

Aula-Teatro: nuevas didácticas contemporáneas para la producción del acontecimiento escénico-educativo



Rigoberto Ordoñez-Matute

Conservatorio Superior José María Rodríguez, Cuenca, Ecuador

righo-andrez.1994@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5638-5638>

Fecha de recepción: 01/04/2024.

Fecha de aceptación: 08/09/2024

Resumen

El presente artículo propone repensar las prácticas artístico-estéticas de los lenguajes escénicos contemporáneos, con el objetivo de formular un dispositivo didáctico-artístico, denominado el Aula/Teatro, el cual crea un interfaz interaccional entre el Acontecimiento Escénico y el Acontecimiento Educativo, fracturando fronteras entre el aula y el teatro al integrar convenciones, metodologías y lenguajes escénicos/pedagógicos, aplicable desde los diversos niveles que corresponden a la educación secundaria. Este formato, compone desde sus múltiples dimensiones el valor que adquiere las artes escénicas contemporáneas, como núcleos investigativos con las prácticas pedagógicas, permitiendo la constitución de un fenómeno escénico-educativo, el cual, reconfigura los procesos, funcionalidades y aplicaciones de los elementos que los inscriben, produciendo un traslado bidireccional de ambos contextos, prácticas y agentes. Esta integración de fronteras disciplinares, estados y recursos, produce una transformación de: la función del docente-artista y del estudiante – espectador (receptor); del formato, contexto y atmósfera del aula-teatro (espacialidad y entorno); de los lenguajes, códigos, técnicas, estrategias y recursos didácticos-artísticos; del discurso artístico-estético vs. el contenido curricular y de la dramaturgia de la obra y estructura del encuentro pedagógico. Permitiendo a docentes, estudiantes y artistas indagar, experimentar y construir conocimientos desde contenidos curriculares y no curriculares, transformando los espacios, recursos y didácticas educativas desde el abordaje de estéticas, lenguajes y cánones artísticos.

Palabras Clave: Artes Escénicas Contemporáneas; Aula/Teatro; Dispositivo Didáctico-Artístico; Educación artística; Dispositivo Escénico

Classroom-Theater: New Contemporary Didactics for the Production of Scenic-Educational Events

Abstract

This article rethinks the artistic-aesthetic practices of contemporary scenic languages and introduces a didactic-artistic device called Classroom-Theater. As an interface between the Scenic Event and the Educational Event, the Classroom-Theater fractures borders between the classroom and the theater by integrating conventions, methodologies, and scenic/pedagogical languages. This didactic-artistic device is applicable to all levels of secondary education. By investigating the performing arts alongside pedagogy, the scenic-educational phenomenon reconfigures the processes, functions, and applications of the stage and the classroom as well as its contexts, practices, and agents. The integration of disciplinary boundaries, states, and resources transforms the following: (1) the role of the teacher-artist and the student-spectator (receiver); (2) the format, context, and atmosphere of the classroom-theater (spatiality and environment); (3) languages, codes, techniques, strategies, and didactic-artistic resources; (4) the artistic-aesthetic discourse vs. the curricular content; and (5) the dramaturgy of the play and structure of the pedagogical encounter. Ultimately, this device allows teachers, students, and artists to research, experiment, and generate knowledge from curricular and non-curricular content, transforming educational spaces, resources, and didactics by using artistic aesthetics, languages, and canons.

Keywords: Contemporary Performing Arts; Classroom/Theater; Didactic-Artistic Device; Artistic Education; Scenic Device.

Introducción

Las artes escénicas contemporáneas han franqueado sus fronteras encontrando en sí mismas nuevos paradigmas, experiencias, metodologías y sistemas de conocimiento instaurados en sus prácticas, no solo desde sus propias disciplinas o en vínculo con otros campos disciplinares artísticos, sino que han llegado a tal punto de adquirir niveles de transgresión desde sus lenguajes hacia las esferas sociales, educativas, humanas y culturales. En ese sentido, el lenguaje escénico, como una práctica formadora de lo social y de lo humano, ha encontrado dimensiones de acción desde los distintos espacios de educación formal, entendiéndose a la misma como aquella educación obligatoria, prescrita por la ley de educación de cada país. Estructurada de forma intencionada, reglamentada, y planificada, destinada al desarrollo de conocimientos determinados, destrezas y habilidades específicas con la finalidad de alcanzar los objetivos académicos, profesionales y humanos presentados en cada nivel curricular en base a los perfiles de formación del ciudadano (MINEDUC, 2016). Este hecho, potencia la formulación de nuevos dispositivos didácticos-artísticos, los cuales no solo se constituyen como meras herramientas pedagógicas y constructoras de apreciación/representación artística, sino como prácticas vivas creadoras de conocimientos y sensibilidades afectivas y racionales (Ordóñez, 2022a).

Desde investigaciones reportadas en Ecuador (Mantilla et al., 2021; Morocho 2022; Ordóñez, 2022a;), Perú (Picón, 2021); Argentina (Saavedra, 2016; Moto, 2013), Guatemala (López, 2017), Colombia (Pulido, 2021), Chile (Saavedra, 2016), España (Méndez, 2021; Arias et al., 2021), Estados Unidos (Wilson y Moffett, 2017), Inglaterra (Connell, 2009) y Noruega (Ørbæk, y Engelsrud, 2021), se reconoce que las artes escénicas contemporáneas a rasgos generales, han alcanzado niveles de desvalorización como prácticas productoras de conocimientos y sinergias en el campo de la escolarización y los vínculos humanos, culturales y sociales existentes. Este imaginario las ha

encasillado como actividades carentes de valor y capital productivo, observadas como simples pasatiempos, descontextualizadas de su funcionalidad humana y profesional y, por ende, alejadas de los sustratos académicos y curriculares, como formas, lenguajes y didácticas de producción de epistemes, pensamiento complejo e integral del individuo.

Además, se puede reconocer que, dentro de los espacios de educación formal, las didácticas y metodologías ya sean aplicadas desde, por y para las artes escénicas como enseñanza de las mismas o como herramientas para el abordaje de otros campos de estudio, se encuentran limitadas. Este hecho se da, por la falta de infraestructura y recursos especializados (Saavedra, 2016; Arias et al., 2021), la ausencia de conocimientos técnico-funcionales sobre el lenguaje escénico desde el claustro docente (Pulido, 2021; Méndez, 2021) y el desconocimiento de que las artes, a más de crear habilidades y destrezas técnicas, tienen la capacidad de crear aprendizajes significativos desde ejes transversales e integrales, en relación con la formación humana (Mantilla et al., 2021; Ordóñez, 2022a).

También es necesario indicar que, en los centros educativos, la carencia de entornos específicos para el desarrollo de las prácticas artísticas y escénicas (Morocho, 2022), invita a la reformulación de los contextos de enseñanza-aprendizaje y de la apreciación estética y sensible de los mismos. Muchos de los estudiantes y docentes desconocen que en sus propias localidades existen espacios teatrales, con una determinada programación y variedad escénica (Picón, 2021; Saavedra, 2016), los cuales, a más de ser simples actos culturales, pueden ser espacios de formación y vinculación con las entidades educativas. De igual forma, existe un desconocimiento sobre la diversidad de lenguajes escénicos y artistas locales (López, 2017), los cuales pueden incluirse dentro de los esquemas de programación curricular, como potencializadores tanto para docentes, como estudiantes de estrategias y didácticas funcionales desde las artes (Ørbæk, y Engelsrud, 2021). Este hecho, nos invita a pensar, en la construcción de nuevos escenarios desde las mismas aulas de clases, los cuales pueden constituirse como “espacios teatrales”, pensados y recreados para la producción de un vínculo entre acontecimiento escénico y educativo, potenciando la cercanía de dichas prácticas al fenómeno social, real y profesional.

En ese sentido, emerge lo que denominamos como el Aula-Teatro, pensado desde la noción de dispositivo didáctico-artístico, el cual busca concebir el acontecimiento escénico-educativo, a partir de traspasar o fracturar fronteras entre el aula tradicional y el teatro, no solo como espacio habitual, sino desde sus convenciones y lenguajes escénicos y pedagógicos. Este nuevo formato, integra desde sus múltiples dimensiones el valor que adquiere las artes escénicas contemporáneas, como núcleos estructurantes de investigación (Vilar, 2017), en diálogo con las prácticas pedagógicas, las cuales buscan recrear un eje transversal dinámico desde la praxis docente. En este lugar, tanto docentes, estudiantes y artistas puedan indagar, experimentar y construir epistemes desde contenidos curriculares y no curriculares, transformando los espacios, recursos y didácticas educativas al permearlas bajo múltiples estéticas, lenguajes y cánones artísticos.

Para la construcción de los postulados que imprimen el sentido de lo que implica la creación del Aula-Teatro, se toman como referencias las propuestas sobre el Dispositivo Didáctico Relacional (Ordóñez, 2022a) y el Dispositivo Escénico Relacional (Ordóñez, 2022b), en diálogo con las propuestas artísticas procedentes de la Estética Relacional de Nicolas Bourriaud (2008), la Danza Relacional de Rigoberto Ordóñez y Ángel Torres (2020) y el Teatro Relacional de Juan Pedro Enrile y Agustina Aragón Pividal (2014). En este punto es necesario, reconocer que la operatividad contemporánea de las artes, propicia un carácter integrador de todos los sustratos humanos, generando

estados vinculantes entre los agentes participantes (docentes, artistas, estudiantes y comunidad) con la intención de establecer niveles de participación activa, experimental y significativa (Pellicer, 2020). Tal como lo indica Rolnik (2001), esta acción, permite fracturar formatos y prácticas tradicionales instaurados en la realidad, debido a que las estéticas y artes contemporáneas, localizan nuevas codificaciones que se descifran desde una experimentación funcional al hecho educativo o escénico. Una acción llevada a cabo por el/la artista y por el/la docente, los cuales desintegran sus espacios y lenguajes, con la idea de recrear revitalizaciones y actualizaciones constantes en cada uno de sus sistemas de acción y sujetos relacionales.

En ese sentido, para la presente investigación se busca crear un interfaz interaccional (Barbosa, 2021), entre el Acontecimiento Escénico (entendiendo al mismo como obra artística y su respectivo proceso creativo-reflexivo) y el Acontecimiento Educativo (en referencia a los procedimientos pedagógicos y de formación humana). Esta articulación de dimensiones, permite la constitución de un fenómeno escénico-educativo, el cual, nos invita a reconfigurar y repensar los procesos, funcionalidades y aplicaciones de los elementos que se inscriben desde cada una de las partes, produciendo un traslado bidireccional de ambos contextos, prácticas y agentes. Entre la hibridación de fronteras disciplinares, estados y recursos, nos encontramos con la transformación de:

- La función del docente-artista y del estudiante – espectador (receptor).
- Formato, contexto y atmósfera del aula-teatro (espacialidad y entorno).
- Los lenguajes, códigos, técnicas, estrategias y recursos didácticos-artísticos.
- El discurso artístico-estético vs. el contenido curricular.
- Dramaturgia-estructura de la obra y la estructura del encuentro pedagógico (clase, taller, conferencia, etc.).

Este fenómeno de transformación requiere de establecer un sentido metodológico desde proposiciones de la investigación basada en las artes, la cual difiere de prácticas metodológicas tradicionalistas, abriendo nuevos campos de experimentación desde/por/para el arte (Borgdorff, 2010). La misma se estructura desde métodos de exploración creativos, permitiendo flexibilidad desde los enfoques de aplicación y reflexión, ya que el contexto artístico crea herramientas para redimensionar el fenómeno de estudio, además de articularse bajo técnicas de recolección de datos cualitativas y estético-artísticas, desarrollando el sentido interdisciplinario desde los campos interpelados, en diálogo con la producción del conocimiento desde el sentido experiencial del investigador. Logrando que, cada uno de los sistemas de componentes que estructuran cada acontecimiento, puedan servirse como espacios y laboratorios de experimentación (Ortiz, 2017), es decir, se “reconoce que las prácticas artísticas son laboratorios simbólicos en los que experimentamos y representamos la realidad y sus conexiones, sin sofocarla bajo una lente fisicalista o justificacionista” (Ordóñez, 2022a, p.257). Por lo tanto, las fases metodológicas contempladas para el desarrollo de la presente investigación, poseen un enfoque integral valorizado desde la investigación basada en las artes, considerando lo siguiente:

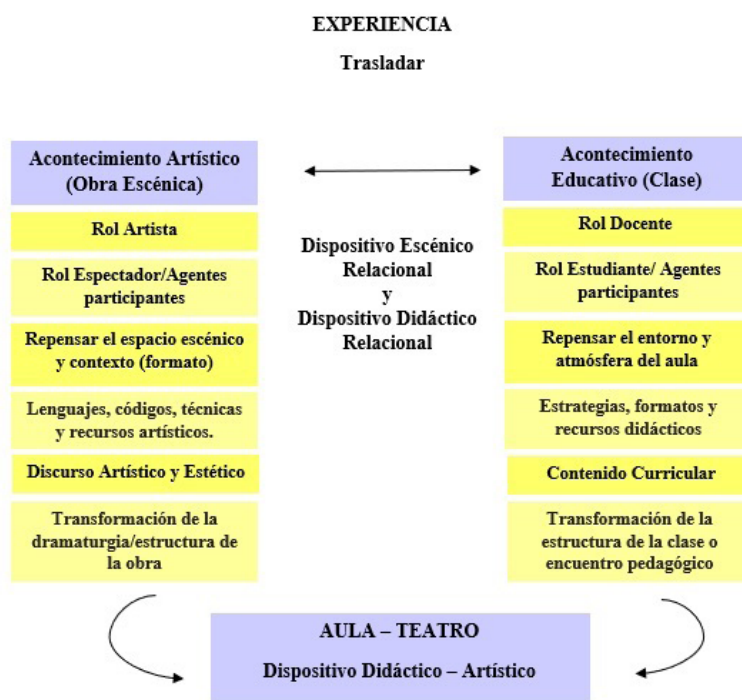
- I. Definición del fenómeno artístico-educativo de estudio, desde prácticas pedagógicas y artísticas, instauradas en planteamientos y reconocimiento de problemáticas, interrogantes exploratorias y esquemas de acción estética, técnica y didáctica.
- II. Diseño metodológico creativo y experimental, desde la yuxtaposición e hibridación de los acontecimientos (escénico y educativo), mediante modelos de exploración artística y didáctica, categorizando las dimensiones que los configuran y su consecuente estructuración desde los recursos, estados y elementos derivados de múltiples naturalezas estético-artísticas, así como agentes participantes, contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje y

apreciación-vivencia de la experiencia estética. Además, se crean, adaptan y utilizan técnicas de recolección de datos que poseen naturalezas artísticas, transformando su perspectiva de aplicación y modo de construcción del conocimiento (por ejemplo: diario de creación, cuadernos de ensayo, prácticas explorativas, videos registro, entrevistas, etc.),

- III. Prácticas de interpretación y contextualización del Aula-Teatro, desde los escenarios de educación secundaria, utilizando los esquemas de acción y aplicación de formatos, recursos, técnicas, didácticas e insumos, en función de develar su capacidad de interpelación, transformación o propuesta con el grupo de agentes participantes
- IV. Configuración del Aula-Teatro como resultado desde enfoques interdisciplinarios considerando campos de conocimiento que dialoguen entre las artes escénicas y las prácticas educativas, destacando los hallazgos y nuevos aportes que se deriven del mismo, bajo el sentido experiencial.
- V. Presentación y evaluación de resultados desde reflexiones críticas del proceso de investigación en relación al sentido de configuración y acción del Aula-Teatro, para determinar las conclusiones, recomendaciones y el planteamiento de futuras investigaciones.

Por lo tanto, el sentido metodológico de esta investigación permite integrar y producir ecosistemas escénicos dentro de los espacios formales para la educación. Estas prácticas escénico-educativas, no tienen la intención de solamente abordar un contenido curricular y exponerlos como simples espacios de representación narrativa o discursiva de lo enunciado, sino que recrean capacidades infinitas de vincularse y/o entender un tema, mucho más allá de un aspecto puntual racional.

En ese sentido, con la intención de contextualizar lo antes mencionado se propone este primer esquema introductorio, para que se pueda reconocer los elementos antes indicados, los cuales sirven como nortes de aplicación ante el formato propuesto.



Esquema 1. Sistema de Componentes del Acontecimiento Escénico y Acontecimiento Educativo para la formulación del Dispositivo Didáctico-Artístico (Aula Teatro). Esquema de elaboración propia.

En este aspecto, los polos de construcción del Aula-Teatro, también se orientan a establecer didácticas diversificadas de la enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas, por lo cual para este modelo de estudio se considera al teatro y a la danza, como lenguajes accesibles, estipulados en los currículos formativos. Pensar en la pedagogía desde la asunción de las artes escénicas como espacios de integración de lo curricular permite aterrizar en redes de construcción del conocimiento desde entender que los códigos y lenguajes que se producen desde el teatro o la danza, pueden servirse para establecer objetivos pedagógicos, que desarrollen desde recursos técnicos y estilísticos, habilidades en el educando (Trozzo et al., 2004). Considerando, el valor que tiene la pedagogía teatral y dancística, ya que permiten el desarrollo integral del estudiante, promoviendo y facultando el progreso de habilidades y destrezas funcionales para mejorar la vida misma (como comunicar, expresar, cooperar, confiar, etc.) (Laferrière, 1999; Morocho 2022). Además, se propone niveles personales y colectivos desde la investigación artística en el individuo mismo (tanto profesor como estudiante), a partir de la creación de catalizadores de experiencias (Motos, 2013; Motos & Navarro, 2015) llevando a la transformación del contenido (sea curricular o no) y despertando la sensibilidad en el agente interpelado.

Los campos disciplinares teatrales y dancísticos, poseen un lenguaje interdisciplinar y transdisciplinar, sustentados en sus sentidos metodológicos, los cuales son de carácter técnico-funcional (Mora y Eliecid, 2022; Grajales, & Posada, 2020; MINEDUC, 2016). Aplicables a la producción de destrezas y habilidades experimentales, intelectuales, creativa, sensitivas e innovadoras no solo como campo artístico sino como productores de aprendizajes significativos (Trozzo et al., 2004; Petrie, 2020; Méndez, 2020; Lobel, 2021). Además, esta cualidad interdisciplinar y transdisciplinar, accede a la expansión y abordaje desde otros lenguajes artísticos (pintura, música, literatura, etc.), como mecanismos de aporte a los sentidos curriculares abordados. Se reconoce, también que el Aula-Teatro funciona como un espacio operativo-didáctico, en el cual incluso se pueden abordar contenidos ajenos a las artes escénicas, propiciando nuevos enfoques epistémicos.

En base a lo señalado, esta investigación confronta a las prácticas descontextualizadas que surgen desde la falta de instrumentación didáctica funcional en los espacios educativos de los distintos niveles que conforman la educación secundaria, en relación a diversos procesos de formación, apreciación y creación desde las artes escénicas. Este hecho invisibiliza el potencial interdisciplinar que contienen las mismas para el abordaje curricular, humano y social, como elementos de fabricación de artefactos artísticos y didácticos eficaces para la construcción de una educación integral. Por ello, se tiene el objetivo de proponer un dispositivo didáctico-artístico, nombrado como el Aula-Teatro, que permitirá:

- Brindar nuevas didácticas contemporáneas para la producción del acontecimiento escénico-educativo, hacia la generación de un intercambio epistémico desde los campos artísticos, humanos y curriculares (Spivak, 2017; Laferrière, 1999; Petrie, 2020; Suárez, 2021a).
- Entender a las artes escénicas como interfaces activos, en la producción de estrategias, artefactos, espacios y metodologías artístico-educativas, como recursos productores de conocimiento relacional, significativo y participativo (Trozzo et al., 2004; Ordoñez, 2022b; Bourriaud, 2008; Rolnik, 2001; Guimarães, 2017).
- Fracturar las fronteras espaciales, disciplinares (lenguajes), pedagógicas y humanas, no solo como prácticas interdisciplinares o transdisciplinares, sino más bien como hechos experienciales, generadores de aprendizajes emancipadores dentro de la educación para la vida (Aragón, 2014; Suárez, 2021b; Ordoñez & Torres A 2020; Motos, 2013; Rancière, 2010a y 2010b).

Por lo tanto, como primer punto es crucial que desde las referencias mencionadas se pueda empezar a establecer las bases y fundamentos de lo que implica la configuración del Dispositivo Didáctico- Artístico y posterior al mismo, la formulación de cada una de las dimensiones de lo que compone el Aula-Teatro.

Configuración del formato: Dispositivo Didáctico- Artístico

Un dispositivo funciona como una red activa de prácticas heterogéneas, articuladas por enunciados discursivos y no discursivos (Foucault, 1977; Castro, 2004), los cuales operan en función de una necesidad, intención u objetivo de crear significaciones/ acciones dentro de un mecanismo de configuración de saberes y poderes (García, 2011; Deleuze, 1990). Buscando tejer y responder interrogantes fluctuantes, en entornos, materialidades, corporalidades y pensamientos diversos, que se ven conectados por una intención, para el cual fue convocado (Agamben, 2011; Foucault, 1984), creando voces y lenguajes que permiten visibilizar espacios desconocidos, poco explorados, descontextualizados, olvidados o rechazados.

Con la idea de entender la configuración del formato de Dispositivo Didáctico- Artístico, se revisan las prácticas artísticas, estéticas y pedagógicas derivadas de las propuestas en relación al Dispositivo Didáctico Relacional (Ordóñez, 2022a) y el Dispositivo Escénico Relacional (Ordóñez, 2022b). La intención de interrogarse y experimentar sobre estas referencias, es entender como desde la producción de un acontecimiento escénico-educativo, se pueden crear múltiples didácticas y artefactos escénicos, capaces de contener en sus lenguajes el poder de construir saberes y conocimientos, desde engranajes heterogéneos que operan sobre, desde y para prácticas curriculares y docentes.

En ese sentido, como primer punto se aborda la noción de Dispositivo Didáctico Relacional de Ordóñez (2022a), quien lo define como:

Un laboratorio simbólico activo, donde la danza –a través del cuerpo y el movimiento– dialoga con otras materialidades escénicas, sociales y culturales, resignificando el valor técnico-funcional de los lenguajes del movimiento y permitiendo un abordaje interaccional, multisensorial y multimodal de contenidos dancísticos y no dancísticos, vinculados con las prácticas sociales (Ordóñez, 2022a, pp. 257-258).

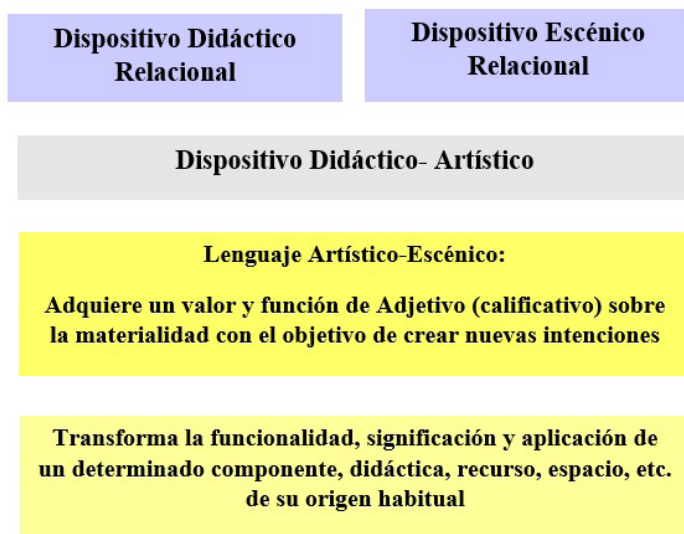
Al indagar sobre este postulado, se resalta el valor del dispositivo como un laboratorio experimental que se inscribe en función a un lenguaje artístico determinado (sea danza, sea teatro, etc.), respondiendo a una intención (sea curricular o no), con la finalidad de tejer sentidos, mediante las codificaciones y decodificaciones de los componentes y materialidades que interviene (Morocho, 2022; Pulido, 2021). Por lo tanto, el lenguaje disciplinar se convierte en el dispositivo como tal, situando al docente, artista, estudiante y comunidad a ser productor de las significaciones que interviene (Spivak, 2017; Morocho, 2022; Borgdorff, 2010), desde múltiples canales sensoriales, afectivos y racionales.

Integrando lo enunciado anteriormente, se contrasta con las concepciones sobre el Dispositivo Escénico Relacional, el cual “se produce como un espacio de investigación por medio del arte (...) generando procedimientos y materialidades que admiten la transformación de las prácticas escénicas contemporáneas” (Ordóñez, 2022b, p. 103). Este sistema metodológico pensado desde las artes escénicas, otorga un carácter relacional del lenguaje de inscribirse e interferir sobre los elementos (Rolnik, 2001; Aragón, 2014), mucho más allá de un plano discursivo-estético, sino que crea sinergias entre los campos y agentes participantes.

El dispositivo escénico relacional es un formato en constante actualización, con un carácter vivo y procesual, que se estructura, configura, ordena, reconfigura e hibrida, como resultado de las múltiples naturalezas y lenguajes de creación, sobre los cuales se funda, aplica y reflexiona. Esta red de elementos heterogéneos permite generar espacios de traducción, interferencia y desciframiento desde el artista-ejecutante, el espectador-receptor y el técnico- performer, en relación al producto/ proceso propuesto. Por ende, su naturaleza está en constante expansión e interferencia, ya que permite el encuentro, colaboración y acción desde diversos campos humanos y esferas del conocimiento, adaptándose y transmutando según sea la necesidad sobre la cual se funda (Ordóñez, 2022b, pp. 113-114).

Es decir, volvemos a la idea del lenguaje disciplinar artístico como un dispositivo transformador de contextos, elementos, pensamientos y acciones, orientados por la intención u objetivo determinado, mediante la acción y/o ejecución de un sujeto o sujetos que propician el espacio de traducción, interrogación y propuesta. En este punto, es importante entender que el lenguaje escénico como dispositivo, se vuelve en un mecanismo transformador de materialidades sin importar la naturaleza, de las cuales devengan (Connell, 2009; Aragón, 2014), ya que se este lenguaje cumple la función de un adjetivo, en el eje estructurante de la oración o sustantivo. A lo que nos referimos es que, si el adjetivo, tiene la intención de complementar un sustantivo, con la idea de calificarlo o atribuirle propiedades (sean estas concretas o abstractas), en el caso del lenguaje escénico, como dispositivo se vuelve un adjetivo sobre las distintas materialidades (cuerpo, espacio, objeto, recurso, contenido, vestuario, etc.), ya que permite el cambio de sus cualidades y por ende de sus intenciones.

Por lo tanto, bajo estas nociones, podemos definir al Dispositivo Didáctico- Artístico, como una condición donde los recursos, componentes, estrategias, didácticas, espacios y/o medios, adquieren una cualidad distinta a la de su origen habitual, dada por la transformación de su funcionalidad y significación tradicional, ya que es intervenido por uno o más lenguajes artísticos, los cuales revitalizan su estado, significación y aplicación. Además, los constructos de aprendizaje y metodologías derivadas devendrán del quehacer docente y del artista, al momento de integrar el lenguaje escénico, como un dispositivo didáctico potencial, en la producción de aprendizajes significativos en los agentes participantes.



Esquema 2. Dispositivo Didáctico-Artístico. Esquema de elaboración propia.

Aula-Teatro como Dispositivo Didáctico- Artístico

Una vez señaladas, las bases sobre el dispositivo didáctico-artístico, es importante indicar la formulación del Aula-Teatro, como formato derivado de la experimentación realizada en la presente investigación. De igual forma se mencionan aquellos elementos primordiales que han permitido crear los núcleos estructurantes del acontecimiento escénico-educativo, ya que, a partir de los mismos, se reconocen las posibles instrumentaciones didácticas y artísticas, bajo los aplicativos, significados y ejemplos desarrollados.

El Acontecimiento Escénico - Educativo

Para entender al Acontecimiento Escénico, es necesario que partamos de la siguiente idea: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (Brook, 2015, p.1). Esta semilla que enuncia Brook, nos permite resaltar lo siguiente:

- Espacio vacío (Escenario Desnudo) como la dimensión en donde se concibe el acontecimiento, y aunque Brook, no lo mencione la misma, se encuentra condicionada por dimensiones físicas, entornos y ecosistemas que permiten categorizarla como escenario (no solo por el espacio de apreciación y acción, sino por su infraestructura).
- Un hombre que camina, el cual corresponde al artista, interprete, creador o performer que mediante un lenguaje/acción (en este caso el de caminar), establece una intención artístico-estética, con la finalidad de crear en acontecimiento poético, experiencial o de apreciación.
- Un hombre que observa, el cual asume el rol de testigo o espectador del acontecimiento, que, desde su experiencia, reflexión o acción, busca otorgarle significaciones y lecturas a lo que está observado, por lo cual genera procesos de traducción y se vuelve parte del convivio.
- El acto teatral responde a la construcción de la representación o presentación, desde el acto ficcional, conjugando los distintos elementos, lenguajes, estéticas, saberes y estados, desde la interpelación del lenguaje escénico hacia la producción de la experiencia, discurso o acontecimiento. El cual tiene unas intenciones objetivas y consientes desde los agentes participantes, desde dicho convenio de acción ficcional.

En función a lo enunciado, el acontecimiento escénico, surge a modo de un encuentro o un convivio, mediante una encrucijada de carácter temporal y espacial, entre artística, espectadores y personal técnico (Dubatti, 2015). En este espacio, se crea el acontecimiento de lenguaje, en el cual Dubatti (2003), lo reconoce como una red de estructuración signica (verbal o no), mediante operaciones de semiotización (hacia la producción de sentido), desde el cuerpo y su poética con el lenguaje, interaccionado con el ecosistema técnico, teatral y cotidiano. Además, esta red de acciones desde el lenguaje, cuerpo y encuentro, vinculan al otro, que testifica el acontecer (Dubatti, 2003), creando universos simbólicos desde su experiencia estética.

Ahora una vez, entendido el Acontecimiento Escénico, vinculamos estas nociones a lo que implica el Acontecimiento Educativo. El mismo, hace referencia al espacio donde docentes, estudiantes y la comunidad educativa general, se vinculan en un espacio específico, desde el encuentro y diálogo bidireccional (Spivak, 2017; Ginoris et al., 2006), hacia la enseñanza-aprendizaje, construcción y abordaje de conocimientos científicos, sociales, artísticos y humanos, integrando su experiencia en la formación

de destrezas y pensamientos, funcionales para el desarrollo de vida (Theatrum Danza, 2022; Saavedra, 2016). Este acontecimiento requiere el encuentro directo y presencial, ya que, debido a las nuevas tecnologías y contextos, la educación ha alcanzado niveles de aprendizaje desde lo virtual, pero para este estudio, es necesario que el estado de acontecimiento educativo, sea presencial.

Partiendo de esta noción y haciendo el ejercicio de traducción hacia los enunciados teatrales de Brook (2015) y de Dubatti (2003; 2015), podemos reconocer y proponer lo siguiente:

- Aula de Clase (ya sea cualquier tipo de infraestructura que funcione desde sus recursos y dimensiones como tal), correspondería a al espacio vacío o escenario desnudo, donde se suscita el encuentro territorial y temporal entre los agentes educativos (docentes, estudiantes, etc.). En el mismo se construyen y formulan los procesos de enseñanza desde los ambientes de aprendizaje y recursos implícitos en los mismos.
- Docente hace referencia al hombre que camina (el/la artista), el cual desde las pedagogías, didácticas y recursos crea el proceso de enseñanza-aprendizaje, sujetos a contenidos curriculares o no curriculares, los cuales contribuyen en la formación del alumnado. El acontecimiento de aprendizaje (intención de enseñar) deviene de los modos, lenguajes y métodos que el profesor aplique para la enseñanza de tal tema. El/La artista expone con su obra un aspecto discursivo-expresivo, en el cual comparte contenidos, lo mismo hace el docente, desde su didáctica; de igual forma en este componente pueden implicar todo aquel agente educativo que fomente procesos de aprendizaje.
- Estudiante corresponde al hombre que observa, en este caso no solo se sitúa como ente que atestigua, sino que participa la construcción de las significaciones y conocimientos, siendo el núcleo de hacia quien está dirigido el proceso de aprendizaje. De igual forma, este fomenta espacios de interrogación- acción sobre el hecho educativo y en si se ve la transformación intelectual, kinestésica, comunicacional, relacional, personal, etc., según se vincule al contenido propuesto.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje, corresponde al acto teatral, donde mediante el uso de didácticas, lenguajes o metodologías, se busca encontrar o construir el camino para que el estudiante pueda desarrollar y potenciar habilidades y destrezas en base al contenido u objetivo propuesto (sea curricular o no) o a su vez generar experiencias, participaciones y saberes. La diferencia es que este acto de enseñanza, no es un proceso ficcional, sino que repercute y se impregna en el individuo (desde su subjetividad, corporalidad, racionalidad, etc.). Por lo tanto, existen intenciones, indicadores y criterios de desempeño, evaluaciones, objetivos, destrezas y competencias, que deben lograrse en dichos espacios.

A raíz, de estas comparativas se puede estructurar y definir al Acontecimiento Escénico-Educativo, como una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual busca rupturas sobre la formación tradicionalista. Estructurado como un interfaz interaccional entre el Acontecimiento Escénico y el Acontecimiento Educativo, articulando procesos pedagógicos y de formación humana con prácticas artísticas y estéticas de naturaleza escénica, lo cual produce un fenómeno escénico- educativo. Este acto reconfigura las siguientes dimensiones, desde sus funcionalidades, estados y resultados: i) el formato, contexto y atmósfera del aula-teatro (espacialidad y entorno); ii) la función del docente-artista y del estudiante – espectador (receptor); iii) los lenguajes, códigos, técnicas, estrategias y recursos didácticos-artísticos; iv) el discurso artístico-estético vs. el contenido curricular y v) dramaturgia-estructura de la obra y estructura del encuentro pedagógico (clase, taller, conferencia, etc.)

Dimensiones y Componentes del dispositivo didáctico-artístico (Aula/Teatro)

En este apartado se explicará sobre cada una de las dimensiones y sus respectivos componentes, a modo de espacios de reflexión-acción, en relación a los ejes estructurantes del Aula-Teatro.

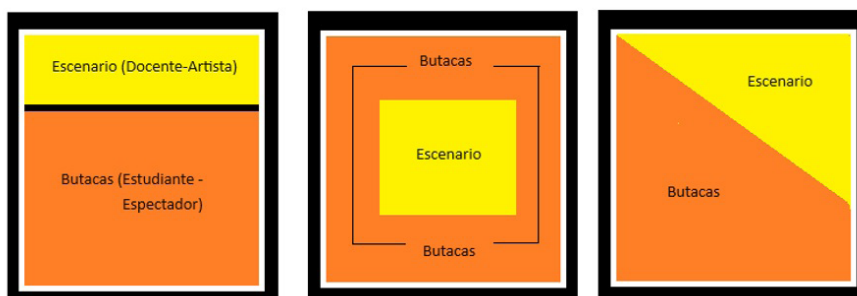
Dimensión Espacial: Aula vs. Teatro

Habitualmente el espacio conocido como aula, es aquel entorno físico, social y humano, en donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde factores institucionales, accionado por un grupo de participantes con un rol determinado, como lo es el educador y el educando (Pulido, 2021; Picón, 2021). En este espacio se construye una atmósfera social, afectiva, emocional desde la interactividad de los involucrados, trazados por prácticas pedagógicas y humanas, acompañadas de recursos y estrategias efectivas, con la finalidad de incentivar, crear y revitalizar el conocimiento.

Si observamos detenidamente el aula, reconocemos que, en su lógica y dimensión espacial, existen lugares determinados, como lo son: la parte frontal donde se ubica el profesor para dictar la clase, acompañado de sus respectivos recursos (pizarra, pantalla, carteles, etc.), siendo el espacio observado y desde donde acciona el docente; el siguiente espacio es, donde se ubican los estudiantes y sus respectivos insumos (pupitres, que por lo general es la parte más amplia del salón (central y fondo del espacio), siendo este la dimensión desde donde observan-participan en la clase; y finalmente el contenedor como tal del aula, con sus respectivas dimensiones físicas y arquitectónicas, las cuales agrupan a todos los agentes y componentes insertados en la misma.

En este punto se hace una comparativa con el teatro tradicional, partiendo del sentido de lo que significa el teatro, ya que en griego es *théatron*, refiriéndose a <<lugar para contemplar>>, lo cual, desde tiempo remotos, la edificación del teatro, se ha construido con el objetivo de ser un lugar de contemplación de otro o de su accionar, regularizado por dimensiones físicas que permitan ejecutar este proceso de observación consiente. El teatro tradicional, se compone de un escenario donde el/la artista ejecuta la acción mediante un lenguaje escénico; de un espacio donde se ubican los espectadores desde sus butacas para observar el acto teatral (Aragón, 2014; Brook, 2015); y finalmente la edificación como tal, con sus respectivas dimensiones arquitectónicas y espacios para crear el resto de insumos que requiere la representación escénica (telón, bambalinas, cuarto de operaciones técnicas [sonido, iluminación, *mapping*, etc.]).

Por lo tanto, si fusionamos fronteras entre lo que implica un teatro convencional y un aula de clases tradicional podemos reconocer que tanto los espacios, como las figuras accionantes e instrumentación didáctica/escénica, tiene semejanzas y puntos de comunión concretos. El aula puede convertirse en un hecho de contemplación y participación, desde las dimensiones básicas como lo son estos espacios determinados: escenario (donde se ubica docente-artística) y butacas (donde se ubica el estudiante-espectador). Esto nos invita, incluso a reconfigurar los múltiples territorios del aula y el teatro, recreando infinitas espacialidades y lugares de contemplación *in situ*, desde los propios aspectos físicos que tiene el espacio, como por ejemplo reubicar el escenario o difuminarlo, romper la lógica de la cuarta pared o generar heterogeneidades espaciales (Ordoñez, 2022b).



Esquema 3. Ejemplos de diseño del Aula-Teatro. Esquema de elaboración propia.

Cómo se pueda observar en el esquema anterior, nos encontramos que el Aula-Teatro, adquiere una capacidad fluctuante al momento de ubicar las dimensiones internas, cuando se instala en su infraestructura *per se*, recreando diversos niveles y ubicaciones del resto de elementos (Ordoñez & Torres, 2020; López, 2017). Esta capacidad de traspasar, fronteras, permitirá que el acontecimiento escénico-educativo, pueda instaurar y encontrar nuevas lógicas, en relación al abordaje del contenido curricular propuesto y en base a la necesidad educativa requerida, ya que crea accesibilidades para activar el fenómeno pedagógico y de la representación. Por lo tanto, el docente-artista puede imaginar y reubicar los pupitres, las pizarras y demás recursos didácticos, pensando en el aula, como un espacio vacío (escenario desnudo), que requiere de su interferencia, para accionar otras dimensiones pedagógicas y escénicas, con la intención de facilitar el proceso de organización de la enseñanza-aprendizaje a rasgos generales. Por lo tanto, la espacialidad del Aula-Teatro se vuelve un componente del dispositivo didáctico-artístico, creador de universos simbólicos (Mantilla et al., 2021; Ordoñez, 2022a), desde los nuevos diseños y atmósferas académicas, como ecosistemas didácticos aplicados.

Dimensión Docente- Artista y Estudiante-Espectador

El rol del Docente- Artista

Un docente, es aquel profesional que enseña o crea didácticas para el aprendizaje general o especializado, sobre algún contenido determinado, disciplina, ciencia o arte, sirviendo como un interfaz activo en la producción de conocimientos y experiencias significativas en los educandos (Ginoris et al., 2006; Pellicer, 2020; Ordoñez, 2022a). El mismo, se sirve de la utilización de teorías y corrientes pedagógicas, mediante herramientas, metodologías y recursos creados para el aprendizaje, los cuales son organizados y estructurados en función a la dinámica de la clase, con el fin de cumplir los objetivos presentados en el programa o plan curricular.

En el caso del artista, se percibe como alguien que utiliza el arte como vehículo para crear, expresar, enunciar o proponer espacios, objetos, artefactos, eventos o elementos, que adquieren cualidades físicas (tangibles), estético-expresivas y discursivas con carga simbólica y/o significativa que pretenden crear lecturas, interferencias, traducciones o experiencias estéticas en otro o en el contexto (Rolnik, 2001; Vilar, 2017). El artista enuncia su visión y forma de entender/relacionarse con el mundo desde los lenguajes estético-artísticos, provocando algo que se denomina como obra de arte. En este caso, Ordoñez (2022b), enuncia que:

El artista propone un desciframiento con y desde su obra, pero es el resto de agentes participantes los que terminan por trazar las nuevas y diferentes traducciones que pueden concebirse, desde este pretexto denominado obra de arte y, por ende, mirar a la misma como un concepto expandido, donde se han difuminado campos estéticos, sociales, artísticos, culturales, políticos y humanos, pero sin perder lo sustancial de cada uno de ellos (p.96).

Por lo tanto, la obra artística, se concibe como una intención de interrogación sobre la articulación de diversos componentes y elementos que adquiere un sentido en su estructuración, amalgamando e hibridando las naturalezas, desde el uso de los lenguajes artístico-estéticos, desde un ideador o ideadores (Aragón, 2014; Bourriaud, 2008). Requiriendo de un proceso creativo, experimental, técnico, discursivo, estético, de producción y reflexión, desde cada una de sus etapas.

En ese sentido, la función del/ de la artista-docente, es crear su clase desde el sentido de obra de arte, utilizando las diversas corrientes pedagógicas, contenidos curriculares en diálogo con los lenguajes escénicos, para crear una atmósfera de aprendizaje significativa, cargada de símbolos y experiencias que construyan el conocimiento. Por ejemplo, el docente, de por sí ya trabaja con su corporalidad y voz, para impartir contenidos durante la clase, pero pensemos que el docente adquiere herramientas de trabajo vocal, interpretativo (actuación) y de improvisación (Motos, 2013; Trozzo et al., 2004), para servirse de sí mismo como un recurso didáctico (Para entender esto, pensemos en lo siguiente, si un docente va a dar una clase de un personaje histórico, el mismo se sirve de libros, videos, fotografías, etc. para tratar de que sus estudiantes identifiquen el objeto de estudio. Pero que sucedería si el profesor, en vez de hacer esto, ingresa al aula, como el personaje histórico, utilizando su estructura corporal y voz, para representar a dicho personaje, acompañado del uso del vestuario, escenografía y objetos escénicos, como insumos contextualizantes de su tiempo, espacio y estado. De igual forma ha creado su clase en base a una estructura dramática, para crear las narrativas y oralidades correspondientes, creando situaciones, conflictos dramáticos y experiencias estético-escénicas (Laferrière, 1999), donde los espacios de improvisación sirvan para crear los diálogos con el alumnado (que este punto también asume su postura como espectador).

Este hecho generará que el docente se vuelva en sí mismo, como un tipo instrumentación didáctica-artística, creada desde las herramientas y los lenguajes escénicos, provocando otra forma de vincularse al contenido curricular desde su propio cuerpo, ser y subjetividad en acción (Ordóñez, 2022a).

El rol del Estudiante- Espectador

Cuando hablamos de lo que significa ser estudiante (ya sea en espacios formales [obligatorios] o no formales para la educación), nos referimos, al sujeto que aprende dentro de un determinado espacio, operando desde actividades que le permiten poner en práctica los conocimientos compartidos o creados con el apoyo del docente (Abad, 2009). El mismo crea niveles de cooperación, participación, resolución de conflictos y esquemas de aprendizaje para la vida y la profesión, con el objetivo de forjar en sí mismo habilidades, competencias y saberes que le serán funcionales para su vida.

En el caso del espectador, podemos definir al mismo, como un agente que contempla, observa, participa y acciona ante un determinado fenómeno escénico (Aragón, 2014; Dubatti, 2003) del cual es partícipe de forma consiente, entendiendo los convenios y teatralidades que se instaura en el quehacer escénico-representativo, generando lecturas y sentido ante la experiencia vivida y, por ende, creando procesos semióticos desde su experiencia.

La presencia del público es fundamental en esta construcción, porque sin ella la infinidad de lecturas (conectadas o no con la intención del artista, referidas o no al campo creativo del autor) que se perfilan en el horizonte de identidad de la obra, no serían posibles (Ortiz, 2014, p. 7).

En este contexto, si pensamos al estudiante-espectador, como receptor activo de la información que se crea desde el aula de clases, activando niveles de acción ante lo que recibe de parte del docente-artista. Esta noción según Ordóñez (2022b):

Se refiere nuevamente a la idea del desciframiento, ya no solo desde el artista con el material, el proceso creativo y el producto artístico, sino que ahora se da un proceso inverso, donde el espectador (no artista), establece los nuevos métodos de desciframiento y traducción de la obra. (...) el mismo se constituye como un espacio/modo de crear vínculo y coexistencia entre el colectivo (artista, espectador y comunidad) con la obra relacional (dispositivo, evento, objeto, etc.), para provocar nuevos niveles de apreciación, vivencia y experimentación estética/escénica (p. 100).

Por lo cual, si partimos del ejemplo anterior en donde el docente-artista ha configurado un personaje para la representación de un determinado hecho, sujeto o contexto histórico y genera espacios de diálogo con estudiante-espectador, este puede involucrarse a tal punto de inmiscuirse en la ficción teatral/educativa. Por ejemplo, si el docente a más de su indumentaria, trajo otros objetos y vestuarios que puedan ser accesibles y utilizados por el alumnado o simplemente creo pequeños diálogos o guiones para los estudiantes a quienes compartió previamente o durante la clase, puede crear una acción participativa desde el educando (Motos, 2013). Ya que, el mismo, desde su ser y corporalidad, puede seguirle la intención teatral, al continuar con los diálogos dentro de la narrativa sugeridas y para esto puede internar acercarse a imitar la voz, o si valerse del recurso de la improvisación para generar líneas de desarrollo, así como utilizar los elementos compartidos para contextualizar la noción de personaje.

Tanto antes como posterior al acontecimiento escénico-educativo, es importante que el docente-artista, pueda explicar las distintas dinámicas que se llevarán a cabo durante el Aula/Teatro, ya que mucho más allá, de bridar del contenido curricular compartido o experimentado, se busca que el educando entienda la funcionalidad de este dispositivo didáctico-artístico, y en sí como los lenguajes escénicos, contribuyen en su proceso de aprendizaje, y como estos pueden interpelarse en función de su realidad.

Dimensión de Lenguajes, códigos, técnicas, estrategias y recursos didácticos-artísticos

Partiendo del sentido referencia de la didáctica, la misma corresponde a las estrategias y procesos vinculados al modo de enseñar y aprender, lo cual implica la organización, programación y formulación de contenidos, recursos, materiales y dinámicas de construcción del conocimiento (Suárez, 2021b; Abad, 2009; Ginoris, et al., 2006). En ese sentido de forma particular, de busca entender los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en el entorno áulico, convirtiéndolos en modelos de aplicación en la praxis docente. En suma, a esto, se reconoce que el docente también, asume teorías de aprendizaje, las cuales pretenden explicar y orientar al profesorado, sobre los procesos mediante los cuales aprende el individuo, arraigados a fundamentos prácticas y experiencias que se han dado en los espacios de formación. Además, de los modos de enseñanza, en este campo se abordan los recursos y herramientas, que se requieren para efectivizar el proceso educativo, ya que los mismos devienen de diversas naturalezas, aplicables para el desarrollo de destrezas específicas o como interfaces de creación de conocimiento.

Por lo que, “tal nivel de recursividad, emplaza al docente y lo obliga a descifrar fórmulas didácticas funcionales que respondan a la heterogeneidad de grupos humanos y entornos, para el desarrollo de sus habilidades, destrezas y competencias” (Ordóñez, 2022a, p. 259). En este caso, los recursos y elementos de la composición

escénica, como lo son: la escenografía, el vestuario, los objetos escénicos, la música, el cuerpo y el lenguaje teatral o danzario, se convierten en recursos y didácticas interaccionales, multimodales y multisensoriales, como apoyo y modos de abordaje del contenido durante el ejercicio didáctico (Morocho, 2022; Anaya, 2022; Aragón, 2014; Ordóñez, 2022a). Por lo tanto, como primer punto se reconoce al lenguaje escénico, como un camino transversal, capaz de reformular o de hibridarse a las didácticas, teorías y corrientes de aprendizaje. El lenguaje escénico desde su valor técnico-funcional deja de ser una simple práctica de instrumentación artística y convierte al cuerpo, espacio, recurso, contenido, etc. en un elemento portador de significaciones, habilidades y saberes (Mantilla et al., 2021; Mallarino, 2008; Barbosa y Murcia, 2012) que trascienden del sentido de aprendizaje reproductivo y crea desde sus dimensiones procesos de emancipación (Rancière, 2010b), durante el hecho educativo.

Por lo tanto, en el Aula-Teatro, los lenguajes, códigos, técnicas, estrategias y recursos, adquieren una dimensión didáctica-artística, es decir se vuelven metodologías activas, transformadoras de la perspectiva, funcionalidad y aplicación del componente. Estos artefactos e instrumentos de desarrollo didáctico, son capaces de tomar los códigos y lenguajes de otros campos y traerlos hacia dicho espacio como un laboratorio de acción y significación (Ordóñez y Torres, 2020; Ortiz, 2017), con la finalidad de servir de los mismos para establecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo el lenguaje escénico, desde lo técnico quien permite generar y transmutar convenciones tradicionales en ambos acontecimientos, por lo tanto, desde este sentido de dispositivo didáctico-artístico, se producen giros epistemológicos en la educación (Spivak, 2017). Este nuevo valor técnico-funcional, resignifica los recursos y lenguajes creando nuevas sensibilidades, racionalidades y epistemes (Ordóñez, 2022a).

Tomando el ejemplo planteado anteriormente, en la representación del personaje histórico, el mismo puede utilizar un vestuario que responderá a la estética y época, según el contexto abordado, de igual el docente-artista, puede traer objetos que no son comunes encontrar en el aula de clases, como, por ejemplo: bastones, platos, telas, cuadros, marionetas, linternas, velas, etc. los cuales asumen el rol de ser recursos didácticos. Por lo que el pizarrón, el marcador, la pantalla, el libro, ya dejan de ser los únicos elementos portadores de conocimiento y admiten, estos otros componentes que se convierten en interfaces activos para la enseñanza-aprendizaje. También durante el proceso representativo y narrativo, el docente puede valerse de la música, para crear atmósferas sonoras que acompañen la oralidad y acentúen momentos de la misma, lo cual crea efectos de contextualización en el alumnado (Trozzo et al., 2004; Motos, 2013).

Dimensión Contenido curricular vs. Discurso artístico-estético

El contenido curricular corresponde al conjunto de saberes, destrezas, habilidades y actitudes que ayudan a lograr los objetivos planteados en determinado proceso de enseñanza, es decir son los medios para el cumplimiento de los mismos (Pellicer, 2020; Abad, 2009). Se construyen de forma lógica, organizada, sistemática y procesual, para ser ejecutados mediante actividades de aprendizaje, que permitan adquirir las habilidades deseadas y en relación al perfil creado.

De igual forma, cuando se piensa en discurso artístico, se habla del acto de crear procesos de interpretación y persuasión, desde los elementos que componen la obra (objeto-obra, evento-práctica, etc.), hacia un ejercicio de intertextualidad y lectura sobre los conceptos e ideas presentadas por el artista, generando una atracción, sentido e interés por el contenido, evento u obra (Ortiz, 2014). Esta atracción, posibilita que surjan procesos vinculantes y de experiencia sobre la propuesta y objetivos del artista, hacia una transformación de las perspectivas, saberes y modos previos que posee el espectador.

En este caso, tanto el contenido curricular como el discurso artístico-estético se componen de dimensiones humanas, estéticas, sociales, axiológicas, científicas y artísticas, los cuales desde sus redes tejen los medios e intenciones para cumplir un determinado objetivo. Siendo el docente-artista, quien se encarga de crear una discursividad sobre el abordaje del contenido, impregnando desde su sistema comunicativo, artístico y social, la capacidad de mirar nuevos medios y modos de colocarlo ante la clase (López, 2017; Pulido, 2021). Se mira al contenido desde interrogantes de abordaje, entendiendo sus múltiples dimensiones y modos de presentarlo ante la clase, es decir pensándolo como un ejercicio de composición escénica o pictórica, ya que se juxtaponen elementos, se seleccionan materialidades, se crean líneas de acción y de estructura, etc. con la intención de crear sentidos para otro (el estudiante-espectador).

En el ejemplo citado anteriormente, si se habla de una figura histórica, se reconoce todos los sustratos que bordean su estudio (biografía, contexto, época, aportes, etc.), los cuales ayudan a dimensionar primeramente cual es el objetivo de aprender y saber sobre él. Después de entender la finalidad, se plantean los diversos niveles de abordaje y de interacción que tiene este contenido, seleccionado los modos de activar al mismo dentro del Aula/Teatro, como, por ejemplo, seleccionar su corporalidad, su voz, sus enunciados, sus vestuarios y sus elementos escénico-didáctico que complementaran la representación. Además, el docente-artista reconoce que habilidades, competencias y actividades tendrán que potencializar o desarrollar los estudiantes-espectadores, por lo tanto, creará los espacios relacionales e interactivos (Ordóñez, 2022b; Bourriaud, 2008) en función de los objetivos, experiencias y aprendizaje significativos.

Este acto crea procesos de emancipación desde, con y para el contenido curricular, donde los conocimientos permiten la construcción de discursos propios y colectivos, resignificando lo aprendido y revitalizando el saber.

Dimensión Estructura del encuentro Pedagógico y la Dramaturgia de la Obra

Cuando nos referimos a la estructura de un encuentro pedagógico (clase, taller, conferencia, etc.), hablamos del sistema estructural y de los momentos por los cuales atraviesa en docente y el estudiante, en un determinado tiempo y espacio, considerando en este caso, a la estructura base de una clase, la cual corresponde de tres partes: inicio, desarrollo y cierre (Ginoris et al., 2006). La estructura de la clase adquiere un valor primordial, porque permite organizar tiempos, recursos y didácticas en función del contenido propuesto, reconociendo cuales son las intenciones y objetivos claros de cada actividad presentada.

En la estructura base los momentos corresponden: al inicio, donde se presenta el tema principal y objetivos, la idea es poder enganchar la atención de los estudiantes y reconocer cuales son aquellos conocimientos previos y establecer recursos potencializadores hacia la conexión con lo que se abordará (Abad, 2009; Ginoris et al., 2006). El desarrollo, es donde se ejecutarán todas aquellas actividades pedagógicas en función del propósito de la clase, con la intención de generar las destrezas, aprendizajes y valores planteados, integrando los temas nuevos con los conocimientos previos para alcanzar nuevos niveles sobre el saber (saber, el saber ser, el saber hacer) (Abad, 2009; Ginoris et al., 2006). Finalmente, el cierre, corresponde al momento donde se pueden presentar actividades de evaluación sobre las habilidades y contenidos aprendidos, constituyendo un espacio de para detectar y fortalecer aquellos contenidos trabajados (Abad, 2009; Ginoris et al., 2006).

Ahora, nos ubicamos la estructura de la obra escénica, la cual tiene su base en lo que puede concebirse como la línea dramática, la cual puede presentarse como un sistema o tejido de acciones, movimientos, elementos escénicos, situaciones que

convergen/se relaciona entre sí en un determinado tiempo/espacio y bajo formato particular generando un sentido para el espectador desde dicha puesta en escena (Lepecki, 2011; Ordóñez, 2022b). La noción más sencilla de dramaturgia, corresponde a la estructura aristotélica, presentada por Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.), la cual se compone de tres unidades: planteamiento, desarrollo y desenlace. En la primera unidad denominada planteamiento ocurre la presentación de los personajes, contextos, escenarios y tramas a desarrollarse. La segunda unidad llamada desarrollo, indica los cambios de trama, desde el conflicto dramático hacia los nuevos giros o decisiones que puedan afrontar los personajes. Y finalmente la tercera unidad corresponde al desenlace, al cierre donde con todo lo suscitado, el personaje toma decisiones y por todo lo aprendido, genera un final ante todo lo atravesado (los conflictos dramáticos), provocando conclusiones concretas.

Con todo lo indicado si pensamos a la estructura de la clase desde sus momentos, con la influencia de la estructura dramática, podemos reconocer a la misma, como una línea relacional (Bourriaud, 2008), que es capaz de integrar en sus dimensiones diversos elementos que constituirán la estructura escénico-educativa. Esta “dramaturgia relacional como constructora intersticios escénicos entre escena-espectador” (Ordóñez & Torres, 2020, p. 32), permite que el docente-artista al momento de crear la clase pueda fusionar los momentos base de la misma, con las unidades aristotélicas; o en su defecto apuntar hacia la creación de nuevas dramaturgias contemporáneas, donde los momentos se reubican y crean diferentes líneas de tiempo-espacio al momento del abordaje curricular.

Por lo tanto, la clase en si misma es un tipo de línea dramática, solo que en el Aula-Teatro se verá compensada por todos aquellos personajes, lenguajes, códigos y recursos didácticos-artísticos que convergen para provocar una narratividad en relación del tema a estudiarse. Incluso creando niveles interactivos para que el estudiante-espectador desde “la experiencia que se produce desde estos intersticios vinculantes de cuerpo-espectador, cuerpo-intérprete y cuerpo-obra construyen discursos totalmente inéditos, generando dramaturgias relacionales que oscilan entre lo real y lo ficcionario” (Ordóñez & Torres A 2020, p.34), las cuales puedan traducirse como dramaturgias didácticas, aplicadas al encuentro pedagógico.

En el ejemplo dado, el docente-artista configura su clase bajo el formato de la estructura aristotélica, para que la clase encuentre dinamismos relacionales, desde la idea de introducir el tema mediante la presentación el personaje, contexto y contenido. Así como en el desarrollo, es el personaje (asumido el rol por el profesor), quien establece las actividades y conflictos, que deben enfrentarse y superarse para el desarrollo del aprendizaje propuesto. Finalmente, para que se produzca el desenlace o cierre de la clase desde preguntas o pruebas que pueda poner el personaje, para medir los niveles de lo aprendido y desembocar en nuevos intereses y resultados.

Todas estas dimensiones presentadas operan a modo de engranajes dentro del dispositivo didáctico-artístico, desde sus propias mecánicas, por lo cual el docente-artista deberá entender al Aula-Teatro, como una red de elementos que contienen sistemas de poder y saber (Foucault, 1977; Castro, 2004), como configuradores de experiencias y conocimientos desde los mismos espacios educativos.

Finalmente, esta investigación se fue configurando de forma procesual, en diversas dinámicas de construcción y aplicación, como prácticas activas del investigador, para establecerse desde diversos espacios formales de la educación, con la idea de compartir en los entornos educativos, alternativas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, generar acercamientos a las prácticas artísticas y escénicas contemporáneas como motores de construcción de los saberes, destrezas y competencias en el alumnado.

Territorialización del Dispositivo Aula-Teatro como ejemplo de aplicación

Para establecer el proceso práctico de aplicación del Dispositivo Aula-Teatro, se toma como referencia la asignatura de Educación Cultural y Artística del Ministerio de Educación del Ecuador (2016), a partir de la Propuesta de Proyecto de Vinculación para las Jornadas "EDUCACIÓN ESTÉTICA PARA LA CONVIVENCIA" de la Maestría en Educación Cultural y Artística-Primera edición (2022) de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca, Ecuador. En cual se formula, una Conferencia didáctica interactiva como un acontecimiento escénico-educativo para la enseñanza-aprendizaje de la Cosmovisión Andina Ecuatoriana, dirigida a docentes que imparten la asignatura de Educación Cultural y Artística (énfasis a docentes de 10mo. Grado de EGB -Nivel de Educación General Básica Superior), así como para docentes en artes, artistas independientes y estudiantes en proceso formativo como docentes en áreas de educación cultural o artística. Además, para el trabajo colaborativo e interdisciplinar, se trabaja con los artistas-docentes escénicos; Shirley Gavela (docente de danza y bailarina), Paula Almeida (docente, actriz y bailarina), Fabian Cabrera (docente, actor y bailarín) y Andrés Rigoberto Ordóñez (docente de danza, teatro y artista escénico), quienes asumen la idea, para generar las nociones del dispositivo en mención.

Al tomar el Currículo de Educación Cultural y Artística del Ministerio de Educación del Ecuador (2016), se considera el Mapa de contenidos Conceptuales (del Nivel de Educación General Básica Superior), en relación al Bloque 2, denominado *El encuentro con otros: la alteridad* y del cual se ha seleccionado el tema: *Entendimiento Intercultural* (MINEDUC, 2016). A su vez, se toma el objetivo general del área curricular, el cual es: *OG.ECA.2. Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación* (MINEDUC, 2016, p.59). También para dicho nivel, se toma en cuenta el objetivo específico: *O.ECA.4.2. Participar en la renovación del patrimonio cultural, tangible e intangible, mediante la creación de productos culturales y artísticos en los que se mezclan elementos de lo ancestral y lo contemporáneo* (MINEDUC, 2016, p.61), acompañado de su respectivo criterio de evaluación del área: *CE.ECA.4.2. Indaga sobre artistas, obras y manifestaciones culturales, analizando algunos de los factores históricos o sociales que los rodean; organiza y presenta la información usando diferentes formatos* (MINEDUC, 2016, p.63) y de la destreza con criterios de desempeño: *ECA.4.2.10. Conocer las fuentes que informan sobre el patrimonio histórico y la producción artística actual, y recopilar información previa a una visita cultural en grupo: normas que rigen en los espacios culturales, contenidos de los mismos, programaciones, itinerarios posibles, etc.* (MINEDUC, 2016, p.130), para finalmente vincularse con el indicador de evaluación seleccionado: *I.ECA.4.2.5. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales y artísticas del Ecuador y de otras culturas, y aplica con autonomía criterios de selección y consumo de contenidos* (MINEDUC, 2016, p.135),

Todo este planteamiento curricular, permite alinear la propuesta de aplicación del Aula-Teatro desde requerimiento curriculares, agentes y campo de aplicación dentro del contexto educativo seleccionado. Partiendo de la problemática detectada, entre las limitaciones de prácticas educativas, formatos y recursos tradicionalistas, recrean la construcción del conocimiento desde un estado pasivo, reproductivo y lineal del contenido curricular en mención (la Cosmovisión Andina Ecuatoriana), por lo que, se reconoce que el producir un dispositivo Aula-Teatro bajo el sentido de una conferencia didáctica interactiva, puede servirse como un modelo innovador para concebir a las prácticas culturales como eventos vivos, dinámicos y sensibles, que acompañados del enfoque curricular puede reimaginarse bajo los lenguajes de la danza y el teatro cómo métodos didácticos.

Se considera a la Cosmovisión Andina Ecuatoriana como eje vector (contenido), debido al valor simbólico, cultural, espiritual y humano, derivado de la filosofía de los pueblos de los Andes (Ecuador, Perú y Bolivia), ya que se promueve un sentido de apreciación del conocimiento ancestral, pactado por la veneración de los fenómenos naturales y sobrenaturales, así como el reconocimiento de la sabiduría dada por la dualidad y la conexión con la Pachamama (Madre Tierra) y los astros (sol, luna, estrellas) (Quinatoa, 2014), acompañada del sentido de la *Chakana* (Cruz Andina, que representa el vínculo entre los mundos espirituales y la vida cotidiana), así como la relación con los 3 mundos espirituales: *Hanan Pacha* (el mundo de los astros y los grandes dioses, representado por el cóndor); el *Kay Pacha* (el mundo presente y tangible, simbolizado por el puma) y el *Uku Pacha* (el mundo de los ancestros, bajo la tierra, representado por la serpiente) (Quinatoa, 2014). En ese sentido, la misma adquiere una importancia educativa, dada para comprender la cultura, expresiones y artes de dichos pueblos, adjudicándolos no solo a meros sujetos de estudio, sino a pueblos vivos que conviven en la realidad misma, por lo que, las herramientas didácticas y escénicas, permiten la reconfiguración del acontecimiento educativo, fomentado niveles de interacción y experimentación hacia un sentido de aprendizaje desde lo lúdico, relacional y metodologías participativas, dado por la figura de la conferencia didáctica interactiva (Aula-Teatro).

El procedimiento metodológico se orienta a la implementación del Aula/Teatro desde el ejemplo de la Conferencia didáctica interactiva para la enseñanza de la Cosmovisión Andina Ecuatoriana, donde se promueve una orientación al docente, para que el mismo promueva medios de diversificación de estrategias para el abordaje curricular, como el uso de múltiples vías de aprendizaje desde lo sensorial (visual, auditiva, gustativo, olfativo y táctil), y así poder familiarizar al estudiante sobre el tema y en su acción desde el vivir la experiencia durante la clase (la cual ha adquirido niveles de representación bajo el sentido de puesta en escena, sumergida dentro de una conferencia interactiva) y así, desarrollar capacidades y habilidades técnicas, analíticas, creativas y experimentales.



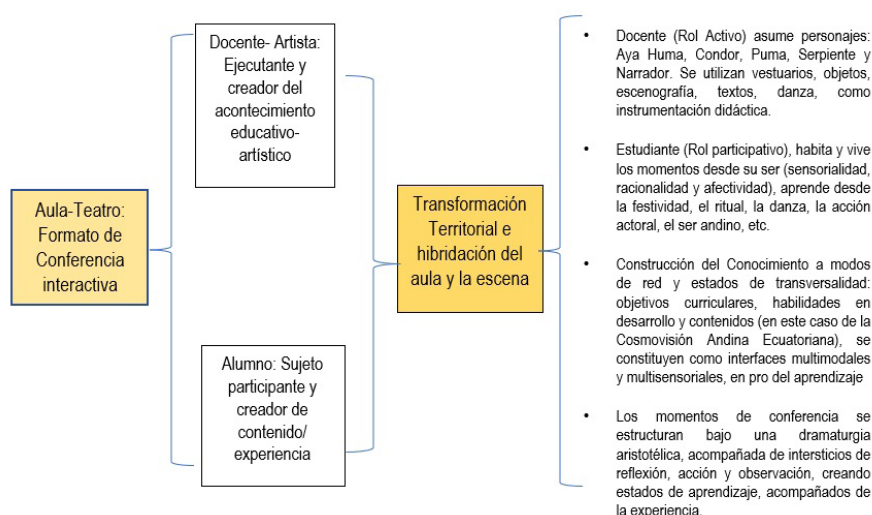
Ilustración I. Dispositivo Aula-Teatro: Conferencia didáctica interactiva para la enseñanza-aprendizaje de la Cosmovisión Andina Ecuatoriana. Cuenca-Ecuador. Fotografía del Registro de Proyecto de Vinculación para las Jornadas "EDUCACIÓN ESTÉTICA PARA LA CONVIVENCIA"

A continuación, a modo de síntesis se detallan etapas de planteamiento aplicativo del Aula-Teatro:

- I. El rol del docente implica en un primer punto considerar los formatos de construcción de la información, desde un levantamiento de contenido escrito, corporal, audiovisual, sonoro, etc. que permita generar insumos didáctico-artísticos funcionales. Se parte, de reconocer la naturaleza de los productos, procesos y recursos a presentarse (derivado de la Cosmovisión Andina, como lo son: personajes, expresiones, oralidades, prácticas culturales-rituales, modo de vida, objetos, indumentarias, etc.) desde el debido abordaje técnico de los lenguajes que implican el proceso, amplificando los modos de aprendizaje (considerando: ¿el que se enseña?, ¿el cómo se enseña?, ¿el para que se enseña? Y ¿el por qué se enseña desde ese recurso, lenguaje o medio?). Además, este hecho condiciona al docente a prepararse técnicamente en base a los principios y herramientas actorales o dancísticas a utilizarse (Ejemplo: trabajo vocal para abordaje de personajes, construcción rítmica para representar danzas o pasos tradicionales, etc.).
- II. Se reconoce, que los materiales y didácticas creadas deben producir dinámicas participativas, interactivas y relacionales desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto quiere decir que se piensa en el modo de compartir y formular el conocimiento desde lo experiencial (por ejemplo el estudiante-espectador se vincula al contenido desde el participar en la festividad del baile del Aya-Huma; o desde el probar el alimento de la pampamesa o formar parte del ritual de la limpia con plantas curativas, bajo los principios de la cosmovisión, o partir de dibujar los Chakana, con los alimentos, objetos y recursos que utiliza la comunidad). Cada una de estas estrategias requieren acciones didácticas, promoviendo un desarrollo del conocimiento desde lo sensorial, racional, emocional y afectivo, y fomentando un sentido reflexivo-técnico en cada actividad propuesta.
- III. Además, se crea los contextos-atmósferas, escenas-actividades de clase y personajes, que serán los responsables de transformar el espacio (aula tradicional), así como el sentido cotidiano de impartirse una clase, por lo que se ingresa en una fase de desarrollo de habilidades técnicas (uso de lenguajes escénicos), para proceder a experimentar con los mismos, con la idea de encontrar fuentes creativas de abordar un contenido. Se utilizan objetos, vestuarios, escenografías, sonoridades y recursos naturales como insumos, para proponer ejercicios escénicos que permitan exponer y probar el material creado, representarlo y transórmalo en pro de construir los momentos que configuran la clase (en este caso la conferencia didáctica interactiva). Se experimenta, ensaya y codifica cada elemento propuesto para posterior crear el canal dramático-estructural funcional, en relación al sentido de aprendizaje, apreciación y experiencia.
- IV. Posterior a lo indicado, el docente ingresa a una fase de aplicación, experimentación e indagación de los lenguajes y contenidos seleccionados, donde se suscita un diálogo interdisciplinario, desde prácticas colaborativas que fomentan destrezas creativas y significativas, orientadas a promover un sentido de apropiación en el cuerpo/subjetividad del agente participante (por ejemplo el docente instaura ya mecanismo para asumir el personaje, o prepara su cuerpo para la danza, o en su defecto crear momentos de improvisación desde el contenido, para generar un sentido más natural y orgánico desde su representación). De igual forma, va engranando cada uno de los momentos en función, de crear un sentido dramático a la conferencia didáctica interactiva.
- V. Con el grupo de trabajo, el docente o los docentes, solidifican el material y los momentos, mediante ensayos y simulacros de presentación de la conferencia didáctica interactiva, reconociendo si existe la funcionalidad de los organismos

y elementos contemplados, entendiendo el modo y el para que de los mismo. Se asumen los roles de acción/ejecución, entendiendo los desafíos, conflictos y posibilidad de nuevas estrategias que pueden presentarse en el acontecimiento real de la conferencia (como modos de prever lo que acontecería). La conferencia se repasa, como si fuera una obra escénica, concretando cada elemento técnico aplicado (cuerpo, voz, vestuario, objetos, discursos, etc.).

El proceso de retroalimentación debe ser una variable constante en cada etapa tanto desde la configuración, como durante los periodos de ensamblaje, simulacros y muestra general. Esto enriquecerá el sentido integral y participativo que propicia el mismo, tanto en lo personal como colectivo. En el siguiente esquema, se explicita los sentidos de extrapolación de los roles, contextos, contenidos, lenguajes y recursos, a partir de la creación de los momentos que configurar la conferencia didáctica interactiva, como redes de producción de conocimiento desde campos transversales derivados de los contenidos curriculares aportados desde la Cosmovisión Andina Ecuatoriana.



Esquema 4. Ejemplo de Aplicación del del Aula-Teatro, bajo el formato de Conferencia Interactiva para la enseñanza de la Cosmovisión Andina. Esquema de elaboración propia.

El definitiva, la territorialización del Dispositivo Aula/Teatro representa una innovadora convergencia entre los terrenos de lo educativo y lo escénico, brindando una posibilidad metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la Cosmovisión Andina Ecuatoriana. Dicho enfoque integrado no solo responde a demandas curriculares, sino que revitaliza las prácticas educativas convencionales, ya que incorpora elementos artísticos, estéticos y culturales al aula, fomentando la participación activa y redefiniendo la relación entre el saber y la praxis pedagógica, es este caso con especial contribución a la renovación del patrimonio cultural y ofreciendo un espacio dialógico intercultural y reflexivos sobre la diversidad.

Conclusiones

En definitiva, la formulación de un dispositivo didáctico-artístico implica un enfoque que reconoce y articula los núcleos estructurantes de cada uno de los acontecimientos (escénico y educativo), los cuales se construyen como fenómenos vivos, interconectados y en constante transformación, que responden a realidades fluctuantes, bajo agentes participantes (artistas, docente, estudiantes, comunidad educativa a nivel general, familia, etc.), cuya finalidad es la producción de conocimientos, experiencias,

aprendizajes y el desarrollo de destrezas y habilidades para la vida. Por lo tanto, el Aula-Teatro se vuelve un recurso de aplicación didáctico-artística, que permite tomar contenidos curriculares y abórdalos desde otras dimensiones epistemológicas, bajo un enfoque que no se limita a la simple transmisión de contenidos, sino que busca una inmersión profunda en el aprendizaje a través de la construcción de la experiencia directa y la participación activa. Al integrar elementos artísticos y escénicos en el proceso educativo, el Aula-Teatro proporciona una plataforma para explorar y generar nuevos giros en el quehacer docente, integrando a las artes escénicas contemporáneas como espacios de investigación desde, por y para la educación general.

Establecer estas comparativas y los modos de integración que se suscitan en el Aula-Teatro, permiten introducir nuevos niveles de acción como lo es: docente-artista y del estudiante – espectador (receptor), quienes desde los lenguajes, códigos, técnicas, estrategias y recursos didácticos-artísticos, crean nuevos formatos para estructurar y presentar una clase en el ámbito de la educación formal. Esto sucede por la transformación del formato, contexto y atmósfera del aula-teatro, así como de las estrategias, recursos y sistema de acción pedagógica empleados, ya que los mismo entran en diálogo con los lenguajes escénicos, permitiendo a docentes, estudiantes y artistas explorar, experimentar y construir conocimientos desde contenidos curriculares y no curriculares, recreando nuevas didácticas contemporáneas desde las artes.

Finalmente, esta investigación pretende construir formatos alternativos para la enseñanza-aprendizaje desde las aulas, donde las artes, las ciencias y las estéticas, puedan fracturar los procesos de formación tradicionalista, integrando didácticas activas y transversales para la educación. Hecho que permite mirar la posibilidad de instaurar un fenómeno escénico-educativo, donde el acontecimiento teatral, sirva como pretexto, para reconfigurar pensamientos y que la sociedad, reconozca que las artes escénicas producen valores y capitales culturales, humanos, epistemológicos y axiológicos, con todos los campos y sustratos de la realidad. En el ejemplo de aplicación presentado, se puede observar la territorialización del Dispositivo Aula-Teatro, el cual ofrece una innovadora integración de los campos educativos y escénicos, captando un enfoque metodológico interdisciplinar, cuyo modelo no solo cumple con los requisitos curriculares, sino promueve nuevas dimensiones de estudio desde el contenido (en este caso desde la Cosmovisión Andina Ecuatoriana hacia el estudio y entendimiento de la interculturalidad, diversidad e identidad humana), es decir crea redes de aprendizaje mucho más allá del aula.

Bibliografía

- » Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación. En Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2009). (coords) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Editorial Santillana. 1 (1-8). <https://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/06/abad-javier-usos-y-funciones-de-las-artes1.pdf>
- » Agamben, G. (2011), ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264 <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- » Anaya, T. (2022). Motivación académica para la elección de temas de investigación en estudiantes de danza. *ARTSEDUCA*, (32), 63-76. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6200>
- » Aragón, A. (2014). La renovación de la escena tras el relevo del paradigma narrativo por el nuevo teatro posdramático: teatro discursivo, teatro asociativo y teatro relacional". *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, (10), 1-32
- » Arias, P., Rodríguez, E., y Sánchez, A. (2021). De la escena a las aulas: los artistas y la incorporación de la danza española y el baile flamenco a las enseñanzas generales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 393-403. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/83262/62838>
- » Barbosa, A. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (5), 11-26. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/17287/14958>
- » Barbosa, P., y Murcia, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y Educadores*, 15(2), 185-200. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870003.pdf>
- » Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista deficiencias de la danza*, 13, 25-46. <https://archivoarte.uclm.es/wp-content/uploads/2018/12/cairon-13.pdf>
- » Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora
- » Brook, P. (2015). *El espacio vacío*. Ediciones Península.
- » Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes
- » Connell, J. (2009). Dance education: an examination of practitioners' perceptions in secondary schools and the necessity for teachers skilled in the pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, 10(2), 115-130. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14647890903019440>
- » Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E.; Deleuze, G.; Dreyfus, H.L. [et. al]. *Michel Foucault, filósofo*. (pp. 155-163). Gedisa.
- » Dubatti, J. (2003). *El Convivio Teatral*. Buenos Aires: ATUEL.
- » Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Fronteiras*, 101-114. http://artescenicas.ucaldas.edu.co/downloads/artesescenicas9_5.pdf
- » Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. Siglo Veintiuno Editores.

- » Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo Veintiuno Editores.
- » García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei Revista de Filosofía*, 74, 1-8. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/fanlo74-1.pdf>
- » Ginoris, O., Addine, F., y Turcaz, J. (2006). *Didáctica General*, Material Básico Maestría en Educación. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Editorial.
- » Grajales-Acevedo, C., & Posada-Silva, W. Y. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 187-210. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565009/134166565009.pdf>
- » Guimarães, J. (2017). El teatro como dispositivo relacional en la habitación escénica Naquele Bairro Encantado. *telondefondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 13(25), 122-133. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/3695/3377>
- » Laferrière, G. (1999). La pedagogia teatral: una eina per educar. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (13), 53-63. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144501/240761>
- » Lepecki, A. (2011). "No estamos listos para el dramaturgo. Algunas notas sobre la dramaturgia de la danza. Repensar la dramaturgia." *Errancia y transformación España: Centro Prárraga*. <https://labencrisis.files.wordpress.com/2013/07/repensar-texto-justificado-1-1.pdf>
- » Lobel, E. (2021). A model for integrating social and creative dance forms in a dance education course. *Journal of Dance Education*, 21(1), 44-47. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15290824.2020.1732984>
- » López, M. (2017). Habilidades sociales de los estudiantes de secundaria. *Revista Estudios Psicológicos* 2(4), 109-120. https://www.researchgate.net/publication/363468495_Habilidades_sociales_en_estudiantes_de_educacion_secundaria
- » Mallarino, C. (2008). La danza contemporánea en el transmilenio: tendencia y técnica. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6(1), p 119-125. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257009.pdf>
- » Mantilla, J., Mantilla, P., & Echeverría, A. (2021). El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: Estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo, Ecuador. *Arteterapia*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.68735>
- » Méndez Martínez, E. (2021). Teatro / Drama en Educación y Sistema Educativo Español. ¿De Qué Estamos Hablando? *EmasF. Revista Digital de Educación Física*, 12(69), 111-123.
- » Méndez, A. (2020). Resultados académicos, cognitivos y físicos de dos estrategias para integrar movimiento en el aula: clases activas y descansos activos. *SPORT TK Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(1), 63-74. <https://doi.org/10.6018/sportk.412531>
- » MINEDUC (2016). *Currículo de Educación Cultural y Artística*, Quito: Ministerio de Educación.
- » Mora, R., y Eliecid, H. (2022). La Danza como lenguaje transformador en el ejercicio artístico pedagógico del maestro Hilmer Ramos. [Tesis de Maestría, Universidad Antonio Nariño]. http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/6444/1/2022_HilmerEliecidRamosMora.pdf

- » Morocho, J. (2022). Danza y memoria social. La danza andina como recurso para la educación intercultural. *Pedagogías de las artes y humanidades: praxis, investigación e interculturalidad*, 421-427.
- » Motos, T. & Navarro, A. (2015). En las aulas también se puede escribir teatro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 69, 9-18.
- » Motos, T. (2013). Psicopedagogía de la dramatización. 1-45 <https://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/11/Psicopedagog%C3%ADa-de-la-dramatizaci%C3%B3n.pdf>
- » Ørbæk, T., & Engelsrud, G. (2021). Teaching creative dance in school – A case study from physical education in Norway. *Research in Dance Education*, 22(3), 321-335. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1798396>
- » Ordoñez, R. & Torres A. (2020). Danza Relacional: Audiencia activa en la expresión de arte escénica contemporánea. *telondefondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, (31), 28-48. <https://doi.org/10.34096/teldef.n31.7633>
- » Ordoñez, R. (2022a). Dispositivo Didáctico Relacional. Rein vindicación del valor del aprendizaje de la danza para una educación integral. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (35), 251-274. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2734>
- » Ordoñez, R. (2022b). Dispositivo Escénico Relacional: nuevos formatos de activación, traducción, desciframiento e interferencia para las artes escénicas contemporáneas. *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (35), 94-116. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/11285>
- » Ortiz, E. (2014). El desplazamiento del “cuerpo” significativo en la danza contemporánea. *Tsantsa. Revista de Investigaciones artísticas*, (2), 1-11 <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/239/218>
- » Ortiz, E. (2017). El cuerpo como laboratorio. En Jorge Gómez. *Repensar el Arte*, pp. 111- 124. UArtes Ediciones, SF. <https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/891/1/Repensar%20el%20Arte.pdf>
- » Pellicer, S. T. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística*, 1(7), 66-87. <http://www.ojs.artes.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/778/609>
- » Petrie, J. (2020). Transforming the Future of Music and Dance Education: Data-Driven Ac-tion Priorities for Ghanaian Senior High Schools. *Journal of Dance Education*, 21(4), 224-235. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1728762>
- » Picon, D. (2021). El teatro y los valores en educación. *Dominio de las Ciencias*. 7, 22-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385932>
- » Pulido, J. (2021). Metodología de la enseñanza de la danza. Un estudio en tres colegios distritales de Bogotá. [Tesis de Maestría. Universidad la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1721&context=maest_docencia
- » Quinatoa, L. (2014). Aspectos de la cosmovisión andina en la serie de kukayus pedagógicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador en comparación con la visión occidental moderna. [Tesis de Maestría de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4513/1/T1634-MGE-Quinatoa-Aspectos.pdf>
- » Rancière, J. (2010a). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- » Rancière, J. (2010b). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial.

- » Rolnik, S. (2001) ¿El arte cura?, Barcelona, Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, *Quaderns Portàtils*, SF.1-12. <https://www.macba.cat/es/aprender-investigar/publicaciones/arte-cura>
- » Saavedra, N. (2016). *La danza como disciplina formativa: una mirada comparativa entre los currículos de la educación secundaria de Chile, Provincia de Buenos Aires y Ontario* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21594>
- » Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Artes Visuales.
- » Suárez, C. (2021a). ¿Es posible transformar la educación estética? Educación y Cultura, edición impresa. *Diario El Mercurio*, 5.
- » Suárez, C. (2021b). Educación y Cultura publicado en Diario, edición impresa. *Diario el Mercurio*, p. 5
- » Theatrum Danza. (2022). La Pedagogía Colectiva desde las prácticas artísticas-relacionales como dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la danza y lo que habita más allá de ella. Archivos Vivos. *Pedagogías de la Danza en Ecuador*. <https://pedagogiasdanza.com/la-pedagogia-colectiva-desde-las-practicas-artisticas-relacionales-como-dispositivos-didacticos-para-la-ensenanza-aprendizaje-de-la-danza-y-lo-que-habita-mas-alla-de-ella/>
- » Trozzo, E, Sampedro, L. & Torres, S. (2004). *DIDÁCTICA DEL TEATRO I Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Instituto Nacional de Teatro. https://feminismo.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- » Vilar, G. (2017). ¿Dónde está el ‘arte’ en la investigación artística? ANIAV. *Revista de Investigación en Artes Visuales*. 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.4995/aniav.2017.7817>
- » Wilson, L., & Moffett, A. (2017). Building bridges for dance through arts-based research. *Research in Dance Education*, 18(2), 135-149. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647893.2017.1330328>