crítico por medio del cual el hombre sea capaz de discernir el conocimiento verdadero de la manipulación, y esté en la facultad de adscribirse libremente a la corriente de pensamiento que mejor represente sus características individuales, atendiendo a sus necesidades sin descuidar ni afectar el bienestar del otro. Todo esto apunta a una nueva forma de aprender que ya no estaría centrada en reproducir, sino recrear, resignificar, hacer propio. Como diría Vilanou (2002):

De manera que el comprender significa aprehender un sentido, con lo cual, la comprensión se perfila como la aprehensión del sentido de conexiones espirituales en forma de conocimiento objetivo. Captamos el sentido en el acto de comprender o, dicho de otra manera, tiene sentido todo aquello que podemos comprender. (p. 211)

El conocimiento adquirido de esta forma ya no sería un archivo temporal de la memoria, útil para aprobar una materia o para demostrar el volumen de información que se domina en un momento determinado. Sería una información hecha vivencia, que ha cobrado un sentido particular para el estudiante, y que por tanto formará parte de los datos que en un futuro podrán llevarlo a la resolución tanto de situaciones cotidianas como de cuestiones trascendentales de su vida.

Por otra parte, los tiempos y las problemáticas humanas que vivimos también requieren con urgencia estas propuestas pedagógicas alternativas, en procura de edificar sociedades más humanas y mejor adaptadas a sus particularidades, la formación de seres humanos más auténticos, que realmente reflejen su mundo interior y la cultura propia, tanto en el cuerpo docente —cuya formación debe

concebirse como permanente e inacabada— como en los estudiantes, para que ambos grupos comprendan que tienen la capacidad de experimentar su propia vida y que son los responsables de su formación. Docente y estudiante en un proceso, en el cual potencien su capacidad de experimentar y de expresarse.

Con la presente propuesta se ha pretendido plantear una alternativa pedagógica para formar la sensibilidad de los estudiantes integrantes del grupo de teatro España Nscena, del Liceo José María España, por medio de los ejercicios teatrales derivados de la corriente de Teatro Antropológico, con la finalidad de que se dieran a sí mismos la oportunidad de experimentar su individualidad y la de otros, logrando su apertura para percibir el mundo que los caracteriza interiormente y el que les rodea y, en consecuencia, contribuir a que experimenten un cambio en sus paradigmas.

El estudiante fue encaminado hacia un proceso de formación de esa unidad en la que debería convertirse el ser humano —como lo describe Valera, llena de subjetividades, única e irrepetible—, y de este modo a la educación no se le consideró como un objeto desechable (como la mayoría de las chucherías que las personas creen necesitar). Sino que se potenció la formación verdadera del hombre, limando esas divisiones impuestas culturalmente entre mente, cuerpo y espíritu o entre mente y cuerpo; que a su vez se traducen en el mundo exterior en la dicotomía ciencia-filosofía o saber científico-saber humanista.

Así también hay que destacar que, a pesar de que la propuesta no consistió necesariamente en mejorar los medios de comunicación o la concepción materialista de la sociedad por sí mismos, se cree que propuestas de este tipo contribuyen a formar en los y las estudiantes ese poder de decidir cuáles aspectos de la realidad circundante van a permitir que les afecten y cuáles no; por ello, la pretensión fundamental de esta investigación fue la de reivindicar la sensibilidad como un medio posible y necesario para adquirir conocimiento y cuidado de sí mismo, del otro y del mundo exterior e interior del ser humano, para contrarrestar la deshumanización de la cual es víctima el hombre moderno.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Potenciar la formación de la sensibilidad de un grupo de estudiantes de bachillerato a través de prácticas teatrales y experiencias narrativas, para coadyuvar en la conformación de personas creativas y críticas.

Objetivos Específicos

- Construir un espacio de encuentro pedagógico para propiciar relaciones cuerpo a cuerpo, cara a cara, de sensibilidades, consigo mismo y con el otro con base en prácticas teatrales.
- Estimular el desarrollo del conocimiento de sí mismo y del otro por medio de la construcción de una autobiografía, y la práctica de ejercicios teatrales enmarcados en la corriente de Teatro Antropológico.

Capítulo II

Marco teórico

I. De la formación, o de cómo se ayuda a ser el que se es

La presente propuesta giró en torno a cuatro nociones fundamentales: formación, sensibilidad, experiencia y teatro, enmarcadas en una perspectiva hermenéutica; entendida esta última según Gadamer (1991) como “el fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido” (p. 23).

Para ello se han tomado como ejes transversales dos autores cuyas posturas tienen algunas coincidencias pertinentes a los propósitos del proyecto, Hans Georg Gadamer (desde sus antecedentes hegelianos hasta sus aportes particulares) y Friedrich Nietzsche (2000) porque los mismos, tal como lo reconoce Rivero (2006), manifiestan interés en el pasado individual así como en la valoración del arte considerando al mismo tiempo una vía propicia para el desarrollo de una experiencia hermenéutica. (p. 33). Ambos autores y sus aportes se encuentran estrechamente relacionados con la presente iniciativa.

En su obra *Verdad y método*, Gadamer desarrolla el tema de la hermenéutica retomando a los autores de la tradición, pero desde una perspectiva particular, enfocada no sólo en la comprensión e interpretación de textos sino también en la valoración de la experiencia como fuente de conocimiento. La hermenéutica, desde la perspectiva de Gadamer (1999), se encuentra estrechamente vinculada a la noción de finitud. En este sentido el autor afirma que

(...) La finitud de la propia comprensión es el modo en el que afirman su validez la realidad, la resistencia, lo absurdo e incomprensible. El que toma en serio esta finitud tiene que tomar también en serio la realidad de la historia. Es el mismo problema que hace tan decisiva la experiencia del tú para cualquier autocomprensión. (p. 18)

Así tanto las comprensiones como las realidades son históricas, finitas, se acaban y vienen otras, lo mismo pasa con los seres humanos, quienes van cambiando a medida que la vida y sus circunstancias lo hacen; transformando en

consecuencia la comprensión que tienen acerca de sí mismos. En relación con ello se ha manejado la noción de *Bildung*, entendida como formación. Ambos términos tienen, según Gadamer (1991), una gran tradición histórica. El autor asegura que la noción contemporánea del término formación se encuentra determinada por su tradición histórica, que lo vincula originalmente a la religión. Tal concepto surgido en el Medioevo se conservó durante el barroco.

En una segunda etapa Gadamer (1991) indica que “la formación pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de cultura, mas no “como conjunto de realizaciones objetivas de una civilización al margen de la subjetividad del individuo culto”, que es la acepción más empleada sino aludiendo al “modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39).

El autor también retoma la noción Kantiana de formación afirmando que aun cuando Kant en ese momento no usa el término formación, se refiere a lo que denomina una “cultura de la capacidad” (o de la disposición natural), que como asegura Gadamer (1991) “es un acto de la libertad del sujeto que actúa”, haciendo alusión con ello a “una obligación para consigo mismo (...=” y a “(...) no dejar oxidar los propios talentos”. (p. 39).

Gadamer (1991) sostiene que “Hegel ya habla de “formarse” y “formación” cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo”. No obstante, nos relata Gadamer que es W. Von Humboldt quien propone diferenciar las nociones cultura y formación:

Pero cuando en nuestra lengua decimos << formación >> nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la serenidad y el carácter.

A este respecto, Gadamer (1991) señala que este autor desliga la noción de formación vinculada a la idea de cultura anteriormente comentada, incluyendo el desarrollo de las capacidades y talentos y remitiéndose en su lugar a la tradición mística que le dio origen.

Para designar esos “modos específicamente humanos” que caracterizan la cultura, Gadamer (1999) hace uso del “término alemán *Bildung*, que traducimos como “formación” y significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es tanto el proceso por el que adquiere cultura, como esta cultura misma en tanto patrimonio personal del hombre culto (...); además, el autor relaciona este concepto “(...) con la enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (p. 38. pie de página) y vincula la formación con lo que denomina cambio espiritual asociado a nociones como “arte, símbolo, historia, lo creado, estilo, vivencia, genio, expresión, mundo exterior, interioridad” (p. 38)

No obstante, Gadamer (1991) sostiene que ésta no es en modo alguno un objetivo pedagógico sino más bien un medio:

(...) el concepto de formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva. Cultivo de una disposición en desarrollo de algo dado, de modo que el ejercicio y cura de la misma es un simple medio para el fin.

Así mismo, el autor amplía, indicando que:

(...) en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (p. 40).

Gadamer (1991) afirma que se vio profundamente influenciado por Hegel en el desarrollo de su propia visión de formación; coincide con Hegel en un concepto del espíritu unido a la formación, considerándola una necesidad humana; también en que para Hegel formarse significa ascender a la generalidad, y que esta acción no puede estar limitada a la formación teórica “sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana” (p. 41).

De acuerdo con Gadamer (1991), Hegel también denuncia la existencia de seres cultos e incultos y señala que “el sentido de la formación humana es

convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es un inculto” (p. 41). Hegel relaciona al “inculto” con una falta de capacidad de abstracción y, respecto a esta categoría de ser humano, comenta Gadamer (1991): “[...] no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida”. (p.41)

Podría pensarse que el “ascenso a la generalidad” propuesto por Hegel sugiera un pensamiento unitario. Al contrario, la propuesta Hegeliana (Gadamer 1991) concibe esta acción como “una tarea humana con la finalidad de desarrollar una <<autoconciencia libre>> > << en y para sí misma>>. (p. 41)

Formando al objeto, y en la medida en que actúa ignorándose y dando lugar a una generalidad, la conciencia que trabaja se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad; o como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma. La idea de que en cuanto el hombre adquiere un <<poder>>, una habilidad, gana con ello sentido de sí mismo. (p. 41)

De acuerdo con Gadamer (1991), ese sentido de *sí* puede producirse a través de la formación práctica y que al fin y al cabo asegura Gadamer (1991) “toda formación teórica (...) es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes”; además, tanto Hegel como Gadamer reconocen la existencia de un proceso de formación no formal basado en la experiencia individual y/o el trabajo práctico que apunta a “la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser otro” (p. 42)

Desde una perspectiva semejante, para Valera y Madriz (2006) la *Bildung* se refiere a “esa vuelta al sí mismo, de la experiencia de sí mismo, pero no puramente en pos de una identidad-ídem, o con mucho, más allá de ella que busca de la auto-apropiación su propio recogimiento, su propia experiencia en esa presencia absoluta del uno mismo”. (p. 35). Constituye así un esfuerzo por reflexionar y darle sentido a aquello que se ha percibido y experimentado como resultado de una situación determinada, con la finalidad de aprehenderlo verdaderamente.

En torno a este asunto específico de la experiencia, Jorge Larrosa en *Tecnologías del yo y educación* (1995) hace referencia a la experiencia de sí como “(...) la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se

regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí” (p. 263); ésta, en su opinión, puede ocurrir a través de una práctica pedagógica. El autor acude a Foucault, quien en su obra *Ontología histórica de nosotros mismos* desarrolló el concepto “tecnologías del yo”, el cual retoma Larrosa y contextualiza en este trabajo. (p. 263):

En el vocabulario pedagógico, ese conjunto de palabras amplio, indeterminado, heterogéneo y compuesto por la recontextualización y el entrecruzamiento de regímenes discursivos diversos, se utilizan muchos términos que implican la relación del sujeto consigo mismo. Algunos ejemplos podrían ser “autoconocimiento”, “autoestima”, “autocontrol”, “autoconfianza”, “autonomía”, “autorregulación” y “autodisciplina”. Esas formas de relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. Por otra parte, y dejando a un lado el diferente tipo de fenómenos que designan, todos estos términos se consideran como antropológicamente relevantes en tanto que designan componentes que están más o menos implícitos en lo que para nosotros significa ser humano: ser una “persona”, un “sujeto” o un “yo”. Como si la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno consigo mismo, el poder tener cierta conciencia de sí y el poder hacer ciertas cosas con uno mismo, definiera nada más y nada menos que el ser mismo de lo humano” (p. 264)

Cabe destacar que para que se produzca una práctica pedagógica con estas características, es preciso un cambio radical en la actitud del docente, considerando que un proceso como éste, según Valera y Madriz (2006), se relaciona “con la experiencia de sí y cuidado de sí en tanto que experiencia profunda, venida del sí mismo y no como tarea exterior o impuesta.” (p.35). Se prefigura entonces la necesidad del maestro de contar con la voluntad del estudiante y la propia de aprender algo, y de generar las condiciones requeridas para que se dé esta posibilidad, como ya lo refiriera Rancière (2003) en su descripción del círculo de la potencia.

Es un cambio de actitud cuya raíz primordial se encuentra a su vez en la pedagogía hermenéutica en la cual, como plantea Vilanou (2002) cuando se refiere a las concepciones de Gadamer:

Una de las claves (...) radica en el énfasis que se pone al hecho de oír: a través de la audiencia no cabe adoptar una actitud dominadora, sino que uno ha de dejarse llevar por la actividad de la coda (*Sache*). (p. 216)

Profundizando aun más en esto, Gadamer, (c.p. Vilanou (2002):

Lo que perseguía era una praxis hermenéutica basada en el arte de comprender y hacer comprensibles las cosas partiendo de un principio propio de la -docta ignorancia- clásica: el reconocer de antemano la posible superioridad del interlocutor. Por tanto comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto de que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener la razón. (p. 218)

Estos propósitos requieren un modelo de formación alternativo; de acuerdo con Bedoya (2005): “un cambio en las prácticas pedagógicas o una “apertura a la posmodernidad” (p.9) que comienzan por entender la necesidad de desplazar al docente de su pedestal de sujeto superior, en el que “(...) ya no puede seguir actuando como el centro único del proceso pedagógico, como la única fuente del saber y del conocimiento” (p. 9).

En consecuencia, es preciso que el docente considere al estudiante como su igual y adopte una postura dialógica en lugar de dominante, para lo cual es indispensable, según Bedoya (2005), “una actitud epistemológica de cambio” que

(...) debe estar precedida por la reflexión y la autorreflexión, de que no solo hay otras formas, tal vez más adecuadas de proceder, aunque no estemos convencidos de ellas porque todavía no las hemos practicado, sino porque comprendemos que como estamos procediendo actualmente estamos inhibiendo, reprimiendo y hasta atentando con las auténticas formas de acceder a, investigar y producir conocimiento (...)” (p. 10).

Según Bedoya (2005), el modelo educativo posmoderno pretende que a través de la investigación, el estudiante “se forme como sujeto responsable y autónomo”, de manera que sea capaz de formarse a sí mismo” (p. 12). Como indica el autor:

Así se puede decir que la investigación sí está contribuyendo a la formación del estudiante como sujeto, como sujeto de conocimiento, y como sujeto que ha iniciado y está aun en proceso de formación. Se puede decir que no se ha formado ya (...) sino que ha descubierto cómo han pretendido formarlo otros -el sistema educativo, los medios de comunicación, las formas incorrectas establecidas de leer, observar, ver y hasta escribir, que se han impuesto- y cómo debe ser al contrario el proceso formativo auténtico en el que él, en cuanto sujeto, está en construcción, en formación. (p. 13)

Ello tiene como fin que el docente pueda organizar las circunstancias requeridas con el objetivo de permitirle a los estudiantes como individuos “llegar a ser lo que son”, de la manera como lo plantea la pedagogía hermenéutica.

Por otro lado, es necesario considerar que tal y como lo señala Hegel (1999 c.p. Vilanou 2002) refiriéndose a la noción de *Bildung*, ésta no tiene un espacio de tiempo determinado a la manera de la educación formal de un individuo, sino que es un proceso que se da a lo largo de la vida del ser humano; “es crearlo todo (tesis) y destruirlo, negarlo (antítesis) para recrearlo (síntesis) en una unidad superior que camina hacia un ideal siempre inacabado porque toda síntesis crea una nueva antítesis.” (p. 208)

Es en este proceso continuo en el que se logra la “espiritualización” del ser humano, de la forma en que Hegel (1999 c.p. Vilanou 2002) la describe

(...) la formación del ser humano implica un proceso de espiritualización porque el hombre nace dos veces, a saber, natural y espiritualmente. Por la vida natural, posee una esencia individual pero, gracias a la vida espiritual, adquiere una dimensión universal: mientras la individualidad se identifica con el ser natural, la universalidad surge con el ser racional, es decir, parte de la naturaleza intentando acceder a la conciencia absoluta (Espíritu absoluto), participando en el devenir universal que es la totalidad de un Espíritu que está en constante actividad y desarrollo. (p. 208)

Considerando al mismo tiempo que según Hegel (1999 c.p. Vilanou 2002), “el individuo formado es aquel que vive como un ser espiritual en el mundo cultural de su tiempo siendo capaz de crear nueva cultura, esto es, transformar el espíritu subjetivo en espíritu objetivo” (p. 212). Se podría decir que la educación, entendida como formación representa la salida posible de este atolladero materialista, para conformar un individuo capaz de construir un conocimiento objetivo a partir de la reflexión de su experiencia del mundo. Entre otras razones, porque ofrece a la persona la oportunidad de adquirir habilidades y lograr disposiciones que no le son inherentes por naturaleza.

Así, siendo la *Bildung* una noción que conlleva, según Fabré (2011), “un trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” (p. 216) y refutando lo que indica Valera (2011), “La sensibilidad no es una tendencia natural del ser humano”; para asumir que la sensibilidad es una manifestació genuina que viene incluida de manera innata en la naturaleza humana y que se ha visto opacada por el desprestigio que la razón cerrada ha impuesto sobre ella colocándola en el terreno de las fuentes de conocimiento poco confiables; y por las manifestaciones superficiales que los medios de comunicación han institucionalizado en los modos de representación de la misma en los individuos. Resultó imperiosa la necesidad de crear un escenario propicio para que los y las estudiantes tuvieran la oportunidad de develar en sí mismos esa apertura necesaria, para que estuvieran en capacidad de adentrarse en las profundidades de su ser conociéndose verdaderamente.

II. De la sensibilidad o la percepción del ideal interior en la realidad circundante.

La innecesaria disyuntiva existente entre los medios para adquirir conocimiento, especialmente en lo que respecta al tema de una disociación entre la razón y los sentidos ha generado múltiples conclusiones provenientes de los pensadores más brillantes de la filosofía universal, siendo que cada uno de ellos se adscribe a las necesidades del momento histórico en que surgen.

Bedoya (2005) menciona como ejemplo a los griegos, que desarrollaron una “concepción realista de la verdad: *veritas est adaequatio rei et intellectu*: la verdad era la adecuación entre lo que vemos y lo que pensamos” (p. 25). Por otra parte, la modernidad nos legó un marcado interés por el conocimiento racional o lógico que busca abrirse camino a nuevas formas de interpretación del conocimiento. Al respecto, Bedoya (2005) dice que “el conocimiento se da a través de dos fases: de la etapa de conocimiento sensible se pasa al conocimiento racional o lógico” (p. 25).

Hoy se maneja (Bedoya 2005) un “criterio realista de la verdad” basado en una concepción empirista del conocimiento, según la cual el conocimiento científico queda reducido al “conocimiento sensible”, ya que los seres humanos necesitamos observar directamente la realidad para convertirla en conocimiento racional (p. 26) y estar en capacidad de explicarla. Bedoya (2005) también señala que:

Esta idea debe coincidir con el objeto-punto de partida del acto de conocer o experiencia, para que se dé el conocimiento. Este está constituido, pues, por la experiencia; esto es por la relación del sujeto (conciencia, razón, pensamiento, mente, alma...) y el objeto (...)” (p. 26)

De tal manera que en este instante en que las personas necesitan hacerse cargo del desarrollo de un criterio propio, y en consecuencia responsabilizarse de su formación, se considera necesario reevaluar el poder de los sentidos en el acto de conocer, tal y como lo indica Nietzsche (2000):

(...) Todo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real. Matan, rellenan de paja, esos señores idólatras de los conceptos, cuando adoran se vuelven mortalmente peligrosos para todo, cuando adoran. La muerte, el cambio, la vejez, así como la procreación y el crecimiento son para ellos objeciones, incluso refutaciones. Lo que es no deviene; lo que deviene no es (...) Ahora bien, todos ellos creen, incluso con desesperación, en lo que es. Pero, como no pueden apoderarse de ello, buscan razones de por qué se les retiene. “Tiene que haber una ilusión, un engaño en el hecho de que no percibamos lo que es: ¿dónde se esconde el engañador? —” Lo tenemos, gritan dichosos, ¡es la sensibilidad! (p.57)

En ese mismo texto Nietzsche (2000) es más específico al afirmar que “La razón” es la causa de que nosotros falseemos el testimonio de los sentidos. Mostrando el devenir, el perecer, el cambio, los sentidos no mienten...” (p. 57). Todo esto porque al final no existe tal contradicción entre el testimonio de los sentidos y la razón; a menos que el individuo se empeñe en imponer la razón por encima de lo percibido. La ecuación necesaria, como se ha descrito someramente, fluye desde una apertura que favorece la percepción y afectación que deja una huella a la que luego cada quien otorga el sentido individual por medio de la razón.

Sin embargo, es muy probable que la serie de malentendidos y reputación dudosa generados en torno a la sensibilidad como concepto, se origine en un escaso o nulo conocimiento de lo que este término implica. Por ello, a modo de aclaratoria del sentido en que se ha empleado dicha noción en la presente investigación, se considera vital hacer un recorrido en torno a la definición de sensibilidad.

Abbagnano (2004) define la sensibilidad como

- 1) La total esfera de las operaciones sensibles del hombre, que comprende tanto el conocimiento sensible como los apetitos, instintos y emociones.
- 2) La capacidad de recibir sensaciones y de obrar ante los estímulos. Por ejemplo la sensibilidad de las plantas.
- 3) La capacidad de juicio o de valoración en un campo determinado. Por ejemplo la sensibilidad moral, la sensibilidad artística, etc.
- 4) La capacidad de participar en las emociones de los demás o de simpatizar [...], en este sentido se dice sensible al que se conmueve con los demás e insensible al que queda indiferente frente a las emociones de los demás (p. 1.038)

De esta amplia gama de acepciones se puede deducir que, a pesar de ser aparentemente distintas, es imposible desligar una de otra por la intención de estudiar el término desde un punto de vista filosófico que conlleve al planteamiento original realizado acerca del cómo es la sensibilidad, y no sólo sobre el qué es la sensibilidad. Por ello, a lo largo de esta disertación se abordan aspectos que se acercan más a unas que a otras acepciones, con el fin de obtener un amplio panorama del tema, yendo desde la apertura que genera lo sensible hasta la

posibilidad de adquirir conocimiento por este medio, pasando por la voluntad de ser sensible.

En este sentido, como lo expresa Valera (2011)

Ser sensible es más que una capacidad, es una apertura y una entrada al mundo; y posibilidad de salir o entrar al mundo. La sensibilidad se padece en tanto recibimiento, ella se da y recibe a la vez. (p. 13).

Por tanto, ser sensible implica en primera instancia ser de algún modo permeable emocional y sensorialmente con y ante el mundo, tanto interior como exterior; todo esto con una intervención importante de la voluntad de serlo, hecho que amplía las posibilidades de formación del criterio. Un individuo tiene la potencia de decidir qué recibe y qué no, en qué entrar y en qué no, siempre y cuando tenga esta apertura como punto de partida.

Ampliando un poco la definición expuesta inicialmente, Valera (2011) procede a aportar otros detalles acerca de la sensibilidad afirmando que

(...) nos refiere a la posibilidad de captar valores estéticos, incluso morales. Se habla de una sensibilidad interna, que se refiere a la posibilidad de tener conocimiento de la vida psíquica del sujeto; y de una sensibilidad externa, que tiene que ver con un conocimiento inmediato de objetos físicos. Ambas sensibilidades no pueden separarse del todo por la implicación de diversa índole entre ellas. (p. 223)

Como se observa, la definición de sensibilidad engloba distintas acepciones cuyo abordaje es necesario para esclarecer lo planteado de forma más concreta. Por ello, se ha considerado necesario hacer un alto para definir con mayor precisión a qué se está haciendo referencia con dicho término.

Focalizando la atención hacia la relación que establece Valera (2011) al vincular la sensibilidad con la “posibilidad de captar valores estéticos” (p. 223), se torna inminente abordar el tema de la estética como uno de sus componentes principales. En cuanto a esto, parafraseando a Abbagnano (2004), la estética es entendida como la reflexión filosófica orientada a la percepción de lo bello. Así mismo, afirma el autor que este término “(...) significa precisamente “doctrina del conocimiento sensible” y que el mismo

(...) fue introducido por Baumgarten hacia 1750, en un libro (*Aesthetica*) en el cual sostenía la tesis de que el objeto del arte son las representaciones confusas, pero claras, o sea sensibles, pero “perfectas”, en tanto que el objeto del conocimiento racional son las representaciones distintas (los conceptos) (p. 452)

De acuerdo a Abbagnano (2004), más adelante Kant menciona el término estética en *La crítica del juicio* y en *La crítica de la razón pura* haciendo referencia al arte y a lo bello, pero dirigido a un juicio crítico; es decir, relacionándolo con la capacidad de juzgar, alejándose considerablemente de la doctrina de Baumgarten, por lo que hoy en día el nombre estética designa cualquier análisis, investigación o especulación que tenga por objeto al arte y a lo bello, prescindiendo de toda doctrina o dirección específica.(p. 452)

Ante esta aclaratoria, se considera necesario acotar que esta investigación en ese sentido específico se aleja de la noción de estética Kantiana, enfocada según Abbagnano (2004) al “juicio estético (...), que es el juicio acerca del arte y de lo bello” (p. 452), y va más bien encaminada a potenciar la sensibilidad estética, estado previo y eminentemente necesario para elaborar un juicio estético propio y realmente subjetivo.

Por ello, considerando que los grandes conceptos del saber científico y humanista han sido influenciados y definidos de acuerdo con el momento histórico e ideológico que los enmarca, la estética y lo bello deben contextualizarse en una corriente de pensamiento específica para ser definidos. Entonces, tomando en cuenta que la corriente hermenéutica es uno de los ejes transversales de esta investigación, se enmarcó la definición de estética en torno a las reflexiones de Gadamer, quien es uno de los máximos exponentes de esta tendencia de razonamiento.

El autor fundamenta sus reflexiones acerca de lo bello en el ideal platónico de belleza, relacionándola con la verdad, específicamente con el relato descrito por Platón (1958) en *Fedro*. De este diálogo filosófico Gadamer (1991) extrae la noción de lo bello que reconoce y que por tanto orientará su pensamiento sobre la estética:

(...) la belleza, por muy inesperadamente que pueda salirnos al encuentro, es una suerte de garantía de que, en medio de todas sus perfecciones, sus maldades, sus finalidades y parcialidades, en medio de todos sus fatales embrollos, la verdad no está en una lejanía inalcanzable, sino que nos sale al encuentro. La función ontológica de lo bello consiste en cerrar el abismo abierto entre lo ideal y lo real. (p.52)

Así, se consideraría bello lo que intuitiva o conscientemente constituye una manifestación real del ideal de verdad que habita en cada ser. De allí deriva entonces el análisis de la segunda parte de la definición de sensibilidad de Valera (2011): la relación entre sensibilidad externa y sensibilidad interna, para lo cual resulta imprescindible recurrir a Gadamer (1991), quien afirma que

Toda reproducción, toda declamación de una poesía, toda representación teatral, por grandes que sean los actores y los cantantes, sólo nos comunicará una experiencia artística efectiva de la obra cuando oigamos en nuestro oído interior algo de todo punto diferente de lo que efectivamente está sucediendo para nuestros sentidos. Sólo lo elevado hasta la idealidad del oído interno y no las reproducciones, las exhibiciones o las realizaciones mímicas como tales, nos proporcionan el sillar para la construcción de la obra. (p. 108)

Ampliando lo afirmado por Valera (2011) acerca de la sensibilidad externa e interna, la primera se refiere exclusivamente a las impresiones que la percepción de la obra de arte genera en los sentidos; mientras la segunda viene a relacionarse con esa actividad psíquica del individuo que procede a darle forma a lo captado por los sentidos, por medio de su oído interior; que contacta con sus ideales acerca de cómo ese objeto artístico es realidad, o cobra sentido para él. O más específicamente, cómo ese objeto artístico revela en la realidad lo que habita en su interior en forma de ideal de verdad.

Sin embargo, se considera importante señalar que a pesar de su orientación estética la sensibilidad no solamente remite a la apertura para captar la belleza en una obra de arte. Entonces, ¿qué relación guarda la percepción de lo bello en el arte con la percepción de lo bello en la naturaleza? Gadamer (1991) apunta lo siguiente:

Sólo un análisis profundo de la experiencia estética por la que se encuentra lo bello en la naturaleza nos enseña que se trata, en cierto sentido, de una falsa apariencia, y que, en realidad, no podemos mirar a la naturaleza con otros ojos que los de hombres educados artísticamente. (p. 81)

Como prueba de esta afirmación Gadamer (1991) expone el ejemplo de la forma en que eran descritos los Alpes en los relatos de viaje del siglo XVIII, como “montañas terroríficas, cuya espantosa ferocidad eran sentidos como una expulsión de la belleza, de la humanidad, de la tranquilidad, de la existencia” (p. 82). Sin embargo actualmente, el mundo está convencido de su magnificencia. Esto ocurría porque en el siglo XVIII los ideales de belleza estaban orientados hacia un orden racionalista, donde los jardines se construían según orientaciones geométricas como una continuación de la construcción donde se habitaba.

En suma, si un individuo no tiene como punto de partida la apertura necesaria para captar la belleza, es decir, no conoce sus propios ideales acerca de la verdad, no podrá apreciar en modo alguno esta revelación en su entorno real; ya que esta referencia a la naturaleza no alude sólo a los paisajes y los animales, sino también a sus congéneres. En este sentido, un individuo que no ha descubierto su propio ideal de verdad se encuentra nublado para percibir o darle sentido a la percepción de este ideal en su realidad circundante. Llegado este punto, resulta importante la referencia a lo que Gadamer (1991) entiende por percepción:

Percibir no es recolectar puramente diversas expresiones sensoriales, sino que percibir significa, como ya lo dice muy bellamente la palabra alemana, *wahrnehmen*, <<tomar (nehmen) algo como verdadero (wahr)>>, pero esto quiere decir: lo que se ofrece a los sentidos es visto y tomado como algo. (p. 78)

De este modo, no se trata solamente de percibir, sino de tomar estas impresiones recibidas a través de los sentidos como datos importantes, como datos verdaderos; como ese algo capaz de hablar, de significar, de cobrar sentido. Entonces, como indica Valera (2011): “Ser en el mundo y estar en el mundo implican sensibilidad, un darse cuenta y estar en cuenta de lo otro en lo que se está dentro y fuera” (p. 13). Es confiar en lo que se capta, darle sentido y ser capaz de decidir si

eso revela en alguna medida el ideal de verdad individual, siempre y cuando ese ideal se conozca y ese oído interno-externo esté desarrollado; tomando como punto de partida esa apertura para ser afectado, ante la cual sólo el individuo tiene la potestad de decidir qué dejará una huella en su interior y qué no.

Resurge la relación entre razón y sensibilidad, ya que la percepción no puede limitarse —como lo indica Gadamer— a recolectar impresiones sensoriales, sino que requiere el proceso de darle sentido a dichas impresiones; como afirma Márquez-Fernández (2011)

Es a través de los afectos como el bien y el mal cobran sentido. Lo que puede ser objeto de Bien, o de Mal, Bello o Feo, etc., es transgredido por el sentimiento divergente que alguien tiene ante uno u otro; es decir, el valor de la verdad no puede ser impuesto racionalmente, pues se trata de una vivencia de la existencia donde ese valor o valores pasan por la prueba de las sensaciones de quien siente. (pp. 43-44)

Por ello se aclara cuál sería el flujo ideal de apropiación del conocimiento ya que, según lo planteado, un individuo (que inicialmente tiene una percepción de su mundo interior, traducido en ideales) aprende a reconocer aquello que forma parte de sí mismo y que se revela en la realidad circundante por la que decide ser afectado en lo más íntimo de sus sensaciones, entendiendo de esta manera qué significado tienen para él las impresiones que puedan llegarle por medio de los sentidos o la intuición, y determinando en qué medida se relaciona con su individualidad.

Pero esto no sólo se traduce al plano individual; en un sentido más amplio Márquez-Fernández (2011) dice que

Nuestra proximidad sensible a través de los sentidos quiebra cualquier tipo o modo de distanciamiento de la existencia; poder reconocer los sentires humanos como forma de existencia con el otro, significa una convivencia afectiva que de hecho abre el mundo interior al otro y propicia un compartir de experiencias sensibles que cristalizan en alianzas y compromisos más esperanzadores en bien de todos. (p. 44)

Entonces, ser sensible convierte al ser en un individuo permeable, empático y compasivo en tanto ya no sólo se conoce a sí mismo y puede hacer suyos datos cognitivos, sino que también es capaz de ver qué parte de sí mismo está contenida en los otros, de exponer su interioridad y hacer suyo el hacer y el padecer del otro en la medida en que surge ese reconocimiento, creando lazos y alianzas mucho más sólidas entre él y su entorno, así como entre él y sus congéneres.

III. De la formación de la sensibilidad o de la emancipación potencial de las verdades del alma.

Si a la sensibilidad se le atribuye la doble cualidad de veracidad y apertura aprehendida, será preciso abordar en un sentido más amplio lo que se entendería por *formación de la sensibilidad*. Tomando lo propuesto por Kohan (2011) se podría decir que el punto de partida de esta posibilidad es enseñar a mirar, a tocar, a amar; pero no con el típico modelo tradicional de enseñanza aprendizaje en el cual, como lo indica Flórez (1999), existe una relación vertical entre maestro y alumno: se enseña con el método transmisionista, la imitación del buen ejemplo, el ejercicio y la repetición; sino por medio de la noción de *Bildung* antes descrita.

Según Niño (2010):

La formación de la sensibilidad y de la razón poética implica, entre otras cosas, considerar los sentimientos, las emociones, la imaginación, los sueños... Comprender lo emocional, la experiencia vivida, la conversión de lo trágico humano en ético y aquello que nos obliga a actuar, a saber y a vivir, constituye una condición vital de toda formación de la sensibilidad y del conocimiento de la subjetividad. (pp. 162-163)

Entonces, se estaría hablando de una posibilidad de formar al ser humano desde una perspectiva más profunda, desde una vinculación necesaria entre sus componentes emocionales e intelectuales para ofrecerle la opción de convertir lo vivido en conocimiento concreto de y para la vida, de y para sí mismo. Se trata de favorecer la posibilidad de un aprendizaje real en el que la experiencia sea la fuerza que haga presión para dejar esa huella de conocimiento en el terreno emocional e

intelectual del individuo, con el fin de que luego le pueda dar sentido a su existencia y su relación con ese conocer, evitando además que el conocimiento sea visto como algo externo y desvinculado del ser. Todo esto en la medida en que el punto de inicio lo constituye el re-conocimiento del sí.

Como afirma Madriz (2011), se trata de una

(...) educación dirigida a desarrollar una mirada propia, más crítica, más creativa, más compleja, pero siempre personal, porque lo importante no puede dejarse a la repetición de imágenes sin resonancia afectiva, de frases hechas y de opiniones prestadas. La mirada del mundo ha de ser propia y profunda y lleva mucho tiempo el conformarla, aunque paradójicamente debemos reconocer que también es fácil cambiarla, cuando el espíritu se encuentra libre de prejuicios y abierto a la experiencia, y además porque estamos transitando por un mundo tecnológico que nos posibilita condiciones que en el pasado eran impensables. (p. 114)

Esta formación de la sensibilidad se relaciona estrechamente con la noción de educación sentimental propuesta por Marías (2005 c. p. Madriz 2011), porque aunque la sensibilidad no sólo se trata de los sentimientos, los involucra necesariamente como una manera de reaccionar del individuo en relación con las impresiones de su mundo interior y exterior, potenciando sus habilidades expresivas. Como lo indica el autor:

(...) la educación sentimental radicaría en la intención de la educación como el cultivo e incremento de la espontaneidad. O lo que es lo mismo, la posibilidad de nutrir la vida con experiencias, imaginaciones, ensayos, exploraciones de lo desconocido en relación con los afectos o sentimientos. (p. 116)

De esta manera, la formación de la sensibilidad podría representar el logro de esa anhelada aspiración que dio origen a las ciencias del espíritu, mediante las cuales, como indica Vilanou (2002):

(...) se buscaba reaccionar frente al desgarramiento moderno entre el yo y el mundo presentando la formación como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu

objetivo. Por otra parte (...) se aspiraba a captar la realidad de una vida interior que se escapaba a las objetividades de la ciencia natural y, por ende, de la psicología experimental. (p. 220)

En este sentido, además de ofrecer la posibilidad de acceder a ese mundo interior, la formación de la sensibilidad constituye una reconciliación con él, que brinda la apertura hacia un conocimiento más amplio y, por ende, más verdadero para el individuo, ya que parte de sí mismo y regresa a él en forma de datos objetivos, a los cuales posteriormente otorga sentido propio.

Al mismo tiempo, el ser humano amplía la perspectiva que tiene de sí mismo, dirigiéndose hacia un concepto más pleno de sí, ya que como lo indica Morin (2006), “El ser humano es un ser racional e irracional capaz de mesura y de desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable” (p. 21); tal enunciado nos aproxima a la caracterización del hombre complejo. De este modo, cuando la formación de la sensibilidad da origen a este ser capaz de asumirse en toda su complejidad, está ofreciendo la tan ansiada emancipación de los individuos. En este punto, es pertinente recordar la relación que, según Vilanou (2002), mantenían los términos *Bildung* (formación), *Geist* (espíritu) y *Freisbelt* (libertad).

Por otro lado, nos remite a la afirmación que Vilanou (2002) hace sobre la idea de Gadamer acerca de las ciencias del espíritu, las cuales “se encuentran más cerca de la experiencia artística que de la científica, porque transmiten una verdad que no es accesible siguiendo los métodos de la ciencia experimental” (p. 216). Entonces, el arte sería la puerta de acceso por excelencia hacia aquello verdaderamente humano; aquello que está al mismo tiempo más allá de lo inteligible, tal y como lo afirmarían Gadamer (1991) al indicar que “tras las creaciones de la imaginación se articulan contenidos significativos que se abren a la comprensión” (p. 64) o, parafraseando su cita de Kant, que permiten expandir las capacidades del pensamiento.

Posteriormente, el autor dice que “la Idea, que sólo puede ser atisbada, se hace verdaderamente presente en la manifestación sensible de lo bello” (p. 86). Por tanto, el arte constituye el medio por el cual el individuo puede tener contacto con la concreción de una idea o concepto cuya existencia sólo intuía, para así comprenderla y desarrollarla mediante el conocimiento sensible que partiendo de sí

mismo como intuición, viaja a través del contacto con la obra de arte o con la naturaleza estéticamente observada, para colmarse de sentido y regresar posteriormente al individuo en forma de conocimiento.

Es por ello que las potencialidades del arte en cuanto a la formación de la sensibilidad del individuo tienen alcances extraordinarios, en tanto abarcan diferentes ámbitos que van desde el conocimiento de sí mismo, hacia la emancipación de su propia humanidad. En primera instancia, retomando las ideas estéticas hermenéuticas, le permite establecer un contacto originario con la manifestación sensible de su ideal de verdad; recordándole que, como afirmaría Gadamer (1991), siendo lo bello lo que según el *Fedro* de Platón, es lo que más brilla y más atrae, “la verdad no está en una lejanía inalcanzable, sino que nos sale al encuentro”. (p. 52)

En segundo lugar, le promete un orden verdadero, como señala Gadamer (1991): “La experiencia de lo bello y, en particular, de lo bello en el arte, es la evocación de un orden íntegro posible, dondequiera que éste se encuentre”.(p.85) Continuando con esta idea, el autor determina que el arte tiene la capacidad de entrenar la percepción del individuo con el fin de que pueda apreciar lo bello en la naturaleza, como se citara en el apartado anterior, ampliando al mismo tiempo las posibilidades de su pensamiento en tanto requiere para su comprensión y asunción de sentido el presupuesto de que lo representado en el arte es una magnificación del ser de lo que se está representando.

En la obra de arte, como explica Gadamer (1991), “no sólo se remite a algo, sino que en ella está propiamente aquello a lo que se remite”. (p. 91). Posteriormente señala que la mimesis del arte “no quiere decir imitar algo previamente conocido, sino llevar algo a su representación, de suerte que esté presente allí en su magnitud sensible.” (p. 93) En este sentido, el arte tiene un carácter simbólico, tal como lo entendieron los pensadores del romanticismo y como lo retoma Gadamer (1991) al señalar que “lo simbólico no sólo remite al significado, sino que lo hace presente: representa el significado... está ello mismo ahí y tal y como puede estar ahí en absoluto.” (p. 90)

Por tanto, la labor de formar la sensibilidad por medio del arte implica inicialmente entender que estas creaciones de la imaginación tienen como punto de partida el empleo de un lenguaje simbólico, con el cual es necesario familiarizarse

antes de que esa obra llegue a significar realmente algo para quien la lee. Para que esto suceda, es necesario propiciar un primer encuentro del individuo con sus ideales de verdad y belleza, para que posteriormente pueda reconocer su presencia en el objeto que observa, bien sea artístico o de la naturaleza.

Gadamer (1991) define el acto de *reconocer* de la siguiente manera:

(...) Re-conocer no es volver a ver una cosa..., sino que reconocer significa: reconocer algo como lo que ya se conoce... todo re-conocimiento se ha desprendido de la contingencia de la primera presentación y se ha elevado al ideal... En el re-conocimiento ocurre siempre que se conoce más propiamente de lo que fue posible en el momentáneo desconcierto del primer encuentro. (p.113)

Se podría decir que ésta es la secuencia ideal: propiciar un primer encuentro del individuo con aquello que considera verdadero para luego generar una elevación de esta noción al plano del ideal mediante el arte. Esta disciplina humana requiere para el individuo cuya sensibilidad no ha sido formada, según Gadamer (1991), “empezar a deletrear un vocabulario nuevo y desconocido, que hay que ir acrecentando hasta que se pueda leer” (p. 115); (entendiendo este saber leer como la posibilidad de que aquello que se presenta no sólo se perciba como un símbolo, sino que dichos símbolos cobren un sentido particular para quien los percibe y solamente) “exista el sentido del discurso que se construye” (1995) (para que sea posible lo que indica el autor) “aprender a concebirlo y decirlo de nuevo” (p. 116).

De este modo, el aprendizaje del lenguaje simbólico no sólo implica poder hacer que cobre un sentido particular para quien lo percibe, sino también yendo más allá, hacerlo propio y aprender a expresarse a través de él. Este nivel de formación promueve por tanto una apertura inicial a la percepción de sí mismo, que se continúa en un encuentro con los ideales de verdad propios y su magnificación de estos en la presencia concreta del arte; en la cual el reconocimiento de ciertos símbolos cobran un sentido particular para el individuo, quien podría posteriormente expresar y apropiarse del mismo.

En este orden de ideas, Gadamer (1991) indica que

En la obra de arte eso que aun no existe en la coherencia cerrada de la conformación, sino sólo en su pasar fluyendo, se transforma en una conformación permanente y duradera, de suerte que crecer hacia adentro de ella signifique también, a la vez, crecer más allá de nosotros mismos. Que <<en el momento vacilante haya algo que permanezca>>. (p. 124)

De allí la importancia de formar la sensibilidad como esa posibilidad de proporcionar al ser un piso, un pilar, un norte al cual aferrarse en momentos de inseguridad y vacilación; particularmente en una situación actual en la cual se hace constante el bombardeo de antivalores, imágenes y conceptos que no necesariamente se vinculan o representan lo verdadero, propiciando el extrañamiento de la conciencia de sí.

Tomando en cuenta que para Gadamer (1991) la formación de la sensibilidad

Es la tarea que consiste en aprender a oír a lo que nos quiere hablar ahí, y tendremos que admitir que aprender a oír significa, sobre todo, elevarse desde ese proceso que todo lo nivela y por el cual todo se desoye y todo pasa por alto, y que una civilización cada vez más poderosa en estímulos se está encargando de extender. (p. 94)

La trascendencia de dicha pretensión implica, en consecuencia, la oportunidad de poner al individuo en una situación potencial de verdadera libertad en la que su crecimiento y superación espiritual, y por tanto su formación, ya no se encuentre en condición de efecto o consecuencia de la realidad que lo circunda; sino que él mismo pueda sobreponerse a esto conscientemente para vivir de acuerdo con sus convicciones y reglas, producto de su experiencia, teniendo la potestad para decidir qué influencias permitir y cuáles no.

Así mismo, la potencialidad de aprender a detenerse en sus experiencias relevantes (como inicialmente aprendió a detenerse frente a una obra de arte para descifrar lo que ésta quería decirle), para otorgarles el sentido que merecen; pasando estas de ser una acumulación de acontecimientos sustituibles unos por otros, a convertirse en sucesos únicos e irremplazables que pueden proporcionar aprendizajes incalculablemente valiosos.

Llegado este punto, es preciso aclarar en qué sentido se aspiró a formar la sensibilidad a lo largo de esta experiencia educativa, ¿qué tipo de pretensión encierra el objetivo de potenciar la formación de la sensibilidad? y ¿cuál sería la diferencia entre éste y la tendencia generalizada a enseñar algo? Se puede decir que a lo largo del texto este asunto se ha esbozado a grandes rasgos, sin definirlo con precisión, dando por sentado su vínculo con lo antes descrito y la manera como se ha hecho esa descripción.

Así, siendo *potenciar* el verbo del objetivo general de la presente investigación, se considera necesario establecer que dicho término ha sido retomado por las investigadoras a partir de las referencias hechas al respecto por Agamben (2005), así como de las citadas y analizadas por Castro (2008) sobre este mismo autor. En el planteamiento del problema se ha hecho un primer esbozo al tema de la potencia, a través de una idea de Agamben (2005 c. p. Castro 2008) en la cual se señala que

(...) será verdaderamente potente, solo aquél que en el momento de pasar al acto, no anule simplemente la potencia de no ni la deje atrás en el acto, sino que la haga pasar como tal integralmente en él, esto es, que pueda no-no pasar al acto. (p.139)

Sin embargo, esta potencia del no guarda una estrecha relación con la formación considerando que como lo señala Agamben (2007), la existencia de la potencia del no es posible sólo gracias al dominio de la técnica en sus propios términos y retomando el *De anima* de Aristóteles, señala que

El niño, escribe Aristóteles, es potente en el sentido de que deberá sufrir una alteración por el aprendizaje; quien ya posee una técnica, en cambio, no debe sufrir alteración alguna, sino que es potente a partir de una *héxis*, que puede no poner en acto o bien actuar, pasando de un no ser en acto a un ser en acto. (p.355, 356)

Asimismo, potenciar la formación de la sensibilidad comienza por facilitarle al estudiante la posibilidad de que domine principios técnicos relacionados con el teatro y la manera de experimentar a través del mismo, para que una vez que tenga la

técnica pueda decidir si la pone en práctica. Ser sensible o no. En este punto podría surgir la interrogante ¿con qué propósito se ha pretendido alcanzar esto? Para responder esta pregunta se puede acudir a un comentario hecho por Temisto (s.f. c.p. Agamben 2007) acerca de un pasaje del *De Anima*, de Aristóteles:

Si la sensación no tuviese una potencia tanto para el acto como para el no-ser-en-acto, si ella fuese siempre y sólo en acto no podía percibir la oscuridad, ni oír el silencio; del mismo modo si el pensamiento (...) no fuese capaz (...) tanto del pensamiento como del no-pensamiento (*ánoian*), no podría nunca conocer el mal, lo sin-forma (*ámorphon*), lo sin-figura (*aneídeon*) (...) Si el pensamiento no tuviese comunidad con la potencia, no conocería la privación [...] (p. 359)

Todo esto se relaciona con el enunciado del objetivo general de la presente investigación que señala el propósito de “coadyuvar en la conformación de personas creativas y críticas”, ya que al estar formados en la sensibilidad a través del teatro, los jóvenes tienen la potencia de descubrir si un dato o conocimiento les interesaría o no, cuándo una representación es auténtica o no, cuándo corresponde a los parámetros de su realidad o no; pueden incluso decidir si les afecta o no porque cuentan con la opción de involucrarse, de sentirla, de participar o no, dado que ya la apertura ha sido posible y sólo a ellos corresponde la formación de su criterio.

Ahora bien, en torno a la creatividad se ha puesto en juego un aspecto más personal porque ésta encierra la manera como el o la estudiante gracias a este proceso está en capacidad de apropiarse del conocimiento que le interese, para incorporarlo a su proceso de formación. Tal posibilidad pudo ser formada a partir de las prácticas teatrales que se desarrollaron en la presente experiencia educativa, ya que con indicaciones genéricas los jóvenes pudieron crear una manera propia de seguirlos. Se ha pretendido con esto brindarles la posibilidad de una formación en la sensibilidad capaz de abrirle la puerta a la potencia del no ante cualquier situación de su vida o de la de otro; despertando la suspicacia de no dar por cierto todo lo que se les dice o representa, sino someterlo a una evaluación según sus propios estándares.

Es ese acceso el que propone Zambrano (1993), cuando afirma que “Las verdades de la vida son las que, introduciéndose en ella, la hacen moverse

ordenadamente, las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión” (p. 74). Son esas verdades las que necesita el hombre moderno para experimentar la vida en plenitud, y de las que se debe tomar conciencia para lograr un abordaje profundo del estudio de la naturaleza humana y su esencia; ese saber del alma al que poco se ha prestado atención y a través del cual se puede llegar a un nivel mucho más elevado de conciencia y responsabilidad de sí y del otro.

IV. Apertura sensible por experiencia o saber de experiencia a partir de la apertura sensible.

Llegados a este punto del trabajo, resulta pertinente formular la pregunta ¿cómo puede llegar este estudiante a abrir las puertas para que esas verdades de la vida, mencionadas por Zambrano (1993), tengan la opción de formar parte de él? Según Jorge Larrosa (2003) haría falta un cambio de actitud para que esto sea posible

(...) requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (p. 94)

De este modo, no es al azar el calificativo de “experiencia de sí” otorgado al tema central de la presente investigación, ya que el término experiencia se entiende a la luz de los principios declarados y defendidos por Larrosa (2003) quien señala “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece o lo que *llega*”. (p. 87)

En este sentido, se considera importante destacar el matiz que se le dio a este trabajo, resaltando que actualmente gran parte de los conocimientos son “adquiridos” mediante el modelo de educación tradicional el cual, a pesar de las

notables investigaciones de avanzada en torno al tema educativo, sigue siendo basado en la explicación, que como lo indica Rancière (2003) es un modelo causante del atontamiento de los estudiantes

(...) el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió. (p.9)

Por este motivo, la presente investigación se desligó de dicho modelo apostando a un nuevo camino para la incorporación verdadera del conocimiento al intelecto y la vida del estudiante.

Larrosa (2003) afirma que en la actualidad “sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos” (p. 29) Por tanto, la aspiración de potenciar la sensibilidad de los estudiantes, exigió diseñar un dispositivo pedagógico que propiciara la experiencia de este conocimiento sensible.

Dicha pretensión, sin embargo, requirió un movimiento en contracorriente respecto a la realidad moderna en la que, como lo explica Larrosa (2003), existen múltiples factores que influyen en docentes y estudiantes, haciendo casi imposible la experiencia: el exceso de información, de opinión, de trabajo y por ende la falta de tiempo que requieren de ambos una disposición particular para que la experiencia ocurra. Por otra parte, el punto de partida para que dicha actitud fuera posible se centró en el docente como esa otra voluntad capaz de hacer que el estudiante trascendiera las capacidades adquiridas e incorporara otras nuevas.

Ése docente definido por Rancière (2003) como

Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad: círculo de la potencia. (p.12)

Por tanto, y siendo consecuentes con la tónica planteada, se darán a conocer pistas acerca de cuál debería ser la actitud del docente en una clase para que el saber de experiencia sea posible a través de la vivencia documentada por Contreras (2011). Este autor plantea inicialmente que

(...) pensar la tarea educativa en cuanto experiencia es algo más que dejarse decir por lo que pasa. Es también disponerse, predisponerse a que lo que compone nuestro hacer docente pueda tener las cualidades de experiencia. Es decir, supone prepararse para que el espacio educativo sea un lugar en el que pueda suceder algo a ellos (mis estudiantes) y a mí. Porque es eso lo educativo: aquello que llega, que señala, significa/mueve a hacer algo con ello. (p. 25)

Sólo un auténtico maestro ignorante como el definido por Rancière (2003) podría adoptar esta actitud. A estos efectos, fue necesario diseñar y preparar clases cuyos componentes hicieran posible la pretensión de convertirla en una experiencia real para los estudiantes, que los llevara a formarse en algo y que moviera los cimientos de la cotidianidad acelerada a la cual ya estaban habituados y en la que todo lo que llega puede ser fácilmente suplantado por algo “nuevo o mejor”, debido al ritmo acelerado en que surgen informaciones y opiniones sin que exista la posibilidad de que algo de eso verdaderamente cale en su interioridad. Así como enfrentar directamente a los estudiantes con el conocimiento que se esperaba que adquieran teniendo la total confianza en que son capaces de hacerlo.

Adicionalmente, Contreras (2011) plantea la necesidad de tener una actitud particular hacia los estudiantes con la finalidad de que ellos sientan la confianza necesaria para permitir que algo les pase frente a otros sin activar los automatismos sociales que diariamente frenan la experiencia. Según el autor es vital que los estudiantes sean

(...) respetados, escuchados, entendidos... que encontremos la forma de mirar a la infancia que menos invada su ser, la que más mueva a abrir posibilidades de ser. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, cómo nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos. Es de allí de donde tiene que nacer todo lo demás. Y esto no se puede enseñar; tan sólo se puede aprender. (p. 49)

En consecuencia, el docente debe suprimir ciertos modelos comunes en su forma de dar clases, probablemente adquiridos en su época de estudiante para convertir la sesión en una experiencia. Y aunque en su texto el autor hace alusión a la infancia, este criterio y actitud podría ser perfectamente extensible para cualquier nivel educativo del cual se trate, con los matices correspondientes.

Otro requerimiento señalado por Contreras (2011) para hacer de una clase una experiencia es que no exista una determinación específica hacia lo que se espera que ocurra en clase; sino que simplemente esté siempre presente la intención de que algo pase, sin puntualizar necesariamente qué debería ser ese algo. El efecto narrado por Contreras (2011) indica que

(...) como no espero nada, todo puede suceder; como no hay una carga de expectativas que ellos vivían como una losa, como algo que esperaba yo pero ellos no sabían qué era, resulta que tienen más libertad para explorar y seguir su propio camino, sus propias confusiones, sus hallazgos.(p. 57)

Sin embargo al cotejar esta sentencia con la propuesta de Rancière (2003) es necesario matizar un poco lo planteado por Contreras (2011); ya que si bien es necesario darles cierto margen de libertad a los estudiantes, para generar posiblemente una mayor particularización del aprendizaje, considerando que lo que puede ser significativo para algunos, podría no serlo para otros. También es vital admitir que parafraseando a Rancière (2003) se requiere que el Maestro se establezca como objetivo que el estudiante aprenda y que confíe en la capacidad del educando para aprender. Es una especie de acto de fe, o de voluntad, como el mismo autor lo refiere que a pesar de requerir una disposición a arriesgarse por

parte del docente, es probablemente uno de los caminos más acertados para enseñar algo intangible como la sensibilidad.

Como indica posteriormente Contreras (2011), “La paradoja de la formación (...) es que es esto lo que tiene como propósito en el fondo, algo por aprender pero que no se puede enseñar” (p. 49) Por tanto, el docente debería prescindir del impulso de programar lo que ocurrirá al final así como el impulso de explicar, para que pueda, como lo manifiesta este autor, mantener su atención en lo que pasa y en lo que eso puede inspirarle, una mirada vigilante al proceso que le alerte cuando está funcionando algo y cuando no, una constante reflexión en torno a la praxis. Porque, en palabras de Contreras (2011)

(...) el auténtico saber pedagógico, en realidad, sólo puede ser una forma actuante de pensamiento: un saber que insinúa, que ofrece la experiencia en su apertura a ser pensada y a actuar como inspiración, sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cuál para que conecte con su propia vivencia para que inspire su propio pensar y hacer. Un saber que a veces lo que tiene que hacer es callar, crear un vacío en el que el otro pueda hacer emerger su propia verdad. Una verdad que está tan sólo naciendo; que sólo podrá ser si llega a ser experiencia propia. (p.32)

Este planteamiento recuerda dos propósitos fundamentales planteados en esta investigación inicialmente: en primer término, la idea de abordar la educación en calidad de formación o *Bildung*, como esa labor particular de perfeccionamiento y mejoramiento intelectual y espiritual que debe desarrollar a nivel personal cada quien. Y en segundo lugar, uno de los puntos de partida de Rancière (2003) quien propone la abolición de la actitud explicativa del docente y promueve la postura que denomina “maestro ignorante”; en la que el docente debe propiciar en primera instancia un contacto lo más directo posible entre el estudiante y el objeto de estudio, sin la mediación de la opinión o explicación que acerca de él pueda proporcionarle el maestro en cuestión.

A estas alturas de la exposición, se considera preciso explicar por qué el saber de experiencia se ha abordado, inicialmente, desde el punto de vista de la actitud del docente ante el saber de experiencia. Esto se debe principalmente a que,

según Larrosa (2003), dos de los factores que dificultan que la experiencia se dé tienen su origen en el modo como ha sido abordado el proceso educativo.

Primero de acuerdo con Larrosa (2003) en la tendencia a ubicar el proceso de aprendizaje en el par “información- opinión”, abordando los procesos de enseñanza y evaluación desde el punto de vista de la comprobación de la cantidad de información que el estudiante maneja, o de si el estudiante está a favor o en contra de lo que acontece. En segundo término pero no menos relevante, la acción de organizar los currículos educativos “en paquetes cada vez más numerosos y más cortos. Con lo cual, también en educación estamos siempre acelerados y nada nos pasa.” (p. 92)

En la misma línea, Piussi (2013) defiende la necesidad de partir de uno mismo hacia el otro, lo cual resulta pertinente si se considera la condición de docentes de las investigadoras. A este respecto, Piussi (2013) define partir de sí como

(...) un (obtener de) para (ir hacia), para dar inicio a una nueva realidad que lógicamente aun no podemos prever completamente. La apertura hacia los otros y el mundo, a la pluralidad y la diferencia, así como a lo imprevisto, son las necesidades de un actuar orientado, es decir de un actuar dotado de medida y de orientación.... es la dimensión en que viven el deseo y la capacidad de dar inicio a algo nuevo, dimensión en que se sitúa la exposición de sí en relación a los otros, la asunción de responsabilidad y de riesgo, de azar simbólico en que juegan a la vez nuestro sentido y el sentido del mundo, que hace de este actuar un actuar público y político.
(p.8)

Este aspecto favorece ampliamente el hecho de que la clase no sólo sea una experiencia para el estudiante sino también para el docente, con la ventaja de poder irse perfeccionando y formando a lo largo de su desempeño; al mismo tiempo que concuerda con el planteamiento de Contreras (2011) de no anteponer las expectativas docentes a las situaciones y hechos acaecidos durante la clase. Se mantiene también la esperanza en la posibilidad esbozada por Valera (2006) de que ese otro pueda “irse paulatinamente convirtiendo en un nosotros, por medio de un desplazamiento e interiorización (de afuera hacia adentro)” (p. 31)

De igual modo, genera un espacio de expresión libre en el cual los estudiantes pueden tener la oportunidad de hacer la idea naciente propia. Es por ello que partir de sí y actuar de sí son definidos por Contreras (2011) como “experiencias de libertad, en vez de serlo de afirmación del yo, cuando son vividas como exploraciones de apertura a lo desconocido de sí, de apertura a la posibilidad de lo otro, la posibilidad de los otros.” (p. 38)

Son ese conocer y esa apertura que finalmente pueden propiciar la reconciliación entre conocimiento y experiencia, en tanto ya los estudiantes no verían el saber como algo externo y desligado de su ser. Si logran abrirse a este mar de posibilidades, si se permiten ser tocados por aquello particular del conocimiento que se vincula con sus ideales y verdades más íntimas podrían llegar a saber realmente algo por experiencia. Como afirma Contreras (2011)

La verdad que cada uno pueda aprender, la que pueda tomar de la experiencia como inicio y nacimiento de la propia verdad, aquella que cada uno necesita, sólo cobra su sentido al ser vivida, transformando así la propia vida, pero no de una manera abstracta (como eso que he llamado “enardecimiento”), sino como disposición a la experiencia concreta. (p. 34)

Este planteamiento podría ser considerado una alternativa ante la problemática ya mencionada en este trabajo cuando se ha citado a Larrosa (2003), quien denuncia la tendencia actual acerca de una concepción del conocimiento deslindado de la experiencia y por ende un tipo de conocimiento que no representa ningún cambio dentro del individuo que cree poseerlo. Problemática que se ha convertido en una constante en los estudiantes quienes no aspiran a cambiar con lo que saben, o a raíz de lo que supuestamente aprenden, precisamente porque el saber no es de experiencia.

Como indica Valera (2006):

Educar en la experiencia y a partir de la experiencia, supone el esfuerzo continuado de romper la clausura en la que, quiérase o no, estamos cautivos como producto de la historia personal y

también de las instituciones histórico-sociales que nos han formado. (p. 62)

De este modo y haciendo un esfuerzo por sobreponerse a las circunstancias que han imperado, si se espera propiciar un verdadero cambio en el modo de concebir la educación —que repercuta en la formación intelectual y espiritual de los estudiantes— se requiere partir de la experiencia como garante de la incorporación del conocimiento de sí mismo y del otro.

Para Valera (2006), “Ex-per-ientia [experiencia] significa salir hacia afuera y pasar a través” (p. 95). Entonces, para que un saber se convierta en experiencia el individuo debe conocerse; estar en contacto consigo para adquirir la suficiente apertura que le permita salir de sí, percibir su entorno circundante y luego hacerlo suyo. Ahora bien, estas afirmaciones tienen significados un poco más específicos, al punto que Contreras (2011) declara que en última instancia de lo que se trata el saber de experiencia es de tenerlo “*in-corporado*, en su sentido literal, metido en el cuerpo, hecho cuerpo.” (p. 28)

Pero, ¿en qué términos podría establecerse esta relación con el cuerpo? En primer lugar, es necesario definir que para los efectos de la presente investigación la noción de cuerpo se manejó a través del pensamiento del filósofo Merleau Ponty (1957), por considerarse la más cercana a la corriente humanista a la cual se adscribe esta propuesta, tomando en cuenta que supera toda posible escisión cartesiana generadora de dualidades para proponer las nociones de cuerpo, mundo y Otro como un sistema integrado que conlleva a la existencia.

Merleau-Ponty (1957) señala lo siguiente: “Así, la permanencia del propio cuerpo (...) como medio de comunicación con (...) (el mundo); al mundo como horizonte latente de nuestra experiencia, sin cesar presente, también él, antes de todo pensamiento determinante” (p. 110). Porque como el mismo autor afirma, “por encima del pensamiento objetivo que se mueve entre las cosas ya hechas, (existe) una primera apertura a las cosas, sin la cual no se daría (el) conocimiento. (p. 114)

Por ello, siendo la experiencia el medio por el cual se puede incorporar un conocimiento sensible y el cuerpo el medio a través del cual nos podemos comunicar con el mundo y hacer posible la experiencia, es fundamental detenerse un poco a definir en qué circunstancias se establecieron dichas conexiones; caracterizando un

poco ese medio a través del que fue posible dicho conocimiento o potencia del mismo.

Según Merleau- Ponty (1957), un ser no se divide en cuerpo y mente, o en cuerpo y alma como se había propuesto, sino que todas las partes del cuerpo, incluyendo las no visibles, como el alma y la mente, constituyen el Yo. En sus propias palabras,

(...) el cuerpo propio nos enseña una unidad que no es la subsunción bajo una ley. En cuanto está delante de mí y ofrece a la observación sus variaciones sistemáticas, el objeto exterior se presta a un recorrido mental de sus elementos y puede, cuando menos en una primera aproximación, definirse como ley de sus variaciones. Pero yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo. Nosotros no contemplamos únicamente las relaciones de los segmentos de nuestro cuerpo y las correlaciones del cuerpo visual y del cuerpo táctil: somos nosotros mismos el que mantiene juntos estos brazos y piernas, el que a la par ve y toca. (p. 167)

Del mismo modo desarrolla disertaciones acerca del funcionamiento del cuerpo orientado a alcanzar un objetivo determinado, afirmando Merleau-Ponty (1957) que en este caso “quiero cierto resultado, y las tareas se reparten de por sí mismas entre los segmentos interesados, las combinaciones posibles dadas de antemano como equivalentes” (p. 166) Por ello, al referirse al cuerpo la comparación establecida por Merleau-Ponty (1957) no está orientada hacia la ley que define los objetos simples, sino a la comparación del propio cuerpo con una obra de arte

(...) Una novela, un poema, un cuadro, una pieza musical son individuos, eso es, seres en los que puede distinguirse la expresión de lo expresado, cuyo sentido sólo es accesible por un contacto directo y que irradian su significación sin abandonar su lugar temporal y espacial. Es en este sentido que nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes, y no una ley de un cierto número de términos covariantes. Una cierta experiencia táctil del brazo significa una cierta experiencia táctil del antebrazo y del hombro, un cierto aspecto visual del mismo brazo, no que las diferentes percepciones táctiles, las percepciones táctiles más las percepciones visuales participen todas de un mismo brazo inteligible, como las visiones perspectivas de un cubo da la idea

de cubo, sino que el brazo visto y el brazo tocado, como los diferentes segmentos del brazo, hacen conjuntamente un mismo gesto. (p. 168)

Por eso, el autor establece a través de una serie de significaciones la unidad del propio cuerpo, ya que aunque la clarificación de esta idea es establecida por el autor tomando como ejemplo hechos relativos a la fisiología motriz del cuerpo, Merleau-Ponty (1957) establece que “tal como el análisis de la espacialidad corpórea anticipaba la de la unidad del cuerpo, igualmente podemos extender a toda habitud cuanto hemos dicho de los hábitos motores” (p. 168)

Sin embargo, teniendo como escenario la presente sociedad donde las expresiones del mismo cuerpo están condicionadas por el mutismo psíquico y la alienación de la que es blanco constantemente, es vital restablecer la conexión y coordinación del propio cuerpo en su unidad, ya que a consecuencia de los factores anteriormente mencionados la motricidad y espacialidad del propio cuerpo no corresponden necesariamente con ese nudo de significaciones interno, y muchas veces ni siquiera se tiene conciencia de su existencia ya que como el mismo Merleau-Ponty (1957) afirma: "Ser una experiencia es comunicar interiormente con el mundo [...] y los otros, ser como ellos, en vez de estar al lado de ellos". (p. 114)

Dichas ideas se corresponden directamente con las expuestas por Contreras (2011), cuando dice que hacer cuerpo el saber implica

(...) una sensibilidad, una apertura, se va fraguando, encontrándose siempre con los límites, con las dificultades; que no son sólo convicciones o abstractos deseos, sino que tienen que pasar por el cuerpo... aquí entran en juego tanto el deseo como el miedo, tanto las ilusiones como la inseguridad, tanto una indefinida idea, o vagas visualizaciones de nuestras aspiraciones como la necesidad de formas concretas para vivirlas y realizarlas. Y nuestra manera de mirarnos, de mirar al mundo y de dar significado a lo que hay y a lo que queremos o podemos está atravesado por todo esto, abriendo o cerrando nuestra capacidad interpretativa, nuestro conocimiento y nuestra relación con el hacer.(p. 35)

Incluso, Merleau-Ponty (1957) declara más adelante que

Mi cuerpo está dentro del número de las cosas, es una de ellas, está aprisionado en el tejido del mundo y su cohesión es la de una cosa. Pero, puesto que se ve y se mueve, tiene las cosas en un círculo a su alrededor, son un anexo o una prolongación de él mismo, están incrustadas en su carne, son parte de su definición plena y el mundo está hecho con la materia misma del cuerpo. (p.110)

Es éste el enlace clave entre la noción de sensibilidad y de saber de experiencia, una relación recíproca y bidireccional entre ambas considerando que se requiere una cierta suspensión inicial de la rutina cotidiana y de lo que comúnmente se considera como proceso de enseñanza aprendizaje para hacer más factible el surgimiento de la apertura que la sensibilidad requiere; pero al mismo tiempo si el individuo en formación no tiene una potencial voluntad (o al menos un atisbo de ella) de entrar o salir de sí mismo y del entorno que lo circunda, se hace prácticamente imposible que algún saber se haga cuerpo.

Por tanto, fue necesario encontrar una estrategia educativa capaz de cumplir con estos múltiples e imprescindibles requisitos para hacer probable una apertura sensible de los estudiantes. Ésta ha partido del autoconocimiento, muy bien expresado en el aforismo delfico “conócete a ti mismo”, a partir del cual Sócrates desarrolla sus diálogos. Bedoya (2005), haciendo referencia a Sócrates, lo describe de esta manera: “el pensar es una especie de discurso que desarrolla el alma en sí misma acerca de las cosas que examina... esto y no otra cosa es el diálogo o las preguntas y respuestas que el alma se dirige a sí misma” (p.57)

Asimismo, Gadamer (1990 c. p. Caloca s.f.) acota:

Dialéctica es el arte de llevar una conversación, y esto incluye el arte de llevar una conversación consigo mismo y de perseguir el entendimiento consigo mismo. Es el arte de pensar. Pero esto equivale al arte de indagar el significado de lo que se piensa y se dice. De este modo se sigue un camino o, más exactamente se está en un camino. (p.25)

Por tanto, se cree que el teatro antropológico y sus estrategias representó ese camino de una manera lo suficientemente atractiva como para iniciar esa búsqueda

y ganarse la voluntad de permanecer concentrados en ese tipo de actividad, e ir registrando sus impresiones al respecto.

V. Aportes de la Antropología teatral a la formación de la sensibilidad. Arte y formación

De acuerdo con Abbagnano (s.f. c.p. Da Silva y otros 2010)

La teoría del arte como educación es, sin duda, la más antigua y la más difundida”. Platón condenó el arte imitativo porque no lo consideró educativo sino más bien antieducativo, pero aceptó y defendió las formas artísticas en las que vio útiles instrumentos de educación. Aristóteles afirmó que “la música no debe ser practicada por un único tipo de beneficio que de ella pueda resultar, sino para usos múltiples, ya que puede servir para la educación, para procurar la *catarsis* y, en tercer lugar, para el reposo, el alivio del alma y la suspensión de las fatigas”. Lo que dice de la música vale obviamente para todas las artes, y también la *catarsis* y la diversión son asimismo en sí procedimientos educativos. El concepto del arte como educación perduró durante toda la Edad Media y no cambió sensiblemente ni tampoco fue innovado por las discusiones estéticas del Renacimiento (p. 10).

El teatro, como disciplina artística ofrece a quienes se desempeñan en él ese conocimiento de su alma y de las de otros, del cual no se puede prescindir si se aspira a representar o recrear a la humanidad. Y son esas verdades fundamentales a las que puede llegar un estudiante que experiencia los ejercicios de Antropología teatral

Para ahondar en esta corriente teatral, es necesario dejar en claro la diferenciación entre el concepto de teatro que comúnmente se maneja y el que inunda esta corriente de pensamiento. Para la Asociación de Directores de Escena de España-ADE (2006),

(...) el teatro es una rama de las artes escénicas que consiste en la creación y en la representación de una ficción en un espacio y tiempo de presentación simultáneos al de los espectadores que

lo observan, valiéndose de diversos elementos que ayuden a crear la ilusión de lo real. (p.10)

Y a pesar de que dicho concepto engloba la mayoría de las estéticas según las cuales se lleva a cabo una representación teatral, cabe acotar que los caminos para crear los elementos que intervienen en la misma son muy diversos.

Pavis (1998) señala que en el caso de la Antropología teatral se da una relación interdisciplinaria bastante fructífera:

La antropología encuentra en el teatro un terreno de experimentación excepcional puesto que tiene ante sus ojos hombres que juegan a representar a otros hombres; esta simulación apunta a analizar y a mostrar cómo se comportan éstos en sociedad. Al colocar al hombre en una situación experimental, el teatro y la antropología teatral se dan a sí mismos la ocasión de reconstruir microsociedades y de evaluar el vínculo del individuo con el grupo. (p. 43)

Sin embargo, lo que hace factible este curso de acontecimientos son los descubrimientos hechos por Eugenio Barba (teórico que acuña y estudia el término Antropología Teatral) acerca de la identificación de la conducta pre-expresiva del hombre, el mínimo requerido para que un individuo pueda representar; conducta que según él se encuentra nutrida principalmente por un compendio entre la personalidad del individuo y el medio cultural en el cual se desenvuelve. Dicho en palabras de Barba (1999), “La Antropología teatral es el estudio del comportamiento escénico pre-expresivo que se encuentra en la base de los diferentes géneros, estilos y papeles, y de las tradiciones personales o colectivas”. (p. 25).

Luego Barba (1999) amplía este aspecto indicando, como se citara en páginas anteriores, que

(...) el trabajo del actor funde en un único perfil tres aspectos diferentes correspondientes a tres niveles de organización bien distinguibles (...). Estos tres aspectos son:

1. La personalidad del actor, su sensibilidad, su inteligencia artística, su individualidad social que vuelven a cada actor único e irrepetible.

2. La particularidad de la tradición escénica y del contexto histórico y cultural a través de los cuales la irrepetible personalidad del actor se manifiesta.
3. La utilización del cuerpo-mente según técnicas extracotidianas basadas sobre principios-que-retornan transculturales. Estos principios-que-retornan constituyen aquello que la Antropología Teatral define como el campo de la pre-expresividad. (p. 27)

Circunscribiendo la investigación a su objetivo principal que viene orientado más a la formación de los y las estudiantes como individuos sensibles que como actores, se reinterpretó el valor que cada uno de estos aspectos tiene a nivel pedagógico. El primero como una posibilidad para conocer a quienes se les está educando por medio de ejercicios autobiográficos.

El segundo para brindar a las y los estudiantes la posibilidad de escoger un medio de representación que se adapte a su subjetividad al relacionarlo con los datos que han obtenido a través de las experiencias de autoconocimiento, es decir que al conocerse mejor podrán identificar qué medios disponibles en su cultura son más idóneos para expresarse y tendrán el teatro como un posible recurso alternativo; y el tercero porque se refiere principalmente a aquello que es inherente a todos los seres humanos: esa situación previa a la posibilidad de representar y donde se presume se producen los bloqueos que ocasionan el mutismo psíquico definido por Kristeva.

Con respecto a este tópico específico, según Barba (1982 c.p. Pavis 1999):

Utilizamos nuestro cuerpo de una manera diferente en la vida y en las situaciones de “representación”. A nivel cotidiano, tenemos una técnica del cuerpo condicionada por nuestra cultura, nuestro estadio social, nuestra profesión, pero en una situación de “representación” existe una técnica del cuerpo totalmente distinta (p. 45)

Esa técnica del cuerpo —según el mismo autor— se genera “en una alteración del equilibrio y de las posturas de base, al juego de tensiones contrapuestas que dilatan la dinámica del cuerpo” (p. 91); y ese uso extracotidiano del cuerpo tiende a generar, según Barba (1990), una exaltación de las partículas

que conforman el comportamiento, dando como fruto un cuerpo dilatado el cual define como

(...) un cuerpo cálido pero no en el sentido sentimental o emotivo; sentimiento y emoción son siempre una consecuencia tanto para el espectador como para el actor. Antes que nada es un cuerpo al rojo vivo, en el sentido científico del término; las partículas que componen el comportamiento cotidiano han sido excitadas y producen más energía, e incrementan la emoción, se alejan, se atraen, se oponen con más fuerza, en un espacio más amplio, más reducido. (p. 54)

En esta investigación, se trataba de que esto llevara a los jóvenes una apertura desde donde fuera posible conocerse a sí mismos, y encontrarse con la posibilidad de reconocer y comprender al otro que compartía su espacio y al entorno circundante; así como de establecer un contacto con su mundo interior de modo que pudiera existir un puente entre lo que percibieron, lo que sintieron, lo que pensaron y lo que expresaron.

Es una medida alternativa propuesta para contrarrestar de algún modo el efecto de los automatismos instaurados —por los medios de comunicación, especialmente por la televisión— en los estudiantes en cuanto a sus maneras de sentir, expresarse y representar, ofreciéndoles la posibilidad de identificar qué experiencias causan cuáles reacciones en ellos, en qué medida desean ser influenciados por determinados eventos y representaciones y cuáles de ellas se relacionan con su personalidad. En este sentido, la Antropología teatral proporcionó un camino alterno para que los jóvenes hicieran un alto en el bombardeo de estímulos que los rodean y se nutrieran de experiencias que dejaran huellas de conocimiento en ellos.

Sin embargo, las metas mencionadas no se lograron con sólo proponerlas, fue preciso establecer los medios a través de los cuáles se pudieran hacer más factibles, y entre ellos se encontraron en concordancia con lo expuesto los ejercicios de Antropología Teatral. Éstos, como se indicó anteriormente tuvieron la potencialidad de generar ciertas condiciones mínimas para que los individuos — en este caso los estudiantes— hicieran un alto en sus vidas aceleradas y sobreinformadas, y así pudieran identificar el proceso de formación del cual estaban

siendo consecuencia para determinar su participación en el mismo. Asimismo, les brindó la oportunidad para reajustar y encauzar su proceso de formación hacia lo que representaba su proyecto personal.

De este modo, a través de las técnicas de Antropología Teatral o Teatro Antropológico (como comúnmente se le denomina), las y los estudiantes involucrados en este proyecto tuvieron la oportunidad de experimentar vivencias, emociones, sentimientos, sensaciones en una magnitud que no sería posible en su vida cotidiana, cuyo nivel de intensidad impulsó de un modo más efectivo la formación de la sensibilidad de los participantes.

Es preciso indicar que dichos ejercicios tienden a derivar en un pensamiento creativo, cuya característica principal según Barba (1990), “es justamente su fluir por saltos, a través de una desorientación repentina que lo obliga a reorganizarse en forma nueva abandonando la cáscara bien ordenada. Es el pensamiento-en-vida, no rectilíneo, no unívoco” (p.28) Esto se logró en parte con el entrenamiento corporal, tomando en cuenta que según el autor:

El cuerpo dilatado siempre evoca una mente dilatada. El pensamiento también tiene una forma de moverse, de cambiar de dirección de saltar y así podemos hablar de un nivel pre-expresivo del actor y que tiene que ver con su presencia, con su energía. (p. 28)

No obstante, el desarrollo de la pre-expresividad del individuo o condiciones mínimas para representar con veracidad, como el mismo Barba (1990) las describe por medio de ejercicios físicos, también se dio en un sentido inicialmente intelectual. En estos casos, como se puede observar claramente en el ejercicio de performance autobiográfico.

El estado antes descrito se dio por medio de preguntas que formularon las docentes, para generar el desvío del curso habitual del pensamiento y las respuestas automáticas hacia un punto específico de precisión en el cual el individuo pudo identificar con claridad su propósito de la infancia. Para lograr, en consecuencia, que se estimulara el pensamiento creativo en un sentido potencialmente nuevo que llevó al cuerpo a esa condición de “rojo vivo” antes

descrita, y generó una representación mucho más auténtica de lo que ocurría en el mundo interior de los y las estudiantes.

Dicho estado se pudo en tanto las preguntas formuladas por las docentes hicieron que los pensamientos de las y los estudiantes tuvieran movimientos que según Barba (1990) son necesarios para generar una dilatación, los cuales son “peripezia (saltos del pensamiento), desorientación (desviación del curso de pensamiento de los lugares para evitar respuestas mecánicas o automáticas) y precisión (enfoco de la mente en el punto al que se quiere llegar)”.

Este aspecto fue tomado en cuenta no sólo para el ejercicio de performance autobiográfico, sino también para los ejercicios de búsqueda hermenéutica que se desarrollaron como cierre de las clases, para estimular esa búsqueda de significado de las experiencias educativas que se produjeron en cada sesión.

En cada ocasión que Barba (1990) se refiere al uso extracotidiano del cuerpo, tanto a nivel físico como intelectual, menciona el desarrollo de un uso particular de la energía; habla de ella en los siguientes términos: “...estar listos para la acción, a punto de producir un trabajo” (p.92). Aludiendo el mismo autor estas cualidades a su etimología griega: *en*= dentro y *ergon*= acción, trabajo.

Sin embargo, la multiplicidad de ámbitos en los cuales se emplea esta palabra puede generar equívocos, por tanto es necesario fijar posición de antemano señalando que en la Antropología Teatral y en consecuencia, en la presente investigación dicho término está muy lejos de relacionarse con cualquier dimensión intangiblemente esotérica. Se refiere principalmente a un sentido que se apega casi fielmente a su raíz etimológica.

Como aclara Barba (1990), “la energía es una fuerza muscular y nerviosa” (p. 111). Sin embargo, la connotación principal y específica de dicho término dentro de la Antropología Teatral tiene que ver principalmente con generarla a partir del comportamiento extracotidiano del cuerpo (entendido éste como la unidad que se explicó anteriormente en los términos de Merleau-Ponty), el cual de acuerdo con Barba (1990) genera a partir de “un comportamiento “estilizado” (...) la premisa necesaria para producir un nuevo potencial de energía, resultado de un exceso de fuerza que se topa con una resistencia”. (p. 21) En resumidas cuentas, el cuerpo necesita realizar un esfuerzo extraordinario para adoptar el comportamiento extracotidiano, se encuentra con la resistencia natural que surge de no estar

habitado a esta forma de proceder y dicho conflicto agita sus partículas generando energía distinta.

Así fue como las posibilidades expresivas de los jóvenes pudieron ampliarse con la aplicación de estos ejercicios, porque en la diferenciación establecida por el autor entre comportamiento cotidiano y extracotidiano ya se adelanta que

Las técnicas cotidianas del cuerpo están en general caracterizadas por el principio del mínimo esfuerzo, es decir, lograr el máximo rendimiento con el mínimo uso de energía. Las técnicas extracotidianas se basan, por el contrario, sobre el derroche de energía. A veces hasta parecieran sugerir un principio opuesto respecto del que caracteriza las técnicas cotidianas, el principio del máximo uso de energía para un mínimo resultado. (p. 34)

Esta realidad toma connotaciones interesantes a la luz de la presente investigación, considerando que ofrece al mismo tiempo la causa y la posible solución al mutismo psíquico del cual se ha hablado y que tiende a ganar más terreno en la sociedad actual. En el campo de la causa el hecho de que cotidianamente las personas tiendan a ejecutar las acciones procurando el mínimo esfuerzo posible, podría justificar el impulso cada vez más marcado de asumir como propios algunos patrones de conducta y opiniones de los medios o de los mismos congéneres; en lugar de explorar en la subjetividad particular para encontrar medios expresivos creativos y desarrollar un pensamiento crítico personal para economizar esfuerzos.

Pero al mismo tiempo, en el área de la solución potencial, otorga la esperanza de que por medio de los ejercicios de Antropología Teatral se puedan variar esos patrones cotidianos de mínimo esfuerzo o las nociones de lo que se considera esfuerzo mínimo, ya que como lo indica Barba (1990), “el largo trabajo cotidiano del *training*, transformado con los años se... [Va] destilando lentamente en patrones internos de energía, que podían aplicarse a la manera de concebir y componer una acción dramática, de hablar en público, de escribir” (p.140)

Por tanto, los ejercicios de Antropología teatral constituyeron el camino recorrido para potenciar la formación de la sensibilidad en los jóvenes, ya que la actitud dilatada del cuerpo como se ha venido explicando contribuyó a preparar al

individuo como un posible sujeto de experiencia, quien en los términos descritos por Larrosa (2003): “sería algo así como un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce algunos efectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos”. (p. 94)

Teniendo entonces la opción de desarrollar un pensamiento crítico y creativo que lo distinga en la sociedad como ser único e irrepetible, una persona es capaz de producir, como lo afirma Barba (1990 c.p. Cardona 2012), “significados imprevistos que superan la inercia, la monotonía, la repetición” (p. 29).

Esto tiene implicaciones importantes para el problema planteado en la investigación, en torno a la perspectiva reduccionista de la razón cerrada que ha imperado en la sociedad moderna y ha terminado por generar unos medios de comunicación, cuyas representaciones provocan la fabricación en masa de individuos que sólo piensan y se preocupan por las cuestiones que se plantean en los medios; representan, se comportan y se expresan en términos planteados por Madriz (2011) como los actores de las series televisivas y *realitys shows*, suprimiendo gran parte de su individualidad y espontaneidad, limitando su percepción del entorno sólo a lo que los medios les publicitan creándoles necesidades banales, con la promesa de llenar los vacíos y carencias que este estilo de vida moderna genera.

Tomando en cuenta que, como declara Levi Strauss (c.p. Pavis 1998)

Estas experiencias teatrales se unen en parte a la antropología levistraussiana que trata de comprender al “hombre a partir del momento en que el tipo de explicación que se busca aspira a reconciliar el arte y la lógica, el pensamiento y la vida, lo sensible y lo inteligible” (p. 44)

En consecuencia, los ejercicios de Antropología teatral constituyeron medios potenciales a través de los cuales las y los estudiantes pudieron fomentar la formación de su sensibilidad, al generar condiciones extracotidianas que les proporcionaron la oportunidad de conectarse con su verdadera humanidad, así como entre ellos y su entorno (incluyendo a las otras personas que los rodeaban). Igualmente, generaron una agudización de los sentidos alternos, ya que se tendió a

prescindir del uso de la vista y del lenguaje verbal (medios que suelen usarse por excelencia para percibir estímulos del medio y para expresarse).

Estos ejercicios conformaron el dispositivo pedagógico mencionado considerando que, como señala Valera (2001), un dispositivo pedagógico es aquel que “puede verse, obviando el contenido programático del encuentro en el aula y enfatizando en sus elementos formales y de despliegue estratégico, en su lógica general como aquel que construye y media la relación del sujeto consigo mismo” (p. 27) Para ello este debe ser, según Valera (2001), capaz de llevar al sujeto-estudiante a un proceso de sujeción y subjetivación y a la vez influir en la mediación-interacción entre sujetos (estudiante-estudiante /docentes-estudiante) de forma dialógica.

Entonces, a propósito del ámbito educativo en el cual se enmarca la presente investigación, la Antropología teatral condensó amplias potencialidades para catalizar los objetivos planteados, ya que mediante los ejercicios de formación de actores que se desarrollaron (y que en el presente caso se han realizado para favorecer la formación de la sensibilidad de los y las estudiantes), esta corriente aportó a las docentes datos vitales en cuanto a la naturaleza de la sensibilidad de las y los estudiantes al comienzo de la experiencia educativa, y de los posibles avances o logros obtenidos a través de ella hasta su culminación.

Todo esto ha sido realizado por medio de las diferentes representaciones desarrolladas por las y los estudiantes durante la experiencia educativa; en el núcleo social, sus reacciones ante determinadas situaciones y el tipo de vínculo establecido con su entorno y sus congéneres. Cabe destacar que en dichas representaciones las y los estudiantes no sólo participaron como protagonistas de las mismas sino también como espectadores, teniendo así la posibilidad de verse reflejados en las situaciones vividas en el escenario, como lo propone el aprendizaje catártico que según Aristóteles (1965) produce el arte dramático, para tener la ocasión de experimentar diversas situaciones sin que les ocurran verdaderamente y así conocerse mejor a sí mismos y evitar ciertos comportamientos por saber a qué final indeseado los conducirá.

Capítulo III

Marco Metodológico

Al considerar que esta experiencia fue concebida con la finalidad de potenciar la apertura sensible de los individuos involucrados en la misma para experimentar la realidad propia y circundante a través del teatro, la investigación se sustentó en el paradigma fenomenológico-hermenéutico de la experiencia; corriente filosófica que, como se ha señalado, busca la comprensión de los sujetos y los fenómenos sociales a través de su propia subjetividad, con la finalidad de que éstos participen en su proceso de formación.

Es así como se apartó del modo positivista de conocimiento (lógico-científico) basado en la explicación, para centrarse en modos eminentemente subjetivos o modo sintagmático, muy bien descrito en Bolívar y otros (2001):

(...) caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográficos narrativos son los medios privilegiados de conocimiento /investigación (Huberman et al 2000) (p.104).

Al mismo tiempo, se ha utilizado el enfoque conocido como biográfico-narrativo, el cual se centra, de acuerdo con Bolívar y otros (2001), en el relato o narración como género específico del discurso” (p.19) siendo en este caso la tarea del investigador “solicitar [contar historias] acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto [interpretar] y construir nuevas historias/relatos en las que inscribir el posible cambio o mejora” (p. 16)

Bolívar y otros (2001) amplían esta definición al describirla como

(...) una categoría amplia que —ostensivamente— incluye un extenso modo de obtener y analizar relatos referidos, como dice GUSDORD, al territorio de las escrituras del yo: historia de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. (p.18)

En este proceso se trató de recoger la esencia de todas las experiencias individuales incluyendo la de las investigadoras; en virtud de que tal y como señala Bolívar y otros (2001):

En la metodología biográfica no sólo interesa el relato obtenido, dando primacía al componente referencial del discurso; es preciso entrar en una hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella y el investigador forma parte del propio proceso” (p.124)

Bolívar y otros (2001) señalan que el método biográfico narrativo “Se alista dentro de una metodología de corte [hermenéutico] que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (p.10). En consecuencia, la investigación se basó en procedimientos propios del método biográfico-narrativo que, como señala Bolívar y otros (2001):

(...) comienza con la recogida de relatos [(auto) biográficos], en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y posteriormente es analizada - de acuerdo con ciertos procedimientos específicos- para dar significado al relato. (p.19)

Con la finalidad de reforzar la intención expuesta, se tornó imperiosa la necesidad de estructurar un diseño de investigación adecuado a los objetivos propuestos. En este sentido, se determinaron cuatro fases que fueron desde la investigación documental de los constructos necesarios para comprender el tema de manera acorde, hasta la elaboración de un texto que diera cuenta de la experiencia vivida en el aula tanto por las docentes, como por los jóvenes estudiantes. Resultando en la siguiente distribución de etapas o fases:

La primera fase consistió en una investigación documental, la cual de acuerdo a lo expuesto por Alfonso (1995 c.p. Morales 2013)

(...) es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación

de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos. La investigación documental tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, mas no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales. (p. 2)

La misma fue desarrollada a lo largo de toda la investigación y consistió en la revisión de material biblio-hemerográfico, sugerido por la tutora y otros expertos, así como la visita a distintas bibliotecas con la finalidad de encontrar literatura correspondiente a los autores relacionados con el tema de investigación y la realización de entrevistas así como la consulta de algunas fuentes electrónicas, principalmente de revistas especializadas.

Esto constituyó la base para que las investigadoras fundamentadas en el conocimiento de los constructos mínimos necesarios y el establecimiento de las interrelaciones que los vinculaban entre sí, procedieran a estructurar el diseño de un dispositivo pedagógico entendido éste tal y como lo señala Valera (2001) y como nos permitimos traer de nuevo a colación como “aquel que construye y media la relación del sujeto consigo mismo” (p. 27), esto con el fin de organizar las acciones que se desarrollaron en el aula.

Considerando que como lo señala Bur (2010): “(...) la enseñanza supone la selección o creación de dispositivos pedagógicos” (p. 28), esto tiene sentido si consideramos que tal y como asegura luego Souto (1999c.p. Bur 2010) los dispositivos pedagógicos “(...) organiza(n) condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal” (p. 28)

Cabe destacar que el dispositivo pedagógico diseñado se basa en la metodología fenomenológico-hermenéutica cuyas fases han pasado a constituir sub-fases de esta investigación, las cuales según Van Manen (2003 c. p. Ayala 2008) son: descripción, interpretación y descripción más interpretación. De tal modo, el dispositivo pedagógico quedó estructurado de la siguiente forma:

Fase	Contenido	Actividades
Descripción	Recoger la experiencia vivida (directamente) Recoger la experiencia vivida (indirectamente) Desbloqueo sensible	Ejercicios de teatro antropológico Descripción de la experiencia teatral
II Interpretación	Reflexión acerca de la vida propia.	Descripciones personales anecdóticas Autobiografía
III Descripción+Interpretación	Recoger la experiencia vivida (directamente) Recoger la experiencia vivida (indirectamente) Reflexionar acerca de su vida	·Performance autobiográfico Representación teatral

Tabla 1: Diseño de dispositivo pedagógico

Posteriormente, se procedió a la aplicación del dispositivo lo cual fue posible en los espacios de la U.E.N.L.B. José María España, ubicada en la parroquia Macuto, estado Vargas, donde se ha implementado un muestreo intencionado, considerando que una muestra es definida por Sabino (2000) “como una parte de ese todo que llamamos universo y que sirve para representarlo” (p. 122); así mismo, una muestra intencional es para Sabino (2000) aquella en la que el investigador “escoge sus unidades no en forma fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según características que para el investigador resulten de relevancia” (p.123).

Dicha muestra se encuentra constituida en esta investigación por el elenco estable del grupo de teatro escolar llamado España Nscena, compuesto por 20 estudiantes de esta unidad educativa cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años, el cual fue escogido por razones prácticas en vista de que una de las investigadoras es la profesora de teatro de los adolescentes.

La fase I o Descripción, comenzó en el segundo encuentro y fue una sesión en la cual los y las estudiantes realizaron estiramientos estilo ballet y danza contemporánea para generar una exaltación de las partículas que conforman el comportamiento, tal como lo propone Barba (1990). Posteriormente se realizó un ejercicio de representación de emociones; para éste se dispuso el salón como un

escenario en el que había tres sillas denominadas con las emociones básicas de alegría, ira y tristeza. Cada estudiante debía ir sentándose en cada silla y expresar con su cuerpo la emoción correspondiente mientras los demás lo observaban dispuestos en forma de público. Este ejercicio se desarrolló con la finalidad de evidenciar si los y las jóvenes emplean o no automatismos sociales o provenientes de la televisión para representar emociones.

Posteriormente, fueron realizados los ejercicios de desbloqueo sensible lo cual tuvo una duración de 8 sesiones, a lo largo de las cuáles se desarrollaron los siguientes tipos de ejercicios:

1. Ejercicios de uso extracotidiano del cuerpo: comprendieron estiramientos y calentamientos fundamentados en artes marciales y danzas orientales; así como en el desarrollo del desplazamiento en el espacio todos estos ejercicios tomados del Taller De Dramaturgia del Actor realizado por las docentes, donde el profesor Cots (2013) (discípulo de Jerzy Grotowski) desarrolló con los participantes varias practicas de Antropología Teatral. Así, los estudiantes los realizaron siguiendo pautas preestablecidas por las docentes, quienes tenían el propósito de romper con automatismos implantados culturalmente en la manera de realizar este tipo de actividades. Estos tuvieron el propósito de ayudar a los jóvenes a hacer fluir su energía de manera distinta.

2. Caminata consciente: es un ejercicio tomado del Seminario de Teatro Antropológico dictado por Gásperi (2012) realizado por las docentes. Éste consistió en desplazamientos extracotidianos con limitaciones en el campo de visión. Se les solicitó a los y las estudiantes entrecerrar los ojos o cerrarlos por completo para que desarrollaran la actividad, ya que esto favorece y aumenta el nivel de concentración en los movimientos internos que suscita la acción desempeñada.

Este ejercicio consistió en pedirle a los participantes que hicieran una caminata a través del espacio siguiendo ciertas indicaciones que se fueron agregando paulatinamente; tales como mantener los ojos entrecerrados, desarrollar una visión de cámara fotográfica (enfocar un objeto que se encuentre en el espacio y luego dirigirse hacia él), realizar variaciones de velocidad, de pausas, seguir a un compañero y dejar de seguirlo a voluntad. En fin, consta de una serie de indicaciones simples, pero que implican un uso

extracotidiano del cuerpo y luego de un período considerable de tiempo se convierten en rutinarias, produciendo generalmente el surgimiento de impulsos, sensaciones y emociones que suelen reprimirse a causa de convenciones sociales.

3. Conexión consigo mismo y con el otro: este ejercicio estuvo dirigido a ahondar en la apertura de los jóvenes para experimentar sentimientos y emociones; así como el grado de respeto que demostraban ante los sentimientos y emociones de sus compañeros. Para esto, se dispusieron a los y las estudiantes sentados en círculo en el suelo y se les pidió que recordaran y relataran la experiencia más alegre y la más triste que consideraban haber vivido, ofreciendo la mayor cantidad de detalles posibles.

A medida que se fue desarrollando el ejercicio de relatos, se hizo uso de observación participante definida por Marshall y Rossman (1989) (c.p. Kawulich (2005) como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiados” (p. 1) ⁴, en tanto a la capacidad y la disposición de los y las estudiantes para revivir o no emociones de alegría o tristeza; todo ello fue registrado por las docentes en sus diarios, donde se hicieron notas acerca del comportamiento del grupo en la situación relatada por sus compañeros.

Una vez avanzada la etapa de descripción comenzaron a implementarse las etapas de interpretación y de descripción+interpretación de forma paralela. No obstante, se siguieron aplicando las sesiones teatrales de desbloqueo sensible descritas en la etapa anterior —siendo que en este momento ya corrían las tres juntas—, con la finalidad de mantener el cuerpo sensible dilatado, siguiendo la noción manejada por Barba (1990)

(...) un cuerpo al rojo vivo, en el sentido científico del término; las partículas que componen el comportamiento cotidiano han sido excitadas y producen más energía, e incrementan la

⁴ Traducido por David López/Nota del traductor: [“observación participante” u “observación participativa son dos traducciones aceptadas para “participant observation”, se eligió la primera “observación participante” por ser la más común].

emoción, se alejan, se atraen, se oponen con más fuerza, en un espacio más amplio, más reducido. (p. 54)

Los ejercicios de descripción-interpretación quedaron para la apertura de la sesión o para el final de la misma. El objetivo principal estuvo dirigido a que el grupo le otorgara sentido a las experiencias vividas en la sesión bajo la modalidad de *círculo de indagación*, el cual según Márquez (2008) consiste en la discusión de temas de interés por parte del grupo de estudiantes con una mínima intervención del docente, conformando así una “comunidad de investigación”, es decir “una sociedad deliberativa implicada con el pensamiento complejo. Ello significa que sus deliberaciones no son meras charlas o conversaciones; son diálogos lógicamente disciplinados” (p. 189).

Para ello, los y las estudiantes se sentaron en el piso formando un círculo con el fin de disertar acerca de las experiencias vividas a lo largo de cada clase y compartieron con los compañeros sus impresiones acerca de las mismas, como una forma de otorgarle sentido a lo que les ocurrió con motivo de los ejercicios. En esta fase también se les solicitó a los y las estudiantes la redacción de una autobiografía, lo cual tomó varias sesiones y se alternó con el resto de los ejercicios.

Respecto a esta práctica, parafraseando a Madriz (2011) la autobiografía representa una medida para revertir el efecto distante que las personas suelen tener en torno a sus vidas ya que, como señala la autora, estas no se reconocen como protagonistas de las mismas, siendo la autobiografía una manera de conectar y relacionar los hechos de la vida en forma de proceso, tomándola asimismo como un ejercicio de conocerse más y de comprender al otro.

De este modo, dicha etapa de la experiencia en particular estuvo orientada a la reconstrucción de las “historias de vida” de los estudiantes con la finalidad conocer-se (el *gnothi seauton* griego) o reconocer-se como una forma de comprender, comprender-se a través de la manera como los sujetos de estudio —de acuerdo a Bolívar y otros (2001) — se narran a sí mismos, su relación con el contexto cultural al cual pertenecen y constituyen al mismo tiempo su identidad como grupo, ya que como lo enuncia el mismo autor (2001): “Las historias personales no son meramente un modo de contar a alguien (a sí mismo) la propia vida; son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas” [...] (p. 24)

Esta búsqueda o reconstrucción se ha producido tal y como señala Ricoeur (1995 c. p. Bolívar y otros 2001), alrededor de la trama o relato de sus vidas, que como señala Polkinghorne (1995 c. p. Bolívar y otros 2001), se encuentra compuesta por un hilo conductor temporal, entretejido por cada uno de los sujetos de estudio a lo largo de la experiencia. (p. 24).

Performance autobiográfico: para este ejercicio se les solicitó a los participantes un día antes, que recordaran cuando eran niños lo que querían ser de grandes y que llevaran a la sesión de clases tres objetos que fueran muy significativos para ellos. Al día siguiente, se les pidió que pasaran voluntariamente al escenario, uno por uno, a hablar acerca de lo que querían ser cuando eran pequeños. Mediante preguntas indagatorias se les hizo recordar cuál era su principal sueño de infancia.

Cuando un poco más de la mitad del grupo había relatado su historia, se les pidió que se dividieran en grupos de 4 o 5 personas y crearan una historia acerca de algunos de los temas comunes que surgieron en torno a los relatos de los compañeros, y que narraran por medio de movimientos y gestos los detalles esenciales de la misma; sin utilizar el lenguaje verbal sino gestual y corporal. Adicionalmente, se les indicó que podían elegir uno o más objetos de los que trajeron a la sesión para ayudarse en la narrativa de la situación. Se dejó a libre elección la distribución de los personajes y la extensión de la representación, aunque se sugirió que se resumieran los detalles para que todos pudieran participar.

En la formación de actores este ejercicio se usa con la finalidad de que, a partir de situaciones comunes, se generen emociones reales en los miembros del elenco. En este proyecto, dicho ejercicio proporcionó a las docentes datos acerca de los avances en la formación de la sensibilidad de los y las estudiantes, y también datos acerca de quiénes se están formando.

Tomando en cuenta el seguimiento del método biográfico narrativo, se consideró la necesidad de agregar un último paso que consistió en la elaboración de un relato narrativo conformado por la recopilación de las impresiones de los diferentes actores protagonistas de la experiencia (tanto docentes/investigadoras como estudiantes) .De acuerdo con Bolívar y otros (2001):

El resultado de un análisis de narrativas es -a la vez- una narración particular, sin aspirar a la generalización (...). La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de un modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir los elementos temporal o temáticamente, dando una respuesta comprensiva sobre el por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una intriga narrativa” (p. 109-110)

En este sentido se ha implementado un análisis no formalizado, el cual de acuerdo con lo expuesto por Bolívar y otros (2001) “(...) es una tarea cercana a la descripción literaria o buenos reportajes periodísticos”. (p. 192) ya que “(...) en la investigación biográfica-narrativa el problema metodológico es combinar de modo productivo, un estilo más analítico (ético) con otro descriptivo (más émic). (p. 193)

La experiencia fue narrada a manera de descripción-interpretación por parte de las investigadoras. Tal y como expresa Bolívar y otros (2001): “Si la explicación (*explanation*) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) estableciendo conexiones constantes entre sus elementos; la comprensión (*understanding*) sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que le confieren sentido” (p. 102)

Es por ello que en la investigación, en consonancia con la dinámica hermenéutica desarrollada en la experiencia, se consideró necesario aprovechar la apertura sensible lograda por los estudiantes y las investigadoras; materializada en las interpretaciones individuales para recoger la experiencia de forma narrativa vivida por los involucrados en este proceso. Para ello se implementó el “modelo comprensivo de Ricoeur” que acuerdo con Bolívar y otros (2001) consta de:

1. Una fase de prefiguración del relato mediante la experiencia temporal vivida: la vida individual se prefigura en el tiempo, dentro de un conjunto de vidas e historias interpersonales y generacionales.
2. Una fase de configuración de la experiencia vivida por la narración y su puesta en intriga: la integración de los

acontecimientos aislados vividos en una historia como un todo, y la síntesis de elementos plurales heterogéneos.

3. Una fase de prefiguración de la experiencia mediante el acto de lectura: el texto es mediado y reapropiado por el oyente o el lector” (p. 93)

Este modelo se materializó tanto en el diario autobiográfico como en el diario del docente. Como describe Ricoeur (1995 c.p. Bolívar y otros 2001) en su obra *Tiempo narración*: “el relato tiene un valor productivo ([*poiético*]) para representar ([*mímesis*]) la acción, transformándola mediante su puesta en orden o sentido en una intriga”. (p. 91). Estos factores han sido aprovechados para extrapolar la experiencia de la autobiografía al teatro. Castro (2008) asegura que “Según una definición que se encuentra en *El Banquete de Platón* (205 b), (...) puede decirse que los griegos entendían por *poiesis* lo que hace que algo pase del no-ser al ser, la producción de la presencia” (p. 20)

Así basándose en el hecho de que como recuerda Dollar (1935 c. p. Bolívar y otros 2001), en su obra clásica sobre criterios, en las historias de vida, “(...) el material sobre la historia de vida no habla por sí mismo, debe ser organizado y conceptualizado” (p. 123).

Este comprender-se e interpretar-se ha sido realizado por medio de la narración, lo que denomina Bruner (c.p. Bolívar y otros 2001)

(...) es un esquema de significado por lo que los humanos le otorgan significado a su experiencia de temporalidad y acciones personales..., es un esquema primario de significado por el que los humanos vuelven significativa la existencia. (p.23)

Ello cobra sentido para esta investigación ya que como afirma Bolívar y otros (2001) “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia” (p. 52); y esta dimensión se encuentra estrechamente ligada al teatro.

Así mismo y como señala Bolívar y otros (2001):

Si el objetivo del análisis biográfico es abarcar la vida total de un individuo/grupo, se debe recrear el conjunto de experiencias

biográficas de una persona, diferenciando lo relevante de lo accesorio. El análisis no consiste tanto en acumular sino en ir “podando” muchos de los datos que se van acumulando. (p.194)

En esta interpretación se han tomado los textos autobiográficos como unidades de análisis para la construcción de sentido, textos de los cuales se tomó información como señala Bolívar y otros (2001)

(...) de forma ad hoc (es decir, descontextualizados). Trozos o párrafos que permitan ejemplificar, concretar o ilustrar lo que ya, previamente se pretende demostrar. Se hace un uso selectivo de las palabras de la gente con una finalidad ilustrativa: afirmaciones diversas son ejemplificadas, para apoyar afirmaciones del investigador, por citas sacadas de las entrevistas y atribuidas a tal o cual encuestado (p. 197)

Tomando en cuenta al mismo tiempo que, como asegura Bolívar y otros (2001):

Interpretar es dar significado a los hechos o datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar las distintas piezas, en un buen bricolaje. Aun y cuando cada comunidad de científicos sociales tiene sus criterios propios para juzgar la adecuación de una interpretación, en último extremo -como defiende Denzin (1994)- es un arte, más que un conjunto de fórmulas que mecánicamente se puedan seguir. (p. 206)

Respecto a los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación se ha trabajado de acuerdo con la noción desarrollada por Sabino (2000), quien los define como “(...) cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p. 145). Siguiendo esta idea, en la presente investigación se implementó el uso de diarios por parte de las investigadoras y de las/ los estudiantes de forma paralela al desarrollo de las sesiones, cada uno de ellos con una finalidad particular.

En el caso del diario llevado por las docentes para el registro de la experiencia, Zabalza (2004) denomina a estos documentos *diarios de clase* y los define como aquellos “documentos en que los profesores y profesoras recogen sus

impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p.15). Zabalza (2004) también señala la existencia de diversas modalidades en la forma o estilo en que el docente lleva el diario de clase, que en el caso de esta experiencia encaja en lo que Holly (1989 c.p. Zabalza 2004) denomina “*Reflective writing*: cuando la narración responde a un proceso de *thinking aloud* tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados” (p. 18) En esta investigación los mismos contienen los ejercicios e impresiones del docente acerca de la experiencia en cada sesión.

Así mismo, los estudiantes redactaron en varias sesiones una autobiografía que se ha denominado *diario autobiográfico*, a lo que Ruiz y otros (2008) caracterizan como “todo texto creado por ti y que hable sobre ti” (p. 27). Así mismo está de acuerdo a la clasificación hecha por Molly (1989 c.p. Zabala 2004), de “*Reflective writing*: cuando el contenido del diario se vuelve sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.” (p. 18). Este diario, más la experiencia vivida por los jóvenes en cada sesión de clases, como una sección aparte que reflejó el momento presente y la evolución de la experiencia.

Por otro lado, de acuerdo con Mendizábal (2013) “La antropología utiliza las tecnologías audiovisuales dentro de su quehacer científico considerándolos como parte de los instrumentos de observación y de análisis de la realidad” (párrafo I.). Por ello, la investigación en educación se vale de técnicas de dicha disciplina en su labor; en esta investigación se ha hecho uso de este recurso. Ya que como afirma también Mendizábal (2013) y como es útil a estos efectos estas tecnologías

Muestran las formas y relaciones de comunicación entre los hombres, a la vez que se transforman en sí mismos también en vehículos de comunicación. Son nuevas tecnologías que abren un espectro de posibilidades de observación de realidades propias y diferentes. (párrafo I).

Mendizábal (2013) también contempla al video como recurso útil a los efectos de la investigación para, entre otras cosas, “la recolección y traducción de relatos de la memoria oral como un método de reconstrucción del pasado histórico, [que] se basa en técnicas concretas (...)” (párrafo 47) y que en el caso de la investigación que nos ocupa se encuentra enfocado en

La "historia" de vida o "relato de vida" que es -según Dollard- un intento deliberado de definir el crecimiento de una persona dentro de un medio cultural y darle un sentido teórico (1986:80) Hay un solo testimoniante principal por cuyo medio se cuenta ya sea su vida o ya sea su participación particular en un hecho [...] (Párrafo 47)

Por ello se realizó un registro audiovisual de momentos cruciales en el curso de la experiencia en el aula. Así mismo, se hizo uso de la fotografía como señala Salazar (c.p. Sánchez y Abellán 2006) "como registro, organización, clasificación y presentación de material informativo" (p. 34); que en el caso de esta investigación fue utilizada como registro gráfico visual de lo acontecido en el curso de la experiencia en el aula, a manera de guía informativa e ilustrativa de los ejercicios teatrales contenidos en el dispositivo pedagógico.

Capítulo IV

Reconstruyendo el camino andado. De cómo el arte llega a convertirse en formación

La mayoría de las investigaciones surgen de una inquietud padecida por alguien que se encuentra en una encrucijada ante la cual puede decidir sucumbir o formarse a partir de ella y hacer algo al respecto. Considerando que el impulso para tomar cartas en el asunto se originó en un relato de Eduardo Galeano (2013) titulado “La Historia de las miradas”, se considera totalmente pertinente traerlo a colación,

Mira Capitán (porque debo aclararles que en el tiempo en que yo conocí al Viejo Antonio tenía yo el grado de Capitán Segundo de Infantería Insurgente, lo que no dejaba de ser un típico sarcasmo zapatista porque sólo éramos cuatro –desde entonces el Viejo Antonio me llama “Capitán”), mira Capitán, hubo un tiempo, hace mucho tiempo, en que nadie miraba...

No es que no tuvieran ojos los hombres y mujeres que se caminaban estas tierras.

Tenían de por sí, pero no miraban. Los dioses más grandes, los que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí habían nacido muchas cosas sin dejar mero clarito para qué o por qué o sea la razón o el trabajo que cada cosa debía de hacer o de tratar de hacer. Porque de que cada cosa tenía su por qué, pues sí, porque los dioses que nacieron el mundo, los más primeros, de por sí eran los más grandes y ellos sí se sabían bien para qué o por qué cada cosa, eran dioses pues.

Pero resulta que estos dioses primeros no muy se preocupaban de lo que hacían, todo lo hacían como fiesta, como juego, como baile. De por sí cuentan los más viejos de los viejos que, cuando los primeros dioses se reunían, seguro tenía que haber una su marimba¹, porque seguro que al final de sus asambleas se venían la cantadera y la bailadera. Es más, dicen que si la marimba no estaba a la mano, pues nomás no había asamblea y ahí se estaban los dioses, rascándose nomás la barriga, contando chistes y haciéndose travesuras.

Bueno, el caso es que los dioses primeros, los más grandes, nacieron el mundo, pero no dejaron claro el para qué o el por qué de cada cosa. Y una de estas cosas eran los ojos.

¿Acaso habían dejado dicho los dioses que los ojos eran para mirar? No pues.

Y entonces ahí se andaban los primeros hombres y mujeres que acá se caminaron, a los tumbos, dándose golpes y caídas, chocándose entre ellos y agarrando cosas que no querían y dejando de tomar cosas que sí querían. Así como de por sí hace

mucha gente ahora, que toma lo que no quiere y le hace daño, y deja de agarrar lo que necesita y la hace mejor, que anda tropezándose y chocando unos con otros.

O sea que los hombres y mujeres primeros sí tenían unos sus ojos, sí pues, pero no miraban. Y muchos y muy variados eran los tipos de ojos que tenían los más primeros hombres y mujeres. Los había de todos los colores y de todos los tamaños, los había de diferentes formas. Había ojos redondos, rasgados, ovalados, chicos, grandes, medianos, negros, azules, amarillos, verdes, marrones, rojos y blancos. Sí, muchos ojos, dos en cada hombre y mujer primeros, pero nada que miraban.

Y así se hubiera seguido todo hasta nuestros días si no es porque una vez pasó algo. Resulta que estaban los dioses primeros, los que nacieron el mundo, los más grandes, haciendo una su bailadera porque agosto era, pues, mes de memoria y de mañana, cuando unos hombres y mujeres que no miraban se fueron a dar a donde estaban los dioses en su fiestadero y ahí nomás se chocaron con los dioses y unos fueron a dar contra la marimba y la tumbaron y entonces la fiesta se hizo puro borlote y se paró la música y se paró la cantadera y pues también la bailadera se detuvo y gran relajo se hizo y los dioses primeros de un lado a otro tratando de ver por qué se detuvo la fiesta y los hombres y mujeres que no miraban se seguían tropezando y chocando entre ellos y con los dioses. Y así se pasaron un buen rato, entre choques, caídas, mentadas y maldiciones.

Ya por fin al rato como que se dieron cuenta los dioses más grandes que todo el desbarajuste se había hecho cuando llegaron esos hombres y mujeres. Y entonces los juntaron y les hablaron y les preguntaron si acaso no miraban por dónde caminaban. Y entonces los hombres y mujeres más primeros no se miraron porque de por sí no miraban, pero preguntaron qué cosa es "mirar". Y entonces los dioses que nacieron el mundo se dieron cuenta de que no les habían dejado claro para qué servían los ojos, o sea cuál era su razón de ser, su por qué y su para qué de los ojos. Y ya les explicaron los dioses más grandes a los hombres y mujeres primeros qué cosa era mirar, y los enseñaron a mirar.

Así aprendieron estos hombres y mujeres que se puede mirar al otro, saber que es y que está y que es otro y así no chocar con él, ni pegarlo, ni pasarle encima, ni tropezarlo.

Supieron también que se puede mirar adentro del otro y ver lo que siente su corazón.

Porque no siempre el corazón se habla con las palabras que nacen los labios.

Muchas veces habla el corazón con la piel, con la mirada o con pasos se habla.

También aprendieron a mirar a quien mira mirándose, que son aquellos que se buscan a sí mismos en las miradas de otros.

Y supieron mirar a los otros que los miran mirar.

Y todas las miradas aprendieron los primeros hombres y mujeres. Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aun por andarse y madrugadas por parirse.

El esperanzador relato que en cortas palabras devela el gran enigma de si es necesario o no formar la mirada, formar la sensibilidad; llevó a las docentes investigadoras del presente trabajo a sobreponerse ante un momento incómodo experimentado en el marco de los Encuentros de Saberes de Teatro Estadales. En el cual las circunstancias dadas y el entusiasmo por participar les obligó a ensayar de manera apresurada el montaje de la obra “Apacuana y Cuaricurián” de César Rengifo con los estudiantes integrantes del grupo teatral España N’scena del Liceo Bolivariano “José María España” de Macuto.

A una semana de la función el espectáculo aun no estaba maduro, existían muchos detalles por afinar. Pero a pesar de esto existía la premura característica de la necesidad de mostrar algún producto del trabajo anual con los jóvenes. Fue así como el 8 de mayo del 2013 se presentó la obra al público. En medio de circunstancias que no fueron previstas y que ameritaban el estudio de las condiciones y la incorporación de las mismas surgió el colapso. A pesar de las indicaciones de la directora para que los jóvenes fueran asimilando las condiciones de representación de manera satisfactoria, la realidad originó un bloqueo sensible en los y las estudiantes que progresivamente los llevó hasta la paralización total ante un público que los absorbió, por no haberse sobrepuesto a la situación.

Al no tratarse de dioses saboteados en su tertulia como en el relato, sino de individuos sintientes y padecientes el acto seguido fue la desmoralización y tristeza ante el fracaso de tantos intentos por salir bien parados de esa participación. Sin embargo, el revelador relato antes referido reimpulsó la necesidad de reconducir el proceso de formación tanto de las docentes como de los jóvenes. Significó en gran medida el descubrimiento de algo que no creyeron necesario formar en sus estudiantes y que se volvió en su contra hasta que decidieron hacer algo al respecto, como en el caso de los dioses de la historia. Sólo que en éste caso la relación no era de superioridad de unos sobre otros sino de necesidad de formación en todos por igual.

Fue así como a partir de una investigación previa a nivel documental las docentes procedieron al diseño de un dispositivo pedagógico ya descrito en este trabajo, que hiciera posible potenciar la formación de la sensibilidad de un grupo de estudiantes de bachillerato a través de prácticas teatrales y experiencias narrativas, con la intención de coadyuvar en la conformación de personas creativas y críticas. Porque al fin y al cabo la finalidad de la inclusión de las disciplinas artísticas entre las materias del Currículo Bolivariano no se encuentra centrada en la formación de actores, sino en la adaptación de los conocimientos incorporados a través de dichas artes, a aplicaciones en la vida cotidiana y en el desarrollo espiritual de los discentes.

Por ello, a pesar de que la reflexión que originó este trabajo partió de un hecho artístico, una función que “salió mal”; su alcance surgió al extrapolar el escenario de lo sucedido al plano de la realidad particular de los y las estudiantes. Fue entonces cuando las docentes se preguntaron ¿qué va a ser de estos muchachos si continúan yendo por la vida como esos primeros humanos que andaban dando tumbos, cayendo y tropezando con lo que no podían mirar? ¿Qué va a ser de nosotras si continuamos siendo víctimas de lo que no estamos formando?

Con la esperanza de tomar acciones que hicieran probable el proceso de *enseñar a mirar* el diseño del dispositivo pedagógico giró en torno al campo común que unía a las docentes y a los jóvenes: el teatro. Incluyendo además un factor fundamental para convertir lo vivido en experiencia que imprime huellas: la narración. Fueron entonces las prácticas teatrales y narrativas las llaves escogidas para intentar potenciar la apertura sensible tan anhelada por las docentes y tan necesitada (de forma consciente o no) por las y los estudiantes.

En dicho dispositivo se organizaron una serie de ejercicios en torno a las fases de la metodología hermenéutica propuesta por Van Manen (2003 c.p. Ayala 2008): Un ejercicio de representación de emociones para detectar posibles bloqueos y automatismos presentes en las y los estudiantes. La construcción de una autobiografía para estimular el desarrollo del conocimiento de sí mismo y del otro. La ejecución de ejercicios de uso extracotidiano del cuerpo para construir un espacio de encuentro pedagógico que propició relaciones cuerpo a cuerpo, cara a cara, de sensibilidades, consigo mismo y con el otro con base en prácticas teatrales.

Llega la hora de la verdad y luego de mucha planificación e investigación se hizo inminente el momento del encuentro con esa realidad tantas veces descrita y anticipada para la que a pesar de mucha preparación nunca se está verdaderamente listo hasta que se enfrenta. A pesar de la premisa de no iniciar con expectativas las docentes tienen las suyas. Independientemente de la necesidad de deslastrarse tarde o temprano de ellas y adentrarse en la realidad de la experiencia educativa para que ésta las envuelva y las transforme; así como esperan envolver y transformar a sus estudiantes, al menos en alguna medida.

Entre sentimientos duales, debatiéndose entre la seguridad de que las acciones a tomar son más que necesarias, pero con la ansiedad positiva del que quiere despertar en el otro esa necesidad de que algo le pase, de que algo le acontezca que señala Madriz al comienzo de cada cátedra de Psicopedagogía del Programa de Formación Docente. Es entonces cuando surge la inquietud de plantearse una escala de posibilidades para no convertir la clase en ese escenario frustrante que suele ser tanto para docentes como para discentes, cuando los objetivos propuestos no se cumplen.

Escala que tuvo como consecuencia convertir la aplicación del dispositivo pedagógico en una experiencia de enriquecimiento de la propuesta original, derivando del mismo más que un rígido corsé, un posible camino a recorrer por otros, que a su vez le darían el color, los paisajes y experiencias particulares de cada grupo, de cada individuo, de cada realidad escolar y social; en un camino ascendente de superación de experiencia en experiencia.

Entonces trazando dicha escala desde la posibilidad de que alguien se niegue por completo a mirar hasta la fortuna de que un individuo mire tanto que su formación sensible marque un hito en su vida, se inicia el encuentro con las actividades programadas, que en adelante serán compartidas con los lectores.

Como docentes de teatro y artistas-¿por qué negarlo? Las autoras partieron del hecho que el teatro es también una forma de narrar-nos por lo que surgió la necesidad de realizar el relato de esta experiencia a través de un texto teatral que contiene la visión del artista junto a la narración de la acción pedagógica acontecida en la aplicación del dispositivo pedagógico ya mencionado. Ambas se encuentran no obstante vinculadas de forma inseparable, conteniendo la una a la otra.

Escena I. El sentido de quién soy

La escena transcurre en un salón de clase. En el mismo hay grupos de estudiantes, un grupo de chicas, otro de varones y otro mixto que contiene la gente que es rechazada por los otros grupos. Está comenzando el año escolar y es el primer día de clase. La docente está de muy buena disposición.

Docente: Buenos días jóvenes

Los jóvenes no atienden, por un momento se desordenan pero la docente les llama la atención y estos atienden.

Docente: (*Enfatizando*) Mi nombre es xxxxxx y en este año escolar seré la docente encargada de xxxxxx. La dinámica de la clase exige que nos conozcamos así que vamos a presentarnos y a hablar de nosotros. A ver tu niña, ¿quién eres tú?

Niña 1: (*levantando los hombros, sin decir nada*)

Docente: Dinos cosas acerca de ti, lo que tú desees.

Niña 1: (*dubitativa... tímidamente*) Me siento sola

Los jóvenes estallan en risas

Niño 1: Gafa...a la profe y a nosotros tampoco nos interesa saber lo que te está pasando, solamente tienes que decirle tu nombre, cuántos años tienes...qué se yo esas cosas...pareces gafa muchacha.

Todos los jóvenes ríen a carcajadas, la docente asiente con la cabeza

Niño 2: (*Se levanta y por encima del tono de las risas*) Cállense, ¿acaso no ven? Yo escuché muy bien y me imagino que todos escucharon lo que la profesora preguntó. ¿Quién eres? acaso no les parece que es una pregunta que va más allá de ¿cómo te llamas? Respeten y usen la cabeza.

Docente: Tranquilos, tranquilos. Tampoco vamos a empezar una disputa por esto. Cada quien tiene una idea de qué tanto quiere o puede revelar sobre sí mismo. Y esto no es ni bueno ni malo, es simplemente una elección, un nivel de apertura y de confianza. Gracias por decirnos algo tan importante acerca de tí, mi niña. ¿Alguien más quiere decir algo sobre sí mismo?

La experiencia

Los agitados cuerpos de los adolescentes llegaron al aula cargados de ideas, conceptos y problemas, llegaron ávidos de algo ¿una experiencia? que deseaban pero que tal vez no estaban en capacidad de vivir. Paradojas que lastimosamente

muchas veces forman parte de la existencia. Importa probablemente el hecho de que llegaron sin saberlo para metamorfosearse aun más, ya que están viviendo la etapa de la adolescencia y al transformarse sorprendernos y sorprenderse de su belleza; como la mariposa cuando sale del capullo. Algunos pudieron salir otros en cambio comenzaron el proceso pero ciertamente, al finalizar la experiencia, algo en todos nosotros era diferente.

Esperaban una clase de teatro en función de la realización de un montaje y eso encontraron, solo que el camino era otro y este camino comprometió su existencia, su presente, su pasado y su futuro. Llegaron con sus propios cuerpos que antes deambulaban autómatas e impermeables. Llegaron con las puertas cerradas, algunos nunca pudieron abrirlas, algunos desertaron...

Al principio se les pidió a los estudiantes que tomaran una hoja y un lápiz y redactaran una autobiografía. El lápiz.... ese compañero insuperable del estudiante, conexión entre su cuerpo y la hoja de papel, pasó a ser más que un instrumento una vía para expresar tal vez por primera vez ideas genuinas, ya no se trataba de una clase o un examen, se trataba de hablar de sí. Acaso no sería más difícil.

Fue bastante alentadora la respuesta de los chicos ante la proposición de escribir sus autobiografías. Casi todos se mostraron muy interesados y dispuestos a desarrollarla. Luego de aclarar las dudas de rigor acerca de cómo hacerlo, con la premisa de escribir acerca de su vida, de cómo llegaron a ser quiénes son y de cómo eso los puede impulsar a ser quienes quieren ser, comenzó el proceso de construcción. Sin embargo, a medida que la redactaban algunos se encontraban ante la disyuntiva de revelar o no ciertos pasajes de su vida. De vez en cuando alguno se acercaba a preguntar acerca del nivel de revelación del relato una vez escrito, pero la actitud dialógica de ambas docentes y los años de trabajo de los discentes con una de ellas ayudaron a fomentar la confianza de la mayoría de los estudiantes en muy poco tiempo.

No obstante, en ese momento exigieron confidencialidad. Otros se acercaron para pedir permiso de revelar o no ciertas cosas. Entonces a modo de indicación general, se les aclaró que podían revelar todo lo que necesitaran, que sus nombres no serían publicados si no querían y que eran libres de escribir lo que quisieran

como quisieran; y que además ese era un trabajo de ellos para ellos. Entonces se liberó la tensión y todo continuó fluyendo como al principio. Sin embargo, probablemente debido al alto nivel de confianza de los chicos hacia la docente Domínguez, influyó mucho el hecho de haber compartido con ellos tanto tiempo, más de dos años con la mayoría.

A pesar de esto, como Domínguez señala en su diario de clase fue justamente uno de los estudiantes que conocía desde hacía más tiempo y que le había revelado mayores detalles de su vida verbalmente, quien prácticamente no quiso participar y escribió muy poco; de hecho no quiso regresar al ensayo luego de ver el tipo de trabajo que se estaba desarrollando. Se considera importante resaltar que el joven en cuestión es mayor que los otros chicos y probablemente no se sentía entre iguales con ellos; Domínguez señala también en su diario que probablemente “pensó que no entenderían sus cosas o no estaba dispuesto a confiar en ellos” Anexo 11

A pesar de esto fue muy gratificante ver cómo los que se quedaron, a medida que escribían modificaban sus expresiones faciales, sus posturas, como si cada movimiento expresara algún tipo de emoción que despertaban los recuerdos que iban evocando a través de la narración de sus vidas. Y aunque algunos decidieron no abrirse a este proceso los que sí lo hicieron tuvieron una excelente disposición hacia la actividad

“Me sentí bien y feliz porque me gustó escribir mi autobiografía, además es muy divertido. Me gustó mucho”. (B.D.A.S.) Anexo 1

Mejor aun, sus diarios de clase daban a entender lo que estaba ocurriendo, cual fórmula mágica lo prefigurado en el marco teórico basado en las premisas gadamerianas según las cuales comprender vendría ser dialogar con el otro, mientras que comprender-se sería dialogar consigo mismo, en un proceso hermenéutico que como vemos tuvo lugar en esta experiencia.

“Me sentí bien por lo que escribí, es como si me hubiera desahogado conmigo mismo...bueno me sentí fino como si estuviera escribiéndole a una persona, le estuviera contando a alguien mis cosas personales”. (D.A.) Anexo 3

“Bueno me sentí muy conmovido por poner casos de mi vida, de mi familia de todos mis viajes, cómo he compartido con mis amigos en los momentos malos y en los buenos”. (F.M.) Anexo 7

“Sentí emociones que no recordaría. Sentí felicidad, tristeza, alegría, y me di cuenta de que odio a Salim” (Gordo de Oro). Anexo 9

Habiendo terminado la redacción de la autobiografía algunos estudiantes ocuparon el período entre las 09 y 10 am relatando de forma escrita cómo se sintieron en esa actividad. Se produjo una conversación con el grupo. Presentación y relato oral de la experiencia.

Escena II. Del máximo rendimiento con el mínimo uso de energía

Una adolescente llega de la calle a su cuarto. Se echa de un golpe sobre la cama y enseguida enciende el televisor. Ella mira absorta, mientras en el telón de fondo se proyecta lo que el personaje está viendo. Se encuentra observando un *reality show*, su atención va *in crescendo*. La joven se sienta súbitamente, exaltada por lo que ve. El programa pasa a comerciales. La televisión proyecta un comercial de maquillaje, en el mismo se oferta un producto tal cual como se promociona al estilo de *as you seen on tv*. La acción representada en el comercial consiste en pintarse los labios de forma grotesca y desmedida (preferiblemente algún color fluorescente o rojo muy intenso) y como un segundo paso, trazar en forma lenta una cruz negra en su rostro. La acción debe ser lenta para que denote que aparentemente tiene algún grado de dificultad, y cree expectativa. Paralelamente, tal vez con un poco de rechazo la joven que presta atención exclusiva al televisor, busca a tientas, sin quitar la vista del aparato va sacando de gavetas o cajas los utensilios para imitar la acción que está proyectada en la televisión y ante un espejo (que puede ser imaginario, que incluso puede ser la cuarta pared) va imitando las acciones del comercial. Luego se contempla ante el espejo y ya segura de sí, casi enajenada, toma sus cosas y sale a la calle.

La joven se monta en un vagón del metro, al lado de 3 o 4 jóvenes todas trajeadas y “maquilladas” de igual forma, se miran una a otra examinándose como señal de que quieren ser la mejor.

La experiencia

En la siguiente clase se desarrollaron una serie de estiramientos estilo ballet y danza contemporánea para dilatar el cuerpo. También se hizo uso de diferentes tipos de desplazamientos tal como lo propone la antropología teatral. Pareciera que el hecho de desplazarse en el espacio que ocupamos es un acto sencillo, basta observarnos unos a otros para darnos cuenta de que aun este acto está condicionado. Ante estos ejercicios, muchos de los jóvenes ofrecían resistencia y se negaban a permanecer constantes en el propósito de hacerlo de manera correcta ante la más mínima incomodidad y resistencia del cuerpo a adoptar ciertas posturas. Otros lograban pasar a través de las dificultades y realizarlos de la manera más correcta que les fuera posible.

Posteriormente se realizó un ejercicio de representación de emociones. En éste se dispuso el salón como un escenario, en el cual había tres sillas denominadas con las emociones básicas de alegría, ira y tristeza. Cada estudiante debía ir sentándose en cada silla y expresar con su cuerpo la emoción correspondiente mientras los demás lo observaban dispuestos en forma de público. Este ejercicio se desarrolló con la finalidad de evidenciar si los y las jóvenes empleaban o no automatismos sociales o provenientes de la televisión para representar emociones. El escenario esperado no tardó mucho en hacerse presente, las expresiones tanto gestuales como corporales empleadas por los jóvenes para encarnar las emociones parecían dibujos calcados de un mismo patrón. Disposiciones de rostro, extremidades y torso similares, así como tonos de voz y expresiones prácticamente obtenidas de un mismo patrón fueron el fruto de tales escenificaciones.

Fue entonces cuando las docentes evidenciaron que los jóvenes además de estar bombardeados por automatismos de representación provenientes de los medios, eran capaces de copiar patrones provenientes de sus propios compañeros con la finalidad de evitar un trabajo de creación propio que los llevara a revelar en público algún rasgo de emocionalidad auténticamente subjetiva y personal. Además

la disposición a mirar y entrar en contacto con el público dependía de si la emoción representada era positiva o negativa. En el caso de la alegría había una mayor disposición a mostrarse y de entrar en contacto con la audiencia que cuando se trataba de la tristeza o de la rabia.

Casual o causalmente los mismos estudiantes que mostraron resistencia a los ejercicios físicos fueron quienes estuvieron más propensos a representar automatismos en el ejercicio subsiguiente. Sin embargo, el nivel de desempeño fue prácticamente uniforme. Asunto que reveló una realidad más que palpable, a pesar de estar en clases de teatro los estudiantes aun no habían descubierto la representación como una acción extracotidiana. Continuaban pensando que no tenían que hacer mayor esfuerzo para hacer teatro; ya que consideraban que sólo se trataba de pararse y decir un texto sobre un escenario, fingiendo sentir alguna emoción marcada por el director. Por tanto al representar una emoción lo hacían de manera cotidiana como lo indica Barba (1999) tratando de hacer “el mínimo esfuerzo” para así “lograr el máximo rendimiento con el mínimo uso de energía” (p.34)

Esto no representaría ningún problema, a menos que, como se ha constatado; en su vida ellos no asumieran esa misma actitud superficializando las experiencias y evitando que estas imprimieran alguna huella en sus territorios emocionales. De éste modo, se tornó inminente la necesidad de iniciar el viaje hacia adentro de sí mismos, que los ayudara a potenciar la conciencia de sus características definitorias y particulares para representar-se desde sí mismos.

Sabíamos que a pesar de llevar las docentes la mejor intención, debíamos contar con la buena disposición de los jóvenes. No obstante se tropezaron tal y como señala León en su diario con que los mismos “Eran como recipientes llenos en los que no cabía nada más”. Anexo 12. A lo largo de todas las sesiones por medio de diferentes ejercicios se abrió un espacio para la experiencia de sí, “en un cuerpo que descubría su potencia pero que a priori se resistía a hacerlo” (Anexo 12).

Ensayo de ése día

Durante el ensayo de la obra a pesar de que se observó un mayor dominio del texto permanecía la resistencia a dejarse expresar emociones reales; por tanto, los

cuerpos permanecían usualmente inertes al representar las situaciones dramáticas. Aunque ciertos movimientos enunciaban el marcaje de escena indicado por las docentes aun los estudiantes se resistían a vincularse directamente y dejar que la representación imprimiera algún tipo de huella en ellos.

Escena III. Un cuerpo que descubre su potencia

La imagen es la de un laboratorio. En el mismo vemos una serie de “cápsulas” en las cuales se encuentran individuos adultos en una especie de estado de suspensión, flotando en un líquido espeso que simula el líquido amniótico. Al fondo un escritorio y un pizarrón. En éste se proyectan imágenes preferiblemente en blanco y negro sobre la guerra, las fábricas y su contaminación... sólo imágenes. El docente, después de revisar unos documentos en el escritorio observa con detenimiento varias de las cápsulas.

El docente (con voz enfática): A ver...abran su libro en la página 85.

Luego regresa al escritorio y se duerme. De pronto los individuos comienzan a despertar, primero quieren salir de la cápsula. Por un costado del escenario entra un individuo envuelto en un maquillaje corporal colorido, toma los implementos que el docente estaba utilizando, los mira y los deja de lado de nuevo. Este va abriendo cada una de las puertas de las cápsulas, mientras el docente aun duerme.

La imagen proyectada al fondo cambia totalmente y pasa a proyectar la naturaleza, paisaje, gente riendo.

Los individuos salen uno a uno de las cápsulas y van descubriendo que poseen un cuerpo, que tienen capacidad para moverse, emitir sonidos y otras cosas. Luego, se dan cuenta de que existen otros y empiezan a tener contacto entre sí.

Las luces van bajando y la escena termina.

La experiencia

Iniciamos la siguiente sesión con el ejercicio de caminata consciente y a medida que desarrollaban las indicaciones sucedieron múltiples fenómenos en el desarrollo del proceso. Entrar en contacto con el propio cuerpo, llegar a tener conciencia de lo que le pasaba al mismo no estaba divorciado de la presencia del otro, no obstante muchas veces esta presencia perturbaba, a veces dicha la misma los llevó a olvidarse del contacto consigo mismo.

Al principio daba la impresión de que la única emoción aceptable era aquella que lleva a la camaradería y a la chanza, sólo podían reír aunque de seguro estaban siendo impactados por otro tipo de sentimientos y sensaciones... ¿acaso no sería la risa casi nerviosa y compulsiva la forma de evadirlas? Por eso no sorprenden los sinceros comentarios hechos por B.D.A.S. en su diario de clase respecto a los sentimientos que experimentó en la clase: *“La risa porque cuando se ríe mi compañera me da risa”*. Anexo 1. No obstante resulta alentador cuando amplía el comentario al relatarnos los cambios que observó en ella misma:

“La concentración porque nos ponemos en bochinche. Creo que hoy hubo mucha concentración en mi, aunque la pierda por la risa, aunque la retomé otra vez”.

Anexo 1

León comenta *“tienden a interactuar. Les cuesta mantener la comunicación consigo mismo”*. Anexo 12

Fue prácticamente imposible hacer que tuvieran una marcha constante como se les había solicitado al principio. Pese a que sabían que en ese momento no debían interactuar sino más bien dedicarse a un trabajo personal experimentando el “estar aquí” buscaban la atención del otro y en algunos casos molestar o sacar de concentración al compañero a veces imitándolo u obstaculizando su marcha. Por una parte las constantes interferencias del teléfono celular que parece haberse convertido en un apéndice de los estudiantes y con que las investigadoras lidiaron especialmente en las primeras sesiones, por otra, la necesidad permanente de la atención del otro.

La idea era tomar y sostener indicación por indicación y luego a la inversa, ir abandonando cada una de ellas. Pero los jóvenes al final habían abandonado las primeras pautas, podían sostener una o dos, les resultaba incómodo concentrarse ya que lo hacían pero de forma intermitente como señala León en su diario “como entrando y saliendo de sí mismos”. Anexo 12

Al final de la sesión, se trató de compartir la experiencia por medio de un círculo de indagación, siendo que como señala Domínguez “También estuvo un poco complicado moderar el círculo de cierre de la clase, porque los chicos no saben escucharse y les cuesta considerar que lo que dice el otro es tanto o más importante que lo que dicen o reflexionan ellos”. Anexo 11 Esto produjo en las docentes una

gran inquietud llevándolas a preguntarse si los jóvenes contaban con la madurez suficiente para afrontar este proceso de la manera como éstas se lo habían planteado.

Ensayo de ese día

Ese mismo día, el grupo de teatro fue citado a representar la obra en la División de Cultura de la Zona Educativa de Vargas con la finalidad de que tanto la Directora de Cultura como el resto de la delegación del estado Vargas que participaría en el Encuentro Nacional de Saberes culturales, tuvieran la oportunidad de percibir los avances que habían logrado los estudiantes desde su representación en el Encuentro Estatal de Saberes de Teatro hasta esa fecha. La representación tuvo lugar con muchos errores recurrentes que ya las docentes les habían indicado a los estudiantes. Pero el principal inconveniente fue la falta de concentración y de entrega.

A raíz de esto, las críticas de parte de la audiencia no se hicieron esperar. Entre los aspectos a mejorar los que más resaltaron fueron los relacionados con el manejo de la voz y de las emociones. Y aunque dichos señalamientos pueden ser tratados a nivel técnico, tal y como lo indica Barba (1990) “sentimiento y emoción son siempre una consecuencia tanto para el espectador como para el actor” (p.54) De este modo era necesario que los estudiantes profundizaran el viaje hacia dentro de sí mismos para que los espectadores pudieran verlos vivos en escena.

A veces estos procesos se van gestando paulatinamente. Pero en otras ocasiones, el hecho de negar una situación existente, la hace cada vez más aguda, hasta que esta termina despertando a quien se la niega como una gran bofetada. Ésa fue la sensación que se pudo leer a través de las expresiones de derrota, tristeza y desplome emocional que se hicieron evidentes en los estudiantes a raíz de las críticas recibidas.

Al finalizar esta demostración, se hizo un círculo de indagación ya en el salón de ensayo y las palabras de los estudiantes corroboraron lo que las docentes intuían en cuanto a sus sensaciones respecto a las críticas de sus espectadores. Incluso, se hicieron presentes las lágrimas y las voces quebradas por nudos en la garganta. Y a pesar de que esto podría considerarse como algo negativo, en el fondo las docentes preconizaban que este era el inicio del fin en cuanto al mutismo psíquico de los estudiantes.

Escena IV. Sensibilidad y apertura. La potencia del no.

Un joven se encuentra a la orilla de un lago (que puede ser el *proscenio*) con la ayuda de un colador grande intenta pescar. Por un lateral se acerca caminando otro joven (*con una serie de elementos imaginarios: una caña de pescar, un taburete y otros utensilios*) Este viene sereno, seguro y después de saludar con la cabeza al joven 1 se dispone a pescar. Espera un momento y lanza la caña... deja que el anzuelo llegue a profundidad. Enseguida el joven saca un enorme pez y celebra con mucha alegría, mientras el otro lo ve con rabia sin comprender y estupefacto. El joven 2 repite la hazaña unas dos veces más, siempre celebrando mientras el joven 1 cada vez se frustra más intentando pescar en la superficie.

La experiencia

Los jóvenes comienzan la clase con mejor disposición y con una actitud de mayor madurez. La caminata estuvo más tranquila y los chicos se mostraron más concentrados. Podría decirse que fue entonces cuando casi todos iniciaron su viaje hacia dentro de sí mismos. Y que la mayoría tomó en algún momento la decisión de darse la oportunidad de vivir la experiencia.

Ese día seguían las indicaciones con mayor fluidez. Del mismo modo, se empezaron a evidenciar modificaciones en sus expresiones y maneras de moverse, considerando que a pesar de que seguían las indicaciones generales, cada uno lo hacía con un toque sutilmente personal. Las docentes escépticas, miraban y daban indicaciones deseando que los jóvenes canalizaran en los ejercicios la gran energía que poseen y que estaban descubriendo. Al final, aunque con el deseo de lograr más, al menos se llegó a vaciar un poco el contenido de esos frascos.

Vi que me pude concentrar más en la caminata consciente y (tener) más dominio de mi cuerpo y no choqué con mis compañeros. (B.A.) Anexo 4

“Me sentí bien aunque se me cansaron los ojos, fue muy gracioso cuando casi todos seguíamos a Samir. Anexo 4

Este ejercicio nos ayuda a tener coordinación y orden con nuestro cuerpo y a sentir la energía de los demás y debemos practicarlo más para no llevarnos a los demás por el medio. (B.A.) Anexo 4

Allí empezaba a gestarse la presencia de una conciencia del cuerpo propio, de su presencia en el espacio y de la presencia de otros cuerpos con los cuales interactuaban. Siendo el cuerpo el contenedor de sentimientos y emociones, al descubrirlo se fueron despertando y fluyendo estos como una fuente cuya potencia cada vez fue más fuerte.

Este hecho se evidenció mucho más cuando se comenzaron los ejercicios de uso extracotidiano del cuerpo verdaderamente propuestos por Barba. En éstos, los chicos se vieron forzados a romper con las pre-concepciones mentales que tenían acerca de lo que son o no capaces de hacer con el cuerpo. Sin embargo, lo disfrutaron mucho más a medida que se liberaban de los prejuicios y simplemente se proponían lograr los ejercicios.

Posteriormente, el asunto se volvió a complicar en cuanto los ejercicios comenzaron a ser por parejas, determinadas por la cantidad de escenas que comparten en la obra. Se observó que los niveles de tolerancia y colaboración de uno con el otro eran muy bajos en algunos casos. Al punto que, por ejemplo, el estudiante D.A. describe la experiencia de trabajar con un compañero como “Muy regular” Anexo 3; mientras su compañero que se bautizó como el Gordo de oro (SB) para garantizar confidencialidad, indica que en los ejercicios le fue “Muy bien a pesar que un animal de granja (D.) me estaba quitando la paciencia”. Anexo 9

Ensayo de ése día

Durante la pasada de la obra se comenzaron a evidenciar las dudas y bloqueos que los estudiantes reconocían respecto al texto. Ya no eran máquinas repetidoras, ahora se habían trazado el propósito de lograr una interpretación lo más auténtica posible y eso se comenzaba a notar en sus mejoras y en la preocupación por saber si lo estaban haciendo bien o si habían aspectos que mejorar. De igual modo, se hicieron presentes las incomodidades que les generaban a algunos el hecho de compartir escena con ciertos estudiantes. Aunque fue un ensayo convulsionado, la autenticidad de las reacciones que se lograron, tanto en situación

de representación, como fuera de ella, daban la esperanza de avance en la apertura sensible.

Al comienzo de la clase subsiguiente, se retomó el ejercicio de caminata consciente, ya con mayor consciencia de sí y mayor disposición a experimentar esta caminata fue más tranquila y con mayor concentración por parte de los estudiantes. Podría decirse que iniciaron su viaje hacia dentro de sí mismos. Seguían las indicaciones con mayor fluidez. Del mismo modo se comenzaron a ver modificaciones en sus expresiones y maneras de moverse, como lo indica Domínguez “a pesar de que seguían las indicaciones generales cada uno lo hacía con un toque sutilmente personal”. Anexo 11

Este proceso de comenzar a experimentar fue consolidándose de manera progresiva, como se evidenció en la penúltima sesión de trabajo en la cual hubo muchísima mayor concentración durante la caminata. Seguramente esto redundó directamente en una potenciación de la apertura a experimentar de los estudiantes. Del mismo modo, se dieron los trabajos en parejas; ya con mayor calma y superando en mayor medida los obstáculos de la sesión anterior, se pudo avanzar muchísimo y lograr un alto nivel de concentración que modificaba notoriamente la presencia de los chicos, su energía y cómo se veían desde fuera.

Situación que se puede constatar al revisar los diarios de los estudiantes y ver que por ejemplo F. M. manifiesta que en la segunda caminata “*Se siente fino como perseguir a los demás igual como pararse de puntillas*” y luego en la tercera caminata indica que “*Bueno.. Me sentí libre.*” Anexo 7. Al mismo tiempo que el Gordo de Oro (SB) indica que en la tercera caminata se sintió “*Muy bien aunque un poco presionado*”, para luego señalar que en la tercera observó en sí mismo “*Más concentración y mayor confianza*”. Anexo 9

“*Me sentí libre de todo, me sentí desahogada, dejé mi mente en blanco y me dejé llevar por las indicaciones*” (E.A.O.I.) Anexo 2

Este ambiente favoreció que el círculo de cierre de la clase fuera más productivo al incrementar el respeto que los estudiantes sentían el uno por el otro. Se alcanzó un nivel de dilatación del cuerpo bastante superior a la sesión anterior.

Por tanto el ambiente fue propicio para desarrollar el ejercicio de recordar la experiencia más feliz y la más triste.

Hubo mucha confianza, empatía y respeto auténticos durante el mismo, cada quien expuso su relato reviviendo los eventos con emociones reales que contagiaban a la mayoría, haciéndolos reír o compadecerse según fuera el caso. Como lo indica Domínguez “El nivel de integración logrado en el grupo aumentó cuando comenzamos a sentirnos cómplices los unos de los otros. A pesar de que mi compañera y sus niños nos habían acompañado a lo largo de las otras sesiones, no tenían tanto tiempo compartiendo como nosotros que llevamos años” Anexo 11. Pero esto no representó ninguna barrera para que se iniciara la apertura sensible ya que, para bien o para mal, el teatro simplemente tiene esa magia de convertir en familiares a personas que apenas se conocen.

Hasta los más tímidos reaccionaron de maneras que no habían imaginado que podían hacerlo. Todos se integraron al ejercicio con un nivel de compromiso verdaderamente sorprendente para entregar un poco de sí y llevarse un poco de los otros.

“Me sentí muy bien porque me gustó contárselo al grupo, me escucharon aunque soy un poco tímida. También en las historias de mis compañeros. En las historias tristes me dieron ganas de llorar y en las felices me dio demasiada risa”. (B.D.A.S.) Anexo 1. Se estaban comenzando a mostrar más dispuestos a la experiencia, lo cual al ser un descubrimiento, intensificaba el relato además de mostrarse cada vez más abiertos a expresar sus sentimientos y sensaciones.

“Cuando conté mi momento más feliz me sentí contenta, feliz, desahogada de contar mi momento más feliz.

Cuando conté mi momento triste me puse a llorar como loca y bueno, a la vez me sentí desahogada, me sentí en confianza con mis amigas de teatro y bueno... me sentí libre de expresar lo que sentía” (E.A.O.I.) Anexo 2

“Me sentí bien porque todos me apoyaron y todos nos apoyamos entre nosotros y eso es bueno.” (R.S.) Anexo 6

“Muy feliz pero muy triste, pero me escucharon y me entendieron así que fue muy bien porque me sentí como una terapia.” (Gordo de Oro S.B.) Anexo 9

“Me sentí muy bien porque nos ayuda con las emociones, a liberar lo que tienes en el corazón.” (D.A.) Anexo 3

Incluso los invitados especiales a esta sesión, los hijos de la Docente Ivis León, siendo de menor edad (9 y 10 años) y teniendo apenas su primer contacto con este tipo de experiencias se mostraron entusiastas de participar y obtuvieron un nivel de potenciación verdaderamente sorprendente.

“Me divertí. Di lo que pude y con la conversación me fascinó...sentí la emoción de los demás. Me gustaron los compañeros, me fascinaron. Me gustó comer con los compañeros y fui mejorando. Gracias por invitarme” (B.P.) Anexo 10

“Me siento más confiado y que puedo seguir confiando en ellos. “ (H. P.) Anexo 8

Ensayo de ese día

Una representación sencillamente mágica en la que los estudiantes se sorprendieron de lo que podían lograr representar y las docentes se olvidaron de que sólo se trataba de una representación. El cuerpo dilatado de los estudiantes se entregó a una situación dramática que afloró en ellos las más auténticas reacciones, desde sus propias individualidades y como un equipo cohesionado que cada vez se complementaba más para el logro de sus objetivos. Ya las diferencias no desvinculaban, ni generaban intolerancia, sino que se complementaban para alcanzar un alto nivel de integración grupal.

Más allá de un grupo de estudiantes representando una obra se observaba un grupo de jóvenes trabajando en equipo y mostrándose profunda afinidad, cariño y admiración el uno por el otro. Recordando una vez más que el propósito de crecimiento y potenciación personal a través del teatro debe ser el cimiento del desarrollo artístico.

En el cuarto día de trabajo el desenvolvimiento en los ejercicios físicos fue sencillamente fabuloso, las muchas o pocas diferencias que podían existir entre los caracteres de los estudiantes se complementaron para que se ayudaran unos con otros y absolutamente todos lograron rendir al máximo de sus capacidades en el desempeño de los mismos. Así, luego de tres horas trabajando continuamente a nivel físico, los estudiantes realizaron el ejercicio de performance autobiográfico. Fue maravilloso notar cómo cambiaban sus expresiones al darse cuenta de lo que verdaderamente querían lograr con sus vidas, los propósitos que deseaban alcanzar

oscilaron entre los dos grandes temas de ayudar y obtener reconocimiento y aceptación.

Posteriormente, desarrollaron las escenificaciones correspondientes con gran destreza para comunicarse a pesar de no poder usar el lenguaje verbal para dar a entender las historias que habían construido. El círculo final fue muy nutritivo para todos al compartir lo que cada uno había logrado con la experiencia. La mayoría se mostró agradecida de haber participado. Y las docentes satisfechas aunque con ganas de seguir trabajando en experiencias similares o seguir ahondando en ésta.

Cuando los estudiantes tuvieron que responder en su diario a la pregunta de cómo les había parecido la clase, se obtuvieron las siguientes impresiones:

“Muy buena, grata, agradable, siento que no estoy solo intentando hacer algo sino que estoy en grupo y que no solo depende de mí sino de todos hacer esta obra” (B. A.) Anexo 4

“Muy bien, me gustaron mucho los ejercicios. Conseguí concentrarme” (Gordo de Oro S.B.) Anexo 9

“Hoy me sentí excelente porque me sentí libre, me encantaron los ejercicios, y bueno...con mis compañeros de teatro me sentí segura” (E.A.O.I.) Anexo 2

Asimismo, al responder al cuestionamiento de qué habían descubierto en la clase, las revelaciones no se hicieron esperar:

“Que tan imposibles sean tus sueños todo se puede lograr. Los ejercicios me parecieron muy dinámicos y divertidos y he logrado respetar el arte del teatro.” (H.P.) Anexo 8

“Sí, que quiero ayudar a los demás. Que me gusta Daniela” (Gordo de Oro S.B.) Anexo 9

“El trabajo en grupo me ayuda a conocer a mis compañeros, a conocerme, a ayudarnos ambos y compartir” (B.D.A.S.) Anexo 1

Al relatar luego su experiencia trabajando con sus compañeros lo más notable fue que el estudiante que más problemas había tenido con esta actividad indicó *“Me gusta trabajar con otra persona, me fascinó cómo la persona me trataba”* (D.A.) Anexo 3

Representación de la obra en Encuentro Nacional de Saberes Culturales

Felices, nerviosos y con muchas expectativas, se llegó a la muestra final de la obra “Apacuana y Cuaricurián” de César Rengifo, en el marco del Encuentro Nacional de Saberes Culturales. Muy distinto era el grupo que llegó a la muestra final que aquel que iniciara el proceso de ensayos y formación sensible. No sólo porque en el camino muchos prefirieron abandonar el barco antes de encontrarse con sus monstruos o antes de combatirlos; sino porque definitivamente ya ninguno de los que permaneció volvió a ser el mismo.

Más allá de que la representación de la obra fue mucho más genuina y auténtica a nivel emocional, la apertura sensible lograda generó una mayor conciencia de sí mismos en los estudiantes y en las docentes. Además de una potencial autocrítica y heterocrítica que definitivamente potenció la experiencia de sí. Las ganancias fueron más que artísticas, personales, redundando en una mayor responsabilidad y compromiso tanto con el arte como consigo mismos y con sus congéneres.

Por ello, más allá de los aplausos de la audiencia, se escuchaban internamente esos que cada uno se brindaba a sí mismo y a sus compañeros. Sintetizados en una sincera declaración que uno de los estudiantes confesó a su docente *“Más de una vez estuve a punto de abandonar esto porque no entendía para qué tantos ejercicios, pero ahora comprendo por qué tuvimos que hacer tanto para llegar aquí”*

Escena V. Del mutis prisionero al fondo del caos. Hacia la emancipación sensible. Más allá de una conclusión

Una joven amordazada, con unos audífonos colocados y los ojos vendados se encuentra frente a la pantalla de su celular mientras responde incansablemente mensajes e interacciones de redes sociales. Todo esto a una velocidad cada vez más acelerada hasta que el móvil se descarga. Efectivamente deja de oír los tonos de notificaciones y se desconcierta. Entonces intenta revisar qué ocurre pero se da cuenta de que no puede ver. Se retira la venda de los ojos y al mirar la pantalla de su celular apagado, descubre su propia imagen con extrañeza, como si nunca antes la hubiese visto en su dimensión correcta. Denota entonces la mordaza que aprisiona sus palabras y se la retira. Continúa observándose atónita hasta que rompe a llorar. Lanza el celular al suelo y corre hacia el espejo de su cuarto donde su reflejo era cubierto por una imagen de su cantante favorita pero con sobrepeso. Recoge el celular del suelo y vuelve a observarse comparando la imagen que ve con la del espejo. Rompe el afiche que bloqueaba su reflejo y aparece nuevamente su imagen, ahora más clara y nítida que la apreciada en el celular. Se retira los audífonos y se admira de cómo es realmente ella. Luego escucha el canto melodioso de un ave en el jardín de su casa, se sorprende ante este sonido que jamás había percibido. Al ir al jardín descubre que el ave estaba cautiva, abre la puerta de la jaula para liberarla pero ésta se niega a salir. Entonces la joven le muestra su mano amiga descubierta con una mirada tan cariñosa y confiable que el ave se posa en ella. La joven decide que la mejor manera de agradecer esa confianza es impulsándola a volar. Lo intenta una vez pero el ave aferra sus garras a los dedos de la joven para no soltarse. La segunda vez el ave intenta despegar pero cae al suelo y se golpea un poco las alas. La joven vuelve a hacer que se pose en su mano, el ave intenta negarse resistiéndose por temor a volver a sufrir pero una vez más es convencida por esa mirada alentadora. Se posa nuevamente en la mano de la joven, sacude bien sus alas, decidida y hace un gesto pidiéndole a la joven que la vuelva a impulsar. Logra despegar en un vuelo certero hasta la primera rama del árbol más cercano, la joven se despide de ella con lágrimas en los ojos pero con toda la fe en que seguirá intentando alcanzar ramas cada vez más altas y árboles cada vez más lejanos. La joven se tiende en la grama a disfrutar las texturas y a

mirar todo lo que le rodeaba entre risas y llanto fundiéndose con el mundo y apropiándose de él.

Llegando a esta altura de la experiencia y luego de todo el camino recorrido en tan corto tiempo, cabe preguntarse ¿Fue posible potenciar la formación de la sensibilidad de los jóvenes participantes? ¿Qué puede hacer pensar que esto se alcanzó en alguna medida? ¿Concentra esta posibilidad lo más importante de la experiencia educativa? ¿En qué medida el proyecto sirvió para coadyuvar a la conformación de personas creativas o críticas? ¿Cómo fue ese espacio de encuentro pedagógico? ¿Se llegaron a propiciar relaciones cuerpo a cuerpo, cara a cara de sensibilidades? ¿Cómo fueron? ¿Qué papel jugaron las docentes en este proceso? ¿Qué tuvo que ver el teatro con esta apertura? ¿Cómo influyó? ¿Se llegó a estimular el desarrollo del conocimiento de sí mismo y del otro? ¿Qué nos hace pensarlo? ¿Qué papel jugó el desarrollo de la autobiografía en ello? Son cuestionamientos profundos probablemente tan o más trascendentes que los planteados al comienzo de esta investigación y que por ende sólo pueden alcanzar una posible resolución desde el punto de vista subjetivo de las investigadoras tal y como lo plantea el enfoque hermenéutico que se ha mantenido como eje transversal, tanto del trabajo como de la experiencia en sí.

Esta lluvia de interrogantes surgidas era de esperarse, considerando que al plantearse como cuestión el cómo de algo y no el qué, este es el resultado más probable. Por tanto, la iniciativa de intentar responder cómo es la sensibilidad en lugar de intentar descubrir qué es, como toda pregunta filosófica desencadena en muchos otros cuestionamientos, cuya resolución al menos a nivel subjetivo, puede ir desencadenando poco a poco a la aclaración de la interrogante inicial, como el juego de las cajas chinas donde una caja contiene a la otra.

En este caso, aunque durante la investigación fluyó desde lo más externo (o la caja más grande) hacia lo más interno (o la caja más pequeña). En este texto conclusivo, hermenéutico y temporal, las investigadoras viajarán desde adentro de la caja más pequeña para explicar cómo llegaron a su interpretación de la caja más grande. Ya que luego del divino viaje toca regresar al punto de partida de alguna forma, para darle alguna respuesta o para plantearse nuevas preguntas.

Manteniendo entonces esta imagen se puede considerar que las docentes como individuos dentro de su “pequeño” espacio subjetivo y dentro de su “limitada” área de influencia, podrían ubicarse dentro de la caja más pequeña. Desde allí iniciaron la labor de poner en práctica el dispositivo pedagógico diseñado con las finalidades específicas que inicialmente se habían planteado, intentando conservar a toda costa la autonomía de la potencia de los estudiantes participantes de la experiencia. Y sin perder de vista las inquietudes personales y profesionales que motivaron el planteamiento de la misma.

La aspiración inicial fue la creación de un espacio pedagógico cuyas características brindarían la confianza necesaria para “destapar esas cajas” donde cada quién escondía sus verdades. Con dimensiones físicas de 16x8m en el último piso de la institución educativa y en la esquina opuesta de todas las puertas de entrada, ambas docentes se reunían a proponerle tareas físicas e intelectuales a sus estudiantes, de modo que éstos tuvieran la opción de salir de sus zonas de confort, para descubrir quiénes eran realmente. Y más aun, para darse la oportunidad de asomarse a las ventanas de sus sentidos y percibir el cómo de sus congéneres y de ese espacio físico y emocional del que forman parte.

Ya a partir del desarrollo de la primera asignación, de la redacción de la autobiografía, los estudiantes abrieron la tapa de la gran caja de sus vidas para mostrárselas a sí mismos y luego a los demás; en un viaje hacia el conocerse que para algunos incluso, les reveló el propósito de su existencia. Mientras que a otros los ahuyentó del espacio. El esfuerzo del grupo por desarrollar los ejercicios propuestos, aunado a la perseverancia de las docentes por hacerlos creer capaces de llevarlos a cabo, sin importar el resultado que de esta experiencia se obtuviera, fueron paradójicamente determinantes.

La liberación de expectativas respecto a lo que se esperaba lograr con cada ejercicio centró la atención en el proceso en sí y en las percepciones y sensaciones que durante él se generaban. Dando cabida a la permeabilización de los cuerpos que lo hicieron y padecieron. Se trata del rescate de ese “gesto de interrupción” que según Larrosa (2003) hace falta para que la experiencia sea posible.

Entonces, en la caminata consciente, aunque los jóvenes comenzaron con una actitud desconcentrada y evasiva, la práctica constante de ese gesto de interrupción (que a la vez intentaba distraerlos de la percepción preconcebida de la

realidad con las indicaciones que constantemente debían seguir o dejar de seguir) fue generando un espacio para la reflexión, en el cual se decantaban los resultados de procesos de aprendizaje previos, dando como resultado experiencias verdaderas, en un cuerpo donde antes sólo era posible la repetición de lo que alguien más había dicho o de lo que se pensaba que debía hacerse.

Igualmente, mientras se realizaban los demás ejercicios físicos basados en equilibrios de los opuestos, puesta en circulación de la energía, trabajo y sincronización con la energía del otro y dilatación del cuerpo en general; la necesidad de mantenerse enfocado en lo que se está haciendo bien o mal y en cómo ir mejorando llevó a un estado de responsabilidad y concentración en el cual se superaron los “yo no puedo”. Intento tras intento, hasta que el ambiente de trabajo estaba casi totalmente enfocado hacia la responsabilidad por lo que se puede lograr y lo que no.

En el caso de las docentes, la situación no fue distinta, ya que tuvieron una oportunidad prácticamente única de presenciar y coadyuvar un proceso de apropiación de la técnica, para potenciar la formación de la sensibilidad. Camino del cual no escaparon sin modificarse, considerando que además de participar directamente de los ejercicios de redacción de autobiografía y de los ejercicios emocionales; pudieron darse un lujo del que pocos docentes se dan: la oportunidad de disfrutar y el de propiciar un espacio pedagógico en el cual cada quien se sintió en la libertad de aprender lo que necesitaba para mejorar lo que consideraba fundamental. Todo sin imposiciones, ni expectativas limitantes, porque el sólo hecho de proponerse potenciar la formación de la sensibilidad en lugar de trazarse la meta de formar la sensibilidad, ya lleva consigo un propósito emancipatorio.

En primer lugar, los estudiantes estaban participando de un proceso voluntario, como lo es en principio su participación en el grupo de teatro del Liceo Bolivariano “José María España”, ya que para formar parte del Grupo Teatral “España Nscena” ellos deben manifestar su voluntad de inscribirse a la docente encargada y posteriormente, solicitar la autorización de sus padres. Funcionando el teatro como una materia complementaria del aprendizaje no obligatoria sino electiva. Si se suma éste hecho a que, luego de la experiencia negativa del Encuentro estatal de saberes de teatro, tanto la docente a cargo como los estudiantes estaban en búsqueda de alguna técnica que los hiciera potenciar sus posibilidades expresivas y

por ende su sensibilidad, se evidencia cómo todo lo logrado llegó a ser posible en la más absoluta libertad.

De hecho, varios estudiantes decidieron retirarse del proceso y del elenco de la obra en diferentes momentos y otros lo hicieron definitivamente. Pero esta afirmación de libertad no sólo se evidencia en lo antes mencionado, sino que ahora, con las técnicas hechas experiencia y con la posibilidad de aplicarlas, los jóvenes sí se encuentran verdaderamente en la potencia del no. Ya tienen potenciada la formación de su sensibilidad más allá de lo que la tenían al principio del proceso y con absoluta potestad y responsabilidad pueden decidir ser sensibles o no, permeables o no ante ciertas y determinados estímulos, personas y situaciones.

Todos los que participaron y presenciaron el proceso en su totalidad, tuvieron la oportunidad de mirar al otro en su verdadero rostro, en su desnudez vulnerable mientras caían por tierra los prejuicios que sustentaban la intolerancia que alejaba a varios miembros del equipo. Quienes aceptaron la invitación a mirarse, a mostrarse y a mirar al otro, se vieron profundamente modificados en uno o varios criterios preconcebidos acerca de sí mismo y del otro.

Había jóvenes a los que nunca se les había visto llorar a pesar de llevar años compartiendo y de los cuales se dudaba la posibilidad de sentirse afectados ante ciertas y determinadas situaciones; y que durante la experiencia fueron capaces de soltarse, de abrir la cúpula dentro de la cual se sentían protegidos en su vulnerabilidad para comenzar a dejarse afectar por sus propios dolores y por los de otros; compartiendo tanto sus experiencias más alegres como las más tristes con el resto del grupo, así como sus aspiraciones y sueños. Todo lo cual desencadenó en un sentimiento de liberación que en reiteradas ocasiones fue reseñado en los diarios de clases.

En todo este escenario, el teatro les brindó a los jóvenes y a las docentes un medio para asir ciertas verdades acerca del otro y de sí mismos, que de otra manera no serían posibles revelar como bien lo sugiere Niño (2010). Incluso como antes lo señalara Gadamer (1991) el arte tuvo la cualidad de hacer presente en su máxima expresión aquello que habitaba en lo más íntimo de cada participante. Similar a lo que relata Platón (1958) en su diálogo *Fedro*, los estudiantes tuvieron la oportunidad de aunque sea por un instante contemplar la verdad propia y la del otro.

Así como de revelar su propia percepción de la misma, mediante representaciones a través del performance autobiográfico. En este ejercicio hablando de sus aspiraciones en la vida, incluso se dieron cuenta de que sus propósitos no distan mucho los unos de los otros, en lo parecidas que son en el fondo sus verdades que muchas veces parten de un mismo ideal que los bombardeos constantes de antivalores intentan mitigar. Por eso mejoraron su percepción acerca de sí mismos y de los demás, porque además de reconocer que sus verdades se parecen mucho, también se dieron cuenta de que ni ellos ni los otros tienen malas intenciones. Y al caer todas esas preconcepciones y desconfianzas, intolerancias y “diferencias supuestas” surgió la verdadera voluntad de crear juntos algo que los identificara y los representara mediante el performance autobiográfico.

En el cual, simplemente crearon mediante una situación imaginaria y sin lenguaje verbal, una situación improvisada que reflejó los dos grandes propósitos que manifestaron en su entrevista previa, el de ayudar y el de obtener reconocimiento. Esto indudablemente potenció sus habilidades creativas porque los ayudó a mostrarse desde sus realidades más íntimas.

Sin embargo, quedaba aun la inquietud de distinguir si fue posible en alguna medida potenciar sus habilidades críticas. Pero la oportunidad no se hizo esperar. A medida que los ensayos se desarrollaban en paralelo a la experiencia y de hecho como una especie de termómetro de la misma, se fue observando que los estudiantes eran cada vez más sofisticados en sus exigencias de credibilidad de lo representado tanto consigo mismos, como con los otros. Siendo cada vez más innecesaria la guía y las observaciones de las docentes para ir mejorando. Además, a nivel cotidiano se dio la revelación de una modificación en los gustos particulares de cada estudiante respecto a ciertos programas de televisión o géneros musicales propulsores de antivalores.

Además surgió lo que fue el plus de estas señales durante la participación en el Encuentro Nacional de Saberes en el cual los estudiantes no sólo tuvieron la oportunidad de mostrar su trabajo con la obra “Apacuana y Cuaricurián” de César Rengifo (2013), sino también de apreciar los trabajos de las agrupaciones teatrales más destacadas de otros estados. Allí siendo a la vez artistas y espectadores tuvieron un gesto de humildad nunca antes apreciado en ellos en el cual,

reconocieron a otra agrupación teatral mejor que la de ellos y se dieron cuenta de lo mucho que todavía les falta por aprender.

Aunque sencillo, fue un momento verdaderamente mágico y revelador ya que para la angustia de las docentes (quienes sí veían las fallas y aspectos a mejorar) antes del Encuentro Estatal de Saberes los estudiantes mantenían que eran los mejores actores, que eran lo máximo y que nadie los superaba. Pero bastó esa experiencia desagradable para despertar en ellos la inquietud de descubrir qué y cómo mejorar sus habilidades expresivas, para potenciarlos a nivel sensible tanto personal como artísticamente.

Claro está, que el aprendizaje no fue sólo para ellos; las docentes tampoco volvieron a ser las mismas después de este proceso. Muchos de los prejuicios que tenían acerca de cómo debían educar y las preconcepciones acerca de la personalidad de los jóvenes y de lo que podían lograr, se derrumbaron para dar paso a aprendizajes directamente provenientes de esta experiencia y por tanto más efectivos y genuinos.

Si algo se constató con esto, no sólo es el hecho de que con el teatro se puede potenciar la formación de la sensibilidad, sino que si el docente está dispuesto a aprender día a día de su experiencia, puede alcanzar niveles insospechados de formación personal tanto en sí mismo como en sus estudiantes. En primer lugar, debe vencerse la resistencia al cambio y deslastrarse de las rutinas tradicionalmente educativas para luego emprender un camino en el cual no se sabe a dónde se llegará, pero se sabe que algo se potenciará en mayor o menor medida.

Se trata de un ejercicio de liberación en el cual tanto docentes como estudiantes deben vencer los muros impuestos por la repetición de modelos adquiridos, para comenzar a matizarlos con propiedad y ejercer su humanidad desde lo más íntimo y subjetivo de su ser. Los prototipos de representación con los cuales son alienados los jóvenes y los docentes, aunados a la falta de confianza que sienten en sí mismos y en los demás, los mantienen atados, los hacen sentir prisioneros. Pero el descubrimiento de lo que los hace particularmente únicos, la eliminación de los juicios negativos impuestos acerca de sí mismos; ese ejercicio de comprenderse y aceptarse como son. Comprendiendo y aceptando al otro al mismo tiempo los impulsa hacia niveles insospechados.

Lo más importante es profesar en todo momento esa libertad de personalizar el proceso; de que cada quien sea responsable de hasta dónde quiere llegar, para que se trate de una formación verdadera e irreversible. Para que no sea un trabajo a contracorriente en el cual la formación profesa ciertos valores y el medio circundante bombardea con otros.

En este caso, como en muchos otros, la búsqueda de una alternativa fue generada por una situación crítica. Pero para bien o para mal ante este tipo de situaciones la alternativa no es siempre positiva. Los adolescentes y jóvenes en general atraviesan por esta etapa de la vida con muchas dudas a cuestas y con un incesante deseo de aceptación y reconocimiento por parte de sus congéneres. Estas condiciones desencadenan en una crisis ante la cual pueden tomar varios caminos.

Uno de ellos puede ser intentar imitar los modelos más comunes de comportamiento y expresión, sin importar qué tanto se relacionen éstos con la propia individualidad. Otro camino es el aislamiento, reafirmar y acentuar su individualidad hasta un punto en que prácticamente niegan su relación con los otros y con el medio que los circunda y se bloquean a cualquier percepción positiva de estos. En ambos casos, el individuo se construye un muro de mentiras que supuestamente lo mantienen seguro. Seguro de no expresarse. Seguro de no dañarse. Seguro de no vivir. Seguro de no sentir.

Este muro lo aleja cada vez más tanto de su interior como de los otros y de la realidad que lo circunda para construirle en el primer caso, una realidad virtual en la que sólo se ve a través de ideales poco o nada relacionados consigo mismo realmente. Y en el segundo caso, una que parte sólo de sus prejuicios y temores y al estar bloqueada a los influjos externos, también dista mucho de ser auténtica.

Sin embargo, ambas salidas resultan bastante perjudiciales para las personas ya que ambas bloquean la posibilidad de la experiencia real. Así las experiencias se dan, pero sin dejar una huella porque la apertura no está dada, porque la sensibilidad no está formada. Existe tanto miedo a ser lastimado en lo más profundo, a ser afectado que se deja de vivir realmente. Se olvida y se niega lo que se es realmente; un ser que vibra y resuena al ritmo de lo que la realidad refleja de sí mismo, o a un ritmo distinto con la esperanza de cambiarlo. Esta resistencia redundante al final en una incapacidad para aprender verdaderamente. Todo se torna superficial,

pasajero y reemplazable ya que no parte del interior del ser, ni llega a ese interior tampoco.

Por eso, formar la propia sensibilidad y coadyuvar en la formación de la sensibilidad del otro es un acto de valentía. Representa tomar el riesgo de adentrarse en el fuego de la propia subjetividad y estar dispuesto a quemarse hasta convertirse en cenizas para luego renacer cual ave fénix. Significa vivir de un modo más pausado que el sugerido por el ritmo de la sociedad, para realmente aprovechar cada momento que pueda imprimir una huella de aprendizaje imborrable.

Especialmente en el caso de las experiencias no tan gratas, como aquella que generó este proceso de investigación; porque son estas las que, cual fuego abrazador, moldean el carácter del individuo. Se deben padecer en pleno para que no vuelvan a repetirse. Siempre se aprende de ellas. Pero para que esto suceda no debe haber resistencia a la pasión. Es necesario vivirlas con la certeza de que el aprendizaje obtenido de ellas proporcionará en un futuro, no muy lejano, los medios para superar retos aun mayores y que dejarán aun más satisfacciones que el dolor experimentado.

Hasta la espada más poderosa necesita mucho calor y golpes para ser lograda. El hombre es un trozo de arcilla cuya forma sólo puede ser moldeada por su propia voluntad de formarse, de perfeccionarse, en la hoguera de la experiencia con el coraje de ser sensible. Contrario al pensamiento común hace falta mucha más gallardía para ser sensible que para cerrarse a ello; ya que la sensibilidad, expone, muestra, afecta y hace padecer con mayor intensidad y constancia. Pero la decisión de ser sensible y experimentar siempre debe ser libre, ya que nadie asume responsabilidad por algo a lo que fue obligado y siendo la formación un proceso personal e individual, la decisión de seguir un camino u otro debe partir siempre del ser hacia el ser.

Por ello, en esta experiencia educativa fue necesario crear este clima de libertad, confianza, fe y complicidad; pero sobre todo de pausa para alcanzar el objetivo trazado, potenciar la formación de la sensibilidad de los jóvenes. Como diría Benedetti (2000) “De vez en cuando hay que hacer una pausa contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana examinar el pasado rubro por rubro etapa por etapa baldosa por baldosa y no llorarse las mentiras sino cantarse las verdades” (p.15). A esta sazón se incentivó el conocerse iniciando con una autobiografía que permitiera

a cada quien abrirse las puertas de esas verdades que muchas veces se esconden a sí mismos, frustrando toda posibilidad de superación y aprendizaje a través de ellas.

Prosiguiendo con los ejercicios teatrales para terminar de poner a flor de piel esas experiencias y propiciar otras que hicieran posible la formación sensible. Ya que como afirma De La Parra (2006)

El teatro enseña. No solo muestra (o denuncia o informa) sino que obliga a conocer más que reconocer. Dispone ojos donde hay ceguera, abre una brecha donde había un muro, contiene el dolor que no tenía cura, otorga garganta abierta a los mudos. Es milagroso, puede llegar a hacernos oír aquello para lo cual éramos sordos. Y ver. (p.58)

Así el teatro les fue haciendo ver, oír, decir, sentir aquello a lo que no se atrevían a percibir de sí mismos, aquello que no podían ver, oír o sentir del otro y del mundo brindándoles las técnicas para hacerlo y potenciando la formación de su sensibilidad. Dejando libre la decisión de ejercerla o no, de permitir esa apertura o no, o de decidir en qué medida formarse.

Todo esto a través de una experiencia más intensa que extensa, que a lo largo de dos semanas les reveló y puso enfrente a los que se atrevieron a verlas, las verdades más íntimas y más celosamente guardadas acerca de sí mismo y de los otros para después no volver a ser los mismos. Y que recuerda una de las célebres citas del poeta Haruki Murakami, (2008),

(...) una vez que la tormenta termine, no recordarás cómo lo lograste, cómo sobreviviste. Ni siquiera estarás seguro si la tormenta ha terminado realmente. Pero una cosa sí es segura. Cuando salgas de esa tormenta, no serás la misma persona que entró en ella. De eso se trata esta tormenta. (p.339)

Esta tormenta formativa, esta tormenta educativa en medio de la cual dos docentes se internaron a hacerse preguntas y a encontrarse sus propias respuestas saliendo con las esperanzas reforzadas en sí mismas y en los otros. Una tormenta que finalizó con un hermoso arco iris de confianza en que la libertad del otro es tu propia libertad y no tiene por qué asustarte; que tu emancipación sensible te dejará

cicatrices pero a partir de estas huellas se aprende realmente, se mejora personalmente y eso te hará vivir de verdad.

Descubriendo que lo más importante de la formación sensible no es solamente la apertura personal hacia el propio aprendizaje sino también descubrir que la conexión con el otro lleva las cosas a otras alturas. Una persona es responsable de su formación, pero cuando tiene la oportunidad de compartirla con otro se da cuenta de hasta dónde puede llegar verdaderamente al formar un verdadero equipo. Como reza un proverbio africano “Si quieres ir rápido, camina solo; pero si quieres llegar lejos, camina acompañado”. Recuerde por un momento a las personas más importantes de su vida y las lecciones que de ellas pudo aprender... ahora imagínese que usted no hubiese tenido la apertura sensible suficiente como para aceptar e incorporar esas lecciones... ¿estaría usted donde se encuentra ahora?

Demos lugar al artista juvenil para que intente, se equivoque y vuelva a intentar. Recordemos que en la naturaleza toda pérdida tiene un significado. Lo mismo para nosotros. Bien usado, un fracaso puede ser el abono que nutra en éxito de la siguiente estación creativa. La maduración y la cosecha son procesos a largo plazo y no una receta rápida.

Cameron (2011)

Bibliografía

- Abbagnano N. (2004). *Diccionario de filosofía*. Fondo de cultura económica. México.
- Agamben, G. (2007) *La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Aristóteles (1965). *Poética*. Michigan. Universidad de Michigan.
- Asociación de Directores de Escena de España-ADE (2006) *Bases para un proyecto de Ley del Teatro*. Madrid. Publicaciones de la ADE.
- Barba, E. (1985) “El camino del rechazo” En: Jiménez, S. y Ceballos, E. (comp.) (1985) *Técnicas y teorías de la dirección escénica*. (Vol. I) México. Grupo Editorial Gaceta. p.p. 486-502
- Barba, E. (1990) *Anatomía del actor: diccionario de antropología teatral*. México. Grupo Editorial Gaceta.
- Barba, E. (1999) *La canoa de papel. Tratado de Antropología Teatral*. México. Catálogos.
- Bedoya, J. (2005) *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. 6a edición. Bogotá. Ecoe Ediciones
- Benedetti, M. (2000) *Pausa*. En: Benedetti, M. (2000) *Acordes Cotidianos*. Buenos Aires. Vergara & Riba Editoras.
- Bolívar A. y otros (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. Editorial La Muralla
- Caloca, F. *El diálogo en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002)*. Disponible en: [file:///C:/Users/USUARIO/Documents/FernandoCalocaDialogoenel%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Documents/FernandoCalocaDialogoenel%20(1).pdf)
- Cameron, J. (2011) *El camino del artista*. Buenos Aires. Aguilar
- Castro, E. (2008) Giorgio Agamben. *Una arqueología de la potencia*. Buenos Aires, UNSAM Edita.
- Contreras, J. (2011) “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) *El saber de experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Cots, T. (2013) *Dramaturgia de la acción*. Trabajo no publicado. Caracas. Espacio Daukaba editor.
- De La Parra, M. (2006) *Crear o caer: Creatividad la llave del siglo XXI*. Santiago. Ediciones B.
- Fabré, M. (2011) "Experiencia y formación la Bildung". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, p.p. 215-225.
- Ferraro, G. (2011) "Aprender a amar. Entre una filosofía y una educación como relación sensible". En: Valera, G. y otros. (edit.) *Formación de la sensibilidad*. Caracas. Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 17-32 p.p.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. McGraw-Hill. Bogotá.
- Gadamer, H (1991) *La actualidad de lo bello*. (Colección pensamiento contemporáneo) Barcelona. Paidós.
- Gadamer H (1999) *Verdad y Método I*. (8a edición). Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gallego, J. (2006) *Educación en la Adolescencia*. Thonsom Ediciones. Paraninfo. S.A.
- García, V. (Director). (1989). *El concepto de persona. Tratado de educación personalizada*. Ediciones Rialp. S.A. Madrid, España.
- Gásperi, J. y España J. (2012) *Teatro antropológico: Teatro y ritualidad*. Trabajo no publicado. Caracas. Teatro Nueva Era editor.
- González, B. (2007) *Lo sublime, lo gótico y lo romántico: la experiencia estética en el romanticismo inglés*. Castilla. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Guerrero, J. (1967) *Historia del teatro contemporáneo*. Barcelona. Juan Flores editor.
- Harris, M. (2008) *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. España. Siglo XXI editores.
- Jiménez, S. y Ceballos, E. (comp.) (1985) *Técnicas y teorías de la dirección escénica*. (Vol. I-II) México. Grupo Editorial Gaceta.
- Kohan, W. (2011) "Ejercicios espirituales, experiencia del pensar y pedagogía de la sensibilidad" En: Valera, G. y otros. (edit.) *Formación de la sensibilidad*. Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 111-125 p.p.

- Larrosa, Jorge (1995) "Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí)" en LARROSA, Jorge. (Ed.) (1995: 258-329) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, Jorge (2000) Sobre la experiencia y el saber de experiencia. En: Larrosa, J. y otros (eds.) *Pedagogía Profana*. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 51-63 p.p.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2001) "Filosofía, justicia y amor". En: Levinas, E. *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia. Pretextos. p.p. 129-147.
- Ley Orgánica de Educación. Caracas: Gaceta Extraordinaria N° 5.929, 15 de Agosto del 2009
- Madriz, G. (2011) "¿Quién eres?... ¿quién soy? La autobiografía en el relato, en: Valera, G. y Madriz G. (2011). *Una hermenéutica de la formación de sí*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Madriz, G. (2011). "Amor, confesión y búsqueda de sentido. De ronda hermenéutica con el bolero ranchero". En: Valera, G. y otros. (edit.) *Formación de la sensibilidad*. Caracas. Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 111-125 p.p.
- Márquez, A. y Rincón, Y. (2008) "La comunidad de investigación como práctica educativa en la filosofía para niños y niñas de M.Lipman". En: Valera y otros. *La filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la filosofía y filosofía para/entre niños*. Caracas. Coedición del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Universidad Central de Venezuela y del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Márquez-Fernández, A. (2011) "De la razón sensible a la pasión afectiva". En: Valera, G. y otros. (edit.) *Formación de la sensibilidad*. Caracas. Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 33-46 p.p.
- Merleau- Ponty, M. (1957) *Fenomenología de la percepción*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: Anthropos.

- Morin, E. (2006) *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
- Murakami, H. (2008) *Kafka en la orilla*. México. Tusquets editores.
- Nietzsche F. (2000) *El Crepúsculo de los ídolos*. Buenos Aires. Biblioteca EDAF.
- Niño, L. (2010) "María Zambrano: La insinuación del sujeto de pasión, como sujeto de experiencia. Apuntes para pensar la formación de la sensibilidad." *Revista Ensayo y Error*. Año XIX, N° 39, p.p. 147-166.
- Pavis, P (1998) "Antropología teatral". En: *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona. Paidós. 41-46 p.p.
- Platón (1958), *Diálogos*. Cantabria. Ediciones Ibéricas.
- Quintana, J. (2009) *Propuesta de una pedagogía humanista*. En: *Revista Española de Pedagogía*. N° 243. Año LXVII. 209-230 p.p.
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Laertes.
- Reguillo, R. (2006) "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas". En. Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial y FLACSO. p.p. 59-74.
- Rengifo, C. (2013) "Apacuana y Cuaricuríán". En: *Palabra liberadora*. tercer año. Lengua y Literatura. Ipostel. Caracas. 190-213 p.p.
- Rivero, P (coord.) (2006) "Cuestiones hermenéuticas" de Nietzsche a Gadamer". Itaca. Posgrado de maestría y doctorado en filosofía de la facultad de filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, S. y Otros. (2008) *Manual para un taller de expresión escrita*. Universidad Iberoamericana. Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. Centro de información académica. México.
- Sabino, C. (2000) *El proceso de investigación. Una introducción Teórico-Práctica*. Caracas, Venezuela. Editorial Panapo.
- Salvat, R. (1996) *El teatro como texto, como espectáculo*. (Biblioteca de divulgación temática) (3° ed.) Barcelona. Montesinos editor.
- Sánchez, J. y Abellán J. (2006) *Artes de la escena y de la acción en España. 1978-2002*. La Mancha. Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Santana, R. (2012) *Ponencia acerca de la vigencia del teatro de César Rengifo*. Trabajo no publicado. Caracas. Asamblea Nacional.

- Valera, G. (2011) "A manera de presentación. Doce aforismos para armar. O acerca de la formación de la sensibilidad". En: Valera, G. y otros. *Formación de la sensibilidad*. Caracas. Ediciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. pp.13-14
- Valera G. y Madriz G. (2006) *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Vilanou, C. (2002) *Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer*. Revista de Educación, núm. 328, pp. 205-223.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea. S.A. De ediciones.
- Zambrano, M (1993) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid. Alianza editorial.

Fuentes electrónicas

- Ayala, R. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Facultad de Ciencias de la educación. Universidad autónoma de Barcelona. Volumen 26 N°2 (2008). Editum.um. Ediciones de la Universidad de Murcia. En <http://www.revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Bur, A. El estudio de casos como parte de un dispositivo pedagógico. En: Reflexión académica en Diseño y comunicación. N°XIII (año XI, Vol. 13, Febrero 2010). Disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/127_libro.pdf
- Cardona, P. (2012, enero) *Los principios de la pre-expresividad según la Antropología Teatral*. Disponible en: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/3806/2/198921P26.pdf>
- Galeano, E. (2013, mayo) *La historia de las miradas*. Disponible en: <http://www.taringa.net/posts/arte/2730891/La-historia-de-las-miradas---Eduardo-Galeano.html>
- Jiménez, M. 2005. Marta Cristina. *Uso de la fotografía como herramienta en la investigación exploratoria de un fenómeno social*. Disponible en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/jimenez_r_mc/capitulo3.pdf

- Krooger (2000) en Polaino-Lorente Aquilino, Cabanayes Javier y Del Pozo Araceli. Fundamentos de psicología de la personalidad. Instituto de Ciencias para la familia. Madrid. España. 2003. Disponible en:http://books.google.co.ve/books?id=d_rAkAg-6MEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Marshall. Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989) *Designing qualitative research* Newbury Park, C.A: Sage. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998#g2>
- Mendizábal, Iván Rodrigo (2013). *La Antropología visual como metodología*. Disponible en: <http://ivanrodrigo.wordpress.com/2009/02/15/el-video-como-instrumento-de-investigacion-social-la-antropologia-visual-como-metodologia/>
- Morales, O. (2013). Fundamentos de la investigación documental y la monografía Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo18.pdf>
- Piussi, A. (abril, 2013) *Partir de sí: necesidad y deseo*. Disponible en: www.raco.cat/index.php/DUODA/article/download/62649/90712
- Valera, Villegas, Gregorio. (2001) Escuela, alteridad y experiencia de sí, la producción pedagógica del sujeto. Revista Educere. Abril-Junio. Año/Vol. 5. N°013. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Disponible en: <http://www.slideshare.net/Munneywin/escuela-alteridad-y-experiencia-de-si>

Anexos

Diarios de clase

Anexo 1. Diario de clase B.D.A.S.

03/07/2013

¿Cómo me sentí escribiendo la autobiografía?

Me sentí bien y feliz porque me gustó escribir mi autobiografía, además es muy divertido. Me gustó mucho.

¿Cómo me sentí en el ejercicio?

Me gustó mucho ese ejercicio porque nos ayuda a concentrarnos y a liberar nuestra mente, me gustaron las indicaciones.

09/07/2013

¿Qué cambios observé en mí durante la clase de hoy?

La concentración porque nos ponemos en bochínche. Creo que hoy hubo mucha concentración en mí, aunque la pierda por la risa, aunque la retomé otra vez.

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

El trabajo en grupo me ayuda a conocer a mis compañeros, a conocerme a ayudarnos ambos y compartir.

¿Experimenté algún sentimiento en los ejercicios durante la clase de hoy?

La risa porque cuando se ríe mi compañera me da risa

¿Cómo me fue en el ejercicio de ayer?

Me gustó mucho porque nos ayudó a la concentración a usar los espacios en el escenario y a cuidar a nuestros compañeros y a (entender) los cambios de emociones que nos ayudan en las obras.

15/07/2013

¿Cómo me fue con el ejercicio físico?

Me fue muy bien porque me ayudó a la concentración, en el trabajo con mi compañero. Eran fáciles, duelen un poco pero me gustó.

¿Cómo me fue en el ejercicio emocional?

Me sentí muy bien porque me gustó contárselo al grupo, me escucharon aunque soy un poco tímida. También en las historias de mis compañeros. En las historias tristes me dieron ganas de llorar y en las felices me dio demasiada risa.

Anexo 2 Diario de clase E.A.O.I.

03/07/2013

¿Cómo me sentí cuando escribí la autobiografía?

Me sentí excelente libre y desahogada. Cuando escribí lo de mi papá y mi mamá, más de mi mamá... expresé lo recordado cuando era pequeña y bueno...nada espero que con eso siga adelante, contenta, disciplinada y orgullosa de mi papel.

¿Cómo me sentí en el ejercicio?

Me sentí libre de todo, me sentí desahogada dejé mi mente en blanco y me dejé llevar por las indicaciones de mi profe Solsiré Domínguez.

¿Qué cambios observé en mí?

Hoy me sentí excelente porque me sentí libre, me encantaron los ejercicios, y bueno...con mis compañeros de teatro me sentí segura.

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Me sentí segura y sin miedo de que esa persona estuviese pendiente de que si me caía u otra cosa.

¿Experimenté algún sentimiento en los ejercicios durante la clase de hoy?

Bueno...si de sentimientos estamos hablando en todos los ejercicios de hoy me sentí alegre y un poco cansada y agotada y bueno me sentí 100% segura con mis compañeros.

Lo que sentí con el ejercicio de ayer me encantó especialmente el ejercicio de las emociones porque la primera que es triste me gustó, y las otra dos que son feliz y rabia fue el ejercicio que más me gustó de todos los ejercicios que habíamos hecho.

14/07/2013

Cuando conté mi momento más feliz me sentí contenta, feliz, desahogada de contar mi momento más feliz.

Cuando conté mi momento triste me puse a llorar como loca y bueno a la vez me sentí desahogada, me sentí en confianza con mis amigas de teatro y bueno me sentí libre de expresar lo que sentía.

Anexo 3. Diario de clase D A

15/06/2013

¿Cómo nos fue con los ejercicios físicos?

Me fue muy bien con los ejercicios, me encantó porque nos ayuda a mejorar.

Con el compañero

Muy regular ????????????

¿Cómo nos fue con los ejercicios emocionales?

Me sentí muy bien porque nos ayuda con las emociones, a liberar lo que tienes en el corazón.

¿Qué diferencia observé en mí al hacer los ejercicios de hoy?

Me parecieron muy bien. Me gustó.

¿Los ejercicios de hoy nos ayudaron a descubrir algo nuevo?

Si, descubrir el equilibrio y mantenerlo.

¿Qué te parecieron estos ejercicios y qué has logrado al hacerlos?

En realidad me parecieron bien porque ayudan mucho a nuestro cuerpo a activarlo
(????????)

03/07/2013

¿Cómo me sentí con mi autobiografía?

Me sentí bien por lo que escribí, es como si me hubiera desahogado conmigo mismo...bueno me sentí fino como si estuviera escribiéndole a una persona, le estuviera contando a alguien mis cosas personales.

¿Cómo te fue en el ejercicio?

Me gustó, lo malo fueron los golpes...pero bueno me gustó. El ejercicio es bueno...me sentí bien burlándome de Samir. Me duelen los pies por las pisadas.

09/07/2013

¿Qué cambios observé en mí durante la clase de hoy?

Me sentí bien durante las clases de hoy, fue finísimo

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Me gusta trabajar con otra persona, me fascina cómo la persona me trataba

¿Experimenté algún sentimiento en los ejercicios en la clase de hoy?

Realmente no sentí ninguna experiencia con los ejercicios pero me gustaron mucho los desplazamientos.

¿Cómo me fue en los ejercicios de ayer?

Me sentí bien porque nos ayuda con la concentración y eso nos ayuda mucho más con las presentaciones.

Anexo 4 Diario de clase B.A.

¿Cómo me sentí escribiendo mi biografía?

Me sentí muy bien porque ayudó a recordarme que no fue por casualidad que nací sino porque tengo un propósito: que es dar ánimo a mi familia para poder sobrevivir a la tragedia.

Me dió mucha risa que al recordar que en la tragedia yo estuve riendo y cuando me cayó la plancha en el brazo.

Me dio tristeza cuando recordé la muerte de mis abuelos y rabia cuando la señora no se quería ir de mi casa.

¿Cómo me fue en el ejercicio?

Me sentí bien aunque se me cansaron los ojos, fué muy gracioso cuando casi todos seguíamos a Samir.

Este ejercicio nos ayuda a tener coordinación y orden con nuestro cuerpo y a sentir la energía de los demás y debemos practicarlo más para no llevarnos a los demás por el medio.

09/07/2013

¿Qué cambio observé en mí en la clase de hoy?

Vi que me pude concentrar más en la caminata consciente y (tener) más dominio de mi cuerpo y no choqué con mis compañeros.

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Muy buena, grata, agradable, siento que no estoy solo intentando hacer algo sino que estoy en grupo y que no solo depende de mí sino de todos hacer esta obra.

¿Experimenté algún sentimiento en la clase de hoy?

Me sentí relajado en el primer ejercicio, en el segundo fue un poco difícil por lo que sentí que me (???)

Anexo 5 Diario de clase J A

1) ¿Qué cambió en mí durante la clase de hoy?

Cambié el cuerpo físicamente, cansado y estar concentrado.

2) ¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Quitar el miedo escénico.

3) ¿Experimenté algún sentimiento durante la clase de hoy?

Si estoy sin miedo, estar concentrado y estar feliz porque la vida es bella.

4) ¿Cómo te sentiste haciendo la autobiografía?

Mmmm...un poco mal, porque recordé lo malo y las cosas guardadas.

Anexo 6 Diario de clase R.S.

Al escribir mi biografía me sentí mal pero a la vez bien mal porque no me gusta recordar y bien porque viajé en un avión.

Haciendo los ejercicios me sentí relajado, pero quien no se siente relajado es mi estomago.

¿Qué cambios observé en mí durante la clase de hoy?

Nada

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Tampoco

¿Experimenté algún sentimiento durante la clase de hoy?

No, pero me relajé

¿Cómo me sentí haciendo los ejercicios físicos?

Me sentí bien pero no hice mucho y al principio creía que no podía hacerlo pero con un poco de esfuerzo pude.

¿Cómo me sentí con los ejercicios emocionales?

Me sentí bien porque todos me apoyaron y todos nos apoyamos entre nosotros y eso es bueno.

18/07/2013

¿Qué diferencia observé en mí al hacer el ejercicio de hoy?

Ninguna

¿Qué te pareció hacer estos ejercicios y que has logrado con eso?

Los ejercicios me parecen bien y con estos ejercicios logro relajarme

Anexo 7 Diario de clase F. M

Bueno me sentí muy conmovido por poner casos de mi vida, de mi familia de todos mis viajes, cómo he compartido con mis amigos en los momentos malos y en los buenos.

Bueno me sentí incomodo a veces con tropiezos, hablamos, echamos broma, corrimos, perseguimos a Samir, todos menos Raimon y Escarlet, y Samir estaba como un tonto.

¿Qué cambios observé en mí en la clase?

Muy bien, me sentí cambiado porque estaba con mis amigos.

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Se siente fino como perseguir a los demás igual como pararse de puntillas.

¿Qué cambios observé en mí durante la clase de hoy?

Bueno...me sentí libre.

Anexo 8 Diario de clase H.P.

15/07/2013

Yo me sentí que me divertí mucho y muy bien diciendo y escuchando los sentimientos de los demás y los míos.

18/07/2013

¿Qué diferencia observé en los ejercicios de hoy?

Me siento más confiado y que puedo seguir confiando en ellos.

¿Los ejercicios de hoy me ayudaron a descubrir algo nuevo?

Que tan imposibles sean tus sueños todo se puede lograr.

¿Qué te parecieron los ejercicios y qué has logrado al hacerlo?

Los ejercicios me parecieron muy dinámicos y divertidos y he logrado respetar el arte del teatro.

Anexo 9 Diario de clase Gordo de Oro (S.B)

¿Cómo me sentí escribiendo mi biografía?

Sentí emociones que no recordaría. Sentí felicidad, tristeza, alegría, y me di cuenta de que odio a Salim.

¿Cómo me sentí en el ejercicio?

Muy bien aunque un poco presionado.

¿Qué cambios observé en mí en la clase de hoy?

Más concentración y mayor confianza.

¿Qué sensación me produce trabajar con otra persona?

Muy bien, que alguien me (???), más seguridad.

¿Qué sentimientos sentí en los ejercicios de hoy?

Alegría, enojo, emoción, felicidad, seriedad.

¿Cómo me sentí ayer con los ejercicios?

Muy bien, alegre, feliz, adolorido pero me encantó.

15/07/2013

¿Cómo me sentí con los ejercicios?

Físicos: Muy bien a pesar que un animal de granja (D) me estaba quitando la paciencia.

Emocional: Muy feliz pero muy triste, pero me escucharon y me entendieron así que fué muy bien porque me sentí como una terapia.

18/07/13

¿Qué diferencia observé en mí al hacer los ejercicios de hoy?

Que me gusta D.

¿Los ejercicios de hoy me ayudaron a descubrir algo nuevo?

Sí, que quiero ayudar a los demás.

¿Qué te parecieron los ejercicios y que has logrado con ellos?

Muy bien, me gustaron. Conseguí concentrarme.

Anexo 10 Diario de clase B. P.

Mi día perfecto

Me divertí. di lo que pude y con la conversación me fascino...sentí la emoción de los demás. Me gustaron los compañeros, me fascinaron. Me gustó comer con los compañeros y fuí mejorando. Gracias por invitarme.

Anexo 11 Diario de clase SOLSIRÉ DOMÍNGUEZ

03/07/13

Fue bastante alentadora la respuesta de los chicos ante la proposición de escribir sus autobiografías. Casi todos se mostraron muy interesados y dispuestos a desarrollarla. Sin embargo a medida que la redactaban algunos se encontraban ante la disyuntiva de revelar o no ciertos pasajes de su vida. En esos momentos exigieron

confidencialidad. Otros se me acercaron para pedir permiso de decir o no ciertas cosas. Entonces a modo de indicación general les dije que podían revelar todo lo que necesitaran, que sus nombres no serían publicados si no querían y que eran libres de escribir lo que quisieran como quisieran; y que además ese era un trabajo de ellos para ellos. En ese momento se liberó la tensión y todo continuó fluyendo como al principio. Creo que en el alto nivel de confianza de los chicos hacia mí, influyó mucho el hecho de haber compartido con ellos tanto tiempo, más de dos años con la mayoría. Sin embargo, uno de los que conozco desde hace más tiempo y que me ha revelado mayores detalles de su vida verbalmente, no quiso prácticamente participar y escribió muy poco; de hecho no quiso regresar a ensayo luego de ver el tipo de trabajo que estábamos desarrollando... Es importante resaltar que él es mayor que los otros chicos y probablemente no se sentía entre iguales con ellos; sospecho que pensó que no entenderían sus cosas o no estaba dispuesto a confiar en ellos. A pesar de esto fue muy gratificante ver cómo los que se quedaron, a medida que escribían modificaban sus expresiones faciales, sus posturas, como si cada movimiento expresara algún tipo de emoción que despertaban los recuerdos que iban evocando a través de la narración de sus vidas.

05/07/13

Al principio de la clase desarrollamos una serie de estiramientos estilo ballet y danza contemporánea para dilatar el cuerpo. Desarrollamos también diferentes tipos de desplazamiento. Al final de la clase los chicos hicieron el ejercicio de representar las emociones. La mayor revelación surgió cuando me día cuenta que en el trabajo de ellos con ellos mismos, especialmente con el papel y el lápiz, como lo hicieron en la autobiografía ellos son capaces de mostrarse tal cual son. Pero en contraste con esto, cuando se trata de hacer un ejercicio con público, como era el caso del de las emociones se limitan a imitar clichés de expresión de emociones o patrones de expresión copiados de la televisión o de sus propios congéneres en lugar de arriesgarse a mostrarse tal cual son. Quizás por miedo al rechazo o a hacer revelaciones prematuras acerca de sí mismos; en fin los chicos estaban dispuestos a mostrar la emoción de la alegría de diferentes formas, pero al momento de expresar la rabia o la tristeza todos copiaban los mismos patrones, para la rabia se ponían las manos en la cabeza y subían el tono de voz y para la tristeza se llevaban las manos

al rostro fingiendo llorar, bajaban la mirada y disminuían el volumen de la voz. Así puedo ver que tienen disposición de mostrarse experimentando emociones agradables mas en el caso de las desagradables tienden a imitar y evitar experimentar genuinamente. Todo esto me recordó cómo el teatro, en mis primeros tiempos de formación fue un viaje hacia mi encuentro y aceptación de mi propio ser.

09/07/13

Fue bastante difícil disminuir mi nivel de expectativas y de ansiedad por lograr ver cambios originados por los ejercicios nuevos que contrastaran con los resultados obtenidos en la sesión anterior. También evitar intentar lograr en los chicos los mismos efectos que produjo en mí la caminata consciente la primera vez que la llevé a cabo. El día de hoy afloraron las ideas de educación según las cuales me eduqué y se enfrentaron las nuevas que estoy intentando defender y poner en práctica. Especialmente al ver cómo a los chicos les cuesta tanto lograr un mínimo nivel de concentración durante el ejercicio, se reían mucho y perdían el hilo. Pero confío en que a medida que la practiquen irán alcanzando descubrir algo acerca de sí mismos. También estuvo un poco complicado moderar el círculo de cierre de la clase porque los chicos no saben escucharse y les cuesta considerar que lo que dice el otro es tanto o más importante que lo que dicen o reflexionan ellos.

12/07/13

La caminata estuvo más tranquila y los chicos se mostraron más concentrados. Podría decirse que iniciaron su viaje hacia dentro de sí mismos. Seguían las indicaciones con mayor fluidez. Del mismo modo comencé a ver modificaciones en sus expresiones y maneras de moverse, a pesar de que seguían las indicaciones generales cada uno lo hacía con un toque sutilmente personal.

También comenzamos los ejercicios de uso extracotidiano del cuerpo, en estos los chicos se vieron forzados a romper con las preconcepciones mentales que tienen acerca de lo que son o no capaces de hacer con el cuerpo. Sin embargo lo disfrutaron mucho más a medida que se liberaban de estas y simplemente se proponían lograr los ejercicios. Posteriormente, el asunto se volvió a complicar en cuanto los ejercicios comenzaron a ser por parejas determinadas por la cantidad de escenas que comparten en la obra. Los niveles de tolerancia y colaboración de uno

con el otro eran muy bajos en algunos casos. Sin embargo sé que en próximas sesiones esto puede cambiar. El círculo final continuó siendo un poco anárquico aunque más calmado que el de la sesión anterior. Posiblemente por lo cansados que los dejaron los ejercicios físicos y también porque al estar el cuerpo más dilatado las expresiones se hacían más auténticas e interesantes para los que las escuchaban.

15/07/13

Hubo muchísima mayor concentración durante la caminata, seguramente esto redundó en una potenciación de la apertura a experimentar de los chicos. Del mismo modo continuamos los trabajos en parejas; ya con mayor calma y superando en mayor medida los obstáculos de la sesión anterior se pudo avanzar muchísimo y lograr un alto nivel de concentración que modificaba notoriamente la presencia de los chicos, su energía y cómo se veían desde fuera. . Éste ambiente favoreció que el círculo de cierre de la clase fuera más productivo al incrementar el respeto que los chicos se tienen el uno al otro. Se alcanzó un nivel de dilatación del cuerpo bastante superior a la sesión anterior. Por tanto el ambiente fue propicio para desarrollar el ejercicio de recordar la experiencia más feliz y la más triste. Hubo mucha confianza, empatía y respeto auténticos durante el mismo, cada quien exponía su relato reviviendo los eventos con emociones reales que contagiaban a la mayoría haciéndolos reír o compadecerse según fuera el caso. El nivel de integración logrado en el grupo aumentó cuando comenzamos a sentirnos cómplices los unos de los otros. A pesar de que mi compañera y sus niños nos habían acompañado a lo largo de las otras sesiones, no tenían tanto tiempo compartiendo como nosotros que llevamos años. Pero esto no representó ninguna barrera para que se iniciara la apertura sensible ya que para bien o para mal el teatro simplemente tiene esa magia de hacernos hermanos apenas conociéndonos.

18/07/13

El trabajo en los ejercicios físicos fue sencillamente fabuloso, las muchas o pocas diferencias que podían existir entre los caracteres de los chicos se complementaron para que se ayudaran unos con otros y absolutamente todos lograron rendir al máximo de sus capacidades en el desempeño de los mismos. Así, luego de tres horas trabajando continuamente a nivel físico los chicos realizaron el ejercicio de performance autobiográfico. Era maravilloso notar cómo cambiaban sus expresiones

al darse cuenta de lo que verdaderamente querían lograr con sus vidas, los propósitos que deseaban alcanzar oscilaron entre los dos grandes temas de ayudar y obtener reconocimiento y aceptación. Posteriormente desarrollaron las escenificaciones correspondientes con gran destreza para comunicarse a pesar de no poder usar el lenguaje verbal para dar a entender las historias que habían construido. El círculo final fue muy nutritivo para todos al compartir lo que cada uno había logrado con la experiencia. La mayoría se mostró agradecida de haber participado. Y nosotras satisfechas aunque con ganas de seguir trabajando en experiencias similares.

Anexo 12 Diario de clase IVIS LEÓN

03/07/2013

(Hoy acudieron 7 estudiantes)

Habiendo terminado la redacción de la autobiografía algunos estudiantes ocuparon el período entre las 09 y 10 am relatando de forma escrita cómo se sintieron en esa actividad. Parecían contentos, la experiencia era agradable para ellos.

Se produjo una conversación con el grupo. Presentación y relato de la experiencia.

Caminata consciente:

Se busca conseguir una marcha constante al mismo ritmo. Es una forma de experimentar el “estar aquí” teniendo los ojos entrecerrados.

Luego sin dejar de seguir estas pautas se agregó la visión de cámara. Los jóvenes no lograron sostener la concentración, se dispersaron en risas y juegos, e imitándose, tratando de interactuar con el otro de perturbar al otro. Necesitan comunicarse unos con otros no logran concentrarse en ellos mismos, en sus propios cuerpos.

Se buscaba conseguir un rostro neutro

05/07/13

Continuamos con los desplazamientos. Los jóvenes parecen tener algo más de seguridad. Probablemente ayudaron los ejercicios físicos con los cuales se aperturó la clase y que ya el ejercicio no los ha tomado por sorpresa.

Los jóvenes se mostraron un poco más abiertos conmigo. Aun su marcha es inestable, buscan la celebración de la misma, se tropiezan adrede, su pisada no es firme. En los ejercicios de expresión de sus sentimientos aunque parecen dispuestos se muestran coartados especialmente en lo que respecta a ira y tristeza. Sucede algo parecido a su actitud en la marcha, un cuerpo inexpresivo y atado, más bien amordazado por los prejuicios, cuando llegaron a expresar algo lucía falso, antinatural, copiado. Se veían sobrecargados, quien sabe de qué, tal vez ¿problemas? ¿Ideas? Eran como recipientes llenos en los que no cabía nada más. En ensayo fue mecánico, los jóvenes se niegan a expresar sentimientos. Peor aun incluso lo mecánico no estaba funcionando bien.

09/07/13

Aun con problemas para entrar en contacto consigo mismo en la caminata consciente, tropiezos, molestarse unos con otros. Risas, parloteo.

Problemas para seguir indicaciones mejor aun 12 cuando lograban una indicación, les costó sostener la primera y aunarla a la segunda. Intento por interiorizar pero no lo logran del todo. Intermitencia, Hoy estaban como entrando y saliendo de sí mismos.

Al final el círculo de indagación fue dinámico pero confuso hablan todos sin escucharse.

12/07/13

Al llegar los chicos estaban fuera del liceo representando la obra en la zona educativa de Vargas. Los chicos llegaron con muchos sentimientos encontrados, bueno no solo los niños, también Solsiré. Ella condujo la situación respecto a lo que la experiencia produjo en los muchachos. Y yo me dije, por fin algo movió a los estudiantes, estaban expresando sus emociones. Claro no lo sabían, además lo que buscaban comprender totalmente desde una perspectiva lógica. Querían saber en qué se habían equivocado, por qué las críticas en su “presentación” habían sido tan duras desde su perspectiva, si lo habían hecho bien.

Lo que vino después fué interesante lágrimas, polémicas, palabras en defensa propia. También aceptar que se habían equivocado en muchos aspectos.

15/07/13

Esta sesión empezó con la secuela de la presentación en la Zona educativa y del encuentro en el aula. La actitud hoy era otra. La experiencia los había marcado profundamente. Tenían actitud de trabajo, seriedad, entrega, de esta forma comenzó a surgir la concentración. La verdad Solsiré y yo...impactadas. Por Dios.

Empezaron a interactuar, ya no para perturbar, ya no como una excusa para no tener contacto consigo mismo sino como en una danza energética en la que todos somos parte y a la vez individuo.

Ya en el trabajo en equipo surgieron de nuevo las resistencias típicas de su manera de relacionarse.

El ensayo fue sin duda mucho más, fructífero. Había más conciencia y disposición de trabajo.

18/07/13

La energía en esta clase fluyó de una manera diferente. Los jóvenes se dispusieron a realizar la caminata consciente de muy buena manera. Resultando en que lograron interiorizar mucho más, lo cual se pudo observar en su concentración en su marcha fluida.

Una jornada muy larga y agotadora de trabajo físico para terminar con el performance autobiográfico. En el ambiente había otro nivel de integración y eso incluye a las docentes.

Los jóvenes se integraron en trabajo en equipo, expresando son su gestualidad –sin palabras- historias prediseñadas por ellos mismos, Que pudimos decodificar con facilidad.

Así mismo en los performances individuales se observó una apertura y confianza en sí mismo y en los otros que no había en un principio.

Autobiografías

Anexo 13 Autobiografía B.D.A.S

Nací el 4 de Enero de 1999. Mi nombre es B D A S. Mi mamá R S y mi padre D R A. Tengo un hermano que se llama D con el cual he convivido 14 años, nacimos juntos, hemos estudiado juntos desde el primer nivel hasta 2° año. Daniel es un poco fastidioso, siempre peleo con él porque me hace molestar-todo lo toca-pero yo lo quiero.

Tengo un hermano más y él tiene un hijo al cual no conozco porque él es hijo de mi papá que nunca ha convivido y nunca ha visto por mí; pero en realidad no me afecta, me da igual porque mi mamá, mi abuela y mis tíos nos dan todo, nunca nos ha hecho falta nada, mi mamá es madre y padre; pero quisiera conocer a mi hermano mayor.

Mi familia por parte de mi mamá es muy grande, tengo bastantes tíos y primos. Tengo un tío en Valencia que tiene dos hijas que se llaman Karla y Catherine. Ellas son mis primas que más quiero y adoro. Me las llevo super bien con ellas, a veces quisiera vivir con ellas, pero ellas no vienen todo el tiempo. Mis demás primos son un poco locos, a veces peleo con ellos, en especial con Moisés, él quiere estar peleando y es un poco chismoso. Mi prima Julianys, es como yo “un poco loca”, tenemos los mismos gustos, me cae bien. Pero ella se pone celosa con mis primas de Valencia, porque dice que yo tengo preferencia por la familia de mi papá (pero yo) no los conozco, sino uno solo nada más que se llama Carlos.

Viaje desde los siete meses, fué mi primer viaje a Mérida.

Estudí 1°,2° y 3er nivel en la (escuela) Josefina Daviot. Pasé a primer grado y fué distinto porque conocí más amigos. La maestra de 1er grado nos dió clase hasta 3er grado, dónde la cambiaron al turno de la mañana, pero compartimos con ella muchos momentos divertidos. Pasé a 4° y seguí estudiando con mis amigos, conviví 1°,2°,3° t 4° grado con Frainy, excelente amiga, nos ayudamos (mutuamente), parecemos hermanas, ella es buena amiga. En 5° grado conocimos

otros amigos (en) 6° (fué) cuando empezamos a rayarnos la camisa porque íbamos para el liceo, todos estábamos felices.

Cuando pasé al liceo, que llegó el primer día pensé que Frainy y yo estudiaríamos juntas, pero ella estudia en la sección "D" y yo en la sección "C". Todos éramos tímidos.

Porque ninguno nos conocíamos, entonces nadie quería hablar. Pero después a la semana tenía amigos nuevos. Al mes ya todos éramos amigos. Dónde conocí a Mariana, Luz, Yolanda, Nohelli, que eran mis mejores amigas. Luego de que nos conocimos, conocí a X, un niño super fastidioso, me molesta porque él gusta de mi pero a mi no me gusta, él arruina mi vida. Además conocí muchos profesores (como) L M, en los primeros días me cayó bien, pero después empezó como a ponerse fastidioso, y ahora me cae mal. También conocí a Zully -super cariñosa-me cae super bien, también a la profesora Solsire, donde me gustó el teatro y participé en muchas obras.

En 2° año seguí estudiando con los mismos compañeros pero ya era diferente porque son un poco falsos y seguí estudiando con Edsel por desgracia, donde me sigue molestando y fastidiando, aunque a veces me cae un poco bien. (En) el 2° año seguí en teatro con la profesora Solsire, ella es excelente profesora, super cariñosa, me cae super bien, la quiero mucho, la adoro.

También soy de carácter fuerte, cuando me hacen molestar de la rabia, me da por llorar. Le tengo pánico a los aviones. Soy un poco desordenada. Me encanta la (???) y buenas notas. Voy a tercer año espero seguir con mis buenas notas.

Anexo 14 Autobiografía C. A

Yo C. A me han pasado muchísimas cosas pero lo que más me ha pasado mal fue que (a) mi mamá se le dañara la rodilla y el pie pero es un reto de que Dios te pone en tu camino pero yo tengo fe que mi mamita va a estar bien y muy pronto va a caminar. Y lo otro fue lo de mi hermano, pero yo tuve fe que él iba a cambiar su temperatura y su enfermedad, pero yo estoy tranquilo porque mi hermano se curó y

ahorita me paso mi vida jodiendo de estudio no es que soy summacumlaude pero he pasado mis materias bien y fin.

Anexo 15 Autobiografía F.M.

Nace un niño llamado F, su fecha de cumpleaños: 02 de Octubre. Me bautizaron en la Iglesia de Macuto y vivo en Punta de Mulatos, ahí me crié; (ahí) hay personas cheveres pero hay otras que me caen mal, por lo menos una de ellas es muy buena conmigo, me saca a pasear a todos lados, me compra cosas y me divierte con ella y es un cosa sensacional, pero hay algunas que son chismosas y todo lo que “yo” hago se lo dicen a mi “mamá”, pero exageran las cosas y también hay unos vecinos (???) niña que se la pasa jugando conmigo, a veces nos peleamos pero con la misma nos volvemos a hablar y también tengo amigos que se la pasan conmigo y compartimos baños en la playa. Disfruto a veces, hay momentos buenos y hay momentos malos y también (voy) para un viaje con mis amigos “DI” y “D” fuimos para Morrocoy, fué muy divertido porque nos fuimos en lancha para la Isla y también fuimos para Kariña, disfrutamos aun más nos tiramos por los toboganes y recorrimos todas las piscinas con los salvavidas, con otros amigos. Una la halaba a todos por toda la piscina. Despues de venir del viaje todo el mundo estaba agotado. Llegamos y al siguiente día fuimos al liceo. Me fuí a mi casa y me puse a hacer la tarea de la profesora Gladys, Yoice, Desire (???), son los profesores de historia de Venezuela, Artes plásticas y de inglés. Ese mismo día fué el cumpleaños de mi “mamá” y en ese mismo (día) cumplía mi primo “E”, ese día fuimos a Galipan, jugamos pelota, comimos chucherías y llegamos a la casa y nos pusimos a jugar nintendo. Al siguiente día vine al liceo y como nos despacharon temprano fuimos a la casa de un amigo llamado Darwin, fuimos Benjamín, Daniel, Diego y yo subimos en el ascensor, llegamos, dejamos los bolsos en el cuarto de él, bajamos a jugar fútbol a la cancha y cuando íbamos a subir se fué la luz y tuvimos que subir veinte pisos. Al llegar a su casa nos conseguimos con una niña de aquí del liceo que está en el José María España, está en “S”. Llegué a mi casa y mi “mamá” me dijo que íbamos a ir para Galipán con mi primo que cumplía años y disfrutamos junto a su lado. Eso fué el día de ayer, hasta hoy llegué al liceo, salude a mis amigos, ví a la profesora Solsiré y nos mandó a hacer esto.

Anexo 16 Autobiografía R S

Yo nací en Guarico el 11 de Mayo de 2000. Tengo tres hermanos: Greika Rosa Salazar Esredo, Juan Ramón Salazar Estredo, Juan Ramón Salazar Estredo y Dualys Rosa Salazar Estredo. Mis padres son: Miurka Rosa Estredo Meyoner y Gregori Alfonzo Salazar. Mis mejores amigos de la infancia son: Juan Rafael Sierra y Fabiola Jimenez.

Mi infancia no fué ni tan buena pero ni tan mala a la vez. Cuando pequeño yo vivía en Guaraico con mis hermanos y mis padres, pero a los cuatro años nos mudamos a Guanape Estado Vargas, allí terminé el kinder y la primaria. Los mejores momentos de mi vida comencaron cuando estaba en 2° grado allí comencé a hacer teatro con el profesor Arístides Navarro, con la obra titulada Bolívar por siempre Bolívar a raíz de eso me fue gustando el mundo de la actuación. En quinto grado fuí elegido para un viaje a Ciudad Bolívar con ochenta niños de diferentes escuelas con la primera dama. Ahorita en el liceo estamos en teatro con la profesora Solsire Domínguez con ella hemos hecho varias obras buenísimas, mis amigos en el liceo son: Jeanny Salvatierra, Mariangelys Rodríguez, José Ávila, Michael Castañeda.

Mi sueño es ser actor, me siento algunos días felices y otros no.

Anexo 17 Autobiografía J A

Nombre real: J.A

Nombre creado: Thejklo

Hola soy Thejklo y voy a escribir lo más maravilloso de mi vida. Lo más maravilloso de mi vida fué cuando vine al mundo, puedo decir que fué lo mejor de mi vida.

Desde 1-7 años de edad: bueno a los dos añitos fuí para (a vivir con) mi padrino, como su hijo porque me gusta (ba) andar con mi padrino siempre. A los 6 años de edad fué un poco mal para mi porque mis padres peleaban porque mi papá le era infiel a mi mamá y yo aunque era mega más pequeño pensaba que mi papá le

(hubiese) pegado a mi mamá (estaría) en el cielo; ¿por qué?, porque le hubiese tirado un cuchillo, pero con cariño, XD (es decir ¡Por Dios!)

7-15 años de edad: Bueno, ya a esa edad era un poco tímido y lástima porque mi padrino falleció, eso me bajo el auto (¿estima?) porque era más que un padre para mí. Y luego pasé de año para 2° año.

13 hasta la actualidad: Bueno, el 12 de Febrero de 2013 fué un fabuloso día porque conocí a la persona que hoy en día cuan (la) veo me llena de alegría (J. S), ella con decirme “hola” me alegra.

Las personas más importantes de mi vida son mis familiares, mi novia, los padres de mi novia y Jassiel que es la hermanita de mi novia.

Mis metas: Ser un buen ciudadano; seguir en mis estudios; trabajar de muchas cosas y seguir para adelante sin mirar atrás.

Anexo 18 Autobiografía J P

(Si estoy escribiendo esto es porque de verdad mi profesora Solsire me lo pide y es para yo desahogarme, Ok)

Bueno yo, J. P soy una niña que de verdad me gustan los estudios pero lo que pasa es que mi familia no me cree que yo lo que quiero es ser alguien en la vida, quiero que el mundo se dé cuenta que J.P si quiere estudiar y ser una buena PTJ, para que se sientan orgullosos de mi.

Bueno no voy a negar que la he pasado bien en unas circunstancias, pero como la he pasado bien también la he pasado mal; ¿en qué sentido?, como por lo menos (por ejemplo) yo estoy mal porque a mi madre la van a operar el día 03/07/2013 y le pido a Nuestro Señor Jesús que la cuide y la proteja en su operación, porque una operación de un tumor cerebral no es un juego. Y si mi madre tiene eso es por culpa del malpario esposo que tiene (que) siempre quiere hacerla sentir mal y como ella tiene rabia con él quiere pagarla conmigo con mis hermanas...pero normal; madre: seas lo que seas tu eres mi mamá, tu fuiste la que me trajo al mundo y la que me dió vida para poder ser alguien en la vida, porque si no es por ella yo no salgo de la barriguita de mi mamá, porque yo nací a los cinco meses de embarazo que tenía mi mamá y eso me hace sentir mal. Pero bueno poco a poco y tiempo al tiempo voy a

cambiar y le voy a demostrar que J. si puede, que esa ya no es J. la gafa que era antes. Ya yo he cambiado y se que lo voy a lograr porque yo sí puedo.

Bueno en estos momentos tengo una gran pero gran amiga que en ella si puedo confiar y creer, que cuando yo estoy en las malas ella está allí y cuando estoy en las buenas también ella está allí y esa persona es Y. M., que como ella me trata al igual su familia. Porque cuando mi madre prefirió a su marido, me botó de mi propia casa y eso que hizo ella no se le hace a su propia hija. Yo sé que le he fallado y he sido ruda con ella pero ella tiene que entender que su hija J. también se ha portado bien con ella, como yo y mis hermanas, pero bueno ¿qué puedo hacer? si mi mamá es una cosa seria, no pero (si) yo soy otra me voy de mi casa y me busco un marido que me dé coñazos, pero como yo no soy una chamita que le guste la calle. No se vale yo no puedo ser así, porque si yo quisiera hiciera lo mismo que hicieron mis hermanas que a los 15 años ya tenían sus hijos...no vale ¡que es eso!...pues yo ¡no lo voy a hacer! si no que llegue a su debido tiempo, que Dios sea quien lo permita.

Sigo escribiendo porque lo que me hicieron a mi fue algo que yo lo juro que más nadie lo volverá a hacer y eso lo juro, OK? Bueno lo siguiente: yo me enamoré y perdí, me he enamorado y el chamo que me falló se llama N. y le dicen "chikitin", (él) estudia en el liceo P. E. G.. Bueno ese maldito perro yo misma lo terminé y si lo hice fué porque de verdad me nego, y a mi nadie me niega. El hombre me hizo lo que él quería, me quitó el virgo, o sea que no le importó si yo comía en la casa de mi amiga, ah..y lo peor es que yo pensé que había quedado embarazada de ese hombre, y lo peor del caso era que mi exsuegra quería que si yo estaba embarazada abortara, porque le decía a su hijoo que ella no iba a aceptar que él y yo fuéramos novios. Y de verdad que yo pensé que me iba a ir muy bien, pero no fué así. Pero bueno vale...que se la vacile, ya tenemos un mes que lo dejé, para que sea serio y aprenda a respetar a las mujeres como yo, y ahora quiere que yo vuelva con él; pero conmigo se equivocó, porque conmigo nadie juega carrito ni metras, Ok?.

Ahora quiero terminar con estas últimas palabras que para mi son buenas: Ahora que tengo a mis compañeros y compañeras, que puedo hablar con ellos y desahogarme un buen rato, como por ejemplo C. A., él es una persona que me hace reir a cada momento pero a veces me hace molestar....pero qué se hace con ese carajito...Ah?. Pero tampoco queda atrás mi profesora Solsiré, porque aunque ella tiene su carácter también tiene su amor conmigo y con los demás y yo la quiero

mucho y la amo y yo sé que se lo he demostrado como ella a mi. Bueno la conversación está muy buena pero hasta aquí llega. T.K.M. T.A.M. Solsiré.

Anexo 19 Autobiografía J. K. S. G

Hola, mi nombre es J. K. S. G. y les voy a contar sobre mi vida. Todo empezó un 03 de Abril de 2000, cuando mi mamá me parió. A los tres años tuve una hermanita que lleva por nombre J. J, en realidad fueron pasando los años y yo la quise y la quiero mucho.

Cuando yo cumplí cinco años hicimos un viaje a una piscina, donde fueron todos mis familiares, la pasamos de lo mejor. Al pasar el tiempo mis padres se divorciaron, en ese entonces yo tenía aun cinco años y vivía con mi hermanita, mi mamá y mi abuela en el Estado Guárico. Recuerdo que mi papá iba casi todos los 15 y últimos de mes a visitarnos y a pasear con la familia.

Existió un Diciembre donde el Niño Jesús me trajo una bicicleta y a mi hermana un carro de baterías grande y una muñeca que tenía el cabello largo. Un día mi hermana y yo estábamos jugando en la piscina y mi abuela nos compró helado, yo dejé mi helado en la nevera y mi hermana se lo comió y yo como me la quería “descobrar” agarré la muñeca preferida de ella, que era la del cabello largo y se lo corte y la metí (en) la piscina, al rato mi abuela me regañó y la guindó en las cuerdas del tendedero que teníamos, pues ya que de todos modos a mi hermana no le gusta-ya mi hermanita no la quería- y al día siguiente estaba lloviendo y mi hermana la lanzó por el jardín a la carretera y de ahí no se supo más de la muñeca.

Una vez mi papá nos trajo a la Guaira y nos llevó a un parque en Caracas, ese día mi hermana se compró una bomba que se mantiene arriba...bueno yo la agarré mientras mi hermanita estaba en el baño y se me fue volando. Cuando mi papá vio me regañó e hizo que yo le comprara otra bomba con los reales que yo misma ahorré.

En Octubre de 2005 mi hermanita le pidió a mi papá para irme a vivir con ellos y mi papá acepto, luego al llegar el 21 de Octubre mi hermana estaba de cumple y quería una fiesta el ¿Panp Wow??”. Esta fiesta fue súper chévere.

En el siguiente mes empecé a estudiar en la Guaicamacuto 2° grado. Yo acepto que me porté bien mal hasta 5° grado. Claro porque en 6° ya la profesora

Milagros Salazar y lo digo, lo escribo y acepto que la quiero mucho, porque gracias a ella cambié mi actitud, y les recuerdo que fue a la única profesora-a la única- que no le hice ninguna maldad. Porque ala de 2° le tiré la mesa y como yo tenía unos zapatos de rueda, bueno se lo saqué, y la rueda (se la pegué) por la frente. A la de 3°. le pinté el cabello con Guache. A la de 4° solo la criticaba y la insultaba, pero a la de 5° le corte el cabello al hijito de ella que tenía 4 años. Reconozco que me porté mal, pues en la casa si no tenía lo que (quería) me ponía a gritar y a correr por toda la casa, y mi tío para fastidiarme me metía en el freezer, y como yo me ponía a llorar me sacaba y me metía en el baño a bañarme con todo y ropa (para) que me calmara, y luego todo como normal.

Al cumplir doce años me fui a vivir con mi mamá y desde ese entonces estudio en el Liceo *José María España* 1er año. Quien me recibió los papeles cuando me vinieron a inscribir fué la profesora Solsire, que ahora es mi profesora de teatro. En el primer lapso -por facebook- conocí a un chico del liceo que se llama José Ávila, en la actualidad ya vamos para cinco meses de novios...Uf! recuerdo cuando conocí a su familia y él a mi mamá y tía. Ese día fuimos al Ávila (a) Galipán. Yo (estaba) saliendo de la pista de patinaje, lo vi y le dije a mi mamá “oye...ahí está tu yerno” y luego se conocieron, en realidad yo conozco a toda su familia y él solo conoce a mi mamá, mis tíos y mis primos y hermana. Lo que me pone feliz es que a la mayoría de la familia le cae bien mi novio y sé que (a) la familia de él menos al hermano del medio le caigo bien.

Creo que tenemos la mejor familia del mundo y la más unida creo y sé que por cómo me han criado mis padres voy a tener un buen futuro y como el de mi papá.

Anexo 20 Autobiografía E A.O.I.

Infancia

Nací el 16 de Marzo de 201?

Mi papá se llama J. O.

Mi mamá se llamaba E. I.

Mi papá: Cuando yo era pequeña mi papá me consentía aunque a veces no prestaba atención, pero igual me daba consejos y siempre me apoyaba en lo que yo quería.

Mi mamá: Antes de morir a los primeros meses de mi nacimiento, antes de los 5 años mi mamá y mis hermanas vivíamos juntas. Ella nos cantaba canciones de RBD y otras. Allí íbamos a la iglesia todos los domingos y rezamos todas las noches. Nosotras la peinábamos y reíamos.

Luego cuando cumplí 5 años me separaron de mi mamá y me fui a vivir con mi papá y mi papá cada fin de semana me llevaba a visitar a mi mamá y cada fin de semana o en Diciembre salíamos a la playa con ella y siempre en la noche cantábamos canciones.

Mi mamá nació el: 02 de Agosto de 1981.

Mi papá nació el 04 de Marzo de 1980.

Y ahora que tengo 14 años empecé a actuar en el liceo. Me fascina estar aquí y me fascina mi profesora de teatro-danza Solsiré Domínguez.

Y lo que quiero ser cuando sea grande es:

- Cantante profesional
- Bailarina profesional
- Actriz
- Y un poco diseñadora de moda. Me encanta la moda.

Anexo 21 Autobiografía B.A.

Yo nací el 25 de Octubre de 1999, luego de salir de mi mamá me cayó un líquido en el talón y me quedó una marca, y luego en Diciembre pasó "la tragedia" y tuvimos que salir de mi casa que está detrás del seguro, guanape, sector 1, a un refugio. Mi hermano me llevó cuando salíamos de la casa hasta el refugio y mi mamá me cuenta que yo estuve todo el tiempo riéndome. Gracias a Dios toda mi familia sobrevivió.

Cuando llegamos al refugio que era “el seguro” todos los demás bebés estaban prendidos en fiebre y yo era el único que no tenía nada y estaba riéndome. Mi mamá me dice que gracias a mi todos se esforzaron para sobrevivir porque les daba ánimo con mis risas en ese momento.

Luego de ocurrir todo eso nos fuimos para Los Teques a refugiarnos por allá. Nos quedamos en un taller gigante de un señor, y después mi hermano Israel y mi hermana Cisley siguieron sus estudios por allá, cuando esos Israel estaba en 3° pasó para 4° y Cisley estaba en 1° pasó para 2°. Mientras mis hermanos estudiaban mi papá Luis bajó a ver cómo estaba la casa y al llegar ve que todo está bien y ni un solo rasguño tiene pero al abrir la puerta se encuentra con una señora dentro de la casa y como su casa se la llevó el río se refugió en la nuestra. Mi papá al ver esto le da a la señora un mes para que desaloje la casa (pero) pasó el mes y la señora no se quería ir (entonces) mi papá le dio solo una semana más y la señora se fué.

Luego de pasar un año en los Teques, nos regresamos (tristemente porque el clima de allá es sabroso y frío).

Un día nos fuimos a visitar a mis abuelos por parte de mi mamá y mi mamá estaba planchando-cuando eso yo tenía un año y medio, casi dos años (de edad), mi mamá deja la plancha caliente encima de la cama y me dice que no la agarre y que bajara a comer y yo por niño golpee el colchón y me quemé el brazo, y esa es otra marca que me quedó para siempre.

Como nosotros siempre íbamos a visitar a mis abuelos, porque a mi abuela le dio un ACV y teníamos que ayudarla a limpiarse y mi abuelo tenía que trabajar y a veces mi abuelo si estaba y casi siempre mi abuelo nos daba torta con café con leche; y unas de las visitas a mis abuelos no pudimos ir todos y fue solamente mi hermana Cisley y consiguió a mi abuelo tirado en el piso, muerto. Él murió por un infarto, ese día fue muy triste porque se fue una de las mejores personas del mundo, que siempre estuvo pendiente de mí, yo lo consideré como un segundo padre.

Antes de que mi abuelo muriera (nació) mi hermano Daniel el 17 de Enero de 2003, fue una bendición porque tenía un compañero de juego aunque fuese menor que yo, me da mucha risa tomarme una foto con él cuando estábamos pequeños porque siempre sale pensando cómo quitarle las cosas; como una foto de la graduación de mi hermano (en la que) yo tenía el diploma y él salía viendo el diploma con cara pensativo.

Después de la muerte de mi abuelo nos llevamos a mi abuela a la casa con su discapacidad.

Mientras mi abuela vivía con nosotros, nos fuimos de viaje para varios lugares-claro mi papá se (quedaba) con ella- o le decíamos a una amiga que nos ayudara. Uno de los viajes que hicimos fue para Carúpano en donde fuimos para la playa y luego de Carúpano a (El Tigre) donde viven unos amigos.

En la familia todos somos músicos y cantamos, mi mamá y mi papá cantan y mi hermano (¿Me?), mi hermana toca la batería, mi hermano "Me" toca la percusión menor y yo toco el bajo y todos utilizamos nuestros talentos para adorar a Dios.

Nosotros vamos a la Iglesia Cristiana Evangélica *Alas de libertad*, mis papás son pastores y mi hermana es la líder de adolescentes.

Un día de 2009 dormimos en el cuarto de mi hermano mayor, al día siguiente bajamos con los ojos tapados y pasamos por el cuarto de mi abuela, como tengo acostumbrado saludar a mi abuela y le dije bendición y ella no me responde supuse que estaba dormida, bajamos para la cocina y estaban unos señores y mi mamá me dijo que nos metiéramos en su cuarto y no espiáramos. Yo como todo niño pensé que era un regalo y abrí un poquito la puerta para ver y vi que mi mamá estaba llorando y estaban bajando a mi abuela en una camilla y dije: qué raro, aun no lo entendía y luego que se la llevaron mi mamá nos dio la mala noticia de que mi abuela había muerto y todos nos pusimos a llorar. Luego de la muerte de mi abuela nos recuperamos poco a poco. Ya después de dos años sabemos que todo lo que pasó no fue malo porque mi abuela estaba sufriendo con el ACV y en estos momentos ella se encuentra en un lugar mejor con mi abuelo en el cielo.

Cuando sea grande (voy a ser) músico profesional, ingeniero mecánico automotriz, voy a tener mi propia empresa de autos como la chevrolet o la Fiat y voy a tener mi propio auto marca (apar cielo).

Anexo 22 Autobiografía S.B. Gordo de Oro

Yo nací un 22 de Marzo del 99. Fue un día bello, nací (por) cesárea, además con hambre (Le quise morder la nariz a mi mamá). Cuando fui creciendo era muy feliz, cuando fui al preescolar me lo (tomé) muy bien y tenía profesores muy buenos.

Mis mascotas eran tres perros Lasie, Poli y Kittie-eran muy buenos-después Lasie murió y después Poli (una frase incompleta) Después de la tragedia encontraron una perrita por los malecones (y) la trajeron a casa y hasta ahora sigue conmigo, había una gata (llamada) Duquesa muy linda, tuvo cinco gatitos: maraña, mimo, peleón, negro y sisí. Duquesa murió y tres gatos fueron regalados y nos quedamos con negro y sisí. He estado (en) karate, natación, música, danza, coro y estoy en teatro gane de tres??? en una competencia de karate e hice varios conciertos en música, además de presentaciones en coro.

No conocí a mi abuelo y mis abuelas murieron igual que algunos tíos que me afectó mucho.

Tengo dos hermanos o que me odian y una mamá que se preocupa y un padre que llega a su punto? Los amigos que he tenido se van como vienen y en mi ni confío.

Hoy no puedo decir que estoy feliz pero puedo vivir (¿ni feliz pero sustentable).

Mi meta es irme del liceo y trabajar para ser accionista. Mi meta de ahora es darle dinero a mi hermano mayor para que se vaya al coño de su madre y me deje en paz y (?????) sin retorno a Gladys, Gloria y Desiré. Y darle a Solsiré un regalo por ser tan buena.

Desde que nací viven molestandome. El preescolar fue bueno pero me cortaron la mano. La escuela fue la peor época de mi vida además que presencié de cerca un atropellamiento, cuando salí de ese agujero (escuela) entré a otro, pero en ese había una luz: teatro.

Desde pequeño soy loco y muy activo. Me he dado muchos...muchos golpes en la cabeza y me operaron una vez de una hernia.

Desde bebé como mucho y me gusta un poquito Daniela. Me gusta Winnie Poe Pooh. Soy inmaduro y soy un gordo feliz. Me encanta el chocolate.

