



Calle14: revista de investigación en el campo del arte

ISSN: 2011-3757

calle14@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Arcila, Jorge

COMUNIDADES DE MEMORIA Y PROCESOS DE DRAMA EN LA ESCUELA

Calle14: revista de investigación en el campo del arte, vol. 8, núm. 12, enero-abril, 2014, pp. 34-49

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279031194003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

COMUNIDADES DE MEMORIA Y PROCESOS DE DRAMA EN LA ESCUELA¹



Artículo de investigación

SECCIÓN CENTRAL

Jorge Arcila

Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico / jorgearcila7@gmail.com

Ph.D en Educación, Universidad de Toronto-Canadá. Magíster en Estudios Políticos, Universidad Javeriana (Colombia). Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Maestro en Arte Dramático, Escuela Nacional de Arte Dramático, Colombia. Actualmente asesor IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico).

¹ Esta investigación fue supervisada por el Programa de Sociología de la Educación y Estudios de Equidad del Instituto de Ontario de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto-Canadá.

ARCILA J, (2014) Comunidades de memoria y procesos de drama en la escuela. Calle14,8 (12), 33-49.

RESUMEN

Este artículo examina las etapas iniciales del proyecto de investigación “Integrando drama y memoria histórica en la escuela colombiana: Una comunidad de drama y memoria en el aula”, que tuvo lugar en la Escuela Normal Distrital María Montessori en Bogotá, Colombia. Los alumnos del grado 10º de la clase de teatro exploraron el significado pedagógico de la memoria colectiva y de la historia no oficial a través de prácticas de remembranza mediadas por herramientas dramáticas dentro de un contexto escolar. En el artículo se analiza la constitución de comunidades de memoria en el salón de clase y la indagación de memorias olvidadas (en este caso la historia de Manuel Saturio Valencia, uno de los últimos colombianos ejecutados por el Estado en 1907). Este proyecto de drama-remembranza revisa también el rol del docente y las concepciones y prácticas pedagógicas del ejercicio del teatro en la educación.

PALABRAS CLAVES

Dimensión pedagógica de la memoria, remembranza colectiva, teatro en la educación

COMMUNITIES AND MEMORY PROCESSES IN SCHOOL DRAMA

ABSTRACT

This article examines the early stages of the research project “Integrating Drama and Historical Memory in a Colombian School: A Community of Memory and Drama in the Classroom”, held at the Montessori Normal District School in Bogotá, Colombia. Students in 10th grade Drama class explored the pedagogical significance of collective memory and unofficial history through remembrance practices mediated by dramatic tools within a school context. We analyze the constitution of communities of memory in the classroom and the unearthing of forgotten memories (in this case the story of Manuel Saturio Valencia, one of the last Colombians executed by the state in 1907). This drama-remembrance project also questions the role of teachers and the pedagogical conceptions and practices of theater as employed in education.

KEYWORDS

Pedagogical dimension of memory, collective remembrance, theater in education

COMMUNAUTÉS DE MÉMOIRE ET PROCESSUS DE DRAME AU SEIN DANS L'ÉCOLE

RÉSUMÉ

Cet article examine les premières étapes du projet de recherche «Intégrant drame et mémoire historique à l'école colombienne: Une communauté de drame et de mémoire dans l'auditoire», qui a eu lieu à l'École Normale Maria Montessori du District de Bogota, en Colombie. Les élèves de 10e année en classe de théâtre ont explorés la signification pédagogique de la mémoire collective et de l'histoire officielle à travers des pratiques de souvenir obtenues par médiation d'outils dramatiques dans un contexte scolaire. On analyse dans l'article la création de

communautés de mémoire dans la salle de classe et l'enquête de souvenirs oubliés (dans ce cas, l'histoire de Manuel Saturio Valencia, l'un des derniers colombien exécuté par l'État en 1907). Ce projet de drame-souvenir examine également le rôle de l'enseignant et les conceptions et pratiques pédagogiques de l'exercice du théâtre dans l'éducation.

MOTS CLÉS

Dimension pédagogique du souvenir, la mémoire collective, le théâtre dans l'éducation

COMUNIDADES DE MEMÓRIA E PROCESSOS DE DRAMA NA ESCOLA

RESUMO

Esta matéria examina as etapas iniciais do projeto de pesquisa "Integrando drama e memória histórica na escola colombiana: Uma comunidade de drama e memória na aula", que teve lugar na escola "Escuela Normal Distrital Maria Montessori" em Bogotá, Colômbia. Os alunos da 2ª série de Ensino Médio da aula de teatro exploraram o significado pedagógico da memória coletiva e da história não oficial através de práticas de relembração mediadas por ferramentas dramáticas dentro de um contexto escolar. No artigo se analisa a constituição de comunidades de memória na sala de aula e a indagação de memórias esquecidas (neste caso a história de Manuel Saturio Valencia, um dos últimos colombianos executados pelo Estado em 1907). Este projeto de drama relembração revisa também o papel do docente e as concepções e práticas pedagógicas do exercício do teatro na educação.

PALAVRAS-CHAVE:

Dimensão pedagógica da memória, relembração coletiva, teatro na educação.

IACHAKUDIRU WASIPIMI TUKUIKUNA IACHAIKUN MAILLA MAILLA

SUGLLAPI MAILLA KILKAILLATA

Kaipimi munarikumi. Imasawa tapuikunawa iachagsamungapa, sugllapi iukangapa ñugpa manda iuiakuna simi rimaskakuna iachaikudiru wasi Colombia llagtapi. Iachaikudiru ukupi allikarka. Iachaikudiru wasi Normal Distrital María Montessori Bogotapi, Colombia llagta chungu ukumanta iachachigkuna Runakuna iachagsamurkakuna. Imasami iachachiri allilla Sugllapi ñugpamandata, iacha chikuspalla rimanakuspa iachachingapa, kunata. Iachaikugkunata kasapimi iachari, masakuna iachaikudiru ukupi iuiarinkuna tapuchispa, kasapi iacharigsamu kai Manuel Saturio Valenciamanda. Kaska tukuikunapa kati wañuchii tukuskamanta, (waranga iskun patsa ñima kanchis watapi.) kai katichii kunawa kawari imasami iachachig runa iuiakuna iuka iachachingapa sugkunata allilla.

IMA SUTI RIMAI SIMI

Atunpi iachachiikuna, sugllapitukui iuaringapa, iachaikuskakunata kawachingapa.

Recibido 13 de febrero de 2014

Aceptado 15 de marzo de 2014

Introducción: Una comunidad de memoria en el aula de clase

En el contexto de las prácticas pedagógicas de la clase de teatro en nuestro medio, es muy común que las sesiones introductorias de los cursos comiencen con juegos dramáticos, seguidos por discusiones de grupo sobre autores y textos teatrales que la clase podría representar públicamente al final del año académico. La presentación oficial final y los requerimientos curriculares formales, así como las preferencias artísticas y estéticas de los estudiantes tienen una gran preponderancia en dicha discusión. El curso de teatro escolar generalmente termina con un evento cultural, una presentación formal de puesta en escena que resume los resultados de clase, con los estudiantes recitando las líneas de los personajes de la obra, e ilustrando un género dramático particular elegido para la presentación final.

En la presente experiencia investigativa, las sesiones de clase se iniciaron de un modo más bien diferente; las necesidades curriculares y sesiones introductorias se vincularon a las especificidades y dinámicas de un proyecto de drama-remembranza. La praxis de drama-remembranza asume el drama como una forma performativa de la remembranza colectiva, donde, a través del trabajo dramático, los participantes pueden explorar productivamente las dinámicas de la memoria colectiva; su funcionamiento, estructuras e implicaciones. Adicionalmente, manipulando los elementos de la forma teatral, los participantes también aprenden cómo el drama opera, sus mecanismos y dispositivos. Drama-remembranza es una aplicación particular del teatro al marco de trabajo de la memoria, reconociendo las características teóricas e instrumentales de las dos disciplinas, vinculadas por referentes pedagógicos caracterizados por conexiones temporales, elementos prospectivos y producción de conocimiento.

En este contexto, nuestro proceso de investigación inició con actividades teatrales de remembranza social, explorando las memorias individuales y colectivas de los alumnos en la escuela. Tratamos de enmarcar la clase de teatro como una comunidad de memoria y su praxis pedagógica como una exploración colectiva del pasado. En otras palabras, en lugar de privilegiar autores, géneros teatrales o necesidades de puesta en escena, pusimos las condiciones de la investigación como base y contexto del desarrollo del curso, haciendo del proyecto de drama-remembranza el punto de partida y temática de trabajo de la clase de teatro.

Roger Simon (2000) sostiene que las comunidades de memoria son momentos de la vida social donde las prácticas de remembranza tienen lugar por el valor o el significado de lo que es colectivamente recordado: «momentos de la vida social en donde las prácticas de la memoria son confrontadas, re-articuladas e indagadas en consideración de la importancia compartida de lo que se ha oído, visto o leído del pasado» (186). Del mismo modo, Iwona Zarecka (1994) afirma que las comunidades de memoria son creadas por acciones colectivas de remembranza que dan un significado especial al recuerdo de acontecimientos pasados. Zarecka subraya que es precisamente este significado, más que el propio hecho del pasado, el que crea una comunidad de memoria: «Todo lo que se necesita es remembranza activa, colectivamente compartida y considerada importante para la definición de identidad de la comunidad» (57).

Simon y Eppert (1997: 186) sugieren que el contexto para el trabajo público y social de la memoria puede implicar —aparte de las celebraciones tradicionales del recuerdo— grupos informales de estudio, espacios universitarios y aulas de clase en escuela. Estas consideraciones dan espacio para introducir la noción de comunidades de memoria en el ámbito escolar, donde los encuentros de remembranza articulan su praxis en el terreno curricular y pedagógico. Igualmente, abren preguntas interesantes cuando estos encuentros de memoria tienen lugar en el contexto de la clase de teatro. ¿Cómo puede una comunidad de memoria articular el horizonte pedagógico necesario para el aprendizaje y comprensión del proceso de drama y, simultáneamente, la comprensión de las dinámicas del trabajo de la memoria?

Una comunidad de memoria es un lugar donde las responsabilidades éticas de la remembranza pueden elaborarse. Simón y Eppert (1997) argumentan que en una comunidad de memoria, la práctica de la remembranza lleva implícita responsabilidades éticas relacionadas con el pasado que se está recordando y las condiciones existenciales de los que ejercen dicha práctica de memoria. En primer lugar, no debemos olvidar la consideración de cómo y en qué términos las personas encuentran las historias y las imágenes del pasado en forma tal que cuestionen nuestro presente y nuestro futuro. En segundo lugar, debemos trabajar por el reconocimiento de las memorias de acontecimientos pasados, en forma tal que estas memorias puedan ser llevadas a espacios y tiempos diferentes, donde otros también puedan entrar en contacto con este pasado.



▲ El universo de Alicia. Fotografía: Gladys Amparo Palacios Pitalito. 2014

En tercer lugar, especial atención debe prestarse a la forma en que una comunidad de memoria se vincula con el reconocimiento, remembranza y consecuencias prácticas de la memoria.

Asumir la clase de teatro como una comunidad de memoria y su praxis como una indagación dramática del pasado, se constituyó en un intento de articular un contexto pedagógico donde pudiésemos explorar la posibilidad y las consecuencias de una remembranza colectiva ética y crítica en el aula de clase, mediada por las prácticas de drama. En términos pragmáticos, se trataba de articular un marco teatral, mundo de drama o espacio experimental del que habla Cecily O'Neill (1995), y una práctica estética dramática (Kathleen Gallagher, 2007) que facilitara la enunciación de la memoria social y la articulación crítica de la realidad del pasado (Zarecka, 1994). En el proceso de la exploración

colectiva del pasado, esta práctica estética y marco dramático podrían dar el contexto no solo para el aprendizaje y la comprensión del trabajo del drama y la memoria, sino para facilitar también el terreno de una práctica ética de la remembranza donde se puedan elaborar los imperativos morales y responsabilidades prácticas de la memoria (Simon y Eppert, 1997)

Documentos del pasado: Pre-textos de procesos de drama

Terminando la cortina de gestos (juego dramático) pasamos a la otra etapa del ritual, donde consistía en reunirnos, opinar, ponernos de acuerdo en el grupo para elegir a nuestro representante, para cumplir la misión de escoger el objeto y lo cual pensábamos que este nos tenía algún mensaje.

Cuando nos llegó la sorpresa de un telegrama.
(Juana, 17 años, apuntes de investigación)

Para poner en marcha un proceso de drama es necesario una excusa teatral, una razón dramática para la generación de los mundos que pueden dar forma y sentido al trabajo pedagógico teatral. O'Neill llama a esta razón-excusa para el trabajo dramático el 'pre-texto', y subraya que «es el pre-texto el que proporciona una base firme para el encuentro dramático de todo el proceso de drama» (1995: 19). Fértiles pre-textos de procesos de drama poseen intrínseca la capacidad de iniciar acciones teatrales y mundos de drama, y pueden ser tan simples como una imagen, una canción, una palabra, un objeto, una idea, o tan complejos como un personaje, una historia o un guión teatral. En el campo del teatro en la educación, los pre-textos son vistos como recurso e impulso. Como recurso tienen valiosos elementos temáticos para iniciar el trabajo creativo. Como impulso, los pre-textos conllevan la motivación y acción teatral necesarios para iniciar el proceso de drama.

En rol, como custodio de documentos antiguos y olvidados, pedí a los estudiantes reunirse en grupos y decidir qué miembro del equipo sería el emisario más adecuado para ser enviado a mi territorio, la tierra del pasado, y recoger un importante mensaje que se les había reservado. Advertí a los estudiantes que el emisario debía tener cualidades excepcionales tales como curiosidad, interés en aventuras riesgosas y un fuerte deseo de explorar lugares desconocidos y acontecimientos curiosos de un pasado remoto. Pedí igualmente que una vez en mi territorio, estos emisarios debían mirar con cuidado dentro de una cesta que yo guardaba, quitar el velo del tiempo que había en su interior, y tomar un telegrama que debían llevarse con ellos de regreso a sus colectivos de trabajo. Después de que los emisarios hubiesen cumplido con su misión y regresado a sus grupos, los estudiantes debían leer atentamente el telegrama y reportar luego a toda la clase sus impresiones y, quizá más importante, sus preguntas personales.

La convención dramática de "personificar un rol" fue empleada para introducir teatralmente a la clase el telegrama —nuestro pre-texto del proceso de drama— y en consecuencia a Manuel Saturio Valencia, el personaje histórico de nuestro proyecto de investigación de drama-remembranza. En el campo del teatro en la educación la convención dramática de personificación de un rol por parte del profesor es una técnica común en la que el maestro representa un personaje de ficción

con el fin de establecer un ambiente dramático específico de trabajo. O'Neill (1995) afirma que el objetivo principal de la técnica de personificación de roles en manos del profesor es a la vez crear una atmósfera teatral e invitar a los estudiantes a entrar dentro del mundo ficcional en el que son confrontados a moverse y responder creativamente.

Esta estrategia de asumirse en rol sirvió igualmente para estructurar un contexto de ficción donde la presencia de otros mundos y otros tiempos pudiera tener lugar. Metafóricamente hablando, fue una forma teatral de convocar e invitar al pasado a nuestra clase de teatro, iniciando formalmente un proceso de remembranza histórica y exploración de la memoria de Manuel Saturio Valencia.

Peter Seixas (2000) establece que el pasado es lejano y la forma en que construimos interpretaciones del mismo es por medio de textos de memoria. Ruth Sandwell (2003) habla de documentos primarios y los define como evidencia histórica, registros o huellas del pasado preservadas para el presente y que nos proporcionan la evidencia necesaria para comprender el pasado. Sandwell pone de relieve la importancia de los documentos primarios en términos de la información que ofrecen como una fuente de datos de primera mano y como recurso de inferencias sobre el pasado que podemos elaborar, sobre la base de la información única y testimonial que estos proveen.

Documentos primarios no se ven con frecuencia en el entorno escolar o la clase de teatro, pero, aparte de ser evidencia testimonial, conllevan un potencial pedagógico valiosísimo para la exploración de la memoria histórica. El primer documento primario con el que trabajamos fue un telegrama oficial de 1907, que informaba al presidente de Colombia de ese entonces, Rafael Reyes, acerca de la ejecución de Saturio. El telegrama fue nuestro pre-texto de drama, la excusa-razón dramática para el inicio de nuestro proceso exploratorio de memoria histórica. Como tal, el telegrama tenía la misión de activar un proceso de drama-remembranza a través de la puesta en marcha de mundos dramáticos (O'Neill, 1995) que facilitarían a la comunidad de memoria llevar a cabo la exploración del pasado en el aula de clase.

El telegrama utilizado era un informe escrito a mano y en papel oficial, y con el formato y estilo típicos de las comunicaciones institucionales de la época. Aunque empezamos a trabajar con una fotocopia del documento original, sus características formales y

estilísticas se conservaban y eran visibles a la curiosidad de los estudiantes. Una tarea preliminar para ellos fue entonces familiarizarse con el estilo de escritura y formato del texto, y tratar de traducir el contenido del telegrama para poder comprender el mensaje del documento histórico.

Seixas (2000) recuerda que los documentos de historia requieren no solo interpretación en cuanto a la información que contienen, sino análisis de las condiciones de su producción, las formas en que se han utilizado a través del tiempo y su organización discursiva. Tratando de entender el estilo de escritura y los elementos formales del telegrama, o en otras palabras la forma como la gente escribía o se expresaba en el siglo pasado, los estudiantes confrontaron la posibilidad de explorar, descubrir y aprender como leer algunos de los signos del pasado, una actividad pedagógica que recuerda, en un nivel menos complejo, al trabajo que los historiadores hacen cuando identifican y clasifican material de archivo histórico.

Un primer análisis de las notas de diario de campo de los estudiantes sobre el telegrama, como evidencia histórica y como huella del pasado encontrada a través de estrategias de procesos de drama, ayuda a entender cuán diferentemente los participantes podrían haber estado experimentando su primer contacto con las señales del pasado. Las reacciones de los estudiantes van desde comentarios formales y de estilo, pasando por sugerencias metodológicas para el trabajo de clase, hasta preguntas muy personales en relación con el telegrama.

Telegrama oficial, mayo 7, 1907. Documento del Archivo Histórico de la Nación Colombia

Desde una perspectiva de proceso del drama-remem-branza, algunas de las reflexiones de los participantes revelan una preocupación especial en relación con lo que este encuentro con documentos del pasado podría estar exigiendo de ellos. Algunas de las preguntas, por ejemplo, sugieren una indagación particular en lo que respecta a las posibles acciones de trabajo dramático a seguir, y las implicaciones —personales y colectivas— de este primer contacto con las huellas del pasado.

El telegrama, como todos nos preguntábamos,
y ¿esto qué? ¿Qué tiene que ver con nosotros?
¿Para qué un telegrama? Desde que empezamos la

investigación dije dentro de mí: esta investigación se va a centrar en lo histórico y me lo confirmó la entrevista y por supuesto poco después el famosísimo telegrama, pero ¿para qué el telegrama? ¿Qué tiene que ver con nosotros? (Juana, 17 años)

Roger Simon (2003) interpreta la experiencia de atender al pasado y a la historia como una forma de dar la bienvenida a «palabras e imágenes documentarias que plantean la cuestión de cómo imágenes e historias de otros tiempos y lugares pueden (como diría Levinas) ‘confrontarnos’ a nosotros y cuáles obligaciones históricas podrían resultar de ellas» (6). La intención de los estudiantes de averiguar el significado y propósito del telegrama hace reflexionar hasta qué punto sus preguntas están relacionadas con esta suerte de apertura hacia el pasado o llamado anticipado de atención a la historia. Es decir, cómo la memoria colectiva, el pasado, puede confrontarnos y qué obligaciones históricas podrían resultar de dicha confrontación.

En los comentarios de Juana arriba citados, se hace hincapié en el carácter histórico de la investigación y se pone en evidencia la relación lógica con el telegrama. Sin embargo Juana continúa preguntándose *pero ¿para qué el telegrama? ¿Qué tiene que ver con nosotros?* Creo que, en cierta medida, las primeras reacciones de los estudiantes a los documentos del pasado se presentan no solo como una cuestión de responsabilidades personales y subsecuentes acciones para la clase de teatro, sino que comprometen preocupaciones acerca de lo que las historias de otros tiempos y lugares demandan de ellos en el proceso de trabajo. En otras palabras, cuál es la relevancia de esta historia para el presente de los estudiantes.

Me parece que aquí el *qué* y el *nosotros* representan las palabras claves de la ecuación, en tanto que implican el sujeto y el objeto de la pregunta. El nosotros de la pregunta interpela a los estudiantes no solo como participantes-investigadores, sino como individuos en un nivel claramente personal. El qué podría estar implicando una apertura hacia un potencial vínculo entre el presente de los estudiantes y la evidencia del pasado: el telegrama. En un sentido pedagógico, estas preguntas iniciales son un punto de partida muy importante para la indagación del significado del pasado, si tenemos en cuenta que las respuestas a esos interrogantes no pueden ser dadas por adelantado, como principios axiológicos, sino que tendrán que ser encontrados por los propios estudiantes a través del proceso de investigación.



Lo que el telegrama podría tener que ver con ellos tendrá que ser articulado a través de su participación en la investigación y sus subsecuentes responsabilidades, no solo como investigadores-participantes de la clase de drama, sino —haciendo eco de las palabras de Simón— en relación con sus obligaciones históricas individuales y colectivas. El valor pedagógico de este momento reside precisamente en que estas preocupaciones-preguntas ya están presentes en esta fase del proceso, anticipando potenciales desarrollos de aprendizaje y consecuencias educativas. Más adelante, en el proceso de drama-remembranza, Juana escribió en su diario de notas:

Entramos en conversaciones interesantes como por ejemplo: el profe nos comentó lo del 'silencio histórico' cuando relacionamos el ayer y el hoy. Miles de ideas se me vinieron a la mente, tal vez contradiciendo lo que dijeron mis compañeros. Solo pensaba en que el telegrama tenía que ver con la cultura, y conmigo y los demás, ya que por medio de estos podemos aprender a indagar del otro, a indagar e investigar por cualquier medio sobre las situaciones que se nos presentan. Tal vez la idea central del telegrama era eso, preguntar, responder, comparar entre un momento y una situación, con otro instante de tiempo y lugar. El aprender históricamente que la sentencia de muerte en su mayor caso era injusta e innecesaria, en que aunque no tenemos en la actualidad esa clase de pena, todavía se mata y se destruye muchas vidas. Y es en donde me pregunto, ¿qué diferencia hay entre una época donde se sentenció a la gente por un delito, a una época donde cualquier delincuente mata a miles de personas, ya sea con bombas, secuestrándola, violando sus derechos y que sin embargo no hay nada ni nadie que lo pueda detener ni escapar? (Juana, 17 años)

Gallagher sostiene que el teatro "lleva a cuestionarse, y en el mejor escenario, al cuestionamiento apasionado" (2000: 23) y observa que, "los problemas sociales de alguna urgencia para los adolescentes a menudo incluyen preguntas relacionadas con 'la libertad', 'la opresión', y las 'relaciones humanas'" (45). Gallagher comenta que los adolescentes son frecuentemente atraídos por eventos y situaciones que los invitan a explorar su individualidad e identidad y la de los otros. Analizando las preguntas preliminares de los jóvenes sobre los rasgos dramáticos del telegrama, llama la atención el tipo de acercamiento o posicionamiento de los estudiantes con respecto a la información que

el documento histórico proporciona. En sus diarios de investigación, casi todas las preguntas de los estudiantes tocaron la idea de averiguar la identidad histórica y el trasfondo socio-político de la vida y las acciones del personaje principal del telegrama.

Las preocupaciones de los estudiantes se centraron en las características étnicas de Saturio, el ambiente social de su tiempo, motivaciones personales detrás de su acto de incendio provocado, y más específicamente, detalles en relación con los eventos que le llevaron a la pena de muerte.

¿Quién era Manuel Saturio Valencia? ¿Era blanco o negro? ¿Tenía familia? ¿Por qué incendio la casa de Perea? (Harold, 14 años)

¿Qué color de piel tenía Saturio? ¿Era casado o soltero? ¿Tenía algún amor en ese momento? ¿Debido a qué se le cayó el cinturón? ¿Qué religión predicaba? (Amanda, 16 años)

¿Saturio era negro o blanco? ¿Cómo era Saturio? ¿Qué pensaba? ¿Por qué (el telegrama) era dirigido al presidente? (Tatiana, 15 años)

¿Cuál era la posición social de Saturio? (Josefina, 14 años)

En términos teatrales los estudiantes indagaban la identidad del 'personaje' y sus características sociales, físicas y psicológicas: ¿quién era Saturio? Y en términos históricos, las causas y circunstancias que produjeron el desenlace final: ¿qué podría haber sucedido? En este sentido se preguntaban por las causas de los acontecimientos, referentes sociales, políticos y contextuales de tiempo y lugar, antecedentes de la historia y detalles de la vida cotidiana de la época.

Se trata de una pedagogía diferente cuando se compara con los métodos tradicionales de aprendizaje de los estudios sociales basados en procesos memorísticos del conocimiento. En lugar de recibir pasivamente la información histórica y aceptar una identidad preformada desde afuera y arriba —hegemónica—, los estudiantes comenzaron a trabajar dramáticamente el "personaje" desde adentro y desde abajo, construyendo dicha identidad a través del cuestionamiento de la información que estaba siendo recibida. En un sentido pedagógico esto también significó que los estudiantes empezaran a tener control sobre la información y la materia de aprendizaje.

Ruth Sandwell (2003) proclama que «la enseñanza de la historia a través del análisis de documentos primarios hace hincapié en la historia como un tipo de conocimiento, una suerte de cuestionamiento, una forma de pensar sobre el mundo» (169). La exploración, análisis y elaboración de documentos primarios en el aula de clase, afirma, contribuye significativamente a la comprensión de que la historia no es un producto terminado para ser consumido y memorizado, sino un proceso dinámico de exploración crítica del que los estudiantes pueden ser parte activa. Sandwell cree que el estudio de la evidencia histórica en entornos educativos como el aula, es tal vez uno de los espacios curriculares más privilegiados donde los estudiantes pueden «practicar la clase de pensamiento crítico que necesitan los ciudadanos en una democracia pluralista e igualitaria» (2003: 184).

Leer documentos históricos de archivo como potenciales pretextos de drama, se convierte así en un desafiante y motivante vínculo entre memoria colectiva, teatro y pedagogía. Por un lado, los documentos de archivo presentan características dramáticas tales como personajes, lugares, situaciones, tensiones y conflictos. Este es un rico y potencial material dramático para la estructuración del trabajo de improvisación teatral en clase. Por otro lado, los documentos históricos constituyen un aporte sensible de “iniciación” en el aprendizaje-exploración de las evidencias del pasado. El proceso de trabajo de drama-remembranza representa entonces un enfoque pedagógico diferente al estudio y la comprensión de la memoria histórica, a través de los medios y las posibilidades del teatro educativo.

Trabajo Exploratorio de Drama-Memoria

Remontarnos a la antigüedad y crear papeles y un drama dando cabida a la historia, al teatro, y en sí a esa época, donde todo era diferente a comparación de hoy en día, es divertido, agradable e interesante pues tratamos de interpretar el pasado y eso es increíble. (Doris, 16 años, notas de investigación)

En el artículo «La comunidad de cuestionamiento como base para el conocimiento y el aprendizaje: El caso de la historia», Peter Seixas sugiere que el aprendizaje de la historia en la escuela podría ser estructurado como una comunidad de cuestionamiento en torno a las preguntas de los estudiantes sobre sus experiencias y cultura propia. De acuerdo con este punto de vista, el aprendizaje en una comunidad de cuestionamiento se traduciría en una actividad colectiva, un proceso social

basado en la interacción entre los miembros que activamente hacen conocimiento desde y por sí mismos. Este enfoque permitiría a los estudiantes entender la historia como una actividad de creación de significados, adquiriendo estrategias de aprendizaje histórico que son tan familiares a la comunidad de indagación de los historiadores (Seixas, 1993: 315).

En el teatro en la educación, el proceso de drama es una manera de invitar lo estético al aula de clase, recuerda Gallagher (2007: 22), una experiencia que facilita la materialización y cuestionamiento de los mundos poéticos de los estudiantes. Gallagher señala que el drama proporciona un marco en que los participantes pueden profundizar en su comprensión de las formaciones sociales que moldean sus pensamientos, percepciones y representaciones sobre la vida, por medios dramáticos de de-construcción-re-construcción. Este marco dramático, insiste Gallagher, proporciona la distancia o alineación necesaria para que los participantes puedan engancharse estéticamente en procesos de reflexión y cuestionamiento crítico (2007: 162).

A través de improvisaciones teatrales, la comunidad de memoria de la clase de teatro de Grado 10 de la Escuela Distrital María Montessori, comenzó a cuestionar la información proporcionada por el telegrama, en un esfuerzo por mover la investigación hacia fases más complejas. Este paso exploratorio estaba menos interesado en la obtención de resultados teatrales, y más centrado en la búsqueda de datos substanciales para el proceso de investigación.

La clase de hoy me pareció súper interesante, analizamos un telegrama sobre un personaje llamado Saturio Valencia a quien lo condenaron por incendiar la casa de la familia Perea y pasan cantidad de sucesos. Estos sucesos los pusimos en escena, me pareció súper chévere, porque cuando hacemos esto nos damos cuenta que cada persona tiene una percepción diferente de lo que lee. Además también nos cuestionamos algunas cosas. Me parece muy bueno cuestionarse sobre estos sucesos porque nos dan pasos para seguir investigando. (Tatiana, 15 años)

Teatralizar o poner en escena eventos, enmarcando los hechos en términos dramáticos, fue una positiva estrategia de investigación de acuerdo a las notas del diario de Tatiana, en cuanto que permitió a los estudiantes ver otros puntos de vista, diferentes perspectivas, y dejarlos decir “nos cuestionamos algunas cosas”. Leo estas





reflexiones como una clara referencia a la capacidad del teatro como herramienta pedagógica para el análisis de los acontecimientos del mundo —en este caso el pasado—, así como la comprensión de la clase de respuestas colectivas e individuales que la indagación dramática genera. Drama es acerca de la negociación colectiva de significado (Gallagher, 2007), basado en la multiplicidad de perspectivas y voces que un grupo de individuos proporcionan. La reflexión de Tatiana refiere a la capacidad del teatro para revelar que existen múltiples realidades en un aula de clase; es un espacio de múltiples identidades y lecturas que implica que no habrá solo una forma particular de experimentar la historia.

Tatiana comenta también que el cuestionarse es bueno como estrategia investigativa o práctica metodológica, ya que ofrece curiosidad y motivación para un compromiso positivo con el trabajo de investigación: “Me parece muy bueno cuestionarse sobre estos sucesos porque nos dan pasos para seguir investigando”. También es el caso que en el campo del drama, las preguntas y los cuestionamientos son una herramienta pedagógica muy útil para trabajar colectivamente con los participantes. Jonathan Neelands (2006) ve en las preguntas una manera de encontrar «el sentido que los participantes hacen de la experiencia dramática» (44).

En el trabajo de exploración dramática que realizamos con el telegrama, pedí a los estudiantes al momento de diseñar las improvisaciones, tener en cuenta al menos tres elementos del documento de archivo; información que el texto ofrece, posibilidades dramatúrgicas del texto como imágenes, estructuras, personajes, etc., e interrogantes que el documento les motiva a preguntar. Al pensar en las preguntas, les sugerí que considerasen la importancia del documento en las circunstancias del tiempo presente, tanto colectiva y socialmente, como en términos personales.

El ejercicio 2, consistía en traer el hecho de hace casi un siglo, que cuentan en el telegrama, al presente y contar con escenas, como se castigaría al “reo” ahora. En mi grupo quisimos empezar a contar un hecho similar mediante un medio de comunicación como el noticiero. Con un suceso similar a la realidad como con las FARC y en vez de un incendio con un trapo, estaría más adecuado para la época un paquete bomba a un alto funcionario del estado así como “Perea” en esa época. Para esta representación decidimos que sería el presidente de la nación. La intención de la escena era hacer la reflexión de cómo sería castigado ahora

el terrorista y comentábamos con el profe y con el grupo sobre que en ese tiempo el incendiar una casa estaba en el orden para ser castigada con pena de muerte, pero, todavía no era terrorismo, era mejor como ‘criminalismo’. (Josefina, 14 años, reporte de trabajo en grupo)

En estas improvisaciones se pudieron ver distintas escenas, imágenes y personajes que sirvieron, como otras que no. Las imágenes no solo debían ser de la época de Saturio sino también de nuestra época con problemáticas como la desaparición forzada. Estas improvisaciones me generaron preguntas como en ¿qué otros contextos se puede poner el tema del asesinato como tal? ¿Con qué otros personajes se puede relacionar a Saturio? ¿Por qué escogimos la historia de Saturio en lugar de haber escogido otro personaje como protagonista de nuestro proyecto?” (Harold, 14 años, reporte de trabajo en grupo)

«El drama en sí sucede, y nunca accidentalmente; es un evento dinámico que siempre es parte de su contexto», afirma John O’Toole (1992: 1). Como Harold declara en su informe de trabajo de grupo, las improvisaciones proporcionaron el material teatral —escenas, imágenes y personajes— para conectar el presente de Saturio con el contexto social y político de los estudiantes: “nuestra época con problemáticas como la desaparición forzada”. Del mismo modo, el informe de Josefina da cuenta de cómo la improvisación dramática facilita a los participantes elaborar sus inquietudes en relación con las realidades del pasado, y la forma en que este se interpretaría en el presente, cómo la gente de hoy leería y juzgaría el delito de Saturio.

Las improvisaciones dramáticas relacionadas con el telegrama estuvieron en mucho influenciadas por el contexto actual sociopolítico de Colombia. El reporte de Josefina es un ejemplo que representa la clase de temas sensibles que los estudiantes trajeron al contexto de clase, vinculándolos con los eventos de Saturio consignados en el telegrama. Los estudiantes trabajaron escenas de tortura, la violencia, las detenciones, el activismo político, la insurgencia, y relacionaron a Saturio con figuras revolucionarias latinoamericanas como el Che Guevara. Este reporte es particularmente revelador no solo por su referencia al contenido temático de las improvisaciones, sino por la negociación de los elementos dramáticos que los estudiantes usaron para explorar las relaciones entre el pasado y el presente de la historia de Colombia.

En un nivel práctico, el proceso de drama ha sido generalmente definido como la negociación de los elementos de la forma teatral, en términos del contexto y los propósitos de los participantes. O'Toole (1992) desarrolla un modelo bastante útil para aclarar los elementos clave que configuran la dinámica del proceso de negociación dramática. Establece cuatro contextos interdependientes dentro de este modelo: el contexto real, el contexto de lugar, el contexto del médium, y el contexto dramático-ficcional. El contexto real determinado por los objetivos principales de la actividad teatral, se define como la realidad de los participantes y lo que se trae a la experiencia dramática. Del contexto real surge el contexto ficcional como consecuencia del 'como si' o acuerdo de hacer creer de la actividad dramática. Es creado por situaciones de ficción, lugares, personajes y sus relaciones. El contexto de lugar compromete el dónde del evento dramático y el contexto del médium implica a los participantes: los responsables del acto dramático teatral (49).

Entre estos contextos o niveles del fenómeno dramático, intrincadas y diversas negociaciones tienen lugar influenciadas por la naturaleza y las condiciones de cada nivel particular. En la improvisación del noticiero de la televisión, el contexto de ficción materializa la negociación entre los hechos del pasado y los acontecimientos de la actualidad: un paño es sustituido por una bomba, el crimen de incendio se convierte en terrorismo, las FARC ocupan el lugar de Saturio, y la aristocracia del Chocó es representada por el presidente de la Nación. El objetivo de los participantes de la improvisación es explorar cómo el crimen de Saturio sería castigado hoy, en contraste con la pena de muerte de hace un siglo. Un hecho obvio pero importante, es destacar que este proceso de negociación dramática tiene lugar en un entorno educativo, la clase de teatro de la escuela Montessori, lo que significa un contexto pedagógico para el laboratorio social que es el teatro.

El papel de los medios de comunicación en la improvisación es el de hacer públicos los hechos, así como la búsqueda de las posibles causas y motivaciones que podrían estar detrás de los acontecimientos. En la improvisación un periodista aparece entrevistando los diferentes personajes que intervienen en la historia, los testigos, las víctimas y el presunto culpable, investigando razones, motivaciones y consecuencias del ataque terrorista. En este sentido los medios de comunicación son utilizados por los estudiantes como una forma de analizar los eventos a través de diferentes puntos de vista y como una forma de presentar

(re-presentar) la historia de "el hecho de hace casi un siglo, que cuentan en el telegrama." En estos términos, los medios de comunicación y el telegrama aparecen curiosamente vinculados como dos formas de transmisión, comprensión y comunicación de la historia: el telegrama como un testimonio probatorio del pasado —un documento de archivo— y los medios como una prueba de las tecnologías y medios de comunicación del presente.

En *Teorizando conciencia histórica*, un libro editado por Peter Seixas (2004), Christian Laville aboga por el desarrollo de una pedagogía del pensamiento histórico basada en las aptitudes y comportamientos que la gente necesita para el ejercicio de sus responsabilidades cívicas. Este autor relaciona dichas cualidades con las facultades críticas tan comunes de los historiadores: «la capacidad para aislar un problema, analizar sus componentes, y ofrecer una interpretación» (166). Citado por O'Toole (1992: 64), Rosen señala que el teatro ofrece «un laboratorio particularmente eficaz para el análisis de los contextos sociales [a través] de las convenciones dramáticas que permiten descomponer tales contextos de forma tal que sus elementos constitutivos pueden ser reconocidos y comprendidos'».

Un elemento más bien evidente en estas improvisaciones dramáticas es la dimensión histórica del contexto real de los participantes que se trajo para elaboración dramática al aula de clase. Saturio y las FARC son dos historias muy incómodas para el pasado y el presente de la historia colombiana. Son cuentas difíciles, históricas, relacionadas en muchos aspectos a una tradición de discriminación, injusticia social y económica y exclusión política. Son realidades del pasado y del presente nada fáciles de incluir en la historia oficial colombiana. Sin embargo, los estudiantes reflexionaron sobre el delicado y complejo tema que la sociedad colombiana tiene que confrontar, para procesar, comprender y escribir una historia acerca de estas y otras historias difíciles. Sus reflexiones presentan desafíos a la noción de una memoria pública inclusiva, que no reproduzca los legados de una escritura colonial, perpetuando la tergiversación, la invisibilidad histórica y el olvido social, legados que también están en la raíz de nuestra violencia socio-política actual.

Jonathan Neelands (2006) afirma que el teatro ofrece los medios necesarios para que los participantes entren en los intrincados nudos y enredos que componen una historia. En el corazón del trabajo de drama esta la posibilidad de llevar a cabo esa empresa, asumiendo

roles y personajes e imaginándonos nosotros mismos en otros tiempos, conflictos y situaciones. Al asumir otros roles-personajes, nos comportamos *como si* estuviéramos dentro de las historias, enfrentando similares problemas, amenazas y dilemas. Comportándose-funcionando en drama así como en el mundo es el término clave. El aprender a comportarse-funcionar “como si” en el teatro nos enseña mucho acerca de comportarse-funcionar en el mundo (91).

Me parece que la comunidad de memoria del Grado 10 Montessori (a través del trabajo teatral de improvisación sobre el telegrama) estuvo experimentando historia, personal y colectivamente. Estuvieron ejercitando la política de una praxis pedagógica. Praxis política de la pedagogía que combina la tensión creativa entre la conducta y el aprendizaje en el drama, y el ejercicio del pensamiento histórico, en el sentido que Seixas (2004) lo entiende: «basado en las habilidades y comportamientos que la gente necesita en el ejercicio de sus responsabilidades cívicas» (166). Me parece también que en este momento del proceso investigativo la comunidad de memoria adelantaba ya un proceso dramático que tejía una red de relaciones complejas entre los comportamientos para la clase de teatro —la conducta del “como si” necesaria en el drama— y los comportamientos de la clase, como un grupo social o colectividad. En la clase, los estudiantes no solo desarrollaban habilidades artísticas e intelectuales, sino que de algún modo ejercitaban sus responsabilidades cívicas. En la escuela, el contexto de lugar (O’Toole, 1992), los participantes confrontaron las realidades del pasado y el presente colombiano, que son también las realidades de los mismos estudiantes:

Beatriz (15 años): “Yo creo que Saturio de alguna manera fue fusilado injustamente. Dentro de lo que él le decía al comandante cuando lo llamó. Saturio le decía que si otras personas iban a ser igual de juzgadas a como él lo estaban juzgando aun cometiendo el mismo delito. Saturio dice que escarmiento para la humanidad, eso es como clave para saber que lo que Saturio está haciendo es algo que él dejó para la humanidad. De alguna manera él está mostrando una problemática de ese momento. De una injusticia, de algo que pasó ahí. Desde el momento en que leímos el telegrama ya partíamos de que él podía ser culpable o no culpable.”

Juana (17 años): “Hay una parte que dice en el texto, concluyo yo, que Saturio, a pesar de todo lo que hizo, él no se mostró culpable. Solo que él hizo caso a lo que decía la ley. Él se sintió como resignado, como que esto me tocó y yo tengo que asumir la responsabilidad.”

Doris (16 años): “Al igual que Beatriz, no se puede asegurar si es culpable o en realidad hizo algo que... Mejor dicho que la ejecución es injusta. Creo que lo que deja ver es que Saturio quiso vengarse y pensó que eso era bueno, que lo que estaba haciendo era bueno. Pero sabía que lo iban a condenar al agredir a esa familia, pensó que le estaba haciendo un bien al pueblo o a otra gente por alguna razón. O sea, por algo que esa familia le haya hecho a Saturio.”

Juana (17 años): “También dice que, algo así como que si alguien cometiera igual delito al que Saturio cometió, sería justo cumplirle a la ley, mandarlo a ser juzgado, entonces Saturio dijo que sí, porque así es la ley.”

Josefina (14 años): “Para nosotros que no sabemos bien como fue la historia, el telegrama es como una prueba de que Saturio sí fue culpable. Pero me estoy acordando de que dijimos que no sabemos hasta donde lo que dice el telegrama es cierto. Y que el que lo escribió estaba hundiendo a Saturio. Pero no sabemos de verdad cómo pasaron las cosas. El general lo cuenta para verse beneficiado él, y entre comillas para hacer justicia. Pero no sabemos hasta qué punto todo lo que dice en el telegrama es cierto. Puede que también Saturio sea inocente.”

Kathleen Gallagher cree en la capacidad del teatro para proporcionar a los jóvenes el laboratorio social en el que ellos pueden explorar, cuestionar y trabajar en la construcción de significados para sus circunstancias actuales (2007: 171). Veo a través de este trabajo dramático de exploración de memoria que los jóvenes también encuentran en el teatro un medio provocador para la construcción de sentido de sus circunstancias históricas, y el ensayo social de sus responsabilidades cívicas en la vida pública. Desafortunadamente esta praxis no se refleja mucho en los textos de historia, ni en la práctica pedagógica de la clase de teatro en la escuela.

Referencias

Gallagher, Kathleen (2000). *Drama Education in The Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.

_____ (2007). *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. Toronto: University of Toronto Press

Neelands, Jonathan, Dickinson, Rachel y Shenton Primary School. (Eds) (2006). *Improve Your Primary School Through Drama*. London, England. David Fulton Publishers Ltd.

O'Neill, Cecily (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

O'Toole, John (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.

Sandwell, Ruth (2003). "Reading Beyond bias: Using Historical Documents in the Secondary Classroom". *McGill Journal of Education*. 38(1). 168-186.

Seixas, Peter (2004). (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.

Seixas, Peter., Stearns, Peter N., y Sam Wineburg. (2000) (Eds.). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: University Press.

_____ (1993). "The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History" en: *American Educational Research Journal*. 30(2) 305-332.

Simon I., Roger, Rosenberg, Sharon y Eppert Claudia (2000) (Eds.). *Between Hope and Despair: Pedagogy and the Remembrance of Historical Trauma*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

_____ (2003). "Democratic Life, Historical Inheritance, and the Promise of Public Time". *SESE Seminar Series*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Simon, I., Roger. y Claudia Eppert (1997). "Remembering Obligation: Witnessing Testimonies of Historical Trauma" en *Canadian Journal of Education*. 22 (2).

Zarecka, Iwona Irwin (1994). *Frames of Remembrance: The Dynamics of Collective Memory*. New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.