

El profesor-dramaturg y la pedagogía pos-crítica

Biange Cabral
CEART/UDESC

Introducción

La forma teatral conocida como drama en la educación (*drama in education*), drama en proceso (*process drama*) o drama, consiste en construir una narrativa teatral en grupo, bajo la coordinación de un profesor, quien propone acciones, mantiene el enfoque en el contexto, delimita situaciones, identifica y selecciona aspectos del trabajo para desarrollo posterior .

A partir de esta perspectiva, uno puede observar una intervención indirecta del profesor en articular el contexto social y ficcional. Si el texto resultante está ligado a historias de vida o a fragmentos de distintas formas literarias dependerá de la habilidad del profesor de explorar el pre-texto.

La línea divisoria entre drama y teatro contemporáneo es identificada por Cecil O'Neill (1995), quien recuerda lo que los profesionales y teorizadores del teatro de vanguardia de los años 60 ya enfatizaban

“Proceso y transformación y estas ideas infiltrando en el trabajo de los profesores de drama (...) influencias de practicas teatrales pos-modernas (...) incluyen fragmentación y distribución de papeles entre el grupo, una aproximación no lineal y discontinua del trama, retomada de temas y textos clásicos, la nebulosa distinción entre actores y público, una doble auto-conciencia y un constante cambio de perspectiva” (O'Neill.1995: xvii)

En este contexto, el texto puede ser usado como pre-texto en los encuentros teatrales, como punto de partida, como una herramienta desestabilizadora de las expectativas establecidas. Segundo O'Neill, el pre-texto puede ser visto como “materia a la espera de significado” (1995:36). Eso nos proporciona parámetros para el contexto ficcional en construcción, delimitando atmósfera, papeles y relaciones de poder. De ese modo, el personaje del texto original puede ser substancialmente transformado durante la continuación de trabajo.

Este trabajo trata sobre el *drama process*, con alumno-profesores, y comenta las acciones didácticas que permiten la diversidad de respuestas, que caracterizan un contexto multicultural. En un sentido más amplio, estas acciones apuntan para las interacciones entre alumno-profesores, contextos ficcional-real, texto y pre-texto. En particular, el enfoque está en las formas teatrales usadas en las, así llamadas, acciones didácticas: rituales y ceremonias teatrales, la figura del profesor-en-rol y del profesor-personaje, el estímulo compuesto.

Rituales pueden ser descritos como manifestaciones colectivas, en las cuales los movimientos son inspirados en secuencias caracterizadas por un alto nivel teatral: músicas, colores, luces y voces,

todo orquestado en torno a un tema común. El impacto que provocan tiene relación con la resonancia entre la vida y las necesidades de los propios integrantes, y su potencial de responder individualmente en el trabajo en grupo como todo. Ambas cosas, resultan de los rasgos principales del ritual teatral, que segundo Schechner (1993:12-13), Pavis (1996:1-21) y Counsell (1996:143-178) pueden ser vistos como: constitución de una experiencia, personificación de estatus simbólico, proceso de un grupo de realizar actuaciones, presencia de estructuras que poseen cualidades formales y relaciones definidas.

Por un lado, el ritual representa el comportamiento habitual transformado por medio de condensaciones, exageraciones, repeticiones y ritmo. Por otro lado, como acción simbólica, señala acciones reales de la vida social. Ceremonias, en el contexto teatral, también incorporan experiencias reales. Como producto artístico y experiencia real, marcan algo de importancia cultural. Cruzando rituales y ceremonias con experiencias teatrales es posible permitir, tanto la expresión individual de respuesta a la vida en sociedad, así como proyectar un producto que marque la respuesta colectiva.

Las estrategias del profesor-en-rol y del profesor-personaje representan una intervención indirecta, tanto en el contexto ficcional, como en el real. Como tales, pueden ser acciones didácticas claves en el *drama process*. Al entrar en rol el profesor es capaz de delinear las interacciones entre los alumnos de acuerdo con los distintos lenguajes usados y las interacciones sociales. Al asumir un personaje el profesor es capaz de *representar* fragmentos seleccionados del texto – ampliando el repertorio del artista y provocando extrañamiento, que identifique y diferencie juicios de valor y prácticas culturales.

Estímulo compuesto se refiere a un recipiente (una caja, un molde, un sobre) que contiene documentos, objetos, imágenes, fragmentos de texto que proporcionan pistas sobre la situación o problema. Segundo John Somers, el significado del estímulo compuesto está relacionado con el lugar y circunstancia en que fue encontrado – esto apunta para la implicación de una acción o actitud, para algo en investigación. Demasiada información arruinaría el potencial del estímulo; poca información puede no ser suficiente para la construcción de un sentido representativo de la situación en juego.

Si el pre-texto delinea el contexto, el estímulo compuesto lo complementa, la intervención, por el profesor, media las interacciones de los participantes con el texto y contexto.

Macbeth como Pre-texto

“Personajes en drama comunican, traen noticias, relatan acontecimientos, cuestionan, persuaden, defienden, acusan, juzgan y discuten con cada uno. Ellos hacen bromas, cuentan chistes, se envuelven en contiendas físicas y batallas de ingenio, canto, baile, rezas, maldiciones, amenazas, adoración y culpa, profecía y queja, y hacen todo esto y mucho más de variadas maneras”

Cecily O’Neill, 1995

El pre-texto para la experiencia “Macbeth” fue una jornada desde el suscitar de la ambición, introducida por las predicciones de la brujas, hasta la locura de Lady Macbeth. Por consiguiente, la secuencia de las situaciones propuestas al grupo, los fragmentos de texto, la mediación del profesor-en-rol y la intervención del profesor-personaje fueron delimitados dentro de esta perspectiva.

La experiencia fue desarrollada en cuatro encuentros de 1:15h, con 28 alumno-profesores, como parte de la asignatura “Metodología de Enseñanza de Teatro II” en la Universidad Estadual de Santa Catarina, Brasil. Yo trabajé en la trama como líder de las brujas (conduciendo los rituales en el matorral) como gobernanta (organizando las interacciones en el castillo) y como mensajera (anunciando noticias). Una profesora invitada intervino en el proceso como Lady Macbeth.

La secuencia de actividades abajo nos llevará a una aproximación didáctica:

Primer Encuentro: La Atmósfera

1. Los participantes representando brujas exploran sus espíritus familiares (quienes toman la forma de animales o pájaros) y crean la atmósfera a través de vocalizaciones, instrumentos y expresiones seleccionadas del texto. Hechizos, conjuros, sortilegios, juegos de palabras y de lenguaje, lenguaje corporal (Movimientos Básicos de Laban) son conducidos por la profesora-en-rol (PER), como líder de la brujas.
2. La profesora, en el papel de mensajera, anuncia las noticias del campo de batalla próximo a Forbes, donde el Rey Duncan recibe el relato de la bravura de Macbeth al matar al traidor (Tanes de Cawdor).
3. Espaciamento Sonoro: las interacciones de las brujas con el espacio y el texto – ecos, repeticiones, juegos de palabras.
4. PER: “¡Escuchen, Silencio! ¡Macbeth se aproxima!”
5. Los Guerreros entran en escena – la mitad del grupo que había salido de escena, regresa usando pañuelos rojos y con movimientos de luchas marciales crean una imagen en movimiento en una representación colectiva de Macbeth
6. Las tres brujas hacen sus previsiones
7. Lady Macbeth – la profesora-personaje lee la carta de Macbeth acerca de las previsiones y reflexiona en monólogo.

Segundo Encuentro: Castillo de Inverness

1. Dos filas: una mitad representando a Macbeth y la otra mitad a Lady Macbeth planean el asesinato del rey. Uno o dos, a su tiempo, da un paso hacia delante y lee su texto.
2. Espaciamento Sonoro – los clanes ocupan diferentes alas del castillo (tapetes definen los espacios). Reciben fragmentos del texto, acerca de las terribles señales de tragedia que ocurrieron en la noche del asesinato. Ellos usan estos fragmentos junto con instrumentos, ruidos y sonidos corporales para crear una atmósfera lúgubre.
3. Los clanes se reúnen en el salón principal y escuchan a la gobernanta: ¡El Rey está muerto! ¡El General Macbeth es el nuevo Rey de Escocia!
4. Lady Macbeth – la profesora-personaje presenta el texto de Lady Macbeth sobre el asesinato: lo que está hecho, está hecho, nada lo cambiará.
5. El llanto de los guerreros: la reacción de los clanes a Lady.

Tercer Encuentro: La Cena y el Fantasma de Banquo

1. El encuentro comienza con música y danza Renacentista (en vez de la cena).
2. Después del baile la gobernanta entrega a cada clan, en confianza, una caja con documentos (estímulo compuesto), la cual podrá incluir informaciones sobre el crimen. Los clanes investigan el material, construyen una imagen que los represente y usan su lema como grito de Guerra.
3. Los clanes muestran las evidencias encontradas en sus cajas.
4. Un abrigo colgado representa q Macbeth, cuya voz grabada le habla al fantasma de Banquo.

Cuarto Encuentro: El bosque de Birnam se mueve

1. Ritual orquestado en el Matorral: la profesora (PER), como de líder de las brujas, dirige un ritual alrededor de una hoguera. Las brujas lanzan sus deseos al fuego, junto con una rama de ruda (*Ruta graveolens*). Tres brujas dicen sus textos y, entonces, todo el círculo repite el refrán: “Doble, doble faena y problema; Quema el fuego y burbujea el calderón”.
2. Los hombres, como representación colectiva de Macbeth, hablan a las brujas, en coro.
3. Las tres Apariciones le hablan a Macbeth.
4. Los clanes se organizan y parten en dirección al castillo.
5. La manifestación de la locura de Lady Macbeth y la noticia del asesinato de la familia de MacDuff hacen con que los clanes actúen contra Macbeth.
6. El bosque de Birnam se mueve – cada guerrero con una rama de árbol.

7. La cabeza de Macbeth es presentada al público.

El análisis de la experiencia, con los alumnos, se fundamentó en la relación entre el teatro/drama educación y el teatro contemporáneo. El énfasis fue en la dimensión artística de la pedagogía teatral y en el rol del profesor como artista.

La enseñanza de teatro en el contexto de las escuelas públicas primarias y secundarias fue considerada a partir de la perspectiva de la democratización del acceso y del conocimiento, adquisición de lenguaje y capital cultural, educación del espectador y prontitud para la lectura de los clásicos.

Sobre Didáctica y Pedagogía Radical

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo” Wittgenstein

Las restricciones de tiempo y espacio en las escuelas, sumado a la necesidad de dar voz a 30 niños de diferentes orígenes y contextos culturales es una base apropiada para una metodología que incluye fragmentación, aproximación discontinua del argumento, adaptación de temas y textos y la constante modificación de la forma para poder incluir al grupo como un todo y responder a las necesidades particulares. Entonces, la pregunta es:  como mantener (y eventualmente presentar) resultados significativos del proceso sin destruir la secuencia de la narrativa colectiva?

Experiencia como conocimiento, la mediación del profesor-en-rol y la intervención del profesor-personaje, pueden representar una forma de crear un significativo contexto ficcional y de provocar un impacto cultural. Ambos est n en la base de la disposición de los niños para el aprendizaje. La introducción de lenguaje y convenciones tiene su lugar junto con el placer de dar sentido a las situaciones y problemas expuestos en el texto.

Por un lado, la objetividad del texto como un pre-texto delimita el contexto, el lenguaje y las convenciones; por otro lado, la subjetividad de los integrantes, participando de una experiencia de tipo “aquí y ahora”, lleva el texto a su propio contexto. Lo anterior está relacionado con el rol del profesor y la intervención de profesor-personaje en estructurar la narrativa; este último tiene que ver con la característica interactiva del drama proceso.

Henry Giroux (1997,1999) a partir de “diferencias democráticas”, dijo que la posibilidad de transformación requiere que los profesores consideren a la educación como un emprendimiento político, social y cultural, que rechaza formas de enseñanza que oscurecen las diferencias, como si estas solo representasen objetos de opresión. Más bien, deberían adoptar la noción de *diferencia* en el centro de su enseñanza, y hacer uso de prácticas culturales como prácticas pedagógicas para permitir el diálogo con diferentes perspectivas. En términos metodológicos, el autor señala la necesidad de comprometer a los estudiantes con diferentes códigos, experiencias y lenguajes culturales.

Una manera de ver la *diferencia*, tal como se considera arriba, es usando un texto como pre-texto – aquí los participantes serán capaces de combinar sus subjetividades con las situaciones objetivas planteadas en el texto. El texto representa la posibilidad de compromiso de los alumnos con diferentes códigos, experiencias y lenguajes culturales, como señalado por Giroux.

Como profesora de drama/teatro, fui capaz de identificar tres razones principales para usar el texto. Primeramente, amplía y enriquece el repertorio artístico del alumno – introduciendo vocabulario nuevo, lo que permite nuevas formas de percepción. En segundo lugar, como una metáfora de la vida humana, explica, confirma o cuestiona nuestra identidad cultural y posibilita identificación est tica. Finalmente y estrechamente relacionado con lo dicho previamente, representa un factor de extrañeza – identificando y diferenciando juicios de valor y prácticas culturales.

 C mo asociar resonancia e identificación est tica al perfeccionamiento del capital cultural y de las capacidades de expresión de los alumnos? El desafío está en balancear momentos de ruptura con aquellos de continuidad.

Metodologías distintas en el campo del drama/teatro educación presentan formas prominentes de características participativas; sin embargo, son pocos los que incluyen dimensiones espaciales y enciclopédicas, que son responsables por un proceso convincente y comprometido, que permite la configuración del espacio real y virtual en un pronunciamiento dramático de la trama. Aquí veo el potencial del texto como pre-texto de cruzar fronteras:

- Cruzando fronteras espaciales – Por un lado, el significado de espacio físico deriva de su uso. Esta experiencia alterna entre trabajos con todo el grupo (rituales en el matorral, el bosque en movimiento, una gran pelota) y trabajos de pequeños grupos (espaciamiento sonoro, estímulo compuesto), estableciendo la frontera entre estos espacios. Por otro lado, la interacción entre el texto y el espacio físico a nadi  nuevas significaciones al texto. Una utilización inesperada o singular del espacio, p. ej., detrás de una cortina, sobre un tapete, una imagen colectiva en movimiento, o una columna de soldados con brujas retorciéndose bajo sus piernas, transforma la expresión oral y el significado del texto.
- Cruzando fronteras semánticas – la resonancia entre el texto ficcional y el real permite diferentes lecturas de la escena. Esto no quiere decir que se acepta cualquier lectura, pero s , que la escena soporta diferentes significados. Lo que no se refiere a la ambigüedad de su contenido, más bien al entrelazo de sus ingredientes. Para hacer eso explícito alumno-profesores abren nuevos horizontes conceptuales. En sentido amplio, para buscar las “familiaridades”, en el matorral, fue introducida una manera de observar la *animalidad* inserida en la humanidad; eso influenció la postura y la actitud de la brujas. Al observar las implicaciones de una predicción/profecía en algún personaje, nos permite la percepción, tanto de los efectos de la persuasión en la vida de alguien, cuanto del significado del “primer paso” para el entendimiento de los próximos acontecimientos. Particularmente, el estímulo compuesto cruzó distintas fuentes, permitiendo al grupo introducir referencias personales en el texto colectivo. Cada uno de estos momentos establecieron las perspectivas de los participantes en el texto, sus papeles y el lenguaje usado por ellos. Así, señalaron medios para promover el cruce de fronteras semánticas.
- Cruzando fronteras sociales – El papel colectivo y experimental de un proceso teatral manifiesta su potencial de considerar la re-significación social. La zona nebulosa que se levanta en la asociación entre el contexto ficcional y el real puede introducir transformaciones en situaciones de la vida real. Una práctica continua de cambio de papeles al alternar entre *espacio y lugar, rol individual y rol colectivo*, y vice-versa, a través de un proceso de revelación de la narrativa, que hace posible observar y experimentar viejos hábitos bajo la luz de nuevas referencias.

Estos distintos cruces de fronteras implican en que la aproximación tradicional, en lo tocante a la producción y recepción del arte, es colocada en un nuevo padrón de comunicación global y una continua exploración de experimentos personales. En virtud del impacto est tico, la expectativa levantada por estos nuevos territorios debe ser vista con el placer de traspasar, de encontrar lo nuevo y diferente.

Además, el compromiso físico y mental de identificar y/o crear enlaces y resonancias en la narrativa, contraponiendo y re-ordenando el espacio – texto – imágenes expresan múltiples camadas de significado. El resultado está abierto a distintas interpretaciones; explorarlas es un modo de expandir los límites individuales de conocimiento.

Es posible también considerar que un personaje colectivo, p.ej. mitad del grupo como la imagen individual de Macbeth, no está fundamentado en una subjetividad individual pre-existente. Dependiendo de la contribución de muchos sujetos, este personaje colectivo crea un nuevo referencial, que influirá en las próximas acciones de este personaje colectivo.

Siempre que el texto como pre-texto está conectado al estímulo compuesto, expande y mejora el *contenido* (lo que está siendo investigado) a través de la *forma* (como trabajar esto). El enfoque en la *forma*: se confronta con el espacio, signos visibles de lenguaje, cambios de estructuras y papeles, *gestus*, en conjunto hacen visibles las intenciones y motivaciones.

A partir de esta perspectiva, la didáctica también es considerada una emprendimiento cultural; el objetivo no es solo el de hacer con que los alumnos lean críticamente los códigos culturales, pero que aprendan también sus limites. Esto incluye los códigos usados para crear sus propios cuentos y narrativas. En el drama en proceso (*process drama*) los participantes construyen este conocimiento moviéndose dentro y fuera del contexto ficcional, una vez que est n viendo el texto de diferentes perspectivas. Puede ser visto como una forma teatral que asocia el énfasis pos-modernos en la *diferencia como prioridad* con la intervención indirecta del profesor en el nivel estructural – al introducir y cuestionar la narrativa en vez de interpretarla. Todavía, es el profesor, como *dramaturg*, que finalmente edita el material expresivo delineado por el pre-texto.

Bibliografia

- Cabral, Beatriz. 2007. “O Professor Dramaturg e o Drama na Pós-Modernidade”, in *OuvirOUver* (Ed. Narciso Telles). Uberl ndia: EDUFU, pp 47-56. 2004. “O Professor-Diretor e a busca da teatralidade em contextos perif ricos”, in *O Teatro Transcende*, Blumenau: FURB, pp 08-15. 2001. “Ritual and Ethics – Structuring Participation in a Theatrical Mode”, in *Research in Drama Education*. Ed. John Somers. UK, Carfax Publishing, Taylor & Francis ltd, Vol. 6, N.1, pp 55-68. 1996. “Signs of a Post-modern, yet Dialectic, Practice”, in *Research in Drama Education*. Ed. John Somers. UK, Carfax Publishing, Taylor & Francis ltd, Vol. 1, N. 2, pp 215-220.
- Counsell, Colin. 1996. *Signs of Performance – an introduction to twentieth-century theatre*. London: Routledge.
- Farias, Sérgio. 2008. “Condi es de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo”, in *Urdimento- Revista de Estudos em Artes C nicas*. Florianópolis: PPGT UDESC.
- Giroux, Henry. 1999. *Cruzando Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre: Artmed. 1997. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guss, Faith G. 2001. “Ritual, Performance and Children’s ‘Play-drama’”, in *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. (Eds. B. Rasmussen, T. Kjolner, V. Rasmussen and H. Heikkinen. Bergen: IDEA Publications.
- Heathcote, Dorothy. 1982. “Signs and Portents?”, in *Scypt journal*, No 9, April.
- O’Neill, Cecily. 2005. *Drama Worlds – a framework for process drama*. London: Heinemann.
- Pavis, Patrice. 1996. (Ed.). *The Intercultural Performance Reader*. London: Routledge.
- Perrenoud, Philippe. 2002. *A Pr tica Reflexiva no Of cio do Professor: Profissionaliza o e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schechner, Richard. 1993. *The Future of Ritual*. New York: Routledge.
- Setton, Maria da Graça J. 2002. Família escola e m dia: um campo com novas configura es. *Educa o e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educa o da USP, v. 28, no 1, jan.-jun. 2002, p. 107-116.

Silva, Tomaz Tadeu. 2005. *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 1995. *Alienígenas na sala de aula. Uma introdu o aos estudos culturais em educa o*. Rio de Janeiro: Vozes.

Somers, John. 1994. *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.

Taylor, Philip. 1996. *Researching Drama and Arts Education – Paradigms & Possibilities*. London, The Falmer Press