

EL AULA DE TEATRO UNIVERSITARIO: CRISOL DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DESTREZAS PROFESIONALIZADORAS

María Isabel Fernández García¹
Universidad de Bolonia
(sede de Forli)
fernandez@sslmit.unibo.it

Maria Giovanna Biscu
Universidad de Bolonia
(sede de Forli)
mbiscu@sslmit.unibo.it

Resumen

Finalidad última de este trabajo es presentar el Aula de Teatro como una propuesta concreta para fomentar la participación de los estudiantes en la vida universitaria. Para ello, tras una breve descripción de la actividad teatral en nuestra Facultad de Traducción e Interpretación (Universidad de Bolonia, sede de Forli), analizaremos dos puestas en escena del grupo de teatro en español: *Pez luna con cafetera* (2001) y *Pateras en la noche* (2009). Estos dos ejemplos nos permitirán exponer nuestra metodología de trabajo, que ahonda sus raíces en los modelos de aprendizaje cooperativo y aprendizaje intergeneracional; por otro lado, nos ayudarán a reflexionar sobre qué consecuencias ha tenido, en la práctica del laboratorio teatral, la entrada en vigor de las reformas universitarias de 2001 y 2004. Esta travesía virtual por las experiencias compartidas antes y después del proceso de Bolonia nos conducirá a realizar un balance, con propiedad y rigor, de la experiencia teatral en nuestra Facultad. Este estudio comparativo pondera si las competencias y destrezas asumidas están en sintonía con los objetivos formativos específicos de la licenciatura en “Mediazione linguistica interculturale”, la cual se acoge a los descriptores de Dublín. Dicho balance, encaminado a detectar los beneficios para la comunidad universitaria, nos llevará a confirmar nuestro punto de partida: la formación continuada y el intercambio de experiencias que se dan en el Aula de Teatro estimula a los jóvenes universitarios, a través de su participación activa, a desarrollar las competencias genéricas y específicas necesarias para la vida académica y el futuro laboral.

1. Introducción

Las conclusiones que culminaron el encuentro UNIVEST 08 suponen un reto para el profesorado, ya que en ellas se subraya que una didáctica innovadora exige un cambio radical en el proceso de aprendizaje; es decir, si se concibe al estudiante como eje de la nueva vida universitaria, la práctica docente se tendría que amoldar a esta perspectiva y buscar respuestas eficaces para contrarrestar la pasividad en las aulas y, como consecuencia, alejar el fantasma del absentismo.

En esta comunicación, presentamos el Aula de Teatro de nuestra Facultad de Traducción e Interpretación² (SSLMIT, Universidad de Bolonia, sede de Forli) como una propuesta en la que los estudiantes han sido el motor de arranque de una actividad que ha desencadenado intensas experiencias formativas. Podemos decir que la respuesta docente ha sido satisfactoria en la medida en que el profesor ha desempeñado el papel de facilitador y, entre bastidores, ha reconducido la motivación intrínseca del alumnado en una oportunidad

¹ El presente trabajo es fruto de una constante colaboración científica entre las autoras y forma parte del proyecto de investigación “La formación de mediadores lingüísticos y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural: el teatro en la didáctica de las lenguas extranjeras, de la traducción y de la interpretación”, ideado y coordinado por Isabel Fernández y financiado por la Universidad de Bolonia. Por razones de reconocimiento académico, se precisa que M^a Isabel Fernández García ha escrito los apartados 1, 3, 3.1, 3.1.1, 4, 4.1 y 5; Maria Giovanna Biscu, los apartados 2., 3.2, 3.2.1 y 4.2.

² *Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori.*

para alcanzar metas académicas. Además, podemos afirmar que las competencias desarrolladas en el laboratorio teatral se han transformado, con el paso del tiempo, en destrezas profesionalizadoras.

Tras diecisiete años de actividad teatral, nos gustaría compartir las conclusiones alcanzadas: detectar, incentivar y favorecer las iniciativas que los estudiantes proponen, de forma espontánea, es una llave maestra para fomentar e incrementar la participación del alumnado en la comunidad académica. Para conseguir este objetivo, nos parece oportuno, en primer lugar, exponer la actividad del Aula de Teatro, creada gracias a la voluntad de un grupo de estudiantes que “obligaron” a algunos profesores a saltar con ellos al escenario. En segundo lugar, creemos que puede ser de interés general presentar algunas experiencias concretas acaecidas en el grupo de teatro en lengua española, acompañadas por una reflexión sobre cómo la práctica del laboratorio teatral se ha modificado a lo largo de los años. Para concluir, ofrecemos un balance de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta al sujeto del aprendizaje y al equipo docente.

2. El Aula de Teatro

En 1992, a sólo dos años de la fundación de la Facultad, unos jóvenes italófonos estrenaron una primera obra teatral en inglés. En 2009, el Aula de Teatro de la Facultad de Traducción e Interpretación es una red compuesta por ocho grupos, casi 150 estudiantes/actores que confluyen en la asociación universitaria “SSenzaLiMITi”. Cada grupo prepara montajes en uno de los idiomas de su currículum académico: francés, español, inglés, alemán, ruso, japonés, eslovaco e italiano. Durante todo el curso, profesores de la Facultad y profesionales del teatro coordinan los respectivos laboratorios; como se trata de una actividad extracurricular, los encuentros tienen lugar en horas no lectivas y, por lo tanto, no se traducen en créditos formativos. En el mes de mayo, se presentan las puestas en escena en el Festival “Teatro Universitario al Cantiere”:³ una auténtica “Babel Teatral”, si se considera su carácter interlingüístico e intercultural.

El rasgo distintivo de esta actividad voluntaria (y nocturna) es el hecho de haber sobrevivido a cinco planes de estudio diferentes y a dos reformas universitarias. Además, ha resistido a innumerables dificultades, entre las que nos parece interesante recordar la señalada falta de reconocimiento en términos de créditos ETCS (así como de horas de docencia atribuidas a los profesores); la ausencia de espacios y tiempos adecuados a las necesidades pedagógicas; las incertidumbres en la financiación que han repercutido, negativamente, a la hora de organizar la programación científico-cultural. A la luz de todo ello, parece inevitable plantearse las siguientes cuestiones: ¿por/para qué hacer teatro?; ¿por qué, durante todos estos años, nuestra Facultad-Babel ha mantenido e incrementado su interés por el teatro como instrumento pedagógico?; ¿una solución en el futuro inmediato puede ser incluir el laboratorio teatral en el currículum académico?; ¿la experiencia teatral influye directamente en el rendimiento universitario y profesional de los estudiantes que la viven en primera persona? Evidentemente, estos interrogantes permanecen abiertos. Sin embargo, podemos afirmar que la razón principal que nos ha empujado a mantener vivo el teatro universitario es que, en el escenario, se transforman en conocimiento las nociones propuestas en el aula. Un arte antiguo como el teatro propicia el encuentro y el diálogo y, como consecuencia, crea un espacio y un tiempo privilegiados para volver a descubrir y explorar las raíces medievales de la Universidad.

Las sociedades del nuevo milenio exigen figuras profesionales con una sólida y fluida competencia comunicativa intercultural. En nuestro caso, la formación de mediadores lingüísticos y culturales conlleva desarrollar también la comprensión empática, la flexibilidad

³ El Festival de Teatro Universitario se celebra en el ámbito de la manifestación cultural “Cantiere Internazionale Teatro Giovani”, organizada por la Universidad de Bolonia (sede de Forlì), el Ayuntamiento de Forlì, la Universidad de Harvard (EE.UU.) y el ITCNE (EE.UU.). Para mayor información, remitimos a la página <http://www.centrodistuditeatrali.it/public/cantiere.html>.

cognitiva, la sensibilidad (inter)cultural y la creatividad. En este contexto, la naturaleza interdisciplinaria del Aula de Teatro les permite a los participantes, por una parte, adquirir la competencia comunicativa intercultural a través de la acción eficaz del teatro (Fernández García, Biscu, 2005-2006, 2008); y, por otra, potenciar al máximo las inteligencias múltiples (Gardner, 1994). La metodología adoptada promueve una dilatación de los horizontes formativos, ya que el teatro aplicado a la didáctica de las lenguas extranjeras y de la traducción-interpretación engloba esferas emocionales que impulsan la motivación en todos sus componentes. Además, los estudiantes crean nuevos vínculos entre su lengua/cultura materna y las culturas ajenas.

En los párrafos siguientes, creemos oportuno mostrar cómo ha evolucionado el Aula de Teatro a través de los años; en especial, focalizaremos nuestra atención en los cambios acarreados por la entrada en vigor de la reforma universitaria impulsada por el Proceso de Bolonia. Es necesario precisar que, en el curso 2001-02, se pasó de un plan de estudios a ciclo único (*laurea quadriennale*) a un programa universitario formado por un primer ciclo (*laurea triennale*) y un segundo ciclo (*laurea specialistica/magistrale*), en los que hay que conseguir, respectivamente, 180 y 120 créditos ECTS (DM 509/99, posteriormente reformado con el DM 270/04). Para comprender, pues, cómo hemos aplicado la metodología de trabajo, analizaremos dos puestas en escena del grupo de teatro en español: *Pez luna con cafetera* (2001) y *Pateras en la noche* (2009). La primera concluye, idealmente, la etapa iniciada en 1993 y la segunda es un fruto emblemático de cómo la reforma *reformada* ha modificado la práctica del laboratorio teatral. Todo ello nos permitirá realizar, posteriormente, un balance de la experiencia teatral en nuestra Facultad.

3. Hacia una formación integral

Para empezar nuestra reflexión, nos gustaría poder afirmar, con el arquitecto y profesor Pablo Campos Calvo-Sotelo, que la misión última de las instituciones de enseñanza superior es la formación integral del ser humano (Campos Calvo-Sotelo, 2009); y, para continuar, desearíamos declarar que el germen de nuestra Aula de Teatro responde a esa secreta ambición: el modelo de aprendizaje que este laboratorio alberga cautiva la ilusión de los estudiantes porque hacer teatro en una lengua extranjera se convierte en una fuente de estímulos inagotable. La preparación de un montaje supone una larga travesía, un recorrido multisensorial por mundos reales e imaginarios-imaginados que activa diferentes estilos de aprendizaje y fomenta las inteligencias múltiples. Si adoptamos la terminología actual, propuesta por el proyecto europeo Tuning,⁴ seguramente encontraremos concomitancias con las denominadas “competencias genéricas”. Pensemos, por ejemplo, en los siguientes aspectos: “la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones [...], la capacidad de trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo, capacidades de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y habilidades interpersonales” (González, Wagenaar, 2006: 35).

En el camino formativo de los traductores, en concreto, visualizar y manejar un texto en su dimensión material es una fase clave, ya que las características de la enunciación teatral obligan a entablar un diálogo con el enunciador del texto original. Operación que engarza al traductor con el teatrante y que ayuda a desarrollar con plenitud las competencias traductoras (véase § 4.1). Dichas competencias se alimentan con un trabajo sistemático de escritura y técnicas teatrales: adaptaciones, traducciones intersemióticas, creaciones colectivas, improvisación, visualización, teatro estatua y teatro foro. Todo ello configura la arquitectura del Aula de Teatro como un espacio en donde los estudiantes se expresan con libertad y, al mismo tiempo, se exigen mutuamente el máximo rendimiento.

⁴ Para una descripción detallada del proyecto, véase <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

Por otra parte, el personaje teatral ofrece la posibilidad de analizar los entresijos de las vidas ajenas y emocionarse con las emociones del otro. A partir de la lengua/cultura extranjera, los estudiantes/actores descubren factores individuales e invisibles de su personalidad y encauzan esa energía colectiva para comprender, también, las identidades múltiples del grupo. El carácter cooperativo del Aula de Teatro impulsa a abrirse a la pluralidad, a vivir la investigación de la otredad como hecho colectivo.

A continuación, presentamos dos montajes realizados por el grupo de teatro en español antes y después de la aplicación de la reforma universitaria; el análisis de estos proyectos nos permitirá, por un lado, examinar la situación de la actividad teatral previa al proceso de Bolonia y, por el otro, evaluar las ventajas y las desventajas que hemos podido observar tras la entrada en vigor de la reforma. Asimismo, profundizar en estos recorridos formativos, unidos por un mismo hilo conductor, también nos llevará a explorar uno de los temas centrales de nuestro trabajo: la intensidad de los paisajes interiores, socio-políticos y económicos encerrados en la palabra “exilio”.

3.1 Primera etapa “antes de Bolonia”. *Pez luna con cafetera*

El silencio del exilio y el estruendo de la guerra civil española fueron el punto de partida de *Pez luna con cafetera*.⁵ Palabras como expulsión, éxodo, destierro dejaron de ser conceptos abstractos y pasaron a designar la condición humana; de esta forma, el diccionario de la lengua del exilio se transformó en un mapa en el que los estudiantes reconocieron sus vivencias. Fruto del proceso de introspección fue localizar el exilio interior, por ejemplo, en el paraíso de la infancia perdida, la tierra prometida, el amor platónico-cortés, la revolución de los sueños. Y de ahí brotaron materiales teatrales que nos ayudaron a reconstruir nuestra “mitad perdida” (Flores, 1999).

Un laboratorio de teatro foro / teatro estatua y un taller de visualización y escenografía marcaron las fases del montaje. Las técnicas de Augusto Boal nos impulsaron a sondear las opresiones cotidianas y las tensiones del destierro; la intensidad alcanzada quedó esculpida en la imagen-estatua que cerró el montaje, “Los fusilamientos del 3 de mayo” de Goya. En el taller de visualización, los estudiantes/actores descubrieron las emociones escondidas en los colores que surgían, espontáneamente, al evocar palabras como soledad, amor, nostalgia, libertad, familia y regreso. Dos días de creación desbordante dejaron su rastro material en decenas de dibujos que se mezclaron entre sí y se convirtieron en la escenografía. Asimismo, los ecos del exilio se materializaron en objetos, canciones y formas que traducían y ponían orden en el caos de los sueños puestos en escena.

Los monólogos y los poemas escritos por los estudiantes se retejieron con el exilio de Luis Buñuel en México y con imágenes de su cinematografía. *La Vía Láctea* nos brindó el andamiaje narrativo: un itinerario surrealista que nos llevó en bicicleta-barco hasta la mismísima Virgen de Guadalupe. Y así fue como, en una nave de peregrinos, mujeres y hombres sin raíces dialogaron a través del soliloquio. La lengua teatral siempre es una lengua exiliada. Y la lengua del traductor se alimenta de ese exilio.

3.1.1 Reflexiones: pasar el testigo

La actividad teatral en español se inició en el curso 1992-93 con la puesta en escena de *Mafalda*, una traducción intersemiótica de las famosas viñetas de Quino. La compañía estaba formada por once estudiantes/actores, seis de los cuales repitieron la experiencia teatral durante tres, cuatro o cinco años. Si mencionamos a estos pioneros que ingirieron con pasión el veneno del teatro, es por una razón muy sencilla: pasaron el testigo a las nuevas promociones y aseguraron con ese pasaje el relevo en su compromiso y, lo que es más

⁵ El texto completo del montaje se puede consultar en la siguiente dirección:
<http://www.centrodistuditeatrali.it/public/tempospazio/archivio/2001/spagnolo.html>.

importante, el sentimiento de que formaban parte de un colectivo para el cual ese compromiso era consustancial. Esta herencia no se perdió porque la siguiente generación tuvo empuje, proyectos y vitalidad.

Si proseguimos la línea del tiempo y sus pliegues, vemos cómo en *Pez luna con cafetera* se alcanzó un ápice en el que se recogían los frutos de la dinámica del grupo, que bien podemos asociar a la práctica del “aprendizaje intergeneracional” (Tejada Fernández, 2006). El equipo de trabajo estaba compuesto por veinticuatro estudiantes/actores: veintiuno pertenecían a nuestra facultad y tres eran estudiantes españoles del proyecto Erasmus. Además, la profesora chilena Sara Rojo y la pintora española Elena Morató dirigieron los dos laboratorios ya mencionados. Entre los estudiantes italianos, once estaban en cuarto de carrera y desde primero habían tomado parte en el laboratorio teatral y, por lo tanto, habían convivido con los pioneros; para el resto, era su primera experiencia. Cada uno aportó destrezas artísticas adquiridas fuera del contexto académico: eran coreógrafos, pintores, escritores. Estos datos ponen de relieve un aspecto fundamental del Aula de Teatro: el aprendizaje se basa en la acción y el conocimiento aplicado, articulando el currículum entorno a un centro de interés común. Como señala Tejada Fernández, cuando describe las características del aprendizaje intergeneracional, “para ello es necesario y fundamental la realización del análisis de los preaprendizajes previos o lo que es lo mismo el estudio del grupo destinatario por lo que se refiere tanto a sus características personales, de trayectoria profesional, campo de intereses, expectativas, motivación, etc.” (Tejada Fernández, 2006).

Como consecuencia, se creó una “comunidad de vida”, un concepto acuñado por la sociología reciente, a la que sus miembros adhieren de forma voluntaria y comparten “las ganas de querer vivir, sentir, y pensar juntos. La confianza mutua y la amistad son su base” (Torres González, 2006). Sobre esta base se adquirió lo que Gadamer denomina una “verdadera educación”, es decir, educarse conversando con otros. Este mundo intersubjetivo facilita el descubrimiento de la identidad propia a través del autoconocimiento y del conocimiento del otro. En nuestro caso, ese proceso de descubrimiento se enriqueció al dialogar la memoria histórica y la personal en el escenario; la lengua exiliada posibilitó la comunicación, a pesar de la diversidad.

Transcurridos ocho años del estreno de *Pez luna con cafetera*, podemos confirmar que la tarea realizada desembocó en un caudal de destrezas profesionalizadoras: el 48% de la compañía escribió la tesina de licenciatura sobre temas relacionados con el teatro, la creatividad o la comunicación no verbal. En la actualidad, cuatro de ellos están ejerciendo su profesión como becarios de universidad y profesores de educación primaria y secundaria. En el primer caso, participan en proyectos de investigación sobre la actividad teatral en la formación de futuros mediadores lingüísticos y coordinan, a su vez, un grupo de teatro universitario; en el segundo, han integrado la experiencia teatral a la enseñanza de lenguas extranjeras y dirigen talleres de drama en varios idiomas.

Como conclusión provisional, podemos señalar que la continuidad temporal y la interacción dinámica en el grupo garantizan la adquisición de una madurez que, posteriormente, se desarrolla tanto en la formación académica como en el mundo laboral. Podemos decir que, en cierto modo, se acaricia la utopía de Gadamer: la educación es educarse y la formación es formarse (Gadamer, 2000).

3.2 Segunda etapa “después de Bolonia”. Pateras en la noche

El hilo conductor de *Pez luna con cafetera* y *Pateras en la noche* es el proyecto trienal “El aula-escenario en la formación de mediadores lingüísticos y culturales. Un puerto para descubridores de la otredad” (2005-2007), el cual se articuló en las siguientes fases: el

descubrimiento del otro, el diálogo con el otro y la escucha del otro.⁶ Para adentrarnos en el actual problema de la comunicación intercultural, decidimos poner en escena una obra del Siglo de Oro, *El nuevo mundo descubierto por Cristóbal Colón* (2005), porque esta comedia de Lope de Vega sumerge al espectador, con ironía, en un mar repleto de naufragios comunicativos (Ariza, Biscu, Fernández García, 2007). La búsqueda de las fronteras del fenómeno teatral se concretizó, en 2007 y 2008 respectivamente, con la dramatización de textos narrativos y con la elaboración escénica de poemas de Octavio Paz (Fernández García, Bendazzoli, Biscu, en prensa). Por ello, en el curso 2008-09, esos nuevos territorios nos impulsaron a observar cómo los jóvenes dramaturgos hispanos tratan la convivencia con el otro en la sociedad del siglo XXI. Es decir, cómo transforman en materia teatral la llegada masiva de inmigrantes, nuevos exiliados económicos y políticos, a las costas europeas de la esperanza. Este espejismo/esperanza de un futuro mejor nos encaminó hacia la obra *Patera*, del joven colombiano Juan Pablo Vallejo, premio Born 2003; un texto cuyos protagonistas viven con profundo lirismo e ironía los estereotipos y prejuicios que rigen las relaciones interpersonales, sea cual sea la tierra natal de los seres humanos.

Durante la fase de adaptación del texto, la realidad y la ficción nos jugaron una buena pasada: la visita de una delegación del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad de Caldas (Colombia).⁷ El vivaz diálogo intercultural entablado con los estudiantes y profesores colombianos culminó con una lectura dramatizada de la obra; escuchar las réplicas con ritmo caribeño nos desveló los matices culturales y lingüísticos que se escondían en el drama de Vallejo. De esta forma se cerraba un círculo de trueques culturales, ya que los profesores del Departamento de Caldas habían adoptado con éxito nuestra metodología de trabajo y habían ideado un proyecto para enseñar inglés a través del teatro en ambientes de marginación social ("Manizales, ciudad bilingüe"). El mar del saber teatral unió las esperanzas de comunicación auténtica.

3.2.1 Reflexiones: recoger el testigo

La reforma universitaria italiana del 2001, y su posterior revisión del 2004, implicaba un cambio de modelo de aprendizaje que abrió grandes expectativas. Recogía, por una parte, la necesidad de una formación orientada hacia una profesionalización de acuerdo con las exigencias del mercado de trabajo actual y, por otra, aspiraba a alcanzar la meta de una formación integral de la persona. Todo ello supuso un periodo de observación ilusionada para explorar las facetas provechosas del Espacio Europeo de Instrucción Superior; en las disposiciones ministeriales, el estudiante era el eje de la institución universitaria y, por lo tanto, se convertía en el protagonista de su propia formación. El sistema de créditos refrendaba esa posición y, al mismo tiempo, otorgaba al docente un papel de facilitador del aprendizaje. Algo que, con humildad, habíamos intentado realizar en el Aula (nocturna) de Teatro de nuestra facultad.

A continuación intentaremos comprobar si la nueva oferta formativa permite mantener los aspectos positivos conseguidos con anterioridad, si ha aportado nuevos elementos para el crecimiento personal y colectivo y, por último, si se han tenido que activar nuevas estrategias para compensar eventuales carencias en el sistema.

Para poder comprender las siguientes reflexiones, creemos adecuado ofrecer una sinopsis con los datos del grupo de trabajo de *Pateras en la noche*:

⁶ El proyecto se realizó en el ámbito de la programación científico-cultural del Centro de Estudios Teatrales del Departamento de "Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture" (véase § 4.2) y está disponible en la siguiente página web: <http://www.centrodistuditeatrali.it/public/aulapalcoscenico/portulano.html>.

⁷ Nuestra facultad acogió a la delegación en el mes de marzo de 2009. En esa ocasión, la compañía colombiana de teatro universitario presentó el montaje *Interior* y su director Daniel Ariza dictó dos conferencias [http://www.ssit.unibo.it/SSLMiT/Eventi/2009/03/conferenze_ariza.htm].

Participantes (18)		
2	Con experiencia teatral en el Aula de Teatro	III curso – I ciclo (SSLMIT) (II curso en la Universidad de Granada con beca Erasmus)
16	Sin experiencia teatral en el Aula de Teatro	10 de I curso – I ciclo (SSLMIT) 2 de I curso – II ciclo (SSLMIT) 2 de I curso – I ciclo (Facultad de Ciencias Políticas, Forlì) 2 jóvenes españolas no universitarias (1 voluntaria europea)
Coordinadoras (2)		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia previa como estudiante/actor (4 años) - Tesis de licenciatura en traducción teatral - Elaboración de tesis de doctorado en comunicación intercultural - Becaria de universidad 	
1	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia previa como estudiante/actor (4 años) - Tesis de licenciatura en traducción intersemiótica - Profesora de educación secundaria - Directora de talleres de drama en español para estudiantes italófonos 	
Supervisora científica (1)		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Profesora universitaria de lengua española y mediación lingüística (desde 1990) - Fundadora y coordinadora del Aula de Teatro de español (desde 1992) - Directora del Centro de Estudios Teatrales (desde 2004) 	

Como hemos señalado en § 3.1.1, uno de los logros más interesantes derivaba de la convivencia de promociones diferentes en el mismo grupo de trabajo y esa continuidad temporal desencadenaba formas de aprendizaje intergeneracional. La segmentación en dos ciclos ha comportado, al menos, dos pausas; veamos cuáles. Dada la importancia fundamental que tiene el aprendizaje lingüístico en el plan de estudios de nuestra facultad, la mayoría de los estudiantes disfruta de una beca Erasmus (Programa de Aprendizaje Permanente - LLP) durante el segundo año de carrera. Para los numerosos estudiantes/actores de primero esto supone romper su andadura teatral, en la mayor parte de los casos, de forma definitiva, ya que el objetivo prioritario del tercer año es terminar los exámenes (conseguir créditos) y escribir la breve memoria de licenciatura. La segunda pausa se da en el momento de transición entre los dos ciclos, ya que un elevado número de nuevos licenciados opta por empezar la actividad laboral y, a los que deciden continuar con la *laurea magistrale*, se les exige superar un examen de admisión, abierto también a candidatos de otras universidades. Como resultado final, el alumnado del segundo ciclo es heterogéneo y con ganas de concentrarse en conseguir, lo antes posible, los 120 créditos ETCS necesarios para volverse a licenciar.

Como es fácil de deducir, la fisonomía de los grupos se ha modificado de forma radical, la historia en común se condensa en la emoción del estreno, pero no genera una comunidad de vida con perspectiva de futuro. Este dato conlleva que los docentes/coordinadores sean los únicos depositarios de la memoria colectiva y que, como consecuencia, deban desempeñar también las tareas que antes realizaban los estudiantes/actores del viejo plan: propulsar e incentivar la actividad, exigiendo a sus compañeros rigor y compromiso. Por lo tanto, el profesor ve difuminarse su anterior papel de facilitador y contempla cómo disminuye la fuerza del aprendizaje cooperativo. El resultado final es un grupo con menor madurez.

Ahora bien, en el caso de *Pateras en la noche* un indicador muy positivo es la procedencia diversificada de los componentes, en especial si tenemos en cuenta que los dos estudiantes de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales eligieron participar, con entusiasmo y total gratuidad, a pesar de que no hubieran incluido el español en el currículum académico. Al mismo tiempo, las dos jóvenes españolas enriquecieron lingüística y culturalmente la puesta en escena. La inexperiencia general fue un elemento motivador y todos consiguieron subsanarla con espontaneidad y frescura. La recompensa por el esfuerzo realizado no fueron créditos, sino la vivencia de que los inmigrantes sobreviven en la noche gracias al encuentro con el otro y de que la libertad puede estar encerrada en una patera. Otro elemento positivo es que se confirma el elevado número de participantes: como antes de la reforma, la no obligatoriedad es estimulante.

Otra reflexión atañe al sistema de semestres y créditos. Éstos condicionan el funcionamiento del Aula de Teatro y pueden fragmentar la visión global del proceso formativo: unir las piezas del puzzle comporta un esfuerzo que no todos los alumnos están dispuestos a realizar, o no todos cuentan con los instrumentos necesarios para hacerlo. En este caso, hemos constatado que el laboratorio de teatro, antes de Bolonia, fomentaba con mayor fluidez la adquisición de competencias genéricas a través del desarrollo de competencias (muy) específicas. Una paradoja del sistema que hay que asumir sin juicios de valor.

A propósito de las carencias detectadas después de la reforma, es decir, las dificultades para propiciar la formación continuada y el intercambio de experiencias, nos gustaría hacer referencia a algunas estrategias aplicadas para soslayarlas. Valgan como ejemplo las siguientes propuestas culturales: a) incentivar la participación en los laboratorios de dicción, improvisación teatral y empatía organizados por el Centro de Estudios Teatrales; b) transformar la actividad teatral en prácticas externas y, por lo tanto, reconocerla con créditos; c) crear momentos de encuentro con jóvenes licenciados que trabajan en el ámbito teatral; d) participar en encuentros nacionales e internacionales de teatro universitario (en nuestro caso, en el Festival de Teatro de la Universidad de Benevento).

Después de compartir estas reflexiones podemos preguntarnos, como es lógico, qué sistema fomenta e incentiva más la formación integral. Quizás el balance que presentamos en los siguientes apartados pueda ayudarnos a dar una respuesta.

4. Balance de la actividad teatral en lengua extranjera

Presentamos ahora un balance de la actividad teatral teniendo en cuenta la repercusión didáctica y los beneficios obtenidos, tanto para el alumnado como para el equipo docente. Se trata de una recopilación sistematizada de las cuestiones planteadas durante el montaje de las siguientes obras:

1993	<i>Mafalda</i> (Quino, traducción intersemiótica). Teatro Astra, Forlì.
1995	<i>Bajarse al moro</i> (José Luis Alonso de Santos, adaptación). Teatro Astra, Forlì.
1996	<i>Jaque</i> (con textos de J.L. Borges, F ^o de Quevedo, Mario Benedetti, Octavio Paz, J. Gil de Biedma, Leopoldo M. Panero). Teatro Testori, Forlì.
1997	<i>Ceguera de amor</i> (Maruja Torres, traducción intersemiótica). Teatro Testori, Forlì.
1998	<i>Entremés a la Don Juan</i> (textos de Miguel de Cervantes, Tirso de Molina, J. Zorrilla, G. Torrente Ballester). Teatro Testori, Forlì.
1999	<i>¡Oh vida!</i> (Abilio Estévez, traducción intersemiótica). Teatro Testori, Forlì.
2000	<i>La busca de Averroes</i> (Jorge Luis Borges, traducción intersemiótica). Teatro Testori, Forlì.
2001	<i>Pez luna con cafetera</i> (creación colectiva). Teatro Diego Fabbri, Forlì.
2002	<i>Lágrimas en lunavisión</i> (traducción y adaptación de textos teatrales de Stefano Benni). Teatro Diego Fabbri, Forlì.
2003	<i>El vuelo de Clavileño</i> (adaptación de textos de Miguel de Cervantes y Alfonso Sastre). Teatro Testori, Forlì.

2004a	<i>Escena del teniente coronel de la guardia civil</i> (Federico García Lorca). Aula Magna de la SSLMIT, Universidad de Bolonia, sede de Forlì.
2004b	<i>Incertidumbres de un piano bajo amenazas de lluvia</i> (Isabel Fernández). "Festa degli Uni-Versi-V(T)ari". Parco Urbano "Franco Agosto", Forlì.
2004c	<i>Un piano sin manos</i> (textos de Federico García Lorca). Teatro Diego Fabbri, Forlì.
2005a	<i>El Nuevo Mundo descubierto por Cristóbal Colón</i> (Lope de Vega, adaptación). Teatro Diego Fabbri, Forlì.
2005b	<i>Cristóbal Colón scopre la Nuova Romagna</i> (Lope de Vega, adaptación). Festa provinciale dell'Unità, Forlì.
2006	<i>Terror y miseria en el primer franquismo</i> (José Sanchis Sinisterra, adaptación). Teatro Diego Fabbri, Forlì.
2007	<i>Veinte años no es nada</i> (creación colectiva). Teatro Diego Fabbri, Forlì.
2008	<i>Laberintos</i> (creación colectiva a partir de textos de Octavio Paz). Teatro Testori, Forlì.
2009	<i>Pateras en la noche</i> (Juan Pablo Vallejo, adaptación). Teatro Testori, Forlì.

4.1 El sujeto del aprendizaje

Por lo que se refiere a los estudiantes, hemos observado qué competencias específicas se han adquirido en las disciplinas fundamentales de los cinco planes de estudios que se han alternado en nuestra Facultad desde 1989.

- Traducción: aumento de flexibilidad en la resolución de problemas de traducción; desarrollo de la creatividad a través de la lectura multisensorial y de la reescritura dramática; la fase de documentación se dinamiza porque se concibe como diálogo con el enunciador del texto original.
- Interpretación bilateral: la conversación plurilingüe y el cambio de código lingüístico requieren fluidez, plasticidad cerebral, dominio de la comunicación no verbal y rapidez de reacción lingüística, competencias potenciadas en el espacio del laboratorio teatral; además, el constante trabajo en equipo ayuda a gestionar los conflictos y a superar los prototipos culturales, gracias también al desarrollo de la escucha activa.
- Interpretación consecutiva: el entrenamiento sistemático en el Aula de Teatro desarrolla y afianza el dominio de las técnicas para hablar en público (control del contacto visual, gestualidad, vestuario, compostura, etc.); se detecta un incremento en la capacidad de concentración y de comprensión sincrónica, al aumentar la capacidad de ponerse en el lugar del orador.
- Interpretación simultánea: el ejercicio reiterado de la voz y de la dicción afina las habilidades prosódicas y articulatorias, asegurando, pues, una buena recepción/percepción del mensaje, en ambas direccionalidades (hacia la lengua extranjera o hacia la lengua materna); las técnicas de relajación contribuyen a reducir el estrés "de cabina" y a resolver dificultades lingüísticas en tiempo real.

Nuestro balance continúa considerando la repercusión transversal que el teatro ha tenido en el currículum académico. A este respecto, es interesante subrayar el elevado número de estudiantes que han elegido realizar sus prácticas externas obligatorias (*tirocinio curriculare*)⁸ en el ámbito teatral: a) prácticas con compañías de teatro: traducción de textos para la escena, acompañamiento de grupos extranjeros presentes en Festivales de Teatro; b) prácticas en la organización de proyectos culturales y manifestaciones artísticas de carácter internacional: colaboración con el departamento de prensa y comunicación (redacción, corrección y traducción de textos y comunicados de prensa), colaboración con la secretaría de

⁸ Las prácticas externas forman parte del nuevo plan de estudios y son obligatorias tanto para los estudiantes del primer ciclo como para los del segundo. En el primer caso, las prácticas tienen una duración total de al menos 100 horas, mientras que en el segundo, las horas requeridas pueden ir de 100 a 175, dependiendo del número de créditos que el estudiantes decida asignar a sus prácticas.

organización (relación con asociaciones, patrocinadores e instituciones); c) prácticas en la realización de proyectos de teatro educativo y dramaterapia: animador en talleres de drama en escuelas de enseñanza primaria y secundaria (proyecto de integración intercultural en Forlì), ayudante/mediador en el laboratorio de dramaterapia del Centro de Día de Salud Mental (centro del Área de Salud de Forlì).

Es significativo observar que varios estudiantes/actores hayan escogido, para su memoria de licenciatura, temas relacionados con las experiencias y las prácticas externas realizadas en ámbito teatral: traducción teatral, factor afectivo y enseñanza de lenguas extranjeras a través del teatro, teatro y comunicación intercultural, teatro y formación. Estos trabajos de investigación construyen, pues, un puente hacia una posterior vida profesional multifacética, ya que el teatro educativo ha abierto las puertas de nuevos sectores profesionales. Por consiguiente, se puede constatar que adquirir seguridad de la propia valía en el espacio teatral genera un perfil nuevo del posible puesto de trabajo. En algunos casos, imbricar el Aula de Teatro y el expediente académico con una salida laboral concreta conduce a los recién licenciados a completar sus estudios con un posgrado.

4.2 El equipo docente

Para cerrar nuestro balance, no podemos no contemplar las importantes consecuencias que el Aula de Teatro ha tenido, también, en el funcionamiento del equipo docente.

Desde la perspectiva del constructivismo social aplicado a la educación, hemos concebido nuestra labor como un proceso dinámico en el que hemos interpretado el papel de mediadores. Nuestro enfoque se ha centrado, por lo tanto, en ese proceso múltiple de acción, supervisión, reflexión, debate y acción posterior, lo cual ha comportado una reflexión personal constante y un auténtico trabajo en equipo. Todo ello se ha traducido en una renovación permanente de los programas y de los estilos de enseñanza, que ha tenido en cuenta la armonización promovida por la Unión Europea con la Declaración de Bolonia. En concreto, la metodología adoptada sigue las directrices y los desafíos del proyecto Tuning, es decir, elaborar una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular –o permitir que se desarrollen– competencias genéricas tan valiosas como la capacidad de análisis y síntesis, la independencia de criterio, la curiosidad, el trabajo en equipo y la habilidad para aplicar los conocimientos adquiridos y para comunicarse.

Investigar en este campo ha propiciado una fértil metodología didáctica y, como consecuencia, en 2003 se ha creado el Centro de Estudios Teatrales “Aula di studi scenici e comunicazione interculturale” (Departamento SITLeC – Universidad de Bolonia, sede de Forlì).⁹ El Centro promueve y coordina la investigación sobre la interacción entre teatro y traducción, haciendo hincapié en la dramaturgia contemporánea. La tradición oral, en cuanto puesta en escena dialógica de la memoria histórica, es otro eje para difundir y promocionar la cultura teatral. Para todo ello, el Centro organiza conferencias y lecturas dramatizadas plurilingües; seminarios y laboratorios teatrales; actividades culturales y proyectos de investigación. Asimismo, el Centro colabora con otras universidades, asociaciones culturales e instituciones nacionales e internacionales; mencionamos, por ejemplo, el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad de Harvard (EE.UU.), el Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río (Cuba) y compañías de teatro experimental como Lenz Rifrazioni (Parma).

La comunidad internacional ha valorado muy positivamente la continua labor científica del Centro, y otras universidades italianas y latinoamericanas se han sentido atraídas por nuestro enfoque didáctico y están aplicando el teatro en la adquisición de lenguas extranjeras (véase § 3.2).

⁹ Para mayor información, se puede consultar la página web del Centro: <http://www.centrodistuditeatrali.it>.

5. Conclusiones

Para concluir, podemos remontarnos al objetivo último de la educación superior, es decir, proporcionar a los jóvenes una formación integral e integradora. Para que este anhelo perviva en esta época de reformas es necesario impulsar, con métodos innovadores, el placer y el disfrute que desencadena el descubrimiento del saber.

En nuestro caso, el Aula de Teatro ha sido un método que nos ha permitido formar a profesionales capaces de vivir y comunicar en la sociedad intercultural del siglo XXI. A lo largo de estos años, hemos observado que la experiencia teatral contribuye a la formación aportando los siguientes elementos: los estudiantes sondean su inteligencia intrapersonal y desarrollan la interpersonal (Gardner, 1994); aprenden a amortiguar su “ansiedad social” y el “estrés cultural” (Larson, Smalley; 1972); adquieren la capacidad de plantearse metas, evaluar habilidades y controlar la emotividad. En definitiva, viven la experiencia auténtica de que la comunicación intercultural es fruto de una negociación; por consiguiente, cuando se enfrentan con la diversidad cultural no pretenden simplificar la complejidad a través de la homogeneidad de conductas.

De acuerdo con lo anterior, la motivación del grupo docente se retroalimenta con la motivación del alumnado, que ha comprobado la validez transversal de las competencias adquiridas en el escenario; los estudiantes empujan a proseguir con rigor ético una labor gratuita. Este cuento del mundo académico al revés surge cuando la experiencia formativa es gratificante, canalizando el factor afectivo hacia metas de aprendizaje (Rinaudo, de la Barrera, Donolo, 2006).

En definitiva, la prospectiva es formar a un profesional capaz de enfrentarse con nuevos retos: sumar, por ejemplo, la creatividad a la capacidad gestora. Para el futuro, pues, proponemos aplicar la actividad teatral en lengua extranjera a otros ámbitos académicos: Administración de Empresas, Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Sociología, etc. Esta sería una manera de consolidar, como pretende el proyecto Tuning, una vía válida y eficaz para encontrar un equilibrio entre las competencias genéricas y las específicas. En otras palabras, proponemos un proyecto de aprendizaje intergeneracional con coordinadores como Don Quijote, quien afirma “Yo sé quién soy... y sé que puedo ser... todos los Doce Pares de Francia y aun todos los nueve de la Fama”.

Bibliografía

Ariza, M., Biscu, M. G., Fernández García, M^a I. (2007). The Madness of Inventing New Worlds. *Scenario, Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 2007, 2, 1-20. [<http://epu.ucc.ie/scenario/2007/02/biscu/02>]

Campos Calvo-Sotelo, P. (2009). Bolonia: Arquitectura, utopía y oportunidad. *El País*. 22/06/2009. Recuperado el 25 de junio de 2009 desde http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Bolonia/Arquitectura/utopia/oportunidad/elpepusoc/20090622elpepusoc_5/Tes

Fernández García, M. I., Bendazzoli, C., M. G. Biscu (en prensa). Voces en busca de persona(je)s: ecos desde el laberinto de la soledad. En *Actas del VII Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Teatro Universitario*. Puebla, 2-6 giugno 2008.

Fernández García, M^a I., Biscu, M. G. (2005-2006). Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence. The Creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators. *International Journal of Learning*, XII, 10, 327-336. [<http://www.Learning-Journal.com>]

Fernández García, M^a I., Biscu, M. G. (2008). Intercultural Settings for Language Mediation: Evaluation of a Research Project on Language Mediator Training Through Theatre. *International Journal of Learning*, XV, 1, 51-63. [<http://www.Learning-Journal.com>]

Flores, O. (1999). Octavio Paz: la otredad, el amor y la poesía. *Razón y palabra*, 15, 4, agosto - octubre 1999. Recuperado el 20 de mayo de 2006 desde <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/oflores15.html>

Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1994). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

González, J., Wagenaar, R. (eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Larson, D., Smalley, W. (1972). *Becoming bilingual: a Guide to Language Learning*. New Canaan, Connecticut: Practical Anthropology.

Rinaudo, M^a C., de la Barrera, M^a L., Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*, IX, 22. Recuperado el 30 de mayo de 2009 desde <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/texto.html>

Tejada Fernández, J. (2006). El aprendizaje intergeneracional. *Formación XXI (Revista digital de Formación y Empleo)*, IV, noviembre 2006. Recuperado el 30 de mayo de 2009 desde http://www.formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2006/10/text/xml/El_aprendizaje_intergeneracional.xml.html

Torres González, J. A. (2006). La sociedad como generadora de prácticas. *Formación XXI (Revista digital de Formación y Empleo)*, IV, noviembre 2006. Recuperado el 30 de mayo de 2009 desde http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2006/10/text/xml/La_sociedad_como_generadora_de_practicas.xml.html

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Qué estrategias hay que aplicar para que los jóvenes universitarios de hoy en día, adolescentes eternos, asuman su propia formación integral, haciendo realidad la afirmación de Gadamer “la educación es educarse y la formación es formarse” (Gadamer, 2000)?

La asistencia y la participación a un aula de teatro universitario, ¿podría subsanar el problema de la evaluación de competencias genéricas?, ¿se podría equilibrar así la carencia de formación humanística en estudios científicos y tecnológicos?

¿Cuáles son los beneficios formativos y profesionalizadores de las actividades extracurriculares? En un sistema de créditos, ¿por qué puede ser necesaria una vivencia *gratuita*?

¿Aprender a controlar la esfera afectiva puede ser una responsabilidad de la formación universitaria?

La reforma universitaria en acto, ¿qué espacio y qué tiempo reserva para que los profesores puedan dar respuestas a las iniciativas no curriculares del alumnado? Seguir estas iniciativas, ¿es única y exclusivamente un placer personal?

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, ¿qué papel otorga a la experiencia artística?