



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
Educación para la Transformación

VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado "Propuesta curricular de creación colectiva para la emancipación intelectual en jóvenes y adolescentes colombianos", presentado en la modalidad de monografía por el estudiante José Jefferson Jara Castro (C.C.1.030.600.492 -Código 2009277012). Consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo cumple con los requisitos y genera un campo de reflexiones que permite abrir un espacio a la creación sobre currículo, pero puede ahondar en los niveles de argumentación.

En Bogotá, a los dieciséis (16) días del mes de Junio de dos mil quince (2015).

Jurado Edwin Acero

Calificación: 4.5

Firma: 

Jurado Julio González

Calificación: 4.5

Firma: 

Director Carlos Sepúlveda

Calificación: 4.5

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.5



**PROPUESTA CURRICULAR DE CREACIÓN COLECTIVA PARA LA  
EMANCIPACIÓN INTELECTUAL EN JÓVENES Y ADOLESCENTES COLOMBIANOS**

Autor

JOSÉ JEFFERSON JARA CASTRO

Tutor

CARLOS EDUARDO SEPÚLVEDA MEDINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS  
BOGOTÁ, 2015

*A las mujeres de mi familia, la grande y la chiquita;  
Laura mi hermana (como te amo y pienso pequeña adolescente) y Elicila mi mamá.*

*A las mujeres en mi vida;  
Viviana, Heidi, Diana, Yenny, Olga, Inés.*

*A mis guías o provocadores;  
Emely, Leonor, Marta, Marcela, Mónica, Zoitsa, Claudia, Pedro, María, Jorge, Javier.  
Especialmente a Carlos Sepúlveda por haber aceptado la locura de acompañarme y  
respaldarme en esta aventura intelectual...utópica.*

*A Son Salomé y sus bailadores.  
Por significar la noche de los proletarios al ritmo del tres más dos.*

*A todos a los que de una forma u otra nos ha sido arrebatado el derecho sobre lo sensible;  
cada línea de este documento fue pensada y es un reclamo por el tiempo de la igualdad.*

*A mi eterno narciso; por ser compañero, amigo, enemigo, guía, provocador, compañero de  
rumba, par académico y caminante en la creación en un mundo contemporáneo (¿qué difícil es  
ser, no?)*

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
<b>Título del documento</b>	Propuesta curricular de creación colectiva para la emancipación intelectual en jóvenes y adolescentes colombianos.
<b>Autor(es)</b>	José Jefferson Jara Castro
<b>Director</b>	Carlos Eduardo Sepúlveda Medina
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 47 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Adolescencia, juventud, currículo, formación teatral, educación artística, emancipación intelectual, creación colectiva

<b>2. Descripción</b>
La investigación presente en este documento busca hacer una revisión documental sobre los conceptos o categorías de adolescencia y/o juventud colombiana, emancipación intelectual y creación colectiva para generar una propuesta curricular de enseñanza del teatro en donde los mismos se articulen desde sus postulados teóricos y metodológicos.

<b>3. Fuentes</b>
<p>* Arcila, G. (1992). La imagen teatral en la Candelaria. Bogotá, Colombia: Ediciones Teatro la Candelaria.</p> <p>* Buenaventura, E. (1984). “Nuevo Teatro” e Improvisación. Quehacer Teatral. (2), 83-91.</p> <p>* Buenaventura, E. (1985). La dramaturgia del actor. Ensayo. Cali, Colombia: TEC.</p> <p>* López, N. (1995). La construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.</p> <p>* Piaget, J. (1984). Psicología del niño: Ediciones Morata, SA.</p> <p>* Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona, España: Laertes.</p> <p>* Rancière, J. (2011). El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética. Barcelona, España: Herder.</p> <p>* Rancière, J. (Octubre de 2012). ¿De qué se trata la emancipación intelectual? Discurso de recibimiento del título Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina.</p> <p>* Rizsk, B. (1991). La dramaturgia de la creación colectiva. México: Gaceta.</p> <p>* Vargas, G. (1988). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. Revista de Ascolbi. (1), 26-33</p>

#### 4. Contenidos

Introducción. En ella se expone la problemática que genera la pregunta problema a atender en la investigación. Además se expone la metodología investigativa y su respectiva herramienta.

Capítulo 1: Adolescencia y/o juventud colombiana comprendida como etapa de desarrollo. Su estado, las políticas gubernamentales y curriculares destinadas para ella en Colombia. En él se hace un diagnóstico del estado de la adolescencia y/o juventud colombiana desde las versiones estatales, además de la comprensión de los procesos cognitivos de la adolescencia etapa de desarrollo desde los postulados de Jean Piaget.

Capítulo 2: El método de la enseñanza universal y la creación colectiva como métodos de emancipación. Este capítulo explica y expone la enseñanza universal como método de emancipación intelectual desde los postulados teóricos del filósofo francés Jacques Rancière y su relación con los postulados y la metodología de creación colectiva desde el trabajo de Enrique Buenaventura.

Capítulo 3: Propuesta curricular de creación colectiva para la emancipación intelectual en jóvenes y/o adolescentes colombianos. En este se presenta la propuesta curricular con los hallazgos teóricos y metodológicos expuestos en los capítulos anteriores con una estructura curricular planteada en núcleos problemáticos.

Capítulo 4: Conclusiones. En este se presentan las conclusiones del trabajo y la perspectiva académica del mismo.

Finalmente el trabajo contiene las fuentes de orden bibliográfico y los anexos

#### 5. Metodología

En este trabajo se emplea la metodología de *Investigación Documental* de orden cualitativo en donde por medio de *fichas de trabajo* se buscaba una interpretación hermenéutica de los textos que contuvieran el despliegue teórico sobre adolescencia y/o juventud colombiana, emancipación intelectual y creación colectiva

#### 6. Conclusiones

La *adolescencia* es la etapa cognitiva del desarrollo en la que el ser humano tiene la capacidad de deducir conceptos que conllevan a la creación de hipótesis y que un sentido superior establece utopías y comprensión de las mismas. Hipótesis y utopías que determinaran su rol en la vida adulta. Además que en el marco legal colombiano esta etapa de desarrollo está comprendida en las leyes y políticas para la juventud; estas evidencian fuertes falencias en sus puestas en práctica por la realidad estadística de la juventud colombiana. Tal vez porque las disposiciones legales de la nación están acordes a una política capitalista, al vaivén de una realidad económica globalizada y a los intereses de los gobiernos de turno y no a una realidad económica-social devenida del contexto colombiano y el específico que atañe a las juventudes.

De esta investigación documental se deduce que en contra de la lógica económica capitalista y globalizadora (en un orden epistemológico, estético y metodológico) que tanto la propuesta

pedagógica de Rancière y la enseñanza universal, y la propuesta creativa de Buenaventura y la metodología de la creación colectiva son propuestas de orden emancipador. Y que estas contienen en su ética postulados sobre la igualdad de las inteligencias y cambios paradigmáticos en las relaciones de poder en los procesos cognitivos y creativos, generando así relaciones horizontales de orden autoestructurante en contra de la tradición pedagógica y creativa heteroestructurante. En este sentido, estas propuestas tienen vínculos evidentes que hacen equiparables los roles o las identidades del profesor-director y del alumno-actor. Además encuentran en un orden metodológico que para las dos propuestas, la improvisación, es parte fundamental para su desarrollo. Así puede entenderse la improvisación, como primer gesto fundamental para la emancipación y como la columna vertebral del proceso creativo en la creación colectiva. Siendo la creación artística, en las dos propuestas, la máxima manifestación de la emancipación de la tradición teatral y de la intelectual, emancipación que conlleva al desarrollo del pensamiento crítico y en la práctica a un nuevo orden de las cosas, donde se le da voz al que no tiene, al que ha sido despojado de ella.

Así la creación teatral, en este caso expuesta desde el método de la creación colectiva y con la moral de la enseñanza universal, en el contexto colombiano en cuanto a lo que corresponde a la adolescencia y/o juventud; es una oportunidad de generar porvenir, a través del desarrollo del pensamiento crítico sobre los contextos políticos y sociales que propenderá por una mejor nación en el que los adolescentes y/o jóvenes tengan participación sobre lo sensible.

<b>Elaborado por:</b>	José Jefferson Jara Castro
<b>Revisado por:</b>	Carlos E. Sepúlveda Medina

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	16	06	2015
--	----	----	------

## Índice

Introducción .....	8
Capítulo 1.....	15
Contexto: Adolescencia y/o juventud comprendida como etapa de desarrollo. Su estado, las políticas gubernamentales y curriculares destinadas para ella en Colombia. ....	15
1.1 Adolescencia en Colombia .....	15
1.2 Psicología del desarrollo: cognición y afectividad. Adolescencia como etapa de desarrollo .....	19
1.2.1 Adolescencia: una vela de armas de la que se sale al mundo de los hechos.....	21
1.3 Currículo y lineamientos de la educación artística en Colombia.....	22
Capítulo 2.....	24
El método de la enseñanza universal y de la creación colectiva como métodos de emancipación .....	24
2.1 Rancière: la defensa de la capacidad de cualquiera .....	24
2.1.1 Emancipación intelectual y método de la enseñanza universal .....	25
2.1.1.1 Sobre los agentes y/o roles en la <i>Enseñanza Universal</i> .....	27
2.1.1.2 Características Metodológicas de la Enseñanza Universal .....	29
2.1.2 El acto creativo y la lección emancipadora del artista .....	31
2.2 La Creación Colectiva.....	32
2.2.1 La creación colectiva: bases metodológicas para la emancipación intelectual.....	32
Capítulo 3.....	39
Propuesta Curricular de Creación Colectiva para la emancipación Intelectual de Jóvenes y Adolescentes colombianos.....	39
3.1 Currículo: Una labor investigativa para la pedagogía integral. ....	39
3.2 Apuesta: núcleos problemáticos y temáticos para la construcción de un currículo integral para la emancipación.....	41
3.2.1 Núcleo investigativo- temático conceptual .....	44
3.2.2 Núcleo metodológico (enseñanza universal e improvisación).....	45
3.2.3 Núcleo de la creación del <i>texto</i> o <i>discurso</i> .....	46
3.2.4 Núcleo reflexivo crítico o evaluación .....	46
Capítulo 4.....	47
Conclusiones .....	47
La creación en jóvenes colombianos, la utopía de emancipación para una nación distinta .....	47
Referencias Bibliográficas .....	50
Anexos .....	52

## Resumen

El presente documento, es el resultado de una investigación de orden documental cuyo propósito fue elaborar una propuesta para la enseñanza del teatro para adolescentes y/o jóvenes colombianos desde las nociones teóricas y epistemológicas de la *emancipación documental* y la *creación colectiva*. Así la estructura del mismo, se presenta con una introducción donde se expone la necesidad investigativa y el método cualitativo para su desarrollo. Cuatro capítulos que contienen los hallazgos de la investigación con el despliegue conceptual y su interpretación reflexiva acorde a los objetivos de la misma y un quinto capítulo donde se concretan los hallazgos y su perspectiva en el mundo académico para su validación social a modo de conclusiones. Finalmente, el documento cuenta con las referencias de orden bibliográfico y los anexos.

**Palabras Clave:** Adolescencia, juventud, currículo, formación teatral, educación artística, emancipación intelectual, creación colectiva.

## Introducción

*La educación artística no es la hija del arte. La educación artística es un gesto que busca sus propios rasgos, un salto que espera el impulso, y el movimiento. Manifiesto en 27 tonos. LAE. UPN.*

La Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) es una carrera de formación profesional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuyo principal objetivo es formar profesionales en la docencia de artes escénicas, con una alta noción sobre lo contemporáneo, investigativo e interdisciplinar para atender los distintos escenarios educativos del país. En este sentido, la misma se consolida como un núcleo académico que de cara a la nación debe investigar y proponer políticas curriculares y educativas en los espacios formales, no formales e informales. Esto con un alto sentido contextual, en donde se evidencie el estado y las teorías sobre lo artístico, lo pedagógico y sobre la educación artística en el país, en Latinoamérica y el mundo.



En consecuencia sus egresados se reconocerán como formadores en artes con altos niveles de competencia para definir problemas y proponer acciones de transformación educativa.

En este contexto y con la pretensión de *proponer acciones de transformación educativa* se presenta este documento, resultado de una investigación que propende por responder a una problemática sobre la educación teatral que se expone de manera sucinta a continuación:

En primer lugar, hay que reconocer desde cuando existen los vínculos entre educación artística en o para el teatro y las políticas gubernamentales de educación en Colombia. Para esto, es necesario evidenciar que en la historia de la enseñanza del teatro, encontramos que los métodos desarrollados por maestros como Constantin Stanislavski, Eugenio Barba, Jerzy Grotowski, entre otros, son principalmente métodos desarrollados para el actor y el acto escénico concreto. Métodos concebidos “al tenor de los vaivenes de las ciencias o escuelas de pensamiento en el marco de sus contemporaneidades” (Garzón José Domingo, 2013, p115). Son estos los que llegaron a nuestro país del exterior a mediados del siglo pasado como lo expone el profesor Miguel Alfonso:

En Colombia los primeros directores y maestros que formaron grupos incipientes de actores se formaron, en su mayoría, en el exterior. Ellos cualificaban así sus conocimientos y luego los transmitían en sus compañías teatrales. Así se crearon a finales de los años 1950 y comienzos de 1960, grupos de gran trayectoria como el Teatro Escuela de Cali, el Teatro Popular de Bogotá, el Teatro Libre o el Teatro de La Candelaria. Se resalta que los fundadores o directores de compañías teatrales a la par que consolidaban su grupo organizaban festivales, *creaban escuelas en las que formaron y, en algunos casos, siguen formando actores con propuestas en las que se funden distintas búsquedas estético-teatrales con visiones sobre las funciones sociales y políticas del teatro.* (Alfonso, 2014, p 38)

Así se expone que existió la creación de escuelas por parte de estos grupos experimentales de teatro, en donde el objetivo principal era la *formación de actores* con una

posición estética y política. Las personas formadas en estas escuelas, fueron posicionando el teatro en las universidades, en un primer lugar generando espacios para la creación y posteriormente espacios de formación que poco a poco se instalaron como planes de estudio dentro de las universidades, siendo claramente el objetivo: la formación de actores.

Así mismo, la llegada de la televisión al país, fue generando la necesidad de formar actores que pudieran enfrentar los retos de este medio naciente y por ende se empezaron a abrir espacios de formación “profesional”, que más adelante se convirtieron en planes de estudio y programas de formación de actores.

Con el establecimiento de carreras profesionales para la formación actores en las universidades del país se establece el primer vínculo entre las políticas gubernamentales de educación y la educación artística en o para teatro.

Por otro lado y como segunda evidencia, en concordancia con la ley 115 de educación de 1994 las entidades públicas de formación involucraron la educación artística como parte del currículo obligatorio y la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, muchos de las personas a cargo de la enseñanza de las artes no están capacitados para la enseñanza artística, en este caso en particular para la enseñanza de las artes escénicas. Como se demuestra en una investigación realizada por la misma licenciatura en artes escénicas de la UPN sobre el estado de las artes escénicas en las veinte (20) localidades de Bogotá; donde la conclusión respecto al estatus de los profesores de artes escénicas es:

(...) se encontró que en algunos casos el personal docente no posee estudios o experiencia calificada en artes escénicas; en otros casos, ni siquiera en arte. La educación artística continúa siendo un área de buenas intenciones, pero de poca responsabilidad profesional. En ciertas ocasiones, algunos artistas se ven forzados al ejercicio docente como un medio estable de supervivencia, sin poseer conocimientos pedagógicos ni didácticos adecuados. (Morales y Huertas, 2012, p 31)

En un sentido amplio, es de los espacios de formación profesional en teatro destinados a la formación de actores, anteriormente nombrados de donde han surgido los artistas que asumen el rol de docentes, comúnmente sin poseer conocimientos pedagógicos ni didácticos.

La citación de este estudio no pretende generalizar la situación de la educación artística y teatral en el país; hacerlo sería abusivo y estaría en demérito del trabajo que algunos artistas, actores o directores han realizado al asumir el rol de docentes de forma responsable y en el caso de la educación artística y cultural del distrito sería negar los importantes avances que los docentes han realizado en los foros que organiza la Secretaría de Educación donde se recoge la experiencia conceptualizada de los docentes. Sin embargo, el estudio al que se hace mención muestra estadísticamente una problemática contundente en cuanto a la profesionalización docente en la labor de las personas encargadas del área artística y en este caso de la teatral.

Ahora bien la mayor capa poblacional que alimenta las entidades públicas de educación formal es la población adolescente y/o joven comprendida bajo la ley de juventud en las edades entre los 15 y 29 años. En los distintos niveles de escolaridad, media básica, secundaria y superior. Población en la cual reposa el porvenir de la nación. Así, son ellos quienes reciben la formación teatral con los paradigmas de la formación de actores en muchos casos por personas no capacitadas en pedagogía teatral. Personas que replican en primer lugar los métodos de enseñanza que conocen de primera mano, en donde, por la misma lógica de la formación teatral ellos se asumen como el maestro *gurú* o maestro sabio. Donde comúnmente existe una relación pedagógica vertical y en donde la explicación de los métodos creativos obedece a la misma lógica.

Así se evidencia una seria problemática en la educación teatral del país, especialmente a la que atañe a los adolescentes y/o jóvenes colombianos. De esta forma, “La educación artística reclama una nueva epistemología, consciente de su sentido social. No formar bajo los supuestos y las lógicas del Artista, porque está en juego un escenario pedagógico, de las enseñanzas” (Garzón José Domingo, 2008, p56), escenario que reclama una transformación de los saberes artísticos para la escuela, sin embargo, “el tema de la transformación del saber artístico en la escuela es muy reciente, me atrevería a decir que es embrionario” (Alfonso, 2009, p 109).

Así la problemática que surge de este diagnóstico es la falta de propuestas epistemológicas que articulen la pedagogía y teatro, un campo de conocimiento en construcción, pero totalmente necesario para los distintos escenarios de la pedagogía teatral. Campo que debe dejar a un lado los paradigmas de la formación del actor, heteroestructurante en su naturaleza y transmitidos irresponsablemente sin un tamiz de orden pedagógico y didáctico en la mayoría de los casos. Así, la exposición de esta problemática no busca generalizar el estado de la educación teatral, para esta investigación es una oportunidad de generar una posible propuesta de la enseñanza del teatro alternativa a la que deviene a la lógica de formación de actores

Ahora bien una de las teorías pedagógicas que puede reestructurar las relaciones verticales y heteroestructurante presentes en la enseñanza del teatro, es la que expone el filósofo francés Jacques Rancière, en el libro *el Maestro Ignorante* en donde se declara la igualdad de las inteligencias, hecho que genera una relación pedagógica horizontal, en donde la construcción de conocimiento sea de carácter auto estructurante.

Así en el ánimo de generar un nuevo vínculo entre esta pedagogía alternativa y el arte teatral para la enseñanza de teatro en los niveles de formación donde la población adolescente colombiana, surge la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo construir una propuesta de enseñanza teatral desde la perspectiva de la *emancipación intelectual* del filósofo francés Jacques Rancière dirigida a adolescentes colombianos como alternativa a los paradigmas de la formación del actor y de la educación que actualmente circulan en la formación teatral?

Para responder a esta pregunta se resolvió realizar una investigación de orden cualitativo, ya que se identificó que la labor principal estaba centrada en un trabajo hermenéutico sobre los conceptos o categorías conceptuales contenidas en la pregunta, contenidos en los textos que desplegaran teóricamente las mismas. Por tanto se decide realizar una revisión de los documentos, a través de la *investigación documental*, donde se despliegan las primeras categorías y sub categorías conceptuales presentes en la pregunta: emancipación intelectual, la

adolescencia y plan de enseñanza que para términos de esta investigación se entiende como currículo.

La *investigación documental* como metodología investigativa busca fundamentalmente reconstituir la teoría y desarrollar las propuestas explicativas. El trabajo de la investigación documental es la recomposición de los fenómenos:

En términos de su procedimiento, se comienza por compilar evidencias; con ellas comprende los fenómenos; con o sobre estos fenómenos esclarece nuevos problemas; estos los interpreta y sobre ellos construye su teoría. Se empieza por tomar los conocimientos preexistentes para ponerlos en diálogo y para llegar a nuevas explicaciones. (Vargas, 1988, p 30)

En este sentido se creó una ficha de trabajo como instrumento principal de recolección de datos donde se consignó la información teórica contenida en la bibliografía sometida a la investigación documental, sobre las categorías conceptuales mencionadas previamente:

<b>Ficha de Trabajo # ( ). Categoría o tema. Primer apellido del autor.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	
<b>Nombre completo del autor</b>	
<b>Título del libro</b>	
<b>Editorial</b>	
<b>Año de publicación</b>	
<b>Número de edición</b>	
<b>Notas sobre el texto</b>	

Estas fichas diligenciadas pueden ser consultadas en los anexos de este documento.

Esta labor investigativa encontró una posible respuesta en la creación colectiva, método creativo desarrollado en Colombia desde los años 60's, así que fue necesario incluirla como categoría conceptual y aplicar sobre ésta la metodología ya expuesta. Con el hallazgo de encontrar en esta metodología el vínculo al que aspiraba llegar la pregunta investigativa.

Así, las perspectivas teóricas que se presentan en este documento son el resultado de la investigación documental a través de un despliegue teórico, conceptual y reflexivo, de las categorías mencionadas en la búsqueda de responder a la pregunta anteriormente expuesta.

En el primer capítulo, se expone la adolescencia dentro de las teorías de la psicología del desarrollo y una caracterización de la misma en el marco legal y estadístico colombiano, además se expone un concepto general sobre el currículo y la visión curricular de la educación artística en los lineamientos colombianos. A continuación, en el segundo, se describe el concepto de emancipación intelectual, desde su creador, el contexto histórico y político bajo el cual se propone. Además de las características metodológicas de la enseñanza universal y la creación colectiva, su historia y postulados teóricos. En el tercero se presenta la propuesta de formación como respuesta a la pregunta que genera la investigación. Finalmente el cuarto capítulo contiene las conclusiones de la investigación en las que se hace un resumen de los hallazgos de la misma y las relaciones teóricas existentes entre ellos.

## Capítulo 1

**Contexto: Adolescencia y/o juventud comprendida como etapa de desarrollo. Su estado, las políticas gubernamentales y curriculares destinadas para ella en Colombia.**

Este capítulo procura por hacer una contextualización del estado del adolescente y/o joven colombiano, además de conceptualizar el mismo en términos de sus procesos cognitivos. Así mismo se contextualiza la educación artística en Colombia desde las políticas curriculares destinadas para ella. Así, este capítulo es la base que sitúa la problemática investigativa y es el primer insumo de orden teórico para el desarrollo de la propuesta de enseñanza teatral desde la emancipación.

### 1.1 Adolescencia en Colombia

Procurando alejarse de la definición de estereotipos culturales, se contextualiza la situación del adolescente y/o joven colombiano interpretando las versiones estatales sobre la adolescencia, contenidas en la ley expedida por el congreso de la república, el plan de gobierno de turno y los censos encargados a las entidades gubernamentales.

De esta forma en Colombia las disposiciones legales para la adolescencia están contenidas en la ley 1622 de 2013, en esta ley se define a la persona joven a toda aquella persona comprendida entre los 15 a 29 años de edad, rango de edad que contendría la adolescencia. Así el objeto de esta ley es: “establecer el marco institucional para garantizar a todos los y las jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil en los ámbitos, civil o personal, social y público, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno y lo ratificado en los Tratados Internacionales, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización, protección y sostenibilidad; y para el fortalecimiento de sus capacidades y

condiciones de igualdad de acceso que faciliten su participación e incidencia en la vida social, económica, cultural y democrática del país”.

Esta reciente ley busca establecer políticas estatales para la juventud, con los siguientes lineamientos políticos:

- Promover la formación integral del joven. En este sentido se disponen estrategias y actividades para crear condiciones para que los jóvenes reciban una educación integral en espacios formales, no formales e informales, diseñando pedagogías acordes a la realidad juvenil. Además de promover la formación de líderes juveniles, facilitando los espacios de socialización autónoma y propositiva de los jóvenes. Fomentar la formación para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los jóvenes. Ampliar las oportunidades de formación y capacitación para el trabajo de la juventud.

- Garantizar el respeto y promoción de los derechos propios del joven. Así, se busca desarrollar programas que creen condiciones de vida digna para los jóvenes que viven en condiciones de extrema pobreza, centros urbanos, comunidades afrocolombianas, indígenas y raizales, indigentes y que se encuentren afectados por alguna discapacidad. Garantizar el desarrollo de la personalidad, la libertad de conciencia, la diversidad étnica, cultural y política de los jóvenes. Garantizar el apoyo en la realización de planes, programas y proyectos para la equidad entre géneros. Viabilizar una relación respetuosa con la juventud a partir de la formación de los funcionarios gubernamentales y no gubernamentales que se relacionen en su quehacer público con jóvenes. Vivir la adolescencia y la juventud como una etapa creativa, vital y formativa

- Promocionar la participación de las nuevas generaciones. Se busca principalmente apoyar la juventud como un cuerpo social protagónico en su proceso de desarrollo, en el ejercicio de la convivencia, diálogo, solidaridad e interlocución con el Estado. Teniendo en cuenta una adecuada representación de las minorías étnicas y de la juventud rural en las instancias consultivas y decisorias que relacionadas con el desarrollo, progreso y promoción de la juventud. Esto garantizando el apoyo en la realización de planes, programas y proyectos para la participación política de la juventud.

- Promoción social de la juventud. Se busca contribuir a la vinculación y participación activa del joven en la vida económica, cultural, ambiental, política y social del país. Garantizando el desarrollo y acceso a sistemas de intermediación laboral,



créditos, subsidios y programas de orientación socio-laboral, que permitan el ejercicio de la productividad juvenil. Promoviendo proyectos específicos que contribuyan a la consolidación de las organizaciones juveniles, su formación, participación y proyección comunitaria.

- Promoción cultural. Se propone dotar a los jóvenes, especialmente los que viven en condiciones de vulnerabilidad, de mecanismos para el desarrollo, reconocimiento y divulgación de la cultura, y el rescate de su propia identidad; destinando parte del rubro de las participaciones departamentales, municipales y distritales de inversión obligatoria en cultura, recreación y deporte que les transfiere la Nación, para programas de juventud. Para promover la cultura, su diversidad y autonomía para crearla, desarrollarla, difundirla; y la expresión de las identidades, modos de sentir, pensar, actuar, visiones e intereses de los jóvenes.

Estas disposiciones políticas contenidas en la ley delega responsabilidades a instituciones gubernamentales a nivel municipal, departamental y nacional, principalmente instituciones como Profamilia, Ministerio de Educación, Coldeportes, Colciencias, Servicio Nacional de Aprendizaje, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otras exclusivamente del orden regional. Estas instituciones tienen la responsabilidad de diseñar actividades y estrategias en el marco de planes o proyectos institucionales para la promoción de esta ley y sus lineamientos políticos.

Es evidente que la ley de juventud propende por un desarrollo óptimo de la juventud colombiana, en los aspectos culturales, económicos, sociales y educativos. Devenidos de una preocupación considerable sobre el destino de la nación. En el marco de la constitución política de 1991 y el marco internacional de los derechos humanos y políticas para las juventudes.

Por otro lado es importante señalar el propósito de la política pública del gobierno de turno para la juventud ya que cada gobierno propone políticas y planes de acción específicos contenidos en sus planes de gobierno, que responden a la ley ya mencionada. En este caso la política gubernamental está contenida en el plan de gobierno “Prosperidad para todos” del presidente Juan Manuel Santos, elegido por voto popular para el periodo 2010-2014 y re elegido para el periodo 2014-2018; que dispone un programa presidencial para el Sistema Nacional de

Juventud denominado Colombia Joven que es “el Programa de la Presidencia de la República de Colombia que, en coordinación con la sociedad civil, implementará gradual y progresivamente medidas de prevención, protección, promoción y sanción, tendientes a garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía juvenil que permitan a las y los jóvenes realizar su proyecto de vida y participar en igualdad de derechos y deberes en la vida social, política, económica y cultural del país”. Su director actual Gabriel Gómez respecto al porcentaje de población joven en Colombia afirma: que los jóvenes representen una cuarta parte de la población significa una gran oportunidad para el Estado, al tener en cuenta el potencial y capacidades de los jóvenes para aportar al desarrollo social, económico, ambiental; sobre todo los jóvenes emprendedores, innovadores, activos, críticos y propositivos”. Esta visión de la juventud como el motor económico y social del país es una visión acorde a las políticas económicas del gobierno manifiestas en la firma de tratados de libre comercio y en el consecuente fortalecimiento de la educación técnica.

Ahora bien, para esclarecer las cifras a las que la política gubernamental hace referencia, es necesario reseñar algunas cifras sobre la población joven en Colombia. Así, según el último censo nacional del DANE del 2005 la población joven de 7.575.593, es decir aproximadamente el 20% de la población colombiana. Un alto porcentaje de la población colombiana. Sin embargo, es preocupante que en cuanto a las cifras de fallecimiento de la población colombiana estimadas en 171.287, la juventud cuenta con 12.936 muertes en el último año, siendo la población por edad con mayores muertes. Comúnmente causadas por situaciones violentas o accidentales. Hay que considerar que las políticas estatales de reclutamiento de soldados para la guerra establece la edad de 18 años como la edad requerida para ser reclutado, hecho que nos lleva a considerar que el mayor número de soldados son jóvenes. Además también se hace considerable el hecho que según cifras oficiales contenidas en la Política Nacional de Juventud, uno de cada cuatro integrantes de fuerzas armadas irregulares (AUC, FARC Y ELN) son menores de 18 años. Así mismo, el estudio que contiene este plan, denota que más de la mitad de los integrantes de estos grupos están entre el rango de los 18 a 25 años de edad (MPS, 20011, p 10). Así se entiende que la gran capa poblacional que alimenta los frentes de guerra en el país son jóvenes y/o adolescentes.

En cuanto a la educación, el censo del DANE ya mencionado, muestra que de los jóvenes de nuestro país tan solo 4'470.447 asisten a una institución educativa quedando por fuera por lo menos un cuarenta por ciento del sistema educativo. A pesar de ser la capa poblacional con mayor presencia en este.

Por otro lado en cuanto al mercado laboral, el último censo revelado del primer trimestre del 2015 muestra que el 41,8% de la población joven está inactiva. Porcentaje que muestra la falta de oportunidades laborales que generen ocupación en los jóvenes colombianos.

De esta forma se puede afirmar que a pesar de unas políticas claras para las juventudes contenidas en la ley y los planes de gobierno, la juventud sufre de problemas serios denotados en las cifras anteriormente citadas. En donde se denota una seria problemática sobre el porvenir de esta capa poblacional. Es evidente que las políticas no son efectivas en su ejecución, tal vez por una incoherencia profunda sobre las versiones estatales y la realidad colombiana. Colombia es un país culturalmente diverso, inmerso en un contexto de violencia por distintos actores tanto en el casco urbano como en el rural, marcado por una historia de narcotráfico fuerte que influyo en el sistema cultural, político y económico del país. Es un país en un contexto económico capitalista culturalmente globalizado que responde con sus políticas públicas a esto.

Así por las cifras ya mencionadas se puede considerar que la juventud colombiana es la más afectada por los males sociales y políticos presentes en el país. Es decir, es la población legalmente con más oportunidades de cambio y desarrollo de propuestas para el porvenir de la nación, pero la más afectada y expuesta por los males de la misma. En este sentido, la población joven, urge por políticas contundentes.

## **1.2 Psicología del desarrollo: cognición y afectividad. Adolescencia como etapa de desarrollo**

Así para reconocer el estado real de la población adolescente y/o joven del país y para el desarrollo de una propuesta cuya población destino es esta, se hace necesaria la comprensión de la adolescencia desde la psicología del desarrollo, ya que para el desarrollo de una propuesta pedagógica, es necesario entender los procesos de orden cognitivo del adolescente y/o joven.

En primer lugar es necesario entender que la psicología del desarrollo busca entender el desarrollo humano, en su aspecto cognoscitivo y biológico, desde su nacimiento hasta su muerte. Uno de los principales exponentes y quien podría considerarse su fundador es el psicólogo suizo Jean William Piaget (Neuchâtel 1896-Ginebra 1980), que desarrolla una teoría constructivista de la inteligencia y aporta importantes estudios sobre infancia.

En estos estudios Piaget encuentra grandes construcciones cognoscitivas: En primer lugar la construcción de los esquemas senso-motores, seguidos por la construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales que conllevan a la operación concreta de la inteligencia. Para finalmente aparecer el pensamiento formal que reestructura las operaciones concretas subordinándolas a otras formas de pensamiento.

Estas construcciones descritas por Piaget están presentes en el desarrollo de manera sucesiva, pero con criterios que vale la pena mencionar: En primer lugar hay que considerar que la maduración orgánica es un factor importante en la sucesión de los estadios y/o construcciones. Por otro lado que la coordinación de las acciones del sujeto sobre el objeto físico genera estructuras lógicas. Finalmente hay que considerar el factor de las interacciones y transmisiones sociales. Estos criterios o factores no se pueden desligar uno del otro, ni su individualidad es suficiente para explicar el desarrollo humano.

Así mismo no se puede desligar en la comprensión del desarrollo humano el vínculo existente entre la afectividad y la cognición, sobre esto Piaget afirma:

“No existe, pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero, recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyan la estructura cognoscitiva” (Piaget, 1984, p156).

De este modo la afectividad es el motor energético de las conductas, conductas estructuradas por la cognición.

### 1.2.1 Adolescencia: una vela de armas de la que se sale al mundo de los hechos.

La adolescencia es ruptura con el mundo infantil y momento de pausa ante el universo de los adultos. (...)Por eso la adolescencia no es sólo la edad de la soledad, sino también la época de los grandes amores, del heroísmo y del sacrificio. (...)El adolescente se abre al mundo: al amor, a la acción, a la amistad, al deporte, al heroísmo. (...) La adolescencia es una vela de armas de la que se sale al mundo de los hechos.

*Octavio Paz, El Laberinto de la soledad, pp 82-86*

Para Piaget esta etapa del desarrollo está caracterizada por el abandono del pensamiento concreto y la formación del pensamiento formal: “(...) cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir” (Piaget, 1984, p 131). En este estado de la cognición se hace evidente una diferenciación de la forma y el contenido, especialmente por la capacidad del sujeto de pensar sobre proposiciones que aún no son, es decir su capacidad de generar hipótesis y deducir a partir de ellas la realidad. Por tanto el pensamiento formal es un pensamiento hipotético deductivo: “Efectivamente, la diferencia esencial entre el pensamiento formal y las operaciones concretas consiste en que éstas se centran en lo real, mientras que aquel alcanza las transformaciones posibles y sólo asimila lo real en función de esos desarrollos imaginados o deducidos” (Piaget, 1984, p148).

Así, este desarrollo del *porvenir* en el adolescente está especialmente ligado a la afectividad, ya que para el adolescente los valores trascienden a todas las posibilidades sociales. Desligando los mismos de la realidad concreta y llevándolos a otros estados de comprensión.

Este desarrollo cognoscitivo y afectivo se prolonga durante toda la adolescencia y la vida posterior, es decir, que la adolescencia es la etapa en la que el sujeto se prepara para asumir un rol social propio de la vida adulta. Puesto que, “las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento, influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y, de forma especial, en el desarrollo del pensamiento, de los intereses cognoscitivos y profesionales”. (Domínguez Laura, 2006, p 89).

Así la adolescencia es la etapa de creación de los grandes ideales, utopías y demás hipótesis que hacen en el adolescente entender su realidad y aspirar a otras, etapa en dónde se construye o se empieza a definir el rol para la vida adulta. En este sentido, es la etapa en donde la educación puede generar las hipótesis necesarias para el óptimo desarrollo de los ciudadanos, especialmente para esta capa poblacional.

Como ya se mostró existen políticas gubernamentales para la juventud y/o adolescencia colombiana, así mismo existen políticas curriculares educativas para la misma, para el desarrollo de la propuesta se hace necesario exponer las que atañen a la educación artística.

### **1.3 Currículo y lineamientos de la educación artística en Colombia**

En primer lugar, es necesario exponer de manera sucinta lo que es en sí un currículo. En este sentido, el currículo es ante todo el constructo de orden teórico que en sí mismo contiene la expresión del proyecto educativo, político y cultural de una sociedad. Así a lo largo de la historia humana cada sociedad ha establecido currículos educativos acordes al espíritu de sus contemporaneidades, la visión del mundo, del hombre y del futuro. Definiendo los propósitos, la naturaleza, la función de la educación y del currículo en sí mismo.

Ahora bien en la mayoría de los casos, estas definiciones en las estructuras políticas de las naciones, han estado y están a cargo de *tecnólogos curriculares* que son representantes de las burocracias estatales de la educación. Así, Colombia como una nación sentada en una estructura política republicana, con ramas claras del poder público ha establecido las visiones curriculares que sirven como lineamientos y/u orientaciones de la educación en el país.

De este modo, las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media del 2010 del Ministerio de Educación Nacional “recoge las perspectivas de artistas, pedagogos y teóricos del arte y la cultura, así como los aportes conceptuales de otras disciplinas como la pedagogía, la comunicación, la sociología y la psicología.” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p 9). Es decir estas orientaciones definen conceptos como arte y educación artística, además de establecer las visiones de las mismas en la educación básica y media dentro de la educación formal.

Así, en cuanto al currículo en Educación Artística desde preescolar hasta el final de la educación media: “debe impulsarse el trabajo por competencias y su desarrollo a lo largo del currículo. Tal diseño curricular exige a los docentes de artes y a las instituciones que definan cómo se han de desarrollar en los estudiantes las competencias específicas (*sensibilidad, apreciación estética y comunicación*), mediante las prácticas artísticas que la institución decida implementar”. (MEN, 2010, p47). De este modo es el desarrollo de competencias el objetivo de los currículos en educación artística, competencias que se esperan repercutan en la formación del ciudadano y estén relacionadas con las competencias de otras áreas como las matemáticas, sociales, etc. Este propósito del desarrollo de las competencias a grandes rasgos es la visión curricular de la educación artística en el país.

Finalmente se puede concluir en términos contextuales de los jóvenes y/o adolescentes colombianos que estos son el potencial político, económico y cultural del porvenir del país, con leyes y políticas gubernamentales para los mismos. Noción que está apoyada en los *ya expuestos* preceptos cognitivos del desarrollo humano desde las teorías de Piaget. Pero que en las cifras demuestra una realidad desolada para los mismos, tal vez, por la consideración o preceptos que los considera fuerza laboral en un mundo capitalista, competitivo y globalizado. Por tanto urgen propuestas que los consideren agentes culturales, políticos e intelectuales; sentidos de su realidad y sus capacidades cognoscitivas. Así la educación y la cultura, apoyada incluso por las leyes y disposiciones gubernamentales es el campo en el cual se hace pertinente esta consideración.

## Capítulo 2

### El método de la enseñanza universal y de la creación colectiva como métodos de emancipación

Esta necesidad de propuestas que re consideren la posición del joven y/o adolescente colombiano en el campo especialmente de la educación y en lo que corresponde a esta investigación en la educación teatral, genera una necesidad de orden epistemológico en el que se re considere la posición heteroestructurante del mismo en la relación pedagógica, devenidos de la tradición de formación de actores presentes en el país, en este sentido, el capítulo expone el espíritu filosófico y epistemológico de una nueva propuesta de la enseñanza del teatro, abordando en primer lugar la *Emancipación Intelectual* como concepto estructurado del filósofo francés Jacques Rancière contenido en el *Método de la Enseñanza Universal* y su relación con el *Método de la Creación Colectiva* en su función emancipadora. Así, este capítulo se configura como la base e insumo de la propuesta para la enseñanza teatral.

#### 2.1 Rancière: la defensa de la capacidad de cualquiera

El desarrollo de la propuesta requiere de la concreción del concepto de emancipación intelectual sin embargo para la comprensión de este se hace necesaria una introducción al pensamiento del filósofo francés Jacques Rancière. Rancière es heredero de las teorías sociales y políticas de Louis Althusser, Michel Foucault e incluso Gilles Deleuze. Su campo de reflexión está en la estética, el poder y la política. En este último campo Rancière ha construido una posición crítica al respecto, diferenciando la *política* de la *policía*. Esta diferenciación supone a la *política* como el reclamo del lugar de cada uno en lo que es común, es decir, la inteligencia. Por otra parte, identifica el criterio de *policía* con el ejercicio de dominación.

La *policía* es una estructuración del espacio común que hace que la situación de dominación aparezca fundada en un sistema de evidencias sensibles, “en la idea de que hay personas que no hablan verdaderamente, o que no hablan más que para expresar el hambre, la



cólera y cosas así”. Durante mucho tiempo, este modelo ha servido para relegar a los proletarios y en un sentido amplio a las mujeres, inmigrantes, homosexuales, etc. (Rancière 103,2011). Y que podemos agruparlo en la categoría del *cualquiera*.

De esta forma, para Rancière el término *proletario*, designa ante todo a aquellos que no tienen parte, a aquellos que viven, sin más, así esta categoría “remite a la idea de que, por su nacimiento, cierto número de seres queda fuera de lo común (Rancière 108, 2011). Es decir la categoría de los sin parte. Pero al mismo tiempo designa, políticamente, a aquellos que no solo son seres vivos que producen, sino también sujetos capaces de discutir y decidir los asuntos de la comunidad. En este sentido, para Rancière, “la insignificancia social (del proletario) viene acompañada de la afirmación de la capacidad de decidir sobre su destino y juzgar sobre los datos generales “objetivos” que los contraponen (lo sensible o la realidad)” (Rancière, p120, 2011).

Es la participación de estos sujetos lo que Rancière define como democracia, que “se presenta como el gobierno de los que no tienen título para gobernar, por oposición al gobierno de los ancianos, al gobierno de los nobles de nacimiento, de los sabios, de los científicos, de los ricos (Rancière, p102, 2011). En este sentido, Rancière expone lo que para él es la esencia de la *política*. “La política es fundamentalmente la revocación de la idea de que es necesaria una competencia específica para ocuparse de los asuntos comunes” (Rancière, p105, 2011). Para Rancière lo importante en la relación del estado y el proletario es lo que permite en cada momento la presentación, la declaración y la encarnación de un poder de la igualdad, del poder de la capacidad de cualquiera.

### **2.1.1 Emancipación intelectual y método de la enseñanza universal**

“Quiero observar y veo. Quiero escuchar y oigo. Quiero tocar y mi brazo se extiende, se pasea por la superficie de los objetos o penetra en su interior; mi mano se abre, se desenvuelve, se extiende, se estrecha, mis dedos se abren o se cierran para obedecer a mi voluntad. En este acto de tanteo, sólo conozco mi voluntad de tantear. Esta voluntad no es ni mi brazo, ni mi mano, ni mi

cerebro, ni el tanteo. Esta voluntad soy yo, es mi alma, es mi potencia, es mi facultad. Siento esta voluntad, está presente en mí, ella es yo mismo; en cuanto a la manera en que yo soy obedecido, no la siento, sólo la conozco por sus actos (...) Considero la ideificación del mismo modo que el tanteo. Tengo sensaciones cuando me place, ordeno a mis sentidos que me las aporten. Tengo ideas cuando quiero, ordeno a mi inteligencia buscarlas, tantear. La mano y la inteligencia son esclavas a las que cada uno dicta sus funciones. El hombre es una voluntad servida por una inteligencia”

*Journal de l’emancipation intellectuelle. 1836-1837. P 430-431*

Rancière estudia y analiza a través de una investigación histórica el movimiento obrero en Francia en el siglo XIX, en gran sentido para comprender su naturaleza y sus características. Durante este estudio y en contraste con su realidad encuentra que hay dos formas de manifestación de la emancipación:

Por un lado, encuentra que son aquellos defensores de la emancipación, considerados como sabios, quienes pretenden liberar a las masas de las ideologías que los atrapan. Por otro que estos sabios son ignorantes y tienen que ser educados o re educados en las prácticas sociales. Así en un sentido pedagógico cualquiera de las dos manifestaciones posibles de la emancipación requiere la educación o re educación de una clase de sujetos por otra que se considera más sabia o poseedora del conocimiento. Para encontrar la forma de romper esta tensión pedagógica que evidentemente no llevaría a una emancipación, principalmente porque una inteligencia estaba subordinada a la otra, Rancière rescata una olvidada pedagogía alternativa desarrollada por el maestro Joseph Jacotot que llega a afirmar que todas las inteligencias son iguales.

En el libro *El Maestro Ignorante*, Rancière expone la experiencia exitosa del maestro Joseph Jacotot al enseñar francés a alumnos de Lovaina, cuya lengua no conocía, por medio del libro las Aventuras de Telémaco de Felón y su traducción al neerlandés. Durante su experiencia Jacotot notó que sus alumnos habían aprendido sin su ayuda o mejor dicho sin explicación alguna, basto tan solo con la voluntad de sus alumnos vinculada a la suya para que éstos aprendieran una lengua extranjera.

A causa de su experiencia y en la comprensión de los modelos pedagógicos que sostenían socialmente la enseñanza, Jacotot creía necesario cambiar los paradigmas establecidos en la educación hasta el momento, esencialmente para él “era necesario invertir la lógica del sistema explicador” (Rancière, 2003, p15). Jacotot concibe la explicación como la génesis en todas las pedagogías y métodos de enseñanza, es decir, “antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes” (Ibíd.). Esta división del espíritu humano en dos clases conllevaba para Jacotot a un atontamiento debido a que una inteligencia estaba sometida a la otra. *Así se puede* decir que a través de la *explicación* la inteligencia del alumno está sometida a la del maestro y esto solo puede conllevar a atontamiento no a la construcción de conocimiento.

Estas reflexiones suscitadas a partir del hecho pedagógico que vivencio Jacotot, lo llevó a formular un método o en mejor sentido, a declararlo; el método de la *Enseñanza Universal*, que es el método del hombre, del ser humano, sin importar su condición o clase social, en donde se entiende que todas las inteligencias son iguales y que toda obra del arte humano se realiza a través de las mismas virtualidades intelectuales: “aprender, repetir, imitar, traducir, analizar, recomponer” (Ranciere,2003,p92).

### **2.1.1.1 Sobre los agentes y/o roles en la *Enseñanza Universal***

Del método *declarado* por J. Jacotot y recogido por Rancière en el *Maestro Ignorante* se pueden deducir *los* roles o identidades de los sujetos participantes en el hecho pedagógico. En las siguientes líneas se connotaran estos roles, entendiendo que el rol está ligado con la actividad que cada sujeto ejerce en el hecho pedagógico, roles que Rancière denomina *alumno* y *maestro*. Es importante señalar que en concordancia con sus postulados, antes de definir los roles específicos de este par, Rancière hace un llamado al reconocimiento de la cualidad de hombre pensante de cada uno, sin este reconocimiento no sería posible la emancipación intelectual.

### *Sobre el alumno*

El alumno para la enseñanza universal es un sujeto activo, es decir, un sujeto que está en constante actividad frente al conocimiento (objeto). Un sujeto que valora su capacidad como ser humano de pensar y atender a su ignorancia, autónomo que se deja llevar por sus intuiciones y atiende a ellas para resolver sus inquietudes. Que reconoce en la palabra de los demás su propia palabra, entendiendo que el conocimiento del otro deviene de las mismas virtualidades del conocimiento que él puede practicar. El alumno debe estar en la capacidad de demostrar cómo está construyendo su conocimiento, es decir de entender como está llegando a él. En definitiva el alumno es un sujeto consciente de su capacidad cognoscitiva, con criterio y un afán constante por la autodeterminación.

### *Sobre el maestro*

En el mismo sentido del criterio y la autodeterminación el maestro es de igual forma un sujeto activo en la relación pedagógica. Así mismo es un sujeto despojado de cualquier pretensión sobre el conocimiento; no puede considerarse superior a aquellos que enseña, ni puede considerar el conocimiento como un bloque sólido. Debe entender el proceso por el cual llega todo sujeto a producir conocimientos, antes de entender el conocimiento en sí mismo, es esto lo que le va a permitir enseñar hasta lo que ignora. Debe comprender la moral de la enseñanza universal: “Se dice en la enseñanza universal que todo hombre que tenga un alma nació con el alma. Se cree en la enseñanza universal que el hombre siente el placer y dolor, y que sólo en sí mismo puede encontrar el cuándo, el cómo y por qué cúmulo de circunstancias ha experimentado ese dolor o ese placer(...) (Rancière, 2003, p 90). Moral que en últimas resume el método de la enseñanza universal.

En resumen debe ser un sujeto emancipado intelectualmente, que practica y predica esta emancipación, ya que para la enseñanza universal solo un sujeto emancipado puede emancipar a otro.

Podríamos concluir que estos roles pueden ser definidos políticamente desde la emancipación para Rancière de la siguiente forma: el alumno es aquel en camino a la emancipación y el maestro es aquel que practica la emancipación. Esta relación pedagógica que propone la enseñanza universal en un sentido amplio contiene cualquier relación en la que se espera se produzca conocimiento, así un padre puede ser maestro de su hijo, y lo emancipará siempre en cuando él este emancipado, comprendiendo que el reconocimiento de su capacidad como sujeto pensante es la primicia para su emancipación, así como la igualdad de las inteligencias humanas.

### **2.1.1.2 Características Metodológicas de la Enseñanza Universal**

Así como son definidos los roles en el hecho pedagógico, Rancière define unas características de orden metodológico en la enseñanza universal:

#### ***Voluntad***

Jacotot afirmó que la voluntad es parte fundamental de su método, el método de la igualdad de inteligencias: “Este método de la *igualdad* era principalmente el método de la voluntad. Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación” (Rancière, 2003, p21).

Esta voluntad en lo que a cada sujeto compete, puede ser entendida como la vuelta sobre sí mismo, el reconocimiento del ser racional de la potencia de la cualidad de hombre, esto termina generando la posibilidad de construcción de conocimiento en cada uno. Sin esto la emancipación, no es posible. Es decir y a modo de conclusión gracias al hecho comprobado de Jacotot, se llamará emancipación a la diferencia mantenida y contenida entre la relación del alumno-el maestro y alumno-objeto de conocimiento, es decir al acto de inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.

#### ***La Atención***

En la relación del alumno y del profesor, “la *atención* es el acto que pone en marcha a la inteligencia bajo la presión absoluta de una voluntad” (Rancière, 2003 p 38). Es decir, la atención es el momento en el que el alumno empieza a usar su inteligencia así esta esté obedeciendo a la voluntad del maestro.

### ***Improvisación***

La improvisación es el primer gesto de la persona emancipada o en búsqueda de la emancipación, ya que a través de este, el sujeto toma su palabra y la expone a los demás, en total estima de sí mismo y de su capacidad. Así, “la improvisación es el ejercicio a través del cual el ser humano se conoce y se confirma en su naturaleza de ser razonable, es decir, de animal “que crea palabras, figuras, comparaciones, para contar lo que piensa a sus semejantes”. La virtud de nuestra inteligencia es menos saber qué hacer. “Saber no es nada, *hacer* es todo” Pero este hacer es básicamente acto de comunicación. Y, por eso, “hablar es la mejor prueba de capacidad de hacer cualquier cosa”. (Rancière, 2003, p 87). Es claro que la improvisación es la demostración en acción de la capacidad razonable de cualquiera.

Es importante mencionar que todas estas reflexiones de Jacotot terminan generando una pedagogía que fue llamada panecástica con las siguientes premisas sobre la naturaleza de la inteligencia humana: En primer lugar, “el ignorante aprenderá solo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le invita a actualizar su capacidad. En segundo lugar, todo hombre puede concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso, basándose en la idea de que *todos los hombres tienen una inteligencia igual*. En donde el pensamiento no es un atributo de la sustancia pensante, es un atributo de la *humanidad*”. (Rancière, p55, 2003).

En consecuencia a su pensamiento y reflexiones, Jacotot llega a declarar que:

Se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador. E indicó el medio de esta enseñanza

universal: *aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual.* (Rancière, 2003, p 29)

Esta declaración y el pensamiento de Jacotot no sólo tiene potencia en lo pedagógico, como lo advierte Rancière su potencia está en lo político, este diría: “La lógica explicadora no es sólo de la escuela es de la sociedad entera; de las relaciones de trabajo, las instituciones públicas, en conclusión todo lo que nos hace vivir en comunidad” (Rancière, 2012, min 15). De esta forma, todas las instituciones están configuradas en un orden explicador, es su naturaleza misma. Es decir, la tradición pedagógica que pareciera ser la más democrática, no lo es porque se distinguen espíritus superiores o sabios y espíritus inferiores o ignorantes y esta estructura es en sí misma la del orden social.

A este punto se puede afirmar que tanto en términos pedagógicos y políticos la propuesta de la emancipación intelectual de Rancière es una propuesta que re estructura las relaciones pedagógicas en el hecho educativo y que en cuanto a lo político puede generar un cambio en los jóvenes y/o adolescentes colombianos, especialmente por el desarrollo del pensamiento crítico de cara a la nación.

### **2.1.2 El acto creativo y la lección emancipadora del artista**

Para Rancière las ya expuestas virtualidades intelectuales, son las mismas del genio creativo del artista: “aprender, repetir, imitar, traducir, analizar y recomponer”. Con la máxima que se expone en el maestro ignorante *Yo también soy pintor*, Rancière explica como los grandes artistas han practicado la moral de la enseñanza universal para crear sus obras. Así por ejemplo el dramaturgo Racine, aplica instintivamente el método, con la consideración que no existen hombres con grandes pensamientos sino hombres con grandes expresiones. Es decir, Racine, “como artista emancipado emplea todo su poder, todo su arte, en mostrarnos su poema como la ausencia de otro que nos concede el crédito de conocer tan bien como él” (Rancière, 2003, p 94). Rancière no busca decir que todos aquellos que aspiran a la emancipación intelectual deben crear obras como las de Racine; busca ejemplificar que la atención que presta él en el arte de

narrar lo que siente y hacerlo experimentar a los otros a través de la arbitrariedad del lenguaje, es la máxima expresión de la práctica de la moral de la enseñanza universal, de la igualdad de las inteligencias. El artista reclama su lugar en el mundo y a través de las virtualidades intelectuales construye conocimiento al crear su obra, pero no le basta con esto y debe transmitirlo a través de la expresión a los demás. En este sentido la lección del artista es una lección emancipadora.

Es decir, Rancière, quiere poner de manifiesto que la lección de la emancipación intelectual y cualquiera de los roles definidos del estudiante y del maestro, está situada en el artista y que todos pueden ser artistas en la medida en que no solo se busque experimentar sino compartir. Porque “el artista tiene necesidad de la igualdad (...) Así diseña el modelo de una sociedad razonable donde eso mismo que es exterior a la razón- la materia, los signos del lenguaje-es atravesado por la voluntad razonable: la de decir y hacer experimentar a los otros aquello en lo que se es semejante a ellos” (Rancière, 2003, p94). Así como todas las inteligencias son iguales, en la aspiración de una sociedad razonable, todos los hombres pueden ser artistas. Es decir en la búsqueda de esta aspiración se practica la moral de la enseñanza universal con la comprensión de las virtualidades intelectuales inherentes a la creación artística.

## **2.2 La Creación Colectiva**

La lección emancipadora del artista que denota Rancière lleva a la investigación a centrar su atención en la creación artística y en el propósito que nos atañe en lo teatral a la *creación colectiva*, devenidas de la conexión que se establece entre el método de la enseñanza universal y el método de la creación colectiva. Así primero es necesaria la exposición del origen histórico y contextual de la creación colectiva y su metodología.

### **2.2.1 La creación colectiva: bases metodológicas para la emancipación intelectual**



De esta forma, la creación colectiva es un método de creación teatral, gestado entre los años cincuenta y sesenta en Colombia. Método que se tornó un “movimiento que a partir de la década de los 60 se extiende por todo el continente latinoamericano como una respuesta al acontecer histórico y debido, sobre todo, a la consciente participación del artista en el proceso socio-político del país. (Rizsk, p15, 1991). Así se constituye en un método creativo nacional, denominado Nuevo Teatro con singularidades políticas y sociales, que logra ser validado socialmente.

Enrique buenaventura, nacido en 1920 en Cali, Colombia; pintor, percusionista, actor, director y creador teatral, fue uno de los formuladores de esta *práctica teórica*. Dirigiendo el Teatro Experimental de Cali (TEC) Buenaventura desarrollo la creación colectiva partiendo en principio de una necesidad de resolver la dramaturgia del espectáculo teatral. Así, para él, se entiende que en la producción dramática “hay dos etapas y dos discursos: la etapa de escritura del texto verbal y la etapa de escritura del texto del espectáculo” (Buenaventura, 1985, p4). En este sentido para Buenaventura el teatro no puede ser considerado tan sólo como el texto teatral, que de por sí deviene lógicamente de la literatura no del teatro como hecho estético y creativo, para él “el teatro es el espectáculo que organiza diferentes lenguajes sonoros y visuales, uno de los cuales es el lenguaje verbal” (Buenaventura, 1985, p1).

Estas definiciones sobre la producción dramática y el teatro que establece Buenaventura nacen en primera medida por una necesidad de cambiar los paradigmas creativos establecidos en el teatro colombiano hasta el momento, estos él mismo los había vivido no sólo en el país sino también en sus experiencias teatrales como actor en Argentina. En estos paradigmas creativos, devenidos de la tradición europea aproximadamente de la segunda mitad del siglo XVII, era evidente una tiranía del texto y del director. Así, en esta tradición se podía identificar una relación vertical en la producción dramática, entre el autor del texto teatral, el director escénico y el actor, relación que para Buenaventura significaba una cierta expropiación de cada uno de ellos al intervenir en el acto creativo. En este sentido y en consecuencia de la verticalidad expuesta, se reducía al actor netamente al trabajo actoral, despojándolo de su capacidad creativa para la producción del espectáculo teatral.

De este modo la búsqueda estética y ética de Buenaventura dentro del teatro estaba en el desarrollo de una dramaturgia del actor, en la que éste fuera el centro del discurso de montaje y del texto del espectáculo; en la que la relación de los entes creativos propendiera por una relación horizontal. Es esta búsqueda la que llevó a Buenaventura a establecer la creación colectiva como método creativo.

Este método tiene una serie de pasos o niveles metodológicos que conllevan a la creación del espectáculo teatral, estos niveles se pueden establecer de la siguiente forma: “la investigación y elaboración del texto; la división del texto con su respectivo análisis crítico; la improvisación, columna vertebral del proceso; el montaje y, por último, la presentación ante el público que incluye la síntesis dialéctica del espectáculo”. (Rizsk, 1991, p110). Al considerar la improvisación columna vertebral del proceso de creación colectiva, se hace necesario explicar este nivel en su metodología y su esencia.

En este sentido, podemos entender la improvisación a la que se refiere Buenaventura como se entiende en la práctica y la poética de la Comedia Dell ‘Arte; en donde la improvisación era el eje articular de la producción escénica, y en donde:

(...) no debía entenderse como algo imprevisto e irrepitable, es decir, una invención producida en el desarrollo de la acción y no preparada (como generalmente se entiende): se trataba, en cambio, de una técnica individual del actor a través de la cual él podía organizar su saber, ya fuera dramático o físico, variando conscientemente los temas poseídos, esto es, aprendidos en el curso de su aprendizaje y en la evolución de su experiencia escénica. Por lo tanto se trataba de una práctica ampliamente *premeditada* y en forma alguna *improvisada*. (Savarese, 1985, p 63)

En esta forma, la improvisación en la creación colectiva en términos técnicos del actor, no es un impulso inocuo, al contrario en cuanto a su naturaleza técnica es la reunión de todos los saberes del actor, cuerpo, voz, palabra, etc. De este modo, es importante señalar que la ya nombrada Comedia Dell ‘Arte puede entenderse como un referente histórico en el desarrollo de la creación colectiva a la que se refiere Buenaventura, desmitificando cualquier sentido de novedad

sobre la misma. Sobre esto él diría: La “creación colectiva” no es un invento moderno. (...) Con metodologías diferentes ha existido desde que hay teatro. Uno de los movimientos teatrales en los cuales la creación colectiva logró un verdadero apogeo fue el de la Comedia Dell ‘Arte. (...) Fue, por excelencia, un teatro de actores y estableció una nueva relación con un nuevo público. (Buenaventura, 1985, p3.)

Ahora bien la improvisación en el TEC y sobre la que teoriza Buenaventura es una improvisación analógica o metafórica, en la que a partir del texto que expone una temática el actor construye analogías, en donde se evidencia el contexto en el que el actor circula, un contexto artístico, cultural y social. Así la función de la improvisación es generar el puente entre el contexto en el que se produce el trabajo artístico y el trabajo artístico en sí mismo, es decir, “en la improvisación el actor - nosotros en esta etapa le llamamos actuante- no está en función sola y primordialmente de la estructura artística que se va a producir, él está situado en su contexto, en sus experiencias , en su vida, en las relaciones sociales que él vive y desde ese estatus, desde esa posición, desde esa posición, él entra a improvisar. (Buenaventura, 1984, p84). De esta forma el actor a través de la improvisación se convierte en el eje articular del proceso creativo del espectáculo teatral, logrando alcanzar los propósitos estéticos y éticos que Buenaventura quería.

Es necesario señalar con el mismo propósito de desmitificación, en este caso sobre una posible novedad de la improvisación en el método de la creación colectiva lo que dice Buenaventura al respecto: “La improvisación es una forma artística que no es para nada exclusiva del teatro. La improvisación es una forma de arte tan vieja como el arte. (Buenaventura, 1984, p84). Así se podría mencionar la improvisación como fuente creativa en la música, las artes plásticas, la literatura, entre otras, con distintas características de orden metodológico y propositivo en cada una de ellas. En muchas internamente en cada arte ya tipificadas desde la modernidad, como géneros específicos con importantes exponentes. Se puede mencionar a manera de ejemplo y abusivamente sintética en música al Jazz, con sus distintas vertientes culturales y técnicas; en literatura a los “Cadáveres exquisitos” emanados de los procesos creativos de los surrealistas en 1925 y en las artes plásticas en el expresionismo abstracto, especialmente en el trabajo de Jackson Pollock. Sin embargo, no corresponde a los propósitos de esta investigación ahondar en estos referentes, pero si señalar que igual que en la improvisación a la que atañe

Buenaventura y el método de la creación colectiva, la improvisación es un puente entre el contexto del artista y su trabajo artístico o creativo.

Ahora bien la improvisación en función de la producción del espectáculo teatral se podría tipificar en el trabajo del TEC de la siguiente forma:

- a) La improvisación en función de la creación de un texto.
- b) La improvisación en función de la actualización de los conflictos virtuales del texto.
- c) La improvisación en función del desarrollo de la oposición entre los enunciados del texto escrito y los enunciados verbales (orales) y no verbales producidos por la acción teatral
- d) La improvisación en función de los elementos iconográficos o sea en función de la caracterización del personaje o del lenguaje espacial y objetual-
- e) La improvisación en función de los elementos estilísticos
- f) La improvisación en función de la materia significativa sonora. (Rizsk, 1991, p 115)

Así se entiende que la improvisación es la base fundamental de la creación colectiva como método, pero es importante señalar además y concordancia de las funciones ya señaladas que una de los principales resultados que se esperaba de las improvisaciones era el establecimiento de imágenes teatrales para el montaje del espectáculo. Es decir, “por la mediación de la improvisación en el escenario, va a emergiendo lo teatral específico: la imagen” (Arcila, p 13, 1992) En un sentido estético de la forma, estas imágenes contenían todo el discurso del espectáculo, la sonoro, lo visual y lo textual. Estas imágenes podían ser evaluadas y re valoradas hasta conseguir fijar “los objetos, el color, la escenografía, la gestualidad, la musicalidad y los personajes que componen la imagen teatral” (Arcila, p 14, 1992).

A modo de síntesis y con las consideraciones ya hechas se puede describir el proceso metodológico de la creación colectiva diciendo que en una primera etapa se selecciona un tema específico y a través de una investigación documental se abre el campo temático y sobre estas primeras investigaciones los actores empiezan a improvisar, generando una primera versión del

texto, sobre el que se hará un primer estudio crítico a la luz de una dramaturgia clásica o realista en donde se identificara un esquema básico de conflictos, con coherencia interna, es decir, identificando conflictos de menor o mayor relevancia y así una vez hecho esto se dividirá este primer texto en secuencias, situaciones y acciones. Con este primer esbozo de texto se empieza la improvisación sobre el mismo, etapa ya ampliamente explicada. Estas improvisaciones producirán nuevas imágenes sobre las que se debe hacer un esfuerzo para no desligarlas de los esquemas de acción y conflicto ya encontrados en el esbozo del texto. Es claro que estas improvisaciones generaran modificaciones al texto inicial y en el ánimo de respeto del proceso en sí, deben aceptarse así se corra el riesgo de una modificación que conlleve a un espectáculo distinto al que se pretendía llegar en un principio.

Finalmente, una serie de foros o conversaciones con el público que ha observado la representación, terminan provocando otra serie de modificaciones en el espectáculo, en la búsqueda de una relación polémica y de orden dialectico con el público, en especial para el encuentro de nuevas orientaciones para las próximas versiones del espectáculo teatral en donde el público se considera co-creador. Recordando y atendiendo a la naturaleza efímera del espectáculo teatral, como estructura espacio temporal, en donde, es en cada representación con los devenires del momento en el que se significa y re significa el espectáculo teatral.

A este punto es necesario aclarar el papel de Buenaventura en el trabajo del TEC, o sea el trabajo del director en la creación colectiva. Como ya se mencionó uno de los propósitos de la creación colectiva es abolir la “tiranía del director” devenida de la tradición teatral, así el director no es una figura de autoridad que impone su concepción sobre la obra y en este sentido los actores en una relación horizontal no deben realizar la concepción del mismo.

Así, “el director de escena, o como se le quiera llamar, se convierte más en un provocador que pone en marcha un mecanismo (el de la creación colectiva), y no un ideólogo que intenta encerrar el mundo a su saco de repuestas. (Reyes, 1984, p76). De esta forma la figura de director se camufla en la creación colectiva en el trabajo de los actores, siendo el encargado de mantener la misión y visión del método de creación colectiva, consciente de sus etapas. Se

podría decir que es la síntesis de la labor del público en la condición efímera del espectáculo teatral.

Previamente se mencionó que el Nuevo Teatro tenía características singulares de orden político y social. Es a través de la comprensión del método ya expuesto de la creación colectiva y especialmente sobre la importancia del *contexto* como fuente creativa de donde se entienden estas singularidades. El desarrollo de la creación colectiva como método, es un reclamo político por la participación del actor en el desarrollo del espectáculo teatral, y un reclamo del mismo orden del teatro y del arte en el contexto colombiano. Así los espectáculos teatrales resultado de la creación colectiva son la expresión de un teatro nacional y sus integrantes frente a la situación política y económica del país. Las obras o espectáculos teatrales que desarrollo el TEC y el Teatro la Candelaria que también adopto el método de la creación colectiva bajo la dirección de Santiago García, eran obras con temáticas sobre la guerra bipartidista del país, el narcotráfico y otros males que aquejaban a la sociedad colombiana en aquel tiempo y en un sentido amplio la deshumanización devenidos de estos males de la sociedad colombiana, siendo estos la principal materia creativa y fuente temática para la creación de los espectáculos teatrales.

En definitiva el trabajo del TEC y del Teatro la Candelaria, desarrollaron la primera manifestación del teatro colombiano, como resultado de responder a unas necesidades de orden estético y político enmarcadas en el contexto colombiano. Necesariamente a través del devenir y de una relación dialéctica con el mismo.

## Capítulo 3

### **Propuesta Curricular de Creación Colectiva para la emancipación Intelectual de Jóvenes y Adolescentes colombianos**

Este capítulo contiene la propuesta para la enseñanza teatral, como apuesta a los hallazgos de la investigación documental realizada. Exponiendo en primera medida una visión curricular acorde al espíritu de la enseñanza universal, centrada en el desarrollo de núcleos temáticos y/o problemáticos, en contra del desarrollo de asignaturas que corresponde a la lógica del orden explicador. La propuesta que se pone en consideración usa la metodología de la creación colectiva como guía metodológica para su desarrollo, entendiendo que la creación artística es la máxima de la emancipación intelectual, por los motivos ya expuestos en las teorías de Rancière. Así en la propuesta se logra articular la creación colectiva como metodología para la creación emancipadora de jóvenes y/o adolescentes colombianos, considerando a estos como sujetos con pensamiento crítico y en condición de igualdad epistemológica.

#### **3.1 Currículo: Una labor investigativa para la pedagogía integral.**

En este sentido, la visión curricular que se expone a continuación es la del Profesor Nelson Ernesto López Jiménez, profesor de la Universidad Surcolombiana ubicada en el departamento del Huila-Colombia, quien propone una perspectiva curricular producto de una línea de investigación sobre *Currículo y Calidad de Educación*.

En primer lugar hay que poner en consideración que desde esta perspectiva el currículo es un constante proceso investigativo que debe evaluarse constantemente, así el currículo se entiende como un proceso de indagación constante de la macro- realidad (leyes, estatutos, constitución, políticas gubernamentales, etc.) y la micro- realidad (misiones institucionales, contextos locales, proyectos pedagógicos, etc.). En este sentido para el proceso investigativo es fundamental la comprensión de las necesidades reales y las expresiones culturales de la cotidianidad. Así se entiende el currículo como: “el proceso de permanente búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la

cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada” (López, 1995, p 30).

Este proceso investigativo, en un sentido estructural del currículo, propende por la creación de *núcleos temáticos y problemáticos*, no por asignaturas que se consideran bloques sólidos academicistas y enciclopedistas. Estos núcleos buscan reunir saberes para un objetivo sobre el objeto de transformación pedagógica así los “(...) núcleos temáticos y problemáticos son entendidos como el conjunto de conocimientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objetivo de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y actividades de participación comunitaria” (López, 1995, p 43). Así el concepto de núcleo problemático y temático trata de posibilitar la integración tanto vertical como horizontal de las diferentes disciplinas académicas. Esta integración se da a través de la identificación de un problema o una pregunta problema entorno a un objeto específico de transformación que constituye el núcleo. Es claro que “toda disciplina hasta la más teórica y abstracta, debe encontrar su punto concreto de aplicación” López, p 48 1995). Así, la estructura curricular que integra problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines en núcleos busca “construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias que garantizan la relación teoría- practica” (USCO, p4 2008)

Así, estos núcleos se presentan como una concurrencia de saberes de distintas disciplinas en torno a un problema o una pregunta problema a resolver a través de la investigación, estos núcleos busca los siguientes avances sobre las estructuras curriculares presentes en las instituciones:

- Integración de la teoría y práctica, acabando así con la suma de momentos teóricos y la suma de momentos prácticos que caracterizan actualmente a la mayoría de estructuras curriculares.
- Garantiza una práctica integral y permanente, desarrollada desde cada núcleo, soportado además por las líneas de investigación definidas tendientes a la transformación del objeto seleccionado.
- Desvirtúa las asignaturas como comportamientos aislados del saber. (López, p43, 1995)



La visión curricular basada en los núcleos problemáticos y temáticos propone una pedagogía integral en donde la interdisciplinariedad no sea una excusa sino parte de la naturaleza misma de la propuesta curricular que en el caso de las instituciones de educación formal en el país impulse los proyectos educativos institucionales (PEI).

De este modo se pretende que esta visión integradora del currículo sea la que esté presente en la propuesta a desarrollar. Sería contraproducente a las teorías de Rancière hacer una propuesta curricular en asignaturas, hacer esto sería una vez más validar el sistema explicador y enaltecer una visión epistemológica del conocimiento basada en la desigualdad y la experticia. La atención de núcleos temáticos y problemáticos a través de la investigación y las relaciones interdisciplinarias de los saberes posibilita la igualdad de las inteligencias y el carácter autoestructurante de las relaciones pedagógicas. Además de incentivar el pensamiento crítico como propósito de la emancipación intelectual.

### **3.2 Apuesta: núcleos problemáticos y temáticos para la construcción de un currículo integral para la emancipación**

Así se presenta la siguiente *propuesta de creación colectiva para la emancipación intelectual de adolescentes y/o jóvenes colombianos*. Esta propuesta está destinada a desarrollarse en distintos ámbitos, no sólo en las instituciones de carácter formal, es más, por su naturaleza se constituye como una propuesta a implementarse en lugares alternativos de enunciación, lugares que escapen de la lógica institucional que están establecidas desde el orden explicador. Lugares como casas de la cultura, barrios, casas de familia, en fin lugares donde hayan seres humanos con la inquietud de crear para emanciparse intelectualmente o donde hayan sujetos preocupados por emancipar a los adolescentes y/o jóvenes en su entorno, así sea desde los mismos roles que el sistema explicador asigna a aquellos encargados de la educación: profesores y maestros, en cualquiera de los niveles establecidos por el sistema escolarizado el pre escolar, la primaria, secundaria, superior o como se le nombre a cada uno en la lógica de las naciones y de nuestro país, ya que en palabras de Rancière:

Nada prohíbe a los que la hacen funcionar las instituciones, desatar los nudos a los cuales se destinaba abrir temporalidades, espacios, caminos que den a

la emancipación intelectual el chance de pasar a través de las mayas de la red de la lógica explicadora. Nada les prohíbe por ejemplo, abrir en la distribución de sus carreras, zonas de indeterminación que permitan al encuentro de aventuras intelectuales tejer su propia tela y su propio tiempo, en el tiempo de la institución. Nada prohíbe tampoco que la institución que se estructura en disciplinas, cada una reivindicando su territorio y su método, se abra al mismo tiempo al trabajo que consiste en deshacer esta tela, en cruzar las fronteras de las disciplinas y en devolver sus objetos y sus problemas al mundo del pensamiento común. Nada les prohíbe el esfuerzo por abrirse sin cesar, a sus afueras, a sus ruidos tanto como a sus inventos. Es cierto que se trata aquí, en algún sentido, de hacer trabajar a la institución en contra de ella misma, en contra de su finalidad natural. (Rancière, 45'25'')

En el espíritu de hacer trabajar las instituciones en contra de su finalidad misma y de generar espacios creativos en estas y en cualquier otro lugar del territorio colombiano para la emancipación intelectual de jóvenes y/o adolescentes, para el desarrollo de su pensamiento crítico en provecho de su habilidad cognitiva de establecer hipótesis y deducir a partir de ellas para la creación de utopías posibles para el porvenir de nuestra nación, se presenta la siguiente propuesta curricular para la creación con los siguientes presupuestos a considerar:

1. Todo sujeto, por su condición de ser humano, ser pensante y de proletario puede crear, tan solo basta su voluntad y en el marco de esta propuesta la de aquellos que lo acompañan en el acto creativo para hacerlo. En este sentido los jóvenes y adolescentes colombianos en cualquier contexto pueden crear y pueden ser llamados artistas.

2. La labor creativa a la que invita esta propuesta es la máxima expresión de los sujetos emancipados, por tanto todos aquellos que la realicen podrán llamarse emancipados y aquellos que vean el resultado podrán hacer parte de la misma e invítárseles por este medio a la emancipación intelectual.

3. Por tanto durante el desarrollo de la propuesta creativa y la exposición de su resultado, debe hacerse consciente desde la palabra la moral de la enseñanza universal, sin esto la emancipación intelectual, como ocurre en muchos procesos creativos, no se

podrá replicar. Así hay que llevar el mensaje de la emancipación intelectual a través de la labor creativa.

4. Esta propuesta por su naturaleza creativa propende dar como resultado un *texto o discurso* que no puede ser valorado desde la crítica artística que el sistema ha impuesto, debe ser valorado desde la lógica emancipadora de los sujetos que hacen parte de ella. La crítica a la que se invita es aquella devenida del entendimiento de la moral de la enseñanza universal y sus virtualidades intelectuales en donde cada sujeto puede asegurar ¡Yo también soy artista!

5. Así en consecuencia de la moral en la enseñanza universal y de la creación colectiva, en esta propuesta se nombra al profesor como *guía o provocador* y al alumno o estudiante como *actuante* y los dos se podrán también enunciar por su participación en la creación como *voluntarios en el acto creativo*.

6. El método de la creación colectiva y especialmente su tipificación de la improvisación se toman como ejemplo metodológico y epistemológico, entendiendo que fue resultado de una necesidad contextual de emancipación y enunciación, así la propuesta no propende por el desarrollo de espectáculos teatrales con el lenguaje estético que buscaba desde los años 60's la creación colectiva. Así el contenido de la propuesta aísla las etapas metodológicas de la creación colectiva para llegar a un proceso creativo emancipador.

7. Propender por la creación de espectáculos teatrales con el mismo lenguaje estético de la creación colectiva, estaría en contradicción de la moral de la enseñanza universal y del entendimiento de las virtualidades intelectuales, enalteciendo el orden explicador en la enseñanza y/o práctica creativa.

8. En este sentido los *voluntarios en el acto creativo* a través de las etapas metodológicas de la creación colectiva que adopta esta propuesta deben determinar su lenguaje estético.

9. Estas etapas metodológicas, en la propuesta se insertan en el diseño curricular basado en núcleos problemáticos que propenden por una construcción interdisciplinar de los mismos para una pedagogía integradora y que tendrá que evaluarse constantemente por los *voluntarios en el acto creativo*. Permitiendo en consecuencia cambios estructurales y hasta metodológicos.

10. Así la propuesta es un esbozo de practica creativa para la emancipación intelectual de adolescentes y jóvenes colombianos de distintos contextos, desde la moral de la enseñanza universal y los niveles metodológicos de la creación colectiva que en su práctica requiere de constate evaluación y critica a la luz de las virtualidades intelectuales.

Bajo estos presupuestos se presentan los núcleos problemáticos de la propuesta de creación para la emancipación intelectual de adolescentes y/o jóvenes colombianos:

### **3.2.1 Núcleo investigativo- temático conceptual**

#### ***Del orden topo genético***

Aquí el *guía o provocador*, planteará preguntas en el orden de lo contextual y estético a los *actuales* y a sí mismo como de los *voluntarios del acto creativo*. Preguntas de orden principalmente ontológico que denoten el devenir histórico-contextual; en un sentido amplio: ¿Quién soy?, ¿qué soy?, ¿cómo soy?, ¿de dónde vengo? Y en un sentido específico, donde lo cronológico y topo genético se haga evidente que es lo más recomendable para la etapa de desarrollo del adolescente: ¿en qué barrio, pueblo, vereda, municipio, etc. vivo?, ¿Cómo es el lugar dónde vivo?, ¿quién es mi vecino?, ¿Cómo se llama?, ¿Dónde nació mi mamá?, ¿en qué país vivo?, ¿Qué problemas aquejan mi país, mi barrio, mis amigos?, etc. Y demás que configuren el reconocimiento de la identidad topo genética de los *voluntarios en el acto creativo*. Para resolver estas preguntas no bastará consigo mismo, habrá que buscar referentes textuales, sonoros, video-sonoros que reposen en las ciencias sociales, como la antropología, la historia, la sociología, etc.

Se propone que estas preguntas se resuelvan a través de cartografías personales de vida a través de herramientas literarias como el cuento, el ensayo o simplemente la escritura libre. Pero necesariamente tendrán que ser llevadas o traducidas en imágenes devenidas de la improvisación. Este será el primer indicio del provocador para el siguiente nivel.

El propósito de este nivel *topo genético*, será el reconocimiento de sí en un contexto histórico político y social del que tendrá que surgir un tema a trabajar. Se pide una especial sensibilidad en el *provocador* para identificar un tema en común, que pueda ser ampliamente indagado, es decir, sobre el que el material referencial abunde. Es importante señalar que así como el hallazgo del tema surge de una investigación colectiva, así mismo es la selección del mismo. Sobre este tema se iniciaran una serie de improvisaciones con la intención de producir imágenes.

### ***Del orden estético-creativo***

Las imágenes que se han producido anteriormente son el indicio de un lenguaje estético y/o teatral que tiene el grupo. Es decir, esta primera muestra de imágenes denotaran los intereses estéticos de los *actuales*, ¿es realismo de lo que se trata?, ¿es absurdo?, ¿es pantomima?, ¿es teatro físico?, ¿es danza, danza teatro? Estas preguntas sobre el lenguaje tendrán que ser resueltas por los *actuales* con la ayuda del *guía o provocador* y a través de referentes existentes textuales, visuales, sonoros, etc. No sólo de origen teatral, sino también dancístico, plástico, musical, etc.

El propósito de este nivel es encontrar y seleccionar un lenguaje ya tipificado conceptual y técnicamente para seguirlo como ejemplo referencial en su metodología y esencia, en consecuencia no tan solo con la investigación sino con los hallazgos de orden estético en los *actuales*.

A este punto se tendrá por un lado un tema a trabajar creativamente y por otro un lenguaje o forma para hacerlo.

### **3.2.2 Núcleo metodológico (enseñanza universal e improvisación)**

#### ***De la imitación***

Con el hallazgo se inicia en primer lugar con una etapa de imitación sobre los referentes estéticos hallados a la luz de la temática seleccionada. Es decir las imágenes construidas se van a ir repitiendo y modificando a través la imitación del lenguaje estético seleccionado. Se

reconstruirán las imágenes a través de los conocimientos adquiridos del lenguaje estético seleccionado.

### ***De la improvisación***

Una vez se hayan construido las imágenes a la luz del lenguaje estético seleccionado e imitado, se inician una serie de improvisaciones en torno a las mismas, cuestionando de manera crítica su naturaleza y fragmentando en detalle las partes de cada una, hallando en la medida de las capacidades y las investigaciones previas las mismas.

El propósito de este nivel es llegar a una comprensión extenuante y sucinta de las imágenes en donde la habilidad del provocador estará en recordar el componente temático a trabajar y el lenguaje escogido.

### **3.2.3 Núcleo de la creación del *texto o discurso***

En este punto las imágenes producidas se establecen como fijas. En acuerdo común se seleccionan y articulan buscando hilar las mismas desde las partes ya fragmentadas, desde lo pequeño. Para finalmente construir *el texto o discurso* de las imágenes que bien pueden reposar en un texto escrito, en una partitura de movimiento o cualquiera que corresponda al lenguaje seleccionado e imitado en primera instancia. La elaboración de este texto o discurso está en principio bajo la responsabilidad de los voluntarios del acto creativo, pero su versión final, en mutuo acuerdo con su equipo está a cargo del guía o provocador. El Lenguaje que en este punto por la lógica de las improvisaciones toma puntos singulares en su estética.

El propósito de este nivel es establecer el *texto o discurso* para mostrar.

### **3.2.4 Núcleo reflexivo crítico o evaluación**

A pesar que todos los niveles construcción de la obra por su lógica deben contener análisis reflexivos y críticos en este punto se debe reflexionar sobre el *texto* como logro final, en función de la temática y del lenguaje deseado y seleccionado. Una vez se ha hecho esto se presenta el *texto* a público de cualquier índole y se solicita a todos o una parte de ellos su opinión sobre el mismo. Esta opinión genera cambios en el *texto* que serán llevados a cabo a consideración del grupo creativo. Así se puede hacer una evaluación del proceso creativo y de la participación de todos los *voluntarios en el acto creativo*.

## Capítulo 4

### Conclusiones

#### **La creación en jóvenes colombianos, la utopía de emancipación para una nación distinta**

Esta investigación de orden documental encuentra que la *adolescencia* es la etapa cognitiva del desarrollo en la que el ser humano tiene la capacidad de deducir conceptos que conllevan a la creación de hipótesis y que un sentido superior establece utopías y comprensión de las mismas. Hipótesis y utopías que determinaran su rol en la vida adulta. Además que en el marco legal colombiano esta etapa de desarrollo está comprendida en las leyes y políticas para la juventud; estas evidencian fuertes falencias en sus puestas en práctica por la realidad estadística de la juventud colombiana. Tal vez porque las disposiciones legales de la nación están acordes a una política capitalista, al vaivén de una realidad económica globalizada y a los intereses de los gobiernos de turno y no a una realidad económica-social devenida del contexto colombiano y el específico que atañe a las juventudes. En este mismo sentido político y económico se encuentra el espíritu de los lineamientos curriculares para la educación artística en la educación formal, que propenden principalmente por el desarrollo de competencias para la preparación del rol de ciudadano de los adolescentes y/o jóvenes colombianos.

Por otro lado de esta investigación documental se deduce que en contra de la lógica económica capitalista y globalizadora (en un orden epistemológico, estético y metodológico) que tanto la propuesta pedagógica de Rancière y la enseñanza universal, y la propuesta creativa de Buenaventura y la metodología de la creación colectiva son propuestas de orden emancipador. Y que estas contienen en su ética postulados sobre la igualdad de las inteligencias y cambios paradigmáticos en las relaciones de poder en los procesos cognitivos y creativos, generando así relaciones horizontales de orden autoestructurante e interestructurantes en contra de la tradición pedagógica y creativa heteroestructurante. En este sentido, estas propuestas tienen vínculos evidentes que hacen equiparables los roles o las identidades del profesor-director y del alumno-actor. Además encuentran en un orden metodológico que para las dos propuestas, la improvisación, es parte fundamental para su desarrollo. Así puede entenderse la improvisación, como primer gesto fundamental para la emancipación y como la columna vertebral del proceso creativo en la creación colectiva. Siendo la creación artística, en las dos propuestas, la máxima manifestación de la emancipación de la tradición teatral y de la intelectual, emancipación que conlleva al desarrollo del pensamiento crítico y en la práctica a un nuevo orden de las cosas, donde se le da voz al que no tiene, al que ha sido despojado de ella.

Así la creación teatral, en este caso expuesta desde el método de la creación colectiva y con la moral de la enseñanza universal, en el contexto colombiano en cuanto a lo que corresponde a la adolescencia y/o juventud; es una oportunidad de generar porvenir, a través del desarrollo del pensamiento crítico sobre los contextos políticos y sociales que propenderá por una mejor nación en el que los adolescentes y/o jóvenes tengan participación sobre lo sensible.

Por tanto, la propuesta que contiene esta investigación para la enseñanza del teatro está centrada en la creación, re significando la creación colectiva como método de emancipación intelectual. Su estructura curricular está centrada en núcleos problemáticos y temáticos y con la consideración de una micro realidad manifiesta en el estado social de la juventud generándose como una alternativa a los lineamientos curriculares que propenden por el desarrollo de asignaturas y en consecuencia de una macro realidad, manifiesta en la ley y las políticas gubernamentales que apuntan al desarrollo de competencias. Así la propuesta aquí expuesta procura acercarse a las necesidades reales de los adolescentes y/o jóvenes del país alternativa a los



propósitos de la macro realidad. En consecuencia, esta propuesta reúne la esencia de la emancipación intelectual y la estructura metodológica de la creación colectiva como respuesta a unas problemáticas claras en el contexto colombiano en lo que corresponde a lo pedagógico, político y artístico que atañen especialmente a los adolescentes y/o jóvenes colombianos.

En un sentido político, el desarrollo de esta propuesta daría a los jóvenes y/o adolescentes colombianos un lugar de enunciación en donde puedan ser. La emancipación intelectual de jóvenes y/o adolescentes colombianos propende por el mejoramiento de su calidad de vida. Un sujeto emancipado es un sujeto capaz de tomar posiciones críticas sobre su entorno, que en el caso colombiano es un entorno violento y con grandes dificultades económicas.

Propuesta que en definitiva es un esbozo teórico que debe ser llevado necesariamente a la práctica para su confrontación y posible validación social, en cualquier espacio de enunciación en el que tenga posibilidad el lector de la misma.

Por tanto esta investigación de orden documental, espera alimentar los distintos escenarios académicos, especialmente en la Universidad Pedagógica Nacional y su Licenciatura en Artes Escénicas; marco académico en el que se desarrolla y al que en primera medida, se muestran sus resultados.

En este sentido, se sugiere y/o solicita la socialización y análisis reflexivo de este documento, en espacios académicos como los Interludios, consignados en el currículo de la carrera y en posibles semilleros de investigación, en donde se considere el diagnóstico que se hace sobre la población adolescente y/o joven colombiana, además de la re significación del método de la creación colectiva, siendo este herencia conceptual y cultural del teatro en nuestro país. Y especialmente se considere la propuesta pedagógica consignada en el libro el Maestro Ignorante del filósofo francés Jacques Rancière como una propuesta contemporánea de orden epistemológico en la pedagogía, con fuertes implicaciones en el orden de lo político; que la hacen vigente y vital para la comprensión y de nuestra realidad.

De este modo, esta socialización y análisis en el marco académico ayudará a la validación social de la propuesta y su posible inclusión en los espacios académicos de la carrera generará lugares para su puesta en práctica.

## Referencias Bibliográficas

- Alfonso, M. (2012). De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: Intentos de construcción de un campo profesional. *Palabra Pensamiento y Obra* (10), 34-55.
- Alfonso, M. (2009). Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. *Palabra Pensamiento y Obra*. (2), 100-119.
- Arcila, G. (1992). La imagen teatral en la Candelaria. Bogotá, Colombia: Ediciones Teatro la Candelaria.
- Buenaventura, E. (1984). “Nuevo Teatro” e Improvisación. *Quehacer Teatral*. (2), 83-91.
- Buenaventura, E. (1985). *La dramaturgia del actor. Ensayo*. Cali, Colombia: TEC.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del desarrollo, problemas, principios y categorías*. Reynosa, Tamaulipas, México: Interamericana de Asesoría y Servicios SA.
- Garzón, J (2008). Discursos y decursos del arte en la educación. Aportes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del arte en la educación artística. *Palabra Pensamiento y Obra* (1), 56-63.
- Garzón, J. (2013). El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética *Lucidas en tránsito. Escritos en curso, reflexiones de profesores del componente disciplinar de la licenciatura en artes escénicas (2012-2013)* (1), 105-122.
- López, N. (1995). *La construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Lineamientos Curriculares*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/>
- Ministerio de Protección Social (2011). *Política Nacional de Juventud*. Recuperado de <http://www.minsalud.gov.co/>
- Morales, P y Huertas, P. (2012). Estado de gestión de la enseñanza de las artes escénicas en las localidades de Bogotá. *Palabra Pensamiento y Obra*. (87), 32-40.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*: Ediciones Morata, SA.
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.
- Rancièrè, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona, España: Herder.

- Rancière, J. (Octubre de 2012). * De qué se trata la emancipación intelectual?* Discurso de recibimiento del título Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina.
- Reyes, C. (1984). La improvisación: notas sobre la práctica teatral. *Quehacer Teatral*. (2), 74-78.
- Rizsk, B. (1991). *La dramaturgia de la creación colectiva*. México: Gaceta.
- Saravase, N. (1984). La improvisación en el espejo oriental. *Quehacer Teatral*. (2), 63-68.
- Universidad Surcolombiana USCO, (2008). *Convocatoria Maestría en Educación*. Recuperado de [http://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/12/publicacion\\_pagina\\_web/facultad\\_educacion/MAESTRIA%20EN%20EDUCACION%20V%20cohorte.pdf](http://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/12/publicacion_pagina_web/facultad_educacion/MAESTRIA%20EN%20EDUCACION%20V%20cohorte.pdf)
- Vargas, G. (1988). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. *Revista de Ascolbi*. (1), 26-33.

## Anexos

<b>Ficha de Trabajo # 1. Adolescencia. Piaget .</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Piaget, J. (1984). <i>Psicología del niño</i> : Ediciones Morata, SA
<b>Nombre completo del autor</b>	Jean Piaget
<b>Título del libro</b>	Psicología del Niño
<b>Editorial</b>	Ediciones Morata
<b>Año de publicación</b>	1984
<b>Número de edición</b>	12
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p><b>CAPITULO V</b></p> <p><b>EL PREADOLESCENTE Y LAS OPERACIONES PROPOSICIONALES</b></p> <p><b>PG 131:</b> Esta unidad de conducta se encuentra en el periodo de 11 a 12 a 14 y 15, en el que el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real de un conjunto de transformaciones posibles.</p> <p>(...)cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir: edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías, sobre las simples adaptaciones presentes a lo real.</p> <p>(..)no se ha comprendido que la condición previa a la expansión afectiva y social de la adolescencia, es una transformación del pensamiento, que haga posibles la elaboración de las hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones desligadas de la comprobación concreta y actual</p> <p>1. <b>El pensamiento formal y combinatorio</b></p> <p><b>PG 133</b></p> <p>(...)por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o aún no cree, o sea, que considera a título de puras hipótesis; se hace entonces capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal.</p> <p>2. <b>El Combinatorio</b></p>	

**PG. 134**

(...) no considerando esa realidad bajo sus aspectos concretos y limitados, sino en función de un número cualquiera o de todas las combinaciones posibles, lo que refuerza considerablemente los poderes deductivos de la inteligencia.

**PG. 138**

Pero lo hermoso del nuevo sistema que se impone entonces, y que demuestra su carácter de síntesis o de conclusión (esperando, naturalmente, ser integrado en sistemas más amplios) es que no hay ahí simple yuxtaposición de las inversiones y de las reciprocidades, sino fusión operatoria en un todo único, en el sentido de que cada operación será, en adelante, a la vez, la inversa de otra y la recíproca de una tercera, lo que da cuatro transformaciones: directa, inversa, recíproca e inversa de la recíproca, siendo esta última al mismo tiempo correlativa (o dual) de la primera.

**PG.148**

Efectivamente la diferencia esencial entre el pensamiento formal y las operaciones concretas consiste en que éstas se centran en lo real, mientras que aquél alcanza las transformaciones posibles y sólo asimila lo real en función de esos desarrollos imaginados y deducidos.

**PG.149**

Así como la adolescencia (quince a dieciocho años) es la edad en que el individuo se inserta en la sociedad adulta, más aun que en la pubertad (...)

La autonomía moral que comienza en el plano inter-individual al nivel de los siete a doce años, adquiere, en efecto, con el pensamiento formal una dimensión más en el empleo de lo que podría denominarse “valores ideales o supraindividuales”.

**PG.150**

En cuanto a las posibilidades que abren esos valores nuevos, resultan claras en el propio adolescente, que presenta la doble diferencia con respecto al niño de ser capaz de construir teorías y de preocuparse de elegir una carrera que corresponde a una vocación y le permite satisfacer sus necesidades de reforma social y de creación de nuevas ideas.

**PG.151**

(...) Finalmente desde el nivel de los 11 a 12 años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras muchas transformaciones todavía).

Esa integración de estructuras sucesivas, cada una de las cuales lleva a la construcción de la siguiente, permite dividir el desarrollo en grandes períodos o subestadios que obedecen a los siguientes criterios: 1. Su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden

variar de un individuo a otro, según sus grados de inteligencia, o de un ambiente social a otro. El desarrollo de los estadios puede, pues, dar lugar a retrasos o aceleraciones; pero el orden de sucesión persiste constante en los ámbitos (operaciones, etc.) en que puede hablarse de tales estadios; 2. Cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares. No puede bastarnos una referencia a éstas, ni nos limitaremos a invocar el predominio de tal o cual de cual carácter (...); 3. Esas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras: cada una resulta de la precedente, integrándola como estructura subordinada, y prepara la siguiente, integrándose antes o después en ella.

### **PG.158**

El equilibramiento por autorregulación constituye así el proceso formador de las estructuras que hemos descrito, cuya constitución puede ser seguida, paso a paso, por la psicología del niño, no en lo abstracto, sino en la dialéctica viva y vivida de los sujetos que se enfrentan, cada generación con problemas incesantemente renovados, para llegar, a veces, en definitiva, a soluciones que puede ser algo mejores que las de las generaciones precedentes.

Pp 131

Esa última descentralización fundamental que se realiza al final de la infancia prepara la adolescencia, cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir: edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías, sobre las simples adaptaciones presentes a lo real.

PP 133

Por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea, que considera a título de puras hipótesis; se hace entonces capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético deductivo o formal

Pp 148

Efectivamente, la diferencia esencial entre el pensamiento formal y las operaciones concretas consiste en que éstas se centran en lo real, mientras que aquél alcanza las transformaciones posibles y sólo asimila lo real en función de esos desarrollos imaginados o deducidos

Ahora bien: ese cambio de perspectiva es tan fundamental desde el punto de vista afectivo como desde el cognoscitivo, porque el mundo de los valores pueden permanecer interior a las fronteras de la realidad concreta y perceptible o, por el contrario, abrirse a todas las posibilidades interindividuales y sociales

PP 149

(...) la pre adolescencia se caracteriza, por una aceleración del crecimiento fisiológico y somático y por esa apertura de los valores a las posibilidades nuevas, a las que el sujeto se prepara ya, porque consigue anticiparlas, merced a sus nuevos instrumentos deductivos.

Conviene, en efecto, señalar que cada estructura mental nueva, al integrar las precedentes, llega, a la vez, a liberar en parte de su pasado al individuo y a inaugurar actividades nuevas que, al presente nivel, se orientan esencialmente hacia el porvenir.

Pp 151

Finalmente, desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas, subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras transformaciones todavía)

<b>Ficha de Trabajo # 2. Adolescencia. Domínguez.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Domínguez, L. (2006). <i>Psicología del desarrollo, problemas, principios y categorías</i> . Reynosa, Tamaulipas, México: Interamericana de Asesoría y Servicios SA.
<b>Nombre completo del autor</b>	Laura Domínguez
<b>Título del libro</b>	Psicología del desarrollo, problemas, principios y categorías.
<b>Editorial</b>	Interamericana de Asesoría y Servicios
<b>Año de publicación</b>	2006
<b>Número de edición</b>	3
<b>Notas sobre el texto</b>	
<b>PG. 86</b>	
En el transcurso de estos períodos, momentos claves en el proceso de socialización del individuo, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional, como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además, adolescentes y jóvenes deberán	

regular su comportamiento de modo tal que logren una adecuada competencia en la sociedad, en la cual se desenvuelven, ante las exigencias que se les presenten.

En general, los inicios de la Adolescencia se conciben entre los 11-12 años, pero su culminación, que delimita el inicio de la Juventud, para algunos autores se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido, quizás la solución consista en reconocer, como lo hace I. S. Kon (1990), la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente.

#### **PG. 89**

En esta etapa, las variaciones que se producen en el contenido y los métodos de obtención del conocimiento, influirán notablemente en el desarrollo de la personalidad y, de forma especial, en el desarrollo del pensamiento, de los intereses cognoscitivos y profesionales.

Pasando a analizar la **actividad informal o no institucionalizada**, vemos que los adolescentes desarrollan diversas actividades en su tiempo libre de manera mucho más intencional que en la edad escolar, en cuanto a sus posibilidades de elección; es decir, hay mayor selectividad en la elección, en función de sus intereses generales. Alguna de estas actividades puede ser altamente motivante para el adolescente y relegar las actividades vinculadas a la escuela a un segundo plano. También pueden encontrarse o no vinculadas con la profesión a la que piensan dedicarse en el futuro.

En el caso de los **maestros**, la aceptación del adolescente va a depender en mayor medida de su estilo de comunicación, que de la preparación técnica, entendida como excelencia académica en la materia o materias que imparte. Los adolescentes privilegian a aquellos profesores que establecen con ellos un diálogo abierto y se preocupan por sus inquietudes e intereses, relacionados con la vida en general, y no únicamente con la esfera de los estudios.

#### **PG.94**

El pensamiento conceptual teórico (u operatorio formal) tiene, como su nombre lo indica, un carácter teórico tanto por su contenido como por su forma, ya que se apoya en operaciones intelectuales en el plano mental. Para la asimilación de los conceptos el adolescente realiza operaciones mentales en un nivel abstracto y logra “moverse” de un concepto a otro mediante hipótesis, sin requerir del apoyo en los objetos concretos, a diferencia del niño escolar que si necesitaba partir del plano material (o de su forma materializada).

Otra característica del pensamiento conceptual teórico es la de ser reflexivo. Las operaciones intelectuales propias del sujeto se convierten en objeto de su atención, análisis



y evaluación. El adolescente debe aprender a operar con ellas de manera intencional. Este pensamiento se distingue, además, por ser deductivo. Esto significa que opera de lo general a lo particular, a diferencia del pensamiento conceptual empírico, propio del escolar menor, que es esencialmente inductivo, siguiendo el camino de lo particular a lo general.

En la Adolescencia la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales tienen un marcado peso en la autovaloración y en el sentido de autoestima. En este período se integran las funciones subjetivo-valorativa y reguladora de la autovaloración.

Entre los psicólogos de orientación marxista, existe consenso en considerar que en la Adolescencia se alcanza un nivel cualitativamente superior de desarrollo de la autoconciencia, la cual adquiere un carácter generalizado y sirve de sostén al desarrollo de la autovaloración, término este último empleado por la mayoría estos autores para designar el concepto de sí valorado. La autovaloración en esta etapa, a pesar del avance antes descrito, es aún inestable e inexacta, pues depende en determinada medida de las valoraciones externas.

#La Adolescencia como edad psicológica se distingue, en términos generales, por la aparición del pensamiento conceptual teórico y de un nuevo nivel de autoconciencia, por la intensa formación de la identidad personal y el surgimiento de una autovaloración más estructurada, por la presencia de juicios y normas morales no sistematizadas, de ideales abstractos y de intereses profesionales, aún cuando la elección de la futura profesión no constituya un elemento central de la esfera motivacional.

<b>Ficha de Trabajo # 3. Adolescencia. Papalia.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Papalia, D. (2001). <i>Sicologia del desarrollo</i> . McGraw Hill Latinoamericana S.A.
<b>Nombre completo del autor</b>	Diane E. Papalia
<b>Título del libro</b>	Sicologia del desarrollo
<b>Editorial</b>	McGraw Hill Latinoamericana S.A.
<b>Año de publicación</b>	2001
<b>Número de edición</b>	5
<b>Notas sobre el texto</b>	

**PG. 505**

La adolescencia es el período que transcurre entre la niñez y la edad adulta. Derivada de la palabra latina que significa “crecer hasta la madurez” cubre, en lo que respecta a la sociedad occidental, la época que va desde los doce o los trece años hasta comienzos de los veinte.

(...)ha llegado a la etapa de las *operaciones formales*, nivel cognitivo que generalmente se alcanza a los doce años. Una vez que llega a este nivel, se puede pensar en términos de lo que pudiera ser cierto y no simplemente en términos de lo que ve en una situación concreta. Dado que puede imaginar una variedad infinita de posibilidades, se esta capacitado por primera vez para el razonamiento hipotético.

**Piaget, J. Logic and psychologyc. New York: Basic Books, 1957**, describe el pensamiento adolescente como la capacidad de estudiar y probar probabilidades:

*Las consecuencias de esta nueva actitud son las siguientes: En primer lugar: el pensamiento ya no va de lo real a lo teórico sino que parte de la teoría a fin de establecer o verificar las relaciones reales entre las cosas. En lugar de sólo coordinar hechos sobre el mundo real, el razonamiento hipotético deductivo saca las implicaciones de posibles definiciones y por lo tanto da lugar a una síntesis única de lo posible y necesario. (pagina 19)*

Pp 646

Como puede imaginar una serie de posibilidades, ahora es capaz de aplicar el razonamiento hipotético deductivo mediante el cual puede plantear hipótesis y después diseñar un experimento para demostrarla.

Pp 644

Según Piaget, los jóvenes entran al nivel más alto del desarrollo cognoscitivo-operaciones formales-cuando alcanzan la capacidad para el pensamiento abstracto. Este desarrollo que suele ocurrir alrededor de los 12 años, les da una nueva manera de manipular (u operar ) la información. Ya no están limitados al pensamiento en aquí y ahora, sino que pueden pensar en términos de lo que podría ser verdad, no sólo en términos de lo que es verdad. Pueden imaginar posibilidades, demostrar hipótesis y formular teorías.

<b>Ficha de Trabajo # 4. Adolescencia. Paz.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	No aplica
<b>Nombre completo del autor</b>	Octavio Paz
<b>Título del libro</b>	El laberinto de la soledad

<b>Editorial</b>	Recuperado de Internet
<b>Año de publicación</b>	1950
<b>Número de edición</b>	Recuperado de Internet
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p>Pp 82-86</p> <p>La adolescencia es ruptura con el mundo infantil y momento de pausa ante el universo de los adultos. (...)Por eso la adolescencia no es sólo la edad de la soledad, sino también la época de los grandes amores, del heroísmo y del sacrificio. (...)El adolescente se abre al mundo: al amor, a la acción, a la amistad, al deporte, al heroísmo. (...) La adolescencia es una vela de armas de la que se sale al mundo de los hechos.</p>	

<b>Ficha de Trabajo # 5. Problematización. Morales y Huertas.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Morales, P y Huertas, P. (2012). Estado de gestión de la enseñanza de las artes escénicas en las localidades de Bogotá. <i>Palabra Pensamiento y Obra.</i> (87), 32-40.
<b>Nombre completo del autor</b>	Pedro Morales y Patricia Huertas
<b>Título del libro</b>	Estado de gestión de la enseñanza de las artes escénicas en las localidades de Bogotá. Palabra Pensamiento y Obra.
<b>Editorial</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Año de publicación</b>	2012
<b>Número de edición</b>	N.A.
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p><b>PG 32</b></p> <p>Las entidades públicas formales cumplen con lo estipulado en la Ley 115 de educación sobre el plan de estudios básicos: involucran a la educación artística como parte del currículo obligatorio y la formación integral de los estudiantes, así como en aras de ocupar el tiempo libre de estos, principalmente.</p>	

**PG 31**

En organizaciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano hay mayor número de profesores para las artes, en general, y para las artes escénicas en específico. Esto es normal si se toma en cuenta que el objetivo básico de estas organizaciones es la educación y la formación artísticas, sin atenerse a un currículo formal. Sin embargo, se encontró que en algunos casos el personal docente no posee estudios o experiencia calificada en artes escénicas; en otros casos, ni siquiera en arte. La educación artística continúa siendo un área de buenas intenciones, pero de poca responsabilidad profesional. En ciertas ocasiones, algunos artistas se ven forzados al ejercicio docente como un medio estable de supervivencia, sin poseer conocimientos pedagógicos ni didácticos adecuados.

**PG 34**

En organizaciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano hay mayor número de profesores para las artes, en general, y para las artes escénicas en específico. Esto es normal si se toma en cuenta que el objetivo básico de estas organizaciones es la educación y la formación artísticas, sin atenerse a un currículo formal. Sin embargo, se encontró que en algunos casos el personal docente no posee estudios o experiencia calificada en artes escénicas; en otros casos, ni siquiera en arte. La educación artística continúa siendo un área de buenas intenciones, pero de poca responsabilidad profesional. En ciertas ocasiones, algunos artistas se ven forzados al ejercicio docente como un medio estable de supervivencia, sin poseer conocimientos pedagógicos ni didácticos adecuados.

<b>Ficha de Trabajo # 6. Justificación. Garzón.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Garzón, J (2008). Discursos y decursos del arte en la educación. Aportes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del arte en la educación artística. <i>Palabra Pensamiento y Obra</i> (1), 56-63.
<b>Nombre completo del autor</b>	José Domingo Garzón Garzón
<b>Título del libro</b>	Discursos y decursos del arte en la educación. Aportes sueltos para provocar reservas críticas con respecto a imaginarios del arte en la educación artística. Palabra Pensamiento y Obra
<b>Editorial</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Año de publicación</b>	2008
<b>Número de edición</b>	N.A.
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p>PG 56            La educación artística reclama una nueva epistemología, conciente de su sentido social. No formar bajo los supuestos y las lógicas del Artista, porque está en juego un escenario pedagógico, de las enseñanzas.</p>	

<b>Ficha de Trabajo #7. Problematización. Alfonso.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Alfonso, M. (2012). De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: Intentos de construcción de un campo profesional. <i>Palabra Pensamiento y Obra</i> (10), 34-55.
<b>Nombre completo del autor</b>	Luis Miguel Alfonso
<b>Título del libro</b>	De juegos didácticos en la formación profesoral de teatro: Intentos de construcción de un campo profesional. Palabra Pensamiento y Obra

<b>Editorial</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Año de publicación</b>	2012
<b>Número de edición</b>	N.A.
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p>PG 38</p> <p>En Colombia los primeros directores y maestros que formaron grupos incipientes de actores se formaron, en su mayoría, en el exterior. Ellos cualificaban así sus conocimientos y luego los transmitían en sus compañías teatrales. Así se crearon a finales de los años 1950 y comienzos de 1960, grupos de gran trayectoria como el Teatro Escuela de Cali, el Teatro Popular de Bogotá, el Teatro Libre o el Teatro de La Candelaria. Se resalta que los fundadores o directores de compañías teatrales a la par que consolidaban su grupo organizaban festivales, creaban escuelas en las que formaron y, en algunos casos, siguen formando actores con propuestas en las que se funden distintas búsquedas estético-teatrales con visiones sobre las funciones sociales y políticas del teatro.</p>	

<b>Ficha de Trabajo # 8.Problematización. Alfonso.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Alfonso, M. (2009). Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. <i>Palabra Pensamiento y Obra.</i> (2), 100-119.
<b>Nombre completo del autor</b>	Luis Miguel Alfonso
<b>Título del libro</b>	Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. Palabra Pensamiento y Obra
<b>Editorial</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Año de publicación</b>	2009
<b>Número de edición</b>	N.A.
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p><b>PG 109</b></p> <p>El tema de la transformación del saber artístico en la escuela es muy reciente, me atrevería a decir que es embrionario.</p> <p><b>PG 110</b></p> <p>En nuestro país aún hacen carrera, -para citar el ejemplo del teatro-, presunciones como que para enseñar basta con conocer la disciplina, que se aprende haciendo o por imitación, que la</p>	

investigación y la docencia teatral sólo puede estar en manos de “especialistas teatrales”, que la investigación misma hace parte de todo proceso creativo, de puestas en escena o de experimentaciones con miras a la búsqueda de nuevos itinerarios estéticos.

**PG 114**

Con el fin de aclarar, invoco el teatro de nuevo, en donde existe una tradición en la formación actoral, la mayor parte de ella circunscrita en los métodos de maestros o directores (Meyerhold, Grotowski, Stanislavsky, Brecht, Barba, Michael Chejov, etc.) que cultivaron metódicamente una experiencia, la sistematizaron y la socializaron; ello, junto con la conformación de escuelas en las que se enseñaba tal o cual método, les dio validez y reconocimiento.

**Ficha de Trabajo # 9. Creación Colectiva. Buenaventura.**

<b>Citación normas APA</b>	Buenaventura, E. (1985). <i>La dramaturgia del actor. Ensayo</i> . Cali, Colombia: TEC.
<b>Nombre completo del autor</b>	Enrique Buenaventura
<b>Título del libro</b>	La dramaturgia del actor. Ensayo.
<b>Editorial</b>	TEC
<b>Año de publicación</b>	1985
<b>Número de edición</b>	1

**Notas sobre el texto**

P1

En otros términos, el teatro es el espectáculo que organiza diferentes lenguajes sonoros y visuales, uno de los cuales es el lenguaje verbal. Todo el mundo sabe que ese momento es irrepetible, que no hay dos funciones iguales, en la medida que el público influye decisivamente en cada ocasión, aunque la estructura básica del espectáculo dé la impresión de permanecer intacta.

P3

Ahora bien, si el texto escrito no es ni más ni menos que uno de los lenguajes del texto del espectáculo (el cual establece una organicidad discursiva con los otros textos o lenguajes no verbales), el concepto de dramaturgia no debe reducirse a los textos escritos para el teatro. La “creación colectiva” no es un invento moderno ni, mucho menos, como quieren algunos, una moda pasajera del teatro colombiano y latinoamericano. Con metodologías diferentes ha existido desde que hay teatro. Uno de los movimientos teatrales en los cuales la creación colectiva logró un verdadero apogeo fue el de la Comedia dell’Arte. (...) Fue, por excelencia, un teatro de actores y estableció una nueva relación con un nuevo público.

P4

No se trata de regresar a la Comedia dell’Arte, puesto que regresar es imposible sino de, manteniendo el rol del texto literario y el rol del directo (así como del escenógrafo, etc.) reconquistar para el discurso de montaje el espacio perdido de la dramaturgia del actor. Dentro del proceso de producción dramática hay dos etapas y dos discursos: la etapa de escritura del texto verbal y la etapa de escritura del texto del espectáculo (algunos prefieren llamar a este último texto partitura para mejor incluir en él los lenguajes no verbales).

P5

Si algo reivindica la creación colectiva es, justamente, la dramaturgia del actor, es decir, un terreno que le ha sido arrebatado al actor desde hace más o menos medio siglo.

P6

A fuerza de ser reiterativos debemos insistir en que el teatro es el discurso del espectáculo en el momento mismo que en que se relaciona con el público y los creadores de ese discurso son *fundamentalmente los actores*.

<b>Ficha de Trabajo # 10. Creación Colectiva. Rizsk.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Rizsk, B. (1991). <i>La dramaturgia de la creación colectiva</i> . México: Gaceta.
<b>Nombre completo del autor</b>	Beatriz Rizsk
<b>Título del libro</b>	La dramaturgia de la creación colectiva.
<b>Editorial</b>	Gaceta
<b>Año de publicación</b>	1991
<b>Número de edición</b>	
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p>PP 15            Enrique Buenaventura es, precursor e impulsador del movimiento teatral conocido con el nombre de Nuevo Teatro. Movimiento que a partir de la década de los 60 se extiende por todo el continente latinoamericano como una respuesta al acontecer histórico y debido, sobre todo, a la consciente participación del artista en el proceso socio-político del país.</p> <p>Pp 21            Enrique Buenaventura nació en 1925, en la ciudad de Cali Colombia</p> <p>Pp 103            En el contexto del Nuevo Teatro, al gestar el TEC sus mensajes a partir de la conformidad entre cultura y práctica social se verá en la necesidad de ampliar la participación individual de cada uno de los miembros del grupo en todas las fases del desarrollo del producto, siendo una parte esencial la recepción del mismo por el público.</p> <p>Pp 103            No hay jerarquías, ni propiedad privada de los conocimientos y en el aspecto artístico no hay autoridad. El Director no impone su concepción de la obra a los actores ni estos deben “realizar” la concepción del director. La concepción del montaje es algo que se elabora entre todos. Todos tienen que ver con los objetivos del trabajo, con su significación, con la relación que el trabajo debe tener con el público. Todos son responsables, en una palabra del trabajo. Enrique Buenaventura. “Teatro o <i>taetro</i>: Diálogo entre dos maneras de ver”, I Estravagario, El Pueblo Cali, 16 de febrero de 1975, p 2.</p> <p>Pp 108            El método (la creación colectiva), desde su publicación en 1972, ha sido utilizado por grupos a lo largo y ancho del continente, teniendo mayor difusión que ningún otro método de trabajo del contexto del Nuevo Teatro.</p> <p>Pp 109            (el método) Inicióse, en realidad al cuestionar la autoridad del director.</p>	



Se empezó con improvisaciones que el director debía tener en cuenta para el montaje. La primera etapa del método no desterró la concepción del director sino que permitió una mayor participación de los actores en el proceso de transformación de la concepción del director en los signos del espectáculo.

El método es una práctica teórica. Una práctica que se hace necesaria y continuamente reflexiva, que constituye un proceso de múltiples mediaciones con lo social (a nivel lingüístico o discursivo, a nivel gestual o kinésico, a nivel paralingüístico, a nivel espacial o proxémico, etc) Pero no es una práctica teórica realizada *desde* un saber organizador, orientador y visionario.

P 110

El proceso de creación colectiva tiene varias etapas o niveles distintivos: la investigación y elaboración del texto; la división del texto con su respectivo análisis crítico; la improvisación, “columna vertebral del proceso”; el montaje y, por último, la presentación ante el público que incluye la síntesis dialéctica del espectáculo.

A partir de *Soldados* y sus diversas versiones, el conjunto empezó a trabajar la dramaturgia colectiva.

El primer paso es la selección de un tema determinado (...) Los actores a través de las comisiones de investigación (...) aportan material que corresponda a los objetivos estéticos, sociopolíticos, y demás, de la obra en proceso de gestación. Luego al tiempo, que se hacen las improvisaciones de los acontecimientos fundamentales, efectuándose, de paso, una primera selección entre la virtualidad, (lo que queremos decir) y las alternativas (lo que finalmente decimos), se van generando imágenes que se traducen en un primer texto.

P 111

El enunciado resultante, a la vez, se somete de nuevo a la crítica de los actores, teniendo en cuenta que nunca es un producto acabado, pues puede modificarse un sinnúmero de veces antes de presentarse ante el público.

P 112

Una vez obtenido un texto, aunque sea provisional se pasa al análisis del mismo usando las categorías establecidas en el “Esquema general. (...) De este modo se va sacando en limpio un esquema de las relaciones de conflicto que tenga una rigurosa coherencia interna, es decir, que establezca las relaciones entre los conflictos menores y mayores y en este proceso situar claramente el conflicto central.

Hechos los primeros hallazgos obligatorios para el manejo del texto, se procede a la división del mismo en *secuencias, situaciones y acciones*. Generalmente, una secuencia está compuesta de situaciones y una situación de acciones.

113

Una vez elaborado el análisis del texto mediante la división del mismo, se pasa a la improvisación

**P 113**

### **LA IMPROVISACION**

La improvisación es un juego y tiene reglas. El papel del juego en la vida es un papel desinhibitorio, es un papel anti-ideológico utilizando la ideología como una serie de comportamientos sociales ya predeterminados por la situación social de quien los hace; entonces esta serie de comportamientos que pueden ser de carácter muy racional o pueden ser de carácter inconsciente, se ven cuestionados por el juego. (Creación colectiva como vía, 8)

P 114

Esta participación dramática de los actores se mantiene hasta fines del XVII como lo prueban los documentos del teatro isabelino, del teatro barroco español y del teatro de Molière. Vendrán después, en su orden la tiranía del texto y la del director, las cuales irán reduciendo más y más el espacio dramático del actor. No se trata de “regresar” a la Comedia dell’Arte, puesto que regresar es imposible, sino de, manteniendo el rol del texto literario y el rol del director (así como del escenógrafo, etc.) reconquistar para el discurso del montaje el espacio perdido de la dramaturgia del actor. (La dramaturgia del actor, 4)

Den manera que es por medio de la improvisación que el actor empieza a recuperar sus derechos de crear, de intervenir en todos los aspectos de la escritura del espectáculo, durante el proceso de montaje.

Hay varios tipos de improvisación: la improvisación por analogía, por disociación, por oposición por inversión o contradicción. El TEC utiliza, con mayor frecuencia, la improvisación por analogía, o metafórica, que es la que se acerca al texto por medio de experiencias análogas vividas o creadas por el actor.

Como es evidente se recurre a otras experiencias, a material que resulta de las mismas investigaciones, o aun a observaciones de tipo empírico para nutrir las propias experiencias puesto que dentro de nosotros, como señala Buenaventura, no están todos los personajes.

Generalmente, por razones prácticas de duración de cada improvisación, se empieza por las acciones cuyo núcleo, recordemos, es el conflicto y luego se van hilando las secuencias a medida que avanza el proceso.

115

Ahora, según la *función* que desempeña la improvisación en el proceso de producción del espectáculo, Buenaventura ha esbozado un intento de tipificación, clasificándola de la siguiente forma:

- g) La improvisación en función de la creación de un texto.
- h) La improvisación en función de la actualización de los conflictos virtuales del texto.
- i) La improvisación en función del desarrollo de la oposición entre los enunciados del texto escrito y los enunciados verbales (orales) y no verbales producidos por la acción teatral
- j) La improvisación en función de los elementos iconográficos o sea en función de la caracterización del personaje o del lenguaje espacial y objetal-
- k) La improvisación en función de los elementos estilísticos
- l) La improvisación en función de la materia significativa sonora.

P 116

Buenaventura aplica los siguientes puntos al proceso teatral:

- 1) Establecer claramente las *situaciones* planteadas por el texto
- 2) Una vez establecidas las situaciones, abrir las más amplias posibilidades a las asociaciones libres, involuntarias de los actores
- 3) El director y los actores deben concentrarse en distinguir el hilo conductor que une las asociaciones libres-tratando de formar un todo que exprese el mayor número de posibilidades
- 4) Confrontar el contenido latente con el contenido manifiesto del texto.
- 5) Buscar una correspondencia entre el texto y las imágenes que representan las situaciones

En este sentido no hay que olvidar que la improvisación funciona como eje de selección mientras que el análisis es el eje de la combinación de la continuidad (Creación Colectiva, 11)

### **El montaje**

En este nivel, del regreso al texto y su cotejo con los resultados de las improvisaciones.

P 117

Pues en vez de ajustarse el resultado de las improvisaciones a la virtualidad, para la creación del discurso del montaje, se ha optado por darle autonomía al discurso resultante de las improvisaciones y no destruir las imágenes logradas durante el proceso (...). Se crean, de esta manera, alternativas textuales, que al ser confrontadas a la virtualidad “deben encontrar su lugar y función”, aún bajo el riesgo de terminar el grupo montando otra obra.

### **La presentación ante el público**

Uno de los aspectos fundamentales del proceso es la relación polémica y dialéctica que se establece con su público por medio de los foros después de las representaciones. De esta manera, el público se convierte en co-creador del espectáculo, pues, a su vez, va orientando al grupo sobre nuevos cambios que se incrementan en las próximas versiones.

P 215

Tuve que explicar que el teatro es una relación efímera entre actor y espectador, a través de una estructura espacio temporal, compuesta de varios lenguajes y ensayada generalmente por los primeros y representada ante los segundos. El texto literario es uno de los lenguajes del teatro pero no es, como suele creerse dentro de una cierta tradición, ni el lenguaje fundamental, ni mucho menos el que otorga sentido a los otros. La tradición a la cual me refiero no se remonta más allá del siglo XIX. Fue en este siglo cuando se dio la pelea sobre la supremacía del texto literario sobre otros lenguajes en el teatro.

Supremacía que, según el autor, explica en parte la crisis del teatro actual y el escaso número de dramaturgos contemporáneos. El espectáculo, lejos de ser, la mera “puesta en escena” de un texto literario, es un proceso de producción en el que se mezclan por igual el texto literario con los otros textos: “sonoros, musicales de carácter orgánico, de carácter aleatorio, los textos visuales entre los cuales está el actor en cuanto a ritmo... el espacio, la escenografía, los objetos, las imágenes visuales...” En fin, se trata de una dramaturgia dinámica cuya relación de los diferentes textos, aun cuando el escrito pueda establecer una “organicidad discursiva” sobre los otros, sea de carácter dialéctico. Esta posición se reitera en escritos de la época. En su ensayo “El Nuevo Teatro”, por ejemplo, afirma:

La puesta en escena no es una representación, ni una traducción, ni una “materialización” en imágenes, a través de actores, de un texto escrito. La puesta en escena produce significación, es ella misma un texto verbal, que establece una relación dinámica y dialéctica con el texto escrito.

P225

El texto que no es estrictamente mítico...hace de la tensión entre funciones y atributos un soporte semántico extraordinariamente rico y complejo, donde se instala la subversión no solamente contra el orden “referente” sino contra el orden literario y lingüístico, contra la retórica y la gramática, como niveles que se inscriben en la simbolización social y a la vez inscriben ésta en la práctica artística literaria. Buenaventura Enrique, Ensayo de la dramaturgia, 1980, p 28.Ed Conjunto 43

## **Conclusión**

**P290**

Obra multifacética que nos ha llevado a los orígenes mismos del movimiento conocido con el nombre de Nuevo Teatro, a partir de los años 50, hasta el comienzo de la década de los 90. Durante estos cuatro decenios se ha desarrollado un teatro nacional colombiano, siento el TEC y su director uno de los pilares más sólidos.

Su teatro, en efecto está ligado íntimamente al proceso de la sociedad en que le tocó vivir, convirtiéndose en un testimonio histórico de las vicisitudes por las que ha atravesado su pueblo. De paso, lo que hace la diferencia entre su teatro y un “teatro histórico”, como esperamos haber demostrado aquí, es que el suyo está hecho desde la “otredad”, entendiéndose por el otro, el diferente al yo, el que generalmente está oprimido, marginado.

P 292

El Nuevo Teatro ha sido básicamente un teatro de actor y hacia su reconquista del espacio escénico apuntan a varios de los estudios teóricos de nuestro autor expuestos aquí.

<b>Ficha de Trabajo # 11. Creación Colectiva. Saravase.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Saravase, N. (1984). La improvisación en el espejo oriental. <i>Quehacer Teatral</i> . (2), 63-68.
<b>Nombre completo del autor</b>	Nicola Saravase
<b>Título del libro</b>	La improvisación en el espejo oriental. <i>Quehacer Teatral</i> .
<b>Editorial</b>	Centro de investigaciones teatrales, Colombia
<b>Año de publicación</b>	1984
<b>Número de edición</b>	
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p><b>P 63</b></p> <p>No es exagerado afirmar que todas las practicas teatrales contemporáneas-y por consiguiente también aquellas teóricas-tienen su propia posición en cuanto al argumento <i>improvisación</i> : es más, la practica de la improvisación constituye el auténtico núcleo del proceso creativo del actor y del espectáculo en el ámbito de los teatros definidos como de búsqueda o laboratorio.</p> <p>Las razones de la importancia se pueden concentrar en aquella suma de rechazos que caracteriza cada intento de encontrar nuevos caminos y nuevas soluciones para la creación teatral. Y por lo tanto el rechazo del texto dramático o de su pasiva aceptación; el rechazo a utilizar lo que la tradición parece entregarnos como solución confeccionada y osificada. Si a esta serie de rechazos, equivalente de todos modos a una característica histórica del teatro de búsqueda de 1900 en su conjunto, se le agrega en época actual un creciente influjo del entrenamiento del actor y una mayor creencia en el poder liberatorio de la espontaneidad, se puede comprender el porqué ha podido surgir un mito de la improvisación como práctica eminentemente antiacadémica en vista de la invención del personaje y de la representación.</p> <p>Se trata de un mito que no habría sido negativo de por sí, como lo demuestran las más avanzadas experiencias del teatro moderno, si la difusión de las prácticas escénicas no hubiese generado</p>	

nuevos manierismos y, sobre todo, una confusa interpretación del término improvisación. Cuando el rechazo de la tradición correspondiente a la ignorancia de lo que nos precedió, y el entrenamiento del actor degenera en camino personal en una especie de receta o dieta, y la espontaneidad es entendida como caos, entonces también la improvisación desciende a nivel de fórmula mágica cuya invocación asegura tan solo el conformismo frente a lo que está de moda, perdiendo así su función de desafío de la tradición.

Pero aquí no pretendo subrayar el abuso a que se somete el término o la degeneración de la práctica de la improvisación sino evidenciar el influjo negativo que su confusa mitología ha ejercido y ejerce sobre el análisis de los fenómenos teatrales distintos a los de nuestro tiempo o de nuestra geografía. **La visión distorsionada de la improvisación se remonta a una interpretación equivocada que la crítica romántica le dio a su rol en la Comedia dell'Arte: para los cómicos italianos de los siglos XVI y XVII la improvisación no debe entenderse como algo imprevisto e irrepitable, es decir, una invención producida en el desarrollo de la acción y no preparada (como generalmente se entiende): se trataba, en cambio, de una técnica individual del actor a través de la cual él podía organizar su saber, ya fuera dramático o físico, variando conscientemente los temas poseídos, esto es, aprendidos en el curso de su aprendizaje y en la evolución de su experiencia escénica. Por lo tanto se trataba de una práctica ampliamente *premeditada* y en forma alguna *improvisada*.**

<b>Ficha de Trabajo # 12. Creación Colectiva. Reyes.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	Reyes, C. (1984). La improvisación: notas sobre la práctica teatral. <i>Quehacer Teatral</i> . (2), 74-78.
<b>Nombre completo del autor</b>	Carlos José Reyes
<b>Título del libro</b>	La improvisación: notas sobre la práctica

	teatral. Quehacer Teatral.
<b>Editorial</b>	Centro de investigaciones teatrales, Colombia
<b>Año de publicación</b>	1984
<b>Número de edición</b>	
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p><b>P 75</b></p> <p>¿Podríamos entonces pensar que la etapa que vivimos actualmente con los trabajos colectivos y los aportes del actor a una nueva dramaturgia nacional, son apenas los aportes previos y significativos a una dramaturgia que vendrá mas adelante?</p> <p>(...)la practica del oficio teatral desde donde el actor intenta ser más creativo y participar en el discurso dramático con voz propia: la improvisación.</p> <p>“No habríamos descubierto aún la ANALOGIA como medio de volver crítica y creadora la improvisación. Hemos dicho ya que el texto es analogía de la vida social y que ésta analogía tiene estructura propia y una relativa autonomía. Es esta estructura la que permite el análisis artístico del material social dentro del cual el texto se inscribe y la puesta en tela de juicio de la ideología como aglutinante, como cemento de ese material. El autor indaga, por ese medio, el conflicto fundamental del material que está tratando en la obra y el actor hace eso mismo con el tratamiento que la obra ha dado a ese material” Apuntes para un método de creación colectiva. E. Buenaventura.</p> <p><b>P76</b></p> <p>Y en apoyo nuestro vendría una etapa de todo trabajo creador y de toda poética, que es el trabajo de la escogencia de las opciones, el papel del azar y la intuición, los hallazgos que surgen no como el resultado de una operación fría y matemática, sino como un descubrimiento capaz de producir asombro de causar sorpresa. En este punto, el director de escena, o como se le quiera llamar, se convierte más en un provocador que pone en marcha un mecanismo, y no un ideólogo que intenta</p>	

encerrar el mundo a su saco de repuestas.

P 77

El objetivo más profundo de la improvisación aparece entonces más claro: se trata de “asaltar” la obra, como si fuera una fortaleza cerrada y llena de peligros, atacándola por distintos ángulos, pero sin destruirla, conservando su belleza y pluralidad de significados, inherente a toda verdadera obra de arte.

### Ficha de Trabajo # 13. Creación Colectiva. Buenaventura.

<b>Citación normas APA</b>	Buenaventura, E. (1984). “Nuevo Teatro” e Improvisación. <i>Quehacer Teatral</i> . (2), 83-91.
<b>Nombre completo del autor</b>	Enrique Buenaventura
<b>Título del libro</b>	“Nuevo Teatro” e Improvisación. Quehacer Teatral.
<b>Editorial</b>	Centro de investigaciones teatrales, Colombia
<b>Año de publicación</b>	1984
<b>Número de edición</b>	

### Notas sobre el texto

P 84

**Revista:** Luego la improvisación nace como uno de los elementos peculiares del “Nuevo Teatro”

EB: Exactamente.

QT: ¿podría la improvisación definirse de manera específica en el ámbito del nuevo teatro?

EB: No, por supuesto. La improvisación es una forma artística que no es para nada exclusiva del teatro. La improvisación es una forma de arte tan vieja como el arte. La práctica del arte necesita la improvisación porque no es la realización de un proyecto. La práctica artística, al revés de otras prácticas, repito, no es la realización de un proyecto: es

ella misma significativa y ella misma transforma los proyectos, los cambia completamente o en parte. De todas maneras el arte es una pa practica en la cual el peso de lo artesanal es muy grande, es muy importante, es, yo diría, el peso fundamental.

La improvisación es una forma de participación en todos los aspectos del montaje o de la elaboración del discurso de montaje y del texto del montaje del espectáculo.

En la tradición europea de la segunda mitad del siglo XVII ,la división del trabajo se Había vuelto vertical y rígida, se había vuelto en una Forma de expropiación. El autor expropiaba una parte del trabajo del director,este había expropiado otra parte del trabajo del actor y el actor había sido reducido a la actuación

Entonces a través de la improvisación nosotros planteamos como el actor se convierte en el centro de la producción del discurso de montaje y del texto del espectáculo; el actor se vuelve eje,es decir, algo que Arthur planteaba a través de sus vías específicas al igual que lo planteó todo un movimiento de reacción en contra de esa estructura vertical, una estructura que tiene implicaciones estéticas que yo definiría fatales, verdaderamente fatales.

El texto teatral se engendra en el teatro, no en la literatura; pasa por la práctica literaria pero no se engendran en la literatura, se engendra en la escena.

El actor que no participe en la dramaturgia vista como un proceso de generación de los textos del espectáculo es un actor despojado de su trabajo, un actor reducido .....

Ahora yo digo que una verdadera estructura dramática llega a existir en cuanto, en su constitución, haya participación del actor, sea a través de la improvisación o de otra manera.

**¿Cuál es la función fundamental de la improvisación? Dentro de nuestra experiencia, es establecer la relación entre el contexto en cual se produce el trabajo artístico y el trabajo artístico mismo.¿ Por qué la improvisación permite establecer esta relación ? Porque en la**



**improvisación el actor - nosotros en esta etapa le llamamos actuante- no está en función sola y primordialmente de la estructura artística que se va a producir, él está situado en su contexto, en sus experiencias , en su vida, en las relaciones sociales que él vive y desde ese estatus, desde esa posición, desde esa posición, él entra a improvisar.** Entonces va apareciendo un elemento muy interesante, un elemento típico de los actores: la analogía. La improvisación por analogía permite establecer este puente entre lo que va a ser la estructura artística y las experiencias (...) Estas tienen que ver con con todo, con los recuerdos , con las impresiones...todo puede entrar, todo tiene cabida, entonces el actor construye una analogía. Ahora bien, esta analogía se construye a partir del texto, o sea a partir de la situación que el texto plantea. La analogía es una Manera de convertir el texto en un abanico de alternativas.

en el caso nuestro, las partes se aíslan por el camino de los conflictos : se aíslan las situaciones, las acciones y se improvisa sobre la unidad básica, que para nosotros es la acción.

La función de la improvisación por Analogía es fundamentalmente dramaturgica, equivale a una intervención del actor en todo el discurso: la producción del discurso dramaturgico y del texto del espectáculo.

<b>Ficha de Trabajo # 14. Creación Colectiva. García.</b>	
<b>Citación normas APA</b>	NA
<b>Nombre completo del autor</b>	Santiago García
<b>Título del libro</b>	Teoria y practica del teatro. Volumen 2
<b>Editorial</b>	Ediciones Teatro la Candelaria
<b>Año de publicación</b>	2002
<b>Número de edición</b>	
<b>Notas sobre el texto</b>	

## **Introducción**

### **P 22**

En realidad, el arte teatral cifra su objetivo en la configuración de un espectáculo que es, o que se vuelve, realidad tangible en un espacio-tiempo determinado, como acontecimiento, al igual que la danza o la música, y que, por lo tanto, no puede ser valorado eficazmente sino en cuanto “hecho efímero” en el que confluyen contemporáneamente todos sus componentes. De esta concepción unitaria del arte, a modo de objeto o de acontecimiento, es desde la que se debe partir para reordenar criterios acerca de la enseñanza teatral, o, si se quiere, para ampliar los objetivos de la pedagogía artística más acorde con la observación de la realidad de los procesos creativos.

### **P 24**

Pero lo que queremos dejar claro, por el momento, es que para analizar las materias de una propuesta pedagógica se tiene que partir de la *obra* en sí, para que, en cierta medida ellas queden como dependientes del objeto que las desencadena y no al contrario, determinantes, como generalmente se presentan en los proyectos docentes, lo cual acarrea la famosa división de *materias* relativamente independientes, con un profesor a la cabeza de cada una realizando el papel de dueño y señor de su pequeño feudo.

### **P29**

Es por ese motivo que pretendemos que el juego, en su concepción más pura, sirva como base a una propuesta que pretenda renovar los criterios pedagógicos de la formación teatral o de la enseñanza artística en general. De esa manera, se reordenaría el criticado sistema de las áreas y de las materias, porque, a partir del juego, que es una acción o un acontecimiento global, con los elementos señalados anteriormente, se derivarían los análisis o las reflexiones que proponen a su vez, nuevas acciones en una alternancia sistemática de acciones y reflexiones (práctica y teoría).

### **P30**

En el juego esencial, dos hombres o dos equipos se desafían y luchan por algo, pero sin perder jamás de vista el hecho de que es en broma, es “por jugar”, y de que llega un momento en que la competencia termina, cuando suena el gong.

En nuestros ejercicios teatrales, improvisaciones o “estudios”, siempre partimos de la confrontación de dos o más equipos que crean una sana emulación y, además al comparar o analogar los ejercicios, abren de inmediato un campo de análisis teórico que no se agota en la nueva discusión sino que genera la continuidad del proceso con nuevos ejercicios y propuestas.

### **P31**

(...) en cualquier metodología pedagógica referente a las artes y, especialmente, al teatro, el punto de partida debe ser la obra artística concebida como una unidad, con todos los conflictos y elementos que la constituyen, y no como aparenta ser, la suma de elementos o *materias*. Por otro lado el juego concebido como la base de toda cultura, es el modelo de partida de cualquier proceso creativo de carácter artístico, mientras se presente en sus funciones esenciales: una lucha por algo (carácter agonal) y una representación de algo (carácter mimético)

### **P34**

De manera que podríamos resumir estas observaciones diciendo que en el arte del teatro, lo que nos interesa definir por el momento, comienza cuando el ritual pierde su seriedad, cuando se escinde el acontecimiento representado de los observadores, cuando se pierde el carácter globalizante de la acción (rito) y de los participantes (oficiantes), también cuando el juego pierde sus reglas y cuando la narración deja de ser relato y se transforma en representación.

### **P 46**

Se dice que el artista y el proceso de elaboración artístico es un ejemplo de liberación artístico es un ejemplo de liberación (desalienación) del hombre, de las fuertes ataduras que lo ligan a su entorno social.

### **P 47**

En la práctica artística, el hombre irrumpe en su mundo particular y en el mundo que lo rodea, y en esta experiencia amplía su individualidad; por eso, una pedagogía que se sustente en el arte, en el

teatro, en el juego, no hace otra cosa que ampliar las posibilidades de formar un ser humano que sea dueño de su propio destino.

**Ficha de Trabajo # 15. Currículo. López.**

<b>Citación normas APA</b>	López, N. (1995). <i>La construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa.</i> Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.
<b>Nombre completo del autor</b>	Nelson López
<b>Título del libro</b>	La construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa.
<b>Editorial</b>	Universidad Surcolombiana
<b>Año de publicación</b>	1995
<b>Número de edición</b>	

**Notas sobre el texto**

**Pp 9**

En este sentido, es que se puede entender el por qué se estructuran planes y programas académicos que si bien cumplen con la norma, no impulsan procesos de creación e innovación educativa que propicien verdaderos cambios en la concepción y formación del estudiante en los diferentes niveles y modalidades educativas, razón por la cual, se cuenta con planes curriculares faltos de coherencia, marcado enciclopedismo, desactualización, superficialidad en sus relaciones con el contexto nacional e internacional, que obviamente acentúa el proceso de devaluación académica y por ende los niveles de calidad no son los esperados.

**Pp 30**

Asume como concepto básico de currículum “el proceso de permanente búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, y la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada”

**Pp 31**

Como respuesta alternativa a esta situación, se ha considerado que el currículo entendido como un *proceso investigativo* es en esencia una acción a la cual se accede por aproximaciones sucesivas razón por la cual sus desarrollos deben entenderse como avances, como expresiones constructivas del proceso, como acuerdos teóricos, conceptuales y metodológicos hacia la búsqueda y logro de la intencionalidad que otorga sentido al proyecto; en este contexto, la estructura curricular a la que se llegue, no puede entenderse como un fin en si mismo, sino como un medio importante en la definición del rumbo del trabajo curricular iniciado.

**PP 35**

Se fortalezca el concepto de NUCLEO TEMATICO Y PROBLEMÁTICO entendido como una

unidad integradora, conjunto de conocimientos orientados por un objetivo a fin, que posibilita la definición de líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garantizan la síntesis creativa entre la teoría y la práctica y actividades de participación comunitaria.

**Ficha de Trabajo # 16. Emancipación Intelectual. Rancière.**

<b>Citación normas APA</b>	Rancière, J. (Octubre de 2012). <i>¿De qué se trata la emancipación intelectual?</i> Discurso de recibimiento del título Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina.
<b>Nombre completo del autor</b>	Jacques Rancière
<b>Título del libro</b>	<i>¿De qué se trata la emancipación intelectual?</i> (Transcripción de Video)
<b>Editorial</b>	Recuperado de Internet
<b>Año de publicación</b>	2012
<b>Número de edición</b>	
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p>1:23: Quien es nombrado doctor honoris causa en una universidad dedicada, como es ésta, a la novedad intelectual y al compromiso social, tiene por supuesto que preguntarse sobre el hecho que hace de él un investigador sabio, digno de tal honor.</p> <p>En efecto esta dignidad no solo recompensa la cualidad de trabajos universitarios, distingue más bien cierta orientación o inclusive cierta desviación que adopto con respecto al camino normal que suelen seguir las investigaciones, los conocimientos transmitidos y los honores adquiridos. Y me gusta pensar que las razones del honor que me es dado aquí, podrían ser las mismas que hicieron de mi un sospechoso en mi corporación, alguien que había desertado el terreno de la filosofía seria, para perderse en las cajas del archivo obrero y volver de ese viaje con una palabra cargada de ilusiones que pensábamos ya caducadas: Emancipación. Y con una formula destructora de los fundamentos mismos de la republica del saber: todas las inteligencias son iguales.</p> <p>3:36: Estaba de hecho poco preparado para volverme portador de tales extravagancias, sin duda había experimentado temprano la seducción de la palabra emancipación, pero había varias maneras de entenderla. Estaba la que hacía de emancipación una meta prometida para una ciencia de la sociedad, cuyos detentores tendrían que llevar a las masas para librarlas de la ideología que les</p>	

tenía atrapados. Estaba otra, a la inversa, que aseguraba que esos supuestos sabios eran ignorantes que no sabían nada de la práctica social y tenían que ser educados o más bien re-educados por las masas populares. Ambas visiones, hacían así de la inteligencia la propiedad de una categoría social que era sabia por la ignorancia de los otros y solo prometía beneficios de la emancipación al costo de una larga educación o re-educación.

6:10: Las desilusiones encontradas al seguir una y otra vía me encaminaron un día en una empresa poco razonable. La de remontarme a los orígenes mismos del desacuerdo entre educación de la masa por los sabios y educación de los sabios por las masas. Me lanzaba en una investigación histórica sobre el pensamiento obrero en la Francia del siglo XIX, pensaba encontrar este pensamiento en su identidad propia antes de su encuentro con la ciencia Marxista, pero en vez de eso me encontraba con algo muy diferente: el esfuerzo por librarse de la identidad obrera impuesta por el orden de la dominación. El esfuerzo para vivir, pensar, actuar, ya no como los representantes de una identidad colectiva, sino como los iniciadores de una comunidad nueva donde ninguna clase se ufanaría más de ser la educadora de la otra. Emancipación, para los hombres y las mujeres del pueblo que se dedicaban a ello, quería decir eso: la revocación de la partición de la humanidad en castas separadas, la afirmación de la pertenencia a un mundo común de experiencia y de pensamiento, la afirmación también de que este mundo no era un porvenir prometido tras largos combates, sino un mundo sensible que se trataba de empezar a construir aquí y ahora, cambiando las maneras de ser, de pensar, de hablar, de actuar, formadas por la servidumbre.

10:17: Sobre este camino me encontré con el nombre de un singular personaje a quien se le atribuye la invención de un método que abre el mundo del pensamiento y del saber a todo hijo del pueblo, Joseph Jacotot. Así fue como abrí sus libros y me vi deslumbrado por las formulas provocadoras que dormitaban desde más de un siglo y medio en el purgatorio de las pedagogías alternativas, y en primer lugar por el cuestionamiento radical del principio mismo de la educación de los niños o del pueblo. La explicación que parte de los primeros elementos del saber y sigue una marcha progresiva para guiar el escolar o el pueblo infante sobre la vía de un saber que les liberara y los harán iguales con los que los instruyen. Es esta idea, la menos contestada de las que estructuran el orden del pensamiento y el de la sociedad que Jacotot hacia volar en pedazos, partir de los primeros elementos, decía él, es borrar todo lo que los supuestos ignorantes ya saben, es descalificar el método por el cual lo aprendieron. Explicar las cosas es probar a quienes uno se dirige que no entenderían nada si uno no se los explicara, transmitir progresivamente los conocimientos que harán más tarde el niño o el pueblo iguales a sus maestros, es reproducir a cada paso el dispositivo que vuelve indefinidamente a ahondar la distancia, es transformar la brecha entre el mas y el menos saber. En diferencia de las inteligencias la explicación es el método de desigualdad, el método por el cual la desigualdad de condiciones se transforma en una creencia y esta creencia a su vez se transforma en institución. No hay, como concluía él, que fundar escuelas para instruir el pueblo, hay que decir a los hijos de este pueblo que pueden emanciparse solos, al único costo de romper con esta creencia de la desigualdad que se infiltra en lo más profundo de las maneras de ser y de pensar. Hay fundamentalmente solo dos vías, partir de la desigualdad de las inteligencias como lo hace el orden explicador, el de las escuelas y la sociedad, o partir de la igualdad de las inteligencias, del presupuesto, de la capacidad de los incapaces para verificar con ellos los efectos que producen esta presuposición.

15:02: Fue esta lección que guio todos mis trabajos posteriores. Fue la que tire primero en medio del gran debate que agitaba por aquel entonces la clase intelectual de mi país para saber cómo reducir la desigualdad escolar. Unos querían hacerlo, volviendo a las maneras de hacer de la escuela más cercanas de los que recibían, y particularmente de los más pobres entre ellos. Los otros querían hacerlo, anulando toda diferencia ante la igualdad, así, del saber. A todos, la provocación Jacotista contestaba que el problema no era reducir la desigualdad sino afirmar la igualdad y

ampliar su esfera de efectividad. Es también esa demostración la que guio mi polémica contra todos aquellos que creen servir la causa de los oprimidos, demostrándoles sin parar la manera que tiene la dominación de atraparlos, es decir, demostrándoles sin cesar que son idiotas. Pero también de manera más positiva, fue la que fundo mi comprensión de la política como operación de la capacidad de cualquiera, es también la que me hizo acentuar en el arte o en la literatura, en esos que se dicen elitistas y únicamente preocupados por su perfección, la huella de esa capacidad de cualquiera es, por último, la que me enseñó que para resaltar esa capacidad común, hacía falta rechazar el marco de las disciplinas y todas las jerarquías que en él se disimulaban, en tanto principio de buen método empezando por la diferencia supuesta entre el lenguaje del saber y el lenguaje de ellos y ellas, que son sus objetos.

19:07: Pero no son estos trabajos donde hice fructificar el pensamiento de la emancipación intelectual, que pueden por si solos constituir un título honrado para su universidad, lo que puede valerme ese honor. No es la apropiación de este descubrimiento, es más bien al contrario, el hecho de haber insistido sobre lo que esta noción tiene de inapropiable, sobre la resistencia que no deja de oponernos a medida que su necesidad se impone a nosotros. A los revolucionarios del pasado, del presente y del porvenir Jacotot dejaba ese mensaje esencial. Lo que ante todo vincula a los hombres bajo el yugo de los dominantes y de los explotadores no es el temor del poder o la ignorancia de su situación, es simplemente una opinión. La opinión de la desigualdad de las inteligencias, el sentimiento que no son capaces de otros mundos. Pero esta opinión no es solo algo que está en las cabezas, sino que está inscrita en la forma de todas nuestras relaciones, en la lógica de todas nuestras instituciones. El alumno bien puede rechazar al maestro explicador y declararse capaz de aprender por sí solo. El maestro bien puede decidir que habla de igual a igual poniendo a obrar una capacidad que es la de todos. Pero la lógica explicadora no es simplemente la de los maestros de escuela, es la de la sociedad entera, la de las relaciones de trabajo, la de las instituciones públicas, la del diario, de todo lo que nos hace vivir en comunidad y es destinada a hacerlo cada vez más en sociedades donde la desigualdad esta privada de todo fundamento transcendente y confiada, por ende, al solo cuidado de su interminable auto demostración. Es por eso que Jacotot nos dejaba con una paradoja aparentemente insoluble, *“es posible a cualquiera, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otras personas, pero una sociedad jamás será emancipada, jamás escapara a una desigualdad cuyos afueras bien podrán ser más o menos pulidos, pero que siempre será su corazón sólido.*

23:23: Vivimos en sociedades que se dicen democráticas, no solo en sus instituciones, sino también en sus modos de vida, el único modelo de la dominación que se da entonces como legitima es la del orden pedagógico, pero justamente este orden pedagógico cubre ahora el conjunto del tejido social. Ya no son solo los profesores que explican, son todas nuestras instituciones, nuestros ministerios, las multiplicaciones de comités, de comisiones de todo tipo que nombran, pero también nuestros diarios, radios y televisiones, que están encargados de la tarea sin fin de explicarnos todo, desde las duras coerciones del mercado mundial, hasta las ultimas noticias, desde las tendencias profundas reveladas por los últimos sondeos de opinión, hasta los abismos psicológicos y sociales revelados por el menor fenómeno de sociedad. Este sistema gigantesco de explicaciones trabaja sin tregua para separarnos de lo que vemos y de lo que hacemos, transformando cada cosa en un enigma, necesitando el socorro de expertos y comentaradores de todo tipo. Cada vez más nuestros gobiernos y nuestras clases dominantes se presentan ante nosotros como nuestro pedagogos, nos explican cuan complejas son las cosas y que solo ellos pueden acabar con esta complejidad. Cada vez más, periodistas, expertos o intelectuales, justifican esta creencia. Cada vez más las razones del poder se identifican con las de la ciencia, y el deseo de resistirnos es asimilado al comportamiento de ignorantes. El orden social se identifica en última instancia con la desigualdad de inteligencias.

27:12: Sabemos también, que es en esta estructuración de la desigualdad, el rol asignado por el imaginario estatal a las instituciones de enseñanza. Hablare, al menos según lo que veo en mi país y en todos los que lo rodean, no pretendo conocer todos los sistemas del mundo. Se pretende de

nuestras escuelas y nuestras universidades, armonizar sus contenidos y su organización con la tarea de proporcionar a sus estudiantes las competencias adecuadas a las evoluciones del mercado del trabajo, el problema es que estas evoluciones son hoy en día determinadas por el juego de la especulación financiera, mucho más que por los alcances de la ciencia y de la tecnología. Pero justamente, menos la armonía natural entre adquisición de conocimiento y chances de empleo, se verifican los hechos, más la institución educadora está encargada de devenir ella misma la demostración. A falta de abrir a los estudiantes las puertas de las empresas, se le ruega, al lugar de enseñanza, que se conciba a sí misma como una empresa que obedece a las reglas del management. Los equipos de investigación son rodados de agruparse a la manera de empresas para llegar a un tamaño crítico que supuestamente es garante de los progresos de la ciencia. Y los créditos de la investigación, pasan cada vez más por programas impuestos, por comités nacionales o supranacionales sobre temas burocráticamente declarados portadores del futuro. Una vez más aquí el desfase entre el sueño estatal y la realidad académica es importante, luego las universidades y sus centros de investigación tienen para conservar sus recursos. Refuerzan la mentira oficial al fingir hacer totalmente otra cosa a la que están haciendo y producir otros resultados de los que están produciendo.

31:30: En estas condiciones, la idea de emancipación es hoy en día a la vez, más urgente que nunca en su principio, y más improbable que nunca en cuanto a su realización. En tiempos de Jacotot el orden explicador dejaba amplios espacios donde los ignorantes podían precipitarse para construir aventuras intelectuales individuales y colectivas. Hoy todo espacio vacante tiende a ser ocupado por la forma particular del sistema explicador. Así es como hace falta, para que otras voces se puedan escuchar, que ciertos espacios se encuentren desviados. Es lo que paso recientemente con los movimientos que ocuparon las calles y las plazas normalmente dedicadas a la circulación, para volverlos espacios de palabra, espacios de una palabra desviante en relación con la maquina explicadora. Estos movimientos se expusieron al reproche clásico dirigido a todo lo que viene a perturbar la lógica del orden explicador, el de ser levantamientos efímeros y sin programa. Me parece que podemos leer la crítica al revés, lo efímero es la brecha introducida en la reproducción del consenso dominante, la ausencia de programa es el cuestionamiento de todos estos programas que aplazan la igualdad para más tarde. Contra estos tristes discursos que nos enseñan sin fin las astucias del capital o del poder, y la ilusión de las masas siempre engañadas, estos movimientos volvieron fuertemente a dar su honor a la idea de una capacidad de pensar, que no es capacidad de ninguna corporación especializada, ni de ninguna vanguardia sabia, si no que pertenece a todos. Y nos recordaron fuertemente que toda política igualitaria verdadera se funde en la confianza en esta capacidad.

34:48: Pero así mismo, volvieron a poner en primera fila la paradoja de Jacotot con respecto a todas las formas institucionales de transmisión del pensamiento y del saber. De cierto modo la tarea intelectual mayor es, hoy en día, si se puede usar este neologismo de des-explicar, esto quiere decir por un lado deshacer el velo que el sistema explicador pone sobre toda cosa simple, volver a ponerlas en el circuito de la percepción y de la inteligencia de todos y a la inversa devolver a su ausencia de evidencias a los modos de percepción y los sistemas de argumentación que pretendían iluminar los hechos, es decir imponerles una luz única. La des-explicación nos libra de este saber que solo se ocupa de los más pequeños hechos para mejor echarnos a todos en la condición de ignorantes, devolviendo su singularidad a los fenómenos que tomaba en su tela. La des-explicación deshace la distribución de las posiciones para instituir una comunidad de investigadores que son siempre al mismo tiempo sabios e ignorantes.

38:13: Pero ¿se puede imaginar una institución des-explicadora? Se puede a veces transformar un espacio de circulación en espacio de palabra compartida, pero ¿se puede transformar de manera permanente un lugar dedicado a la transmisión del saber en lugar de compartir una ignorancia así concebida? Una vez más, el saber es otra cosa que el conocimiento que cada uno posee y que puede hacer disfrutar a los otros. El saber es siempre, al mismo tiempo, una posición con respecto al saber, una idea de su función en el seno de un proceso más amplio, una manera de presuponer la

posición de los que tienen que aprenderla, de determinar las vías por las cuales se puede transmitir. Este saber es una manera de hacer coincidir un compartir de los tiempos y un compartir de las competencias. Recordé más arriba, el modo en el cual se requieren las inclusiones del saber, que aprietan cada vez más fuerte el nudo de una concordancia imaginaria entre el tiempo del aprendizaje y el tiempo social global. Me parece que la provocación de quienes desviaron los lugares de la circulación para denunciar la mentira de esta concordancia, puede darnos la ocasión de ver, de nuevo todos los aspectos de este anudamiento temporal que la institución del saber teje entre los objetos del saber y los sujetos del aprendizaje. Recordare solamente algunos elementos de este anudamiento: hay, primero, la evidencia del vínculo que la idea de transmisión implica entre una causa, el acto de enseñar, y un efecto el acto de aprender. Hay, luego, la idea de una marcha progresiva del saber, yendo de lo más simple a lo más complejo, decidiendo de ante mano lo que se puede y lo que no se puede esperar de un estudiante. Hay todavía la división de las disciplinas y de las sub disciplinas, cada una reivindicando su dominio, su objeto y su método. División que multiplica así, la ignorancia de todos al mismo compas, que el saber de algunos.

41:48: En contra del conjunto de estas evidencias del orden, la emancipación intelectual nos recuerda algunas verdades perturbadoras. Primero, ningún saber pasa de la cabeza del maestro a la cabeza del alumno. En la investigación del docente, en la palabra que se esfuerza para comunicarla, en la escucha de quienes la escuchan, en la circulación de estas palabras y de estas escuchas, en los efectos que ésta produce, nos enseña a ver, primero, las aventuras intelectuales, nuevos caminos que se toman sin saber de antemano el destino. Nos recuerda luego que la capacidad de pensar no se divide, y que los objetos de reflexión decisivos, siempre se abren allí donde los dominios se cruzan, donde los dominios se pierden y donde lo que era un objeto para los sabios de tal o cual disciplina se hace objeto de una reflexión para la cual nadie es especialista. Nos recuerda finalmente que el que quiere observar el trabajo del pensamiento, siempre tiene que seguir en todas partes sus inventos, más lejos a veces, como Carlos Ruta nos lo recordó, del marco de las instituciones del saber.

45:25: Desde luego ninguna institución podrá jamás integrar estos preceptos, pero nada prohíbe a los que la hacen funcionar, desatar los nudos a los cuales se destinaba abrir temporalidades, espacios, caminos que den a la emancipación intelectual el chance de pasar a través de las mayas de la red de la lógica explicadora. Nada les prohíbe por ejemplo, abrir en la distribución de sus carreras, zonas de indeterminación que permitan al encuentro de aventuras intelectuales tejer su propia tela y su propio tiempo, en el tiempo de la institución. Nada prohíbe tampoco que la institución que se estructura en disciplinas, cada una reivindicando su territorio y su método, se abra al mismo tiempo al trabajo que consiste en deshacer esta tela, en cruzar las fronteras de las disciplinas y en devolver sus objetos y sus problemas al mundo del pensamiento común. Nada les prohíbe el esfuerzo por abrirse sin cesar, a sus afueras, a sus ruidos tanto como a sus inventos. Es cierto que se trata aquí, en algún sentido, de hacer trabajar a la institución en contra de ella misma, en contra de su finalidad natural. Jacotot decía que solo los individuos podían emanciparse, que las instituciones no podían nunca hacer más que gravitar en la pesante desigualitaria. ¿No se podría oponerle una paradoja más radical aun, que la suya? la de una institución que permitiría una contra gravitación, una institución que trabajaría en contra de la misión de armonía, es decir, un sinfín de mentiras que le es asignada en pos de un trabajo de constitución de un tejido inédito de inteligencias compartidas. Para mí, por lo menos, este derecho de plantear esas preguntas que puede ser hoy el honor de la universidad y justificar los honores que ella reconoció, es luego, pensando en esto, que recibo con todo mi reconocimiento el honor que ustedes me hacen hoy.



<b>Citación normas APA</b>	Rancière, J. (2003). <i>El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual</i> . Barcelona, España: Laertes
<b>Nombre completo del autor</b>	Jacques Rancière
<b>Título del libro</b>	El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.
<b>Editorial</b>	Laertes
<b>Año de publicación</b>	2003
<b>Número de edición</b>	4
<b>Notas sobre el texto</b>	
<p><b>Capítulo Primero</b>  <b>Una aventura intelectual</b>  PP 9  En el año 1818, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa tuvo una aventura intelectual.  PP 10  Por eso hacia falta establecer, entre ellos y él, el lazo mínimo de una cosa común.  <b>Cuál no fue la sorpresa al descubrir que sus alumnos, entregados a sí mismos, habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses. Entonces, ¿no hace falta más que querer para poder? ¿Eran pues todos los hombres virtualmente capaces de comprender lo que otros habían hecho y comprendido?</b>  PP11  En definitiva, (Jacotot) sabía que el acto esencial del maestro era <i>explicar</i>, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes.  De este modo el discípulo se educaba, mediante la apropiación razonada del saber y a través de la formación del juicio y del gusto, en tan alto grado como su destinación social lo requería y se le preparaba para funcionar según este destino: enseñar, pleitear o gobernar para las elites letradas; concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas para las vanguardias nuevas que se buscaba ahora descubrir entre la elite del pueblo; hacer, en la carrera científica, descubrimientos nuevos para los espíritus dotados de ese genio particular.</p> <p><b>El orden explicador</b>  <b>Pp 13</b>  La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca.  (El explicador) Es el único juez de esta pregunta en sí misma vertiginosa: ¿ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos?  Lo que falta al padre de familia, lo que faltará siempre al trío que forma con el niño y el libro, es ese arte singular del explicador: el arte de la <i>distancia</i>. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre <i>aprender</i> y <i>comprender</i>. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra.  Pp 14  En el orden explicador, de hecho, hace falta generalmente una explicación oral para explicar la</p>	

explicación escrita.

En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos-sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel- capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres.

Pp 15

**La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender.**

**Pp16**

Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. (...) Tal es el principio de la explicación. Tal será de ahora en adelante para Jacotot el principio del *atontamiento*.

Pp 17

(Del maestro atontador) Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió.

Desde que se pronunció esta consigna de la dualidad (sentido común y la ciencia), todo perfeccionamiento en la manera de *hacer comprender*, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento.

Pero el pequeño *explicado*, él empleará su inteligencia en ese trabajo de duelo: comprender, es decir, comprender que no comprende si no se le explica. Ya no está bajo la férula que le somete, está en la jerarquía del mundo de las inteligencias

Pp 18

{Basta con el objeto a comprender y la inteligencia de quien desea comprenderlo, no es necesaria la inteligencia de quien explica}

Joseph Jacotot pensaba que todo razonamiento debe partir de los hechos y ceder ante ellos.

Y se trataba precisamente de eso: el *hecho era* que estos estudiantes *aprendieron* a hablar y escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones.

La necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego de su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro que conecta la inteligencia que está grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz.

Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada detrás de los textos sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir.

Lo que cuenta no es pasar de página, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros (((Pensamiento crítico, autonomía?))))

**Pero además la inteligencia que les hizo aprender el francés en *Telémaco* era la misma con la que aprendieron la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en**

**lo que habían hecho.**

Pp 20

¿No será este método vergonzoso de la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su *propio* poder? Su abolición ¿no buscaba desde el principio la voluntad de cortar en dos el mundo de la inteligencia?

**Todo su esfuerzo, toda su búsqueda, se centra en esto: quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad.**

El hecho estaba ahí: aprendieron solos y sin maestro explicador. Y lo que ha sucedido una vez siempre puede repetirse.

Pp 21

**En resumen sabía que la voluntad de los individuos y el peligro de la patria podían hacer nacer de capacidades inéditas en circunstancias en las que la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicativa.**

**Este método de la *igualdad* era principalmente un método de la *voluntad*. Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación.**

Pp 22

Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro.

Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía.

Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra, las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro-esta inteligencia del libro que era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno.

**Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia.**

Pp 23

En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia.

**Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.**

Los pedagogos se distinguen por los medios elegidos para convertir en sabio al ignorante: métodos duros o blandos, tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento.

La comparación no se establecía ya entre los métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. La *la vía rápida* no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la libertad, esta vía que Jacotot había experimentado en los ejércitos del año II, en la fabricación de las pólvoras o en la instalación de la Escuela Politécnica: la vía de la **libertad** respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano.

PP 24

El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador; por un maestro sabio o por un maestro ignorante.

¿Pero cómo admitir que un ignorante pueda ser para otro ignorante causa de ciencia?

Pp 25

**(...) se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia.**

**Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano.**

¿Cómo puede ser que el maestro sabio no entienda nunca que puede enseñar lo que ignora tan bien como lo que sabe? Considerará este aumento de la potencia intelectual como una devaluación de su ciencia. Y el ignorante, por su parte, si no se cree capaz de aprender por sí mismo, aún menos se sentirá capaz de instruir a otro ignorante. Los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben por sí mismos el veredicto de su exclusión. En resumen, el círculo de la emancipación debe *comenzarse*.

Pp 26

**No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador.**

**“aprende el hecho, imítalo, concóctete a ti mismo, éste es el camino de la naturaleza”**

La misma inteligencia obra en todos los actos del espíritu humano.

Pero ahí está el salto más difícil. Todo el mundo practica este método si le es preciso pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere enfrentarse con la revolución intelectual que significa. El círculo social, el orden las cosas, prohíbe que sea reconocido como lo que es: el verdadero método por el cual cada uno aprende y toma conciencia de su capacidad. Es necesario atreverse a reconocerlo y proseguir la verificación *abierta* de su poder. En caso contrario el método de la impotencia, el viejo método, durará tanto como el orden de las cosas.

Pp 28

**Soñaba con otra cosa para el lema de la instrucción mutua: que cada ignorante pudiera hacerse para otro ignorante el maestro que le revelaría su poder intelectual.**

Su problema era la *emancipación*: que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso.

Jacotot no veía que libertad podía resultar para el pueblo de los deberes de sus instructores

**Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado deba aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre.**

Pp 29

**Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador. E indicó el medio de esta *enseñanza universal*: *aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual.***

## Capítulo segundo

### La lección del Ignorante

Pp 33

**Este es el primer principio de la enseñanza universal: es necesario aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto.**

Pp 34

He aquí el genio de los explicadores; atan al ser que han inferiorizado al país del atontamiento con el lazo más sólido: la conciencia de su superioridad.

Pp 35

¿Cómo podría entender lo que está escrito en el libro- Como haz comprendido todas las cosas hasta ahora: comparando dos hechos.

Pp 36

**El libro es la fuga bloqueada. No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de donde no saldrá, del ejercicio de su libertad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno debe verlo todo por sí mismo,**

**comparar sin cesar y responder siempre a la triple pregunta: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces? Y así hasta el infinito.**

Sólo hay que decir la forma de cada signo, las aventuras de cada frase, la lección de cada libro. Hay que empezar a hablar.

Pp 37

El otro círculo ha empezado, el de la potencia. No terminarás de encontrar maneras de decir *no puedo* y pronto podrás decirlo todo.

El viejo método dice que la memoria infantil es incapaz de tales esfuerzos porque la impotencia en general es su consigna. Afirma que la memoria es otra cosa que la inteligencia o la imaginación porque usa el arma común de aquellos que quieren reinar sobre la impotencia: la división.

Pp 38

**Llamemos *atención* al acto que pone en marcha a esa inteligencia bajo la presión absoluta de una voluntad.**

Y la naturaleza de *inventar* no es distinta a la de *acordarse*.

Pp 39

**He aquí lo que quiere decir *Todo está en todo* : la tautología de la potencia. Toda la potencia del lenguaje está en el todo de un libro. Todo conocimiento de sí como inteligencia está en el dominio de un libro, de un capítulo, de una frase, de una palabra. *Todo está en todo y todo está en Telémaco*, se carcajean los que se burlan.**

Pp 40

Todas las ciencias, todas las artes, la anatomía y la dinámica, etc., son fruto de la misma inteligencia que hizo la palabra *Calipso*.

Esto es todo lo que hay en Calipso: la potencia de la inteligencia que está en toda manifestación humana.

Pp 41

**Existen distintas *manifestaciones* de la inteligencia, según sea mayor o menor la energía que la voluntad comunique a la inteligencia para descubrir y combinar relaciones nuevas, pero no existen jerarquías en la *capacidad intelectual*. Es la toma de conciencia de esta igualdad de *naturaleza* la que se llama emancipación y la que abre la posibilidad a todo tipo de aventuras en el país del conocimiento.**

Pp 42

El viejo método no atonta a sus alumnos haciéndoles deletrear, sino diciéndoles que no pueden deletrear solos; no los emanciparía pues, los atontaría, haciéndoles leer por palabras, porque tendría mucho cuidado en decirles que su joven inteligencia no puede prescindir de las explicaciones que saca de su viejo cerebro. No es pues el procedimiento, el progreso, el modo, el que emancipa o atonta, es el principio. El principio de desigualdad, el viejo principio, atonta se haga lo que se haga; el principio de la igualdad, el principio de Jacotot, emancipa cualquiera que sea el procedimiento, el libro, el hecho al cual se aplique.

Pp 43

**Siempre hay algo que el maestro puede pedirle que busque, sobre lo que le puede preguntar y sobre lo que puede comprobar el trabajo de su inteligencia.**

Tales son, en efecto, los dos actos fundamentales del maestro: *interroga*, pide una palabra, es decir, la manifestación de una inteligencia que se ignoraba o que se descuidaba. Comprueba que el trabajo de esta inteligencia se realiza con *atención*, que esta palabra no dice *cualquier cosa* para escapar de la coerción.

**Ese es el secreto de los *buenos* maestros: a través de sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno-lo bastante discretamente para hacerla trabajar, pero no hasta el extremo de abandonarla a sí misma.**

Pp 44

**Ahora bien, quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no a la de los sabios, para ser instruido y no para instruir.**

**Pp 45**

Enseñar lo que se ignora es simplemente preguntar sobre todo lo que se ignora.

**El ignorante puede preguntarlo todo, y serán sólo sus preguntas, para el viajero al país de los signos, las verdaderas preguntas que le obligarán al ejercicio autónomo de su inteligencia.**

**El Poder del ignorante**

El ignorante hará menos y mas a la vez. No verificará lo que ha encontrado el alumno, comprobará lo que ha buscado.

**PP 46**

Lo que el maestro ignorante debe exigir de su alumno es que le pruebe que ha estudiado atentamente ¿es poca cosa?

**PP 47**

**Lo que un ignorante puede una vez, todos los ignorantes lo pueden siempre. Ya que no hay jerarquía en la ignorancia. Y lo que los ignorantes y los sabios pueden comúnmente es lo que podemos llamar el poder del ser inteligente como tal.**

La materialidad del libro pone dos espíritus a una distancia que los mantiene como iguales, mientras que la explicación es aniquilación de uno por el otro.

Esta es la razón por la que el maestro ignorante podrá, cuando tenga la ocasión extender su competencia hasta comprobar no la ciencia del señorito instruido sino la atención que presta a lo que dice y a lo que hace.

**Pp48**

De este modo el maestro ignorante puede instruir tanto al sabio como al ignorante: comprobando que busca continuamente.

**Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.**

Para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado.

**PP 50**

Hace falta que una instrucción mínima, extraída de los principios de la razón, de la ciencia y del interés general, introduzca nociones sanas en cabezas que de otro modo se formarían nociones equivocadas.

Y la edad del progreso ha sido, desde el inicio, advertida del peligro mortal que existe cuando se separa a un niño del pueblo de la condición a la cual está destinado y de las ideas que están ligadas a esta condición.

**PP51**

Este doble carácter se traduce por una doble limitación de la conciencia que el artesano tiene de sí mismo: la conciencia de que lo que hace proviene de una ciencia que no es la suya, la conciencia de que lo que es le conduce a no hacer nada más de lo que le es propio.

**Digámoslo de una manera más sencilla: el equilibrio armonioso de la instrucción y de la educación es el de un doble atontamiento. Exactamente a eso se opone la emancipación, la toma de conciencia por parte de cada hombre de su naturaleza de sujeto intelectual, la fórmula cartesiana de la igualdad entendida al revés: “Descartes decía: pienso, luego existo; y este bello pensamiento de este gran filósofo es uno de los principios de la enseñanza universal. Nosotros invertimos su pensamiento y decimos: soy hombre, luego pienso”. La inversión incluye al sujeto hombre en la igualdad del cogito. El pensamiento no es una atributo de la sustancia pensante, es un atributo de la humanidad.**

**PP 52**

Toda la práctica en la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿Qué piensas tú? Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno. El padre podrá emancipar a sus hijos si empieza por conocerse a sí mismo, es decir, por examinar los actos intelectuales de los cuales él es el sujeto, por atender el modo en el que utiliza, en esos actos, su poder de ser pensante.

**Se trata al contrario de reconocer que no hay dos inteligencias, que toda obra del arte**

humano se realiza por la puesta en práctica de las mismas virtualidades intelectuales. Se trata en todos los casos de observar, de comparar, de combinar, de hacer y de atender a cómo se ha hecho. En todos los casos es posible esta reflexión, esta vuelta sobre sí que no es la contemplación pura de una sustancia pensante sino la atención incondicionada a sus actos intelectuales, al camino que trazan y a la posibilidad de avanzar siempre aportando la misma inteligencia a la conquista de territorios nuevos.

#### PP 55

En el lugar de la instancia disciplinante de la educación interviene ahora la decisión de emancipación que hace al padre o a la madre capaces de realizar para su hijo el papel del maestro ignorante en el que se encarna la exigencia incondicionada de la voluntad

Ordena completamente a un sujeto al que supone capaz de ordenarse a sí mismo.

De este modo, la célula familiar deja de ser lugar de una vuelta que conduce al artesano a la conciencia de su nulidad. Al contrario, es el lugar de una conciencia nueva, de una superación de sí que extiende lo “propio” de cada uno hasta el punto de que sea el ejercicio pleno de la razón común.

(...) y lo que el hijo busca en el libro, es la inteligencia de lo que escribió, para verificar que ésta procede como la suya. Esta reciprocidad es la clave del método emancipador, el principio de una filosofía nueva que el fundador, acoplando dos palabras griegas, ha bautizado como *panecástica*, porque investiga el *todo* de la inteligencia humana en *cada* manifestación intelectual.

#### Pp 56

**Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera otra como igual a la suya.**

La emancipación es la conciencia de esta igualdad, de esta reciprocidad que, ella sola, permite a la inteligencia actualizarse en virtud de la comprobación. Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia.

#### Pp 57

**Pero esta creencia en la desigualdad intelectual y en la superioridad de su propia inteligencia no es un hecho exclusivo de los sabios y de los poetas distinguidos. Su fuerza se debe a que abarcaba a toda la población, bajo la misma apariencia de humildad. “No puedo”-os declara este ignorante al que incitáis a instruirse-, “no soy más que un obrero”. Oíd bien todo lo que hay en este silogismo. En primer lugar, “no puedo” significa “no quiero; ¿Por qué tendría que hacer ese esfuerzo?”. Lo que también quiere decir: sin duda que podría, pues soy inteligente; pero soy obrero: la gente como yo no puede; mi vecino no puede. ¿Y de qué me serviría si tendría que seguir relacionándome con imbéciles?**

La superioridad universal de los inferiores se unirá a la inferioridad universal de los superiores para hacer un mundo donde ninguna inteligencia podrá reconocerse en su igual.

#### PP 58

**La enseñanza universal, es en primer lugar, la verificación universal del semejante que pueden realizar todos los emancipados, todos los que decidieron pensarse como hombres semejantes a cualquier otro**

#### Pp 59

Aprender a improvisar era, en primer lugar, *aprender a vencerse*, a vencer ese orgullo que se disfraza de humildad para declarar su incapacidad a la hora de hablar delante de otros- es decir, su rechazo a someterse al juicio de los otros.

### Capítulo tercero

#### La razón de los iguales

#### Pp 63

(...) quien no conoce la verdad la busca, y hay muchos encuentros que se pueden hacer en este viaje. El único error sería tomar nuestras opiniones por verdades.

#### Pp 64



Estamos limitados a la hora de multiplicar las experiencias inspiradas en esta opinión. Es verdad. Pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esta suposición. Y para eso nos basta que esta opinión sea posible, es decir, que ninguna verdad opuesta se demuestre.

**Pp 65**

(respecto a la inteligencia sometida o devenida del medio) (...) Que uno saldrá mejor que el otro. Luego existe una diferencia intrínseca. Y esta diferencia se fundamenta en esto: uno de los dos es más inteligente, está más dotado, tiene más medios que el otro. *Luego* ven que las inteligencias son desiguales.

Una hoja es un ser material mientras que un espíritu es inmaterial.

**Pp 66**

(respecto al estudio fisiológico del cerebro y su relación con la inteligencia) Los cerebros superiores no se tomarían la molestia inútil de demostrar su superioridad a cerebros inferiores, incapaces por definición de comprenderlos. Se limitarían a dominarlos. Y no encontrarían obstáculos: su superioridad intelectual se ejercería de hecho, al igual que la superioridad física. No habría más necesidad de leyes, de asambleas y de gobiernos en el orden de lo político que de enseñanza, de explicaciones y de academias en el orden intelectual.

**PP 68**

La desigualdad de las inteligencias explica la desigualdad de las manifestaciones intelectuales como la *virtus dormitiva* explica los efectos del opio.

**Pp 69**

(respecto a la edad natal) Digo que estos dos hombres tienen una inteligencia igual, y esta palabra *inteligencia igual* es un signo abreviado de todos los hechos que he advertido observando a dos niños de muy temprana edad.

**Pp 70**

Hacia eso tienden todas las prácticas de la enseñanza universal. En definitiva la atención desigual es un fenómeno cuyas causas posibles nos son razonablemente sugeridas por la experiencia.

**Pp 71**

**Lo mismo sucede con los hombres del pueblo. Es inútil discutir si su “menor” inteligencia es efecto de la naturaleza o de la sociedad: desarrollan la inteligencia que las necesidades y las circunstancias de su existencia les exigen. Allí donde cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que alguna voluntad más fuerte se haga oír y diga: continua; mira lo que has hecho y lo que puedes hacer si aplicas la misma inteligencia que has empleado ya, poniendo en todas las cosas la misma atención, no dejándote distraer de tu rumbo.**

**Resumamos estas observaciones y digamos: el hombre es una voluntad servida por una inteligencia.**

**pp 72**

(Respecto a la jerarquía soberana) El destino de la voluntad humana era someterse a esa inteligencia ya manifestada, inscrita en los códigos, tanto en los del lenguaje como en los de las instituciones sociales.

**PP 74**

También la certeza del pensamiento es anterior a las transparencias del lenguaje-sean republicanas o teocráticas-

**La divinidad del tiempo revolucionario e imperial, la voluntad, encuentra su racionalidad en este esfuerzo de cada uno sobre sí mismo, en esta autodeterminación del espíritu como actividad. La inteligencia es atención y búsqueda antes de ser combinación de ideas. La voluntad es potencia de movimiento, potencia de actuar según su *propio* movimiento, antes de ser instancia de elección.**

(...)el hombre es una voluntad servida por una inteligencia.

**pp 75**

(Respecto al cuerpo ☺) “Quiero observar y veo. Quiero escuchar y oigo. Quiero tocar y mi



brazo se extiende, se pasea por la superficie de los objetos o penetra en su interior; mi mano se abre, se desenvuelve, se extiende, se estrecha, mis dedos se abren o se cierran para obedecer a mi voluntad. En este acto de tanteo, sólo conozco mi voluntad de tantear. Esta voluntad no es ni mi brazo, ni mi mano, ni mi cerebro, ni el tanteo. Esta voluntad soy yo, es mi alma, es mi potencia, es mi facultad. Siento esta voluntad, está presente en mí, ella es yo mismo; en cuanto a la manera en que yo soy obedecido, no la siento, solo la conozco por sus actos (...) Considero la ideificación del mismo modo que el tanteo. Tengo sensaciones cuando me place, ordeno a mis sentidos que me las aporten. Tengo ideas cuando quiero, ordeno a mi inteligencia buscarlas, tantear. La mano y la inteligencia son esclavas a las que cada uno dicta sus funciones. **El hombre es una voluntad servida por una inteligencia”**

El pecado original del espíritu no es la precipitación, es la distracción, es la ausencia. “Actuar sin voluntad o sin reflexión no produce un acto intelectual (...)”

#### **Pp 76**

El acto de la inteligencia es ver y comparar lo que ve. En primer lugar, la inteligencia ve al azar.

El significado es obra de la voluntad. Y ahí está el secreto de la enseñanza universal. También es el secreto de aquéllos que se llaman genios: el trabajo incansable para someter el cuerpo a las costumbres necesarias, para encargar a la inteligencia nuevas ideas, nuevas maneras de expresarlas; para rehacer intencionalmente lo que la casualidad había producido, y convertir las circunstancias desafortunadas en posibilidades de éxito: “Eso es lo que pasa tanto con los oradores como con los niños. Unos se forman en las asambleas como nosotros nos formamos en la vida (...)”

#### **PP 77**

**Un individuo puede todo lo que quiere, declara la enseñanza universal.**

**La única insignia que vale es la igualdad de las inteligencias.**

**Lo que a nosotros nos interesa es la exploración de los poderes de todo hombre cuando se juzga igual que todos los otros y juzga a todos los otros como iguales a él. Por voluntad entendemos esta vuelta sobre sí del ser racional que se conoce actuando. Es este foco de racionalidad, esta conciencia y este aprecio de sí como ser razonable en acto lo que nutre el movimiento de la inteligencia. El ser racional es ante todo un ser que conoce su potencia, que no se engaña sobre ella.**

#### **Pp 78**

**El principio de veracidad**

Hay dos mentiras fundamentales: la que declara *digo la verdad* y la de aquél que afirma *no puedo decir nada*.

Nadie está en el error si no es por maldad, es decir, por pereza, por deseo de no oír hablar más de lo que un ser razonable se debe a sí mismo.

**Tu impotencia sólo es pereza para avanzar. Tu humildad tan solo es temor orgulloso a tropezar bajo la mirada de los otros. Tropezar no es nada, el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por tu camino.**

**Este principio de veracidad está en el centro de la experiencia emancipadora.**

#### **Pp 79**

Los hombres están unidos porque son hombres, es decir, seres distantes. La lengua no los reúne. Por el contrario, es su arbitrariedad la que, forzándolos a traducir, los une en el esfuerzo-pero también en la comunidad de inteligencia: el hombre es un ser que sabe muy bien cuando el que habla no sabe lo que dice.

La verdad no asocia a los hombres. No se da a ellos. Existe independientemente de nosotros y no se somete al fraccionamiento de nuestras frases. “La verdad existe por sí misma, existe lo que existe y no lo que se dice. Decir depende del hombre; pero la verdad no depende de él”

#### **Pp 80**

Lo esencial es no mentir, no decir que se ha visto cuando se han tenido los ojos cerrados, no contar otra cosas que lo que se ha visto, no creer que se ha explicado cuando solamente se ha nombrado.

**Pp 81**

Nadie tiene relación con la verdad si no está en su propia órbita.

**La razón y el lenguaje**

La verdad no se dice. Ella es una y el lenguaje divide, ella es necesaria y los lenguajes son arbitrarios.

**Pp 82**

Todos los lenguajes eran igualmente arbitrarios. No existía lenguaje de la inteligencia, lenguaje más universal que otros

**Pp 84**

La libertad no asegura con ninguna armonía preestablecida. Se toma, se gana y se pierde con el esfuerzo único de cada uno.

Las leyes de la lengua no tienen nada que ver con la razón, y las leyes de la ciudad tienen todo que ver con la sinrazón. Si existe ley divina, es el pensamiento en sí mismo, en su veracidad mantenida, su único testimonio. El hombre no piensa *porque* habla-esto sería precisamente someter el pensamiento al orden material existente-, **el hombre piensa porque existe.**

Queda el pensamiento debe decirse, manifestarse a través de las obras, comunicarse a otros seres pensantes. Y debe hacerlo a través del lenguajes con significaciones arbitrarias.

El pensamiento no se dice en *verdad*, se expresa en *veracidad*. Se divide, se dice, se traduce para otro que se hará otro relato, otra traducción, con una única condición: la voluntad de comunicar, la voluntad de *adivinar* lo que el otro ha pensado y que nada fuera de su relato, garantiza, y que ningún diccionario universal dice cómo debe ser comprendido.

**Pp 85**

De este concurso de voluntades resulta un pensamiento visible para los hombres al mismo tiempo. Así el pensamiento se convierte en palabra, después esta palabra o esta expresión vuelve a ser pensamiento; una idea se hace materia y esta materia se hace idea; y todo esto es resultado de la voluntad.

**PP 86**

Quizá ahora se comprenda mejor la razón de los prodigios de **la enseñanza universal: los recursos que pone a trabajar son simplemente los de una situación de comunicación entre dos seres razonables.**

Es el deseo de comprender y hacerse comprender sin el cual ningún hombre daría sentido a las materialidades del lenguaje.

Toda palabra, dicha o escrita, es una traducción que solo tiene sentido en la contra traducción, en la invención de las causas posibles del sonido oído o de su rastro escrito: la voluntad de adivinar que se aferra a todos los indicios para saber lo que tiene que decirle un animal razonable que la considera como el alma de otro animal razonable.

**Tal vez ahora se comprenda mejor este escándalo que hace del *decir* y del *adivinar* las dos operaciones principales de la inteligencia.**

**Pp 87**

Improvisar es, se sabe, uno de los ejercicios canónicos de la enseñanza universal. Pero es, en primer lugar, el ejercicio de la virtud primera de nuestra inteligencia: la virtud *poética*.

**La improvisación es el ejercicio a través del cual el ser humano se conoce y se confirma en su naturaleza de ser razonable, es decir, de animal “que crea palabras, figuras, comparaciones, para contar lo que piensa a sus semejantes”. La virtud de nuestra inteligencia es menos saber que hacer. “Saber no es nada, hacer es todo” Pero este hacer es básicamente acto de comunicación. Y, por eso, “hablar es la mejor prueba de capacidad de hacer cualquier cosa”.**

**Pp 88**

Y la emancipación del artesano es, en primer lugar, la reconquista de esta historia, la conciencia de que su actividad material es de la misma naturaleza del discurso. Comunica *poetizando*: como un ser que cree su pensamiento comunicable, su emoción susceptible de ser compartida.

**Es necesario que el artesano *hable* de sus obras para emanciparse; es necesario que el alumno habla**

del arte que quiere aprender. “Hablar de las obras de los hombres es el medio de conocer el arte humano”

**Y yo también, ¡soy pintor!**

Se confiará pues en la voluntad que tiene el niño de imitar. Pero esa voluntad se *comprobará*. Algunos días antes de darle un lápiz se le dará el dibujo para que lo mire y se le pedirá que nos lo explique.

**pp 89**

**Así se comprueba que todo querer hacer es un querer decir y que este querer decir se dirige a todo ser razonable.**

**Pp 90**

La comprobación de la “unidad del sentimiento”, es decir, del querer decir de la obra, será así el medio de la emancipación para el que “no sabe” pintar, el equivalente exacto de la comprobación sobre el libro de la igualdad de las inteligencias.

Pero no se trata de hacer grandes pintores, se trata de hacer emancipados, hombres capaces de decir *yo también soy pintor*, fórmula donde no cabe orgullo alguno sino todo lo contrario: el sentimiento justo del poder de todo ser razonable.

**El método de la enseñanza universal es idéntico a su moral: “Se dice en la enseñanza universal que todo hombre que tenga un alma nació con el alma. Se cree en la enseñanza universal que el hombre siente el placer y dolor, y que sólo en sí mismo puede encontrar el cuándo, el cómo y el porqué cúmulo de circunstancias ha experimentado ese dolor o ese placer(...)**

En cuanto conoce lo que ha conmovido a él, puede ejercitarse en conmovier a los otros si estudia la elección y el empleo de los medios de comunicación. Es un lenguaje que debe aprender.

**PP91**

**La lección de los poetas**

Debo comprobar la razón de mi pensamiento, la humanidad de mi sentimiento, pero sólo puedo hacerlo aventurándolos en ese bosque de signos que, en ellos mismos, no *quieren* decir nada, que no tienen con ese pensamiento o ese sentimiento ninguna correspondencia.

Experimentan la emoción. Y traten de comunicarla: la instantaneidad de esas ideas y esos sentimientos que se contradicen y se matizan hasta el infinito hay que transmitirla, hacerla viajar en el embrollo de las palabras y frases.

**Pp 92**

Es necesario aprender con aquellos que han trabajado sobre esta divergencia entre el sentimiento y la expresión, entre la lengua muda de la emoción y la arbitrariedad del lenguaje, con los que intentaron hacer entender el diálogo mudo del alma con ella misma, con los que comprometieron toda la credibilidad de su palabra en la apuesta de la igualdad de los espíritus.

**El secreto del genio es el de la enseñanza universal: aprender, repetir, imitar, traducir, analizar recomponer.**

**Pp 93**

Como todo creador, Racine aplica instintivamente el método, es decir, la moral, de la enseñanza universal. Sabe que no existen hombres con *grandes pensamientos* sino solamente hombres con *grandes expresiones*.

**Pp 94**

Modestia verdadera del “genio”, es decir, del artista emancipado: emplea todo su poder, todo su arte, en mostrarnos su poema como la ausencia de otro que nos concede el crédito de conocer tan bien como él.

Eso no quiere decir: hacer tragedias iguales a las de Racine, pero si emplear tanta atención, tanta investigación del arte para narrar lo que sentimos y hacerlo experimentar a los otros a través de la arbitrariedad del lenguaje o a través de la resistencia de toda materia a la obra de nuestras manos.

La lección emancipadora del artista, opuesta término a término a la lección atontadora del profesor, es ésta: **cada uno de nosotros es artista en la medida en que efectúa un doble planteamiento;**

no se limita a experimentar sino que busca compartir. El artista tiene necesidad de la igualdad así como el explicador tiene necesidad de la desigualdad. Y así diseña el modelo de una sociedad razonable donde eso mismo que es exterior a la razón- la materia, los signos del lenguaje-es atravesado por la voluntad razonable: la de decir y hacer experimentar a los otros aquello en lo que se es semejante a ellos.

La comunidad de iguales

Pp 95

Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos. Tales hombres sabrían que nadie nace con más inteligencia que su vecino, que la superioridad que alguien declara es solamente el resultado de una aplicación en utilizar las palabras tan encarnizada como la aplicación de cualquier otro en manejar sus herramientas; que la inferioridad de alguien es consecuencia de las circunstancias que no le obligaron a seguir buscando. En resumen, estos hombres sabrían que la perfección puesta por éste o aquél es su propio arte sólo es la aplicación particular del poder común de todo ser razonable, el que cada uno experimenta cuando se retira al interior de la conciencia donde la materia no tienen ningún sentido. Sabrían que la dignidad del hombre es independiente de su posición, que “el hombre no nació para tal posición particular sino para ser feliz en sí mismo independientemente de su suerte” y que ese reflejo de sentimiento que brilla en los ojos de una esposa, de un hijo o de un amigo queridos presenta, para un alma sensible, bastantes objetos capaces de satisfacerlo.

La principal atención que el hombre puede esperar del hombre es esa facultad de comunicarse el placer y el dolor, la esperanza y el temor, para conmovirse recíprocamente.

Pp97

Los únicos insensatos son los que tienden a la desigualdad y a la dominación, los que quieren tener la razón .

**La inteligencia no es el poder de comprensión mediante el cual ella misma se encargaría de comparar su conocimiento con su objeto. Ella es la potencia de hacerse comprender que pasa por la verificación del otro. Y solamente el igual comprende al igual. Igualdad e inteligencia son términos sinónimos, al igual que razón y voluntad.**

La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que una sociedad de hombres exista.

Pp 98

**Es cierto que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que quizá lo son. Es nuestra opinión e intentamos, con quienes lo creen como nosotros, probarla. Pero sabemos que este quizá es eso mismo por lo cual una sociedad de hombres es posible**

Capitulo Cuarte

La Sociedad del Menosprecio

PP 101

Las leyes de la gravedad

Habíamos dicho que nada se podía inducir de las hojas a los espíritus, de la materia a lo inmaterial. Porque la inteligencia no sigue las leyes de la materia

Así pues hay que concluir que la inteligencia está solamente en los individuos pero que no está en su reunión.

**(...) en la cooperación de dos moléculas intelectuales que llamamos hombres, existen dos inteligencias; ambas son de la misma naturaleza, pero no es una inteligencia única la que preside esta cooperación.**

Pp 102

Ahí esta la raíz material del atontamiento: las inteligencias inmatriciales sólo pueden conectarse sometiéndose a las leyes de la materia.

Se trata, más profundamente, de que dos principios inteligentes no hacen *una* creación inteligente.

#### **PP 104**

**Siempre existe, en un momento dado, razón, irreflexión, pasión, calma, atención, vigilia, sueño, descanso, marcha en todos los sentidos; luego en un momento dado, una corporación, una nación, una especie, un género, está a la vez en la razón y en la sinrazón, y el resultado no depende de la voluntad de esta masa. Luego es precisamente porque cada hombre es libre que una reunión de hombres no lo es.**

**Ya hemos visto que el espíritu, la alianza de la voluntad y la inteligencia, conocía dos modalidades fundamentales, la atención y la distracción.**

La distracción es en primer lugar pereza, deseo de sustraerse al esfuerzo. Pero la pereza misma no es el torpor de la carne, es el acto de un espíritu que subestima su propia potencia.

#### **Pp 105**

Este menosprecio pretende darse como modestia: *no puedo*, dice el ignorante que quiere ausentarse de la tarea de aprender.

El menosprecio de sí es siempre también menosprecio de los otros. *No puedo*, dice el alumno que no quiere someter su improvisación al juicio de sus pares.

#### **Pp 106**

##### **La pasión de la desigualdad**

La desigualdad no es la consecuencia de nada, es una pasión primitiva; o, más exactamente, no tiene otra causa que la igualdad.

Así la igualdad de los seres razonables vacila en la desigualdad social. Para continuar en la metáfora de nuestra cosmología, diremos que es la pasión de la *preponderancia* la que ha sometido a la voluntad libre al sistema material de la gravedad, la que ha hecho caer al espíritu en el mundo ciego de la gravitación.

#### **Pp 107**

**Se puede afirmar que el orden social está sometido a una necesidad material irrevocable, que rueda como los planetas según leyes eternas que ningún individuo puede cambiar. Pero también se puede afirmar que tal orden social sólo es una ficción.**

Todo es ficción: sólo la conciencia y la razón de cada uno de nosotros es invariable. Por otra parte, el estado de sociedad está fundado sobre estos principios.

#### **Pp 108**

Es evidente que en el momento en el cual los hombres se unen en sociedad para buscar protección unos contra otros, esta necesidad recíproca anuncia una alienación de la razón que no promete resultado razonable.

**De este modo, el mundo social no es simplemente el mundo de la no-razón, es el de la sinrazón, es decir, el de una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad.**

La voluntad pervertida no deja de emplear la inteligencia, pero sobre la base de una *distracción* fundamental. Acostumbra a la inteligencia a *ver* sólo lo que contribuye a la preponderancia, lo que sirve para anular a las otras inteligencias.

#### **Pp 109**

La voluntad razonable, guiada por su vínculo distante con la verdad y por su voluntad de hablar a a su semejante, controlaba dicha exterioridad y la recobraba por la fuerza de la atención.

#### **Pp 111**

**Existe solamente un control de la razón sobre la intención de hablar. El lenguaje poético que se conoce como tal no contradice la razón. Al contrario, recuerda a cada sujeto hablante que no debe tomar el relato de las aventuras de su espíritu por la voz de la verdad. Todo sujeto hablante es el poeta de sí mismo y de las cosas. La perversión se produce cuando este poema se da por otra cosa que un poema, cuando quiere imponerse como verdad y forzar la acción. La retórica es una poética pervertida.**

#### **Pp 112**

**El cuerpo político es una ficción, pero una ficción no es una expresión figurada a la cual**

**podría oponerse una definición exacta del agrupamiento social. Existe una lógica de los cuerpos a la cual nadie puede, como sujeto político, sustraerse. El hombre puede ser razonable, el ciudadano no puede serlo. No existe retórica razonable, no existen discursos políticos razonables.**

La retórica es una palabra en rebeldía contra la condición poética del ser hablante. Habla para hacer callar.

**Pp 113**

El orador es aquél que triunfa; es aquél que ha pronunciado la palabra o frase que hace inclinar la balanza.

**Vemos que esta superioridad se juzga ella misma: es la de la gravedad. El hombre superior que hace inclinar la balanza será siempre el que presiente mejor cuándo y cómo ella se va a inclinar. El que hace doblar mejor a los otros es el que se dobló mejor a sí mismo. Al someterse a su propia sinrazón, hace triunfar la sinrazón de la masa.**

**Pp 114**

**En resumen, el móvil que hace girar a las masas es el mismo que alienta a los espíritus superiores, el mismo que hace girar a la sociedad sobre sí misma de época en época: el sentimiento de la desigualdad de las inteligencias-este sentimiento que no distingue a los espíritus superiores sino al precio de confundirlos con la creencia universal.**

La sinrazón social encuentra su formula recogida en lo que se podría llamar la paradoja de los *inferiores superiores* : cada uno está sometido a aquél que representa como inferior, sometido a la ley de la masa por su misma pretensión de distinguirse.

**Pp 115**

**(...) la desigualdad social sólo es pensable, posible, sobre la base de la desigualdad primera de las inteligencias. La desigualdad no puede pensarse en ella misma.**

**Pp 117**

**El rey filósofo y el pueblo soberano**

El hombre razonable conoce la razón de la sinrazón ciudadana. Pero, al mismo tiempo, la conoce como insuperable. Él es el único que conoce el círculo de la desigualdad. Pero él mismo está, como ciudadano, encerrado en este círculo.

**Pp 118**

El pueblo está alienado a su jefe exactamente igual como el jefe a su pueblo

Sólo existen pueblos de ciudadanos, de hombres que alienaron su razón a la ficción igualitaria.

**Pp 119**

Al contrario, el ciudadano, el habitante de la ficción política, es el hombre condenado al país de la desigualdad.

El hombre razonable ya sabe que no existe ciencia política, que no existe política de la verdad. La verdad no zanja ningún conflicto del espacio público. Sólo habla al hombre en la soledad de su conciencia. Se retira en cuanto estalla el conflicto entre dos conciencias.

**Pp 120**

No hay nada y nunca habrá nada en la idea de deber que implique la de derecho. Quién aliena se aliena absolutamente.

El hombre razonable no se considerará entonces por encima de las leyes. La superioridad que así se atribuye a sí mismo lo haría caer en el mismo destino de esos superiores inferiores que constituyen la especie humana y mantienen su sinrazón. Considerará el orden social como un misterio situado por encima del poder de la razón, como la obra de una razón superior que impone el sacrificio parcial de la suya.

La remitirá a su primer principio. La voluntad razonable, lo vimos, es en primer lugar el arte de vencerse uno mismo. La razón se conservará fiel controlando su propio sacrificio. El hombre razonable será virtuoso.

Así la razón se guardará siempre un reducto inconquistable en el seno de la sinrazón.

**Pp 121**

La sinrazón social es la guerra, bajo sus dos figuras: el campo de batalla y la tribuna. El campo de batalla es el verdadero retrato de la sociedad, la consecuencia exacta e íntegramente desplegada de la opinión que la funda. “Cuando dos hombres se encuentran, se hacen deferencias como si se creyesen iguales en inteligencia; pero si uno de los dos se encuentra hundido en el centro del país del otro, ya no se hacen tanta ceremonia: se abusa de la fuerza como si fuera razón: todo indica en el intruso un origen bárbaro; se le trata sin modos, como a un idiota. Su pronunciación hace desternillarse de risa, la torpeza de los gestos, todo anuncia en él la especie bastarda a la cual pertenece: éste es un pueblo penoso, aquél es ligero y frívolo, éste grosero, aquél orgulloso y altivo. En general un pueblo se cree de buena fe superior a otro pueblo; y, por poco que las pasiones se mezcla, se enciende la guerra: se mata tanto como se puede, por una y otra parte, como se aplastan insectos. Cuánto más se mata, más glorioso se es. Se hace pagar tanto por cabeza; se pide una cruz por un pueblo quemado, un gran cordón si es una gran ciudad, según la tarifa; y este tráfico de sangre se llama amor a la patria (...) en nombre de la patria, ustedes se lanzan como animales salvajes sobre el pueblo vecino; y si se les preguntara qué es su patria, ustedes mismos se degollarían los unos contra los otros antes de estar de acuerdo sobre este punto”

#### **Pp 123**

La razón es la capacidad de aprender todos los lenguajes. Aprenderá pues el lenguaje de la asamblea y del tribunal. Aprenderá a desrazonar.

#### **Pp 124**

Pero sabemos también que la ampulosidad de los períodos y el ornamento del estilo no son la quintaesencia del arte oratorio. Su función no es convencer a los espíritus sino *distraerlos*. Lo que gana el decreto-como la batalla-, es el asalto, la palabra, el gesto que decide.

**Se trata, en todo caso, de comprobar el poder de la razón, de observar lo que se puede hacer siempre con ella, lo que ella puede hacer para mantenerse activa en el centro mismo de la extrema sinrazón. El *razonable desrazonante*, encerrado en el círculo de la locura social, pone de manifiesto que la razón del individuo no deja nunca de ejercer su poder.**

#### **Pp125**

**Esto no es una lección sobre trampas sino sobre constancia. El que sabe seguir siendo fiel a sí mismo en medio de la sinrazón ejercerá sobre las pasiones de los otros el mismo imperio que ejerce sobre las suyas. “Todo se realiza por las pasiones, lo sé; pero todo, incluso estas tonterías, se haría aún mejor con la razón. He aquí el único principio de la Enseñanza Universal”**

**Toda diferencia está precisamente aquí: suponemos, nosotros, que todo el mundo sabe qué es la mentira. Es por eso mismo que hemos definido al ser razonable, por la incapacidad de mentirse. No hablamos pues del privilegio de los sabios sino del poder de los hombres razonables. Y este poder surge de una *opinión*, la de la igualdad de las inteligencias.**

#### **Pp 126**

Ahora bien los discursos de Anitos y Meletos son una manifestación de la inteligencia humana como los de Sócrates. No diremos que son *tan buenos*. Solamente diremos que provienen de la *misma inteligencia*. Sócrates, el “ignorante”, se pensó, él, superior a los oradores del tribunal, tuvo la pereza de aprender su arte, consintió a la sinrazón del mundo. ¿Por qué actuó así? Por la misma razón que perdió Laios, Edipo y todos los héroes trágicos: creyó en el oráculo delfico; pensó que la divinidad lo había elegido, que le había enviado un mensaje personal.

#### **La palabra sobre Aventino**

**(...) es posible que todos los individuos sean razonables. La sociedad no lo será nunca, pero puede conocer el milagro de momentos de la razón que no son los de la coincidencia de las inteligencias-esto sería atontamiento- sino el del reconocimiento recíproco de las voluntades razonables.**

**En el momento en que la sociedad amenaza con romperse por su propia locura, la razón se convierte en acción social salvadora ejerciendo la totalidad de su propio poder, el de la igualdad reconocida de los seres intelectuales.**



**Pp 129**

Pero todo hombre puede siempre, en cualquier momento emanciparse y emancipar a otro, anunciar a los otros la *buena nueva* y aumentar el número de los hombres que se conocen como tales y ya no juegan más a la comedia de los superiores inferiores.

**Pp 131**

**Capítulo Quinto**

**El emancipador y su mono**

**Hay que dar el principio de esta instrucción: *hay que aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todas las inteligencias son iguales.***

**Hay que anunciarlo y prestarse a su comprobación: hablar al pobre, hacerle hablar de lo que es y de lo que sabe; mostrarle como instruirá a su hijo; copiar la plegaria que el niño sabe de memoria; hacerle aprender de memoria el primer libro de *Telémaco* del cual se le dará el volumen; prestarse a la demanda de aquellos que quieren aprender del maestro de la enseñanza universal *lo que éste ignora*; tomar, al fin, todos los medios para convencer al ignorante de su poder: un discípulo de Grenoble no podía convencer a una mujer pobre y vieja que podía aprender a leer y escribir. Le pagó para que le permitiera demostrárselo. En cinco meses aprendió, y ahora es ella quien emancipa a sus nietos.**

**Pp 132**

No se trata de crear sabios. Se trata de levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio *en sí* de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores.

Sólo un hombre puede emancipar a un hombre. Sólo un individuo puede ser razonable y solamente a través de su propia razón.

Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna.

**Pp 133**

Pero una enseñanza universal no puede, sin *estropearse*, especializarse en la producción de una categoría determinada de actores sociales-sobre todo si estos actores sociales son instructores de un cuerpo-.

**Pp 135**

(...) la enseñanza universal no es y no puede ser un método social. No puede extenderse en y por las instituciones de la sociedad. Sin duda los *emancipados* son respetuosos con el orden social. Saben que es, en todo caso, menos malo que el desorden.

**Toda institución es una *explicación* en acto de la sociedad, una puesta en escena de la desigualdad. Su principio es y será siempre antitético al de un método basado en la opinión de la igualdad y en el rechazo de las explicaciones. La enseñanza universal sólo puede dirigirse a los individuos nunca a las sociedades.**

Todo orden social, apoyado sobre una explicación, excluye pues cualquier otra explicación y rechaza sobre todo el método de la emancipación intelectual que está basado en la inutilidad e incluso en el peligro de toda explicación en la enseñanza. El fundador mismo reconoció que el ciudadano de un Estado debía respetar el orden social del que forma parte y la explicación de este orden; pero también estableció que la ley sólo pedía al ciudadano acciones y palabras conformes al orden y no podía imponerle pensamientos, ni opiniones, ni creencias; que el habitante de un país, antes de ser ciudadano, era hombre, que la familia era un santuario en el que el padre es el árbitro supremo, y que en consecuencia era ahí solamente ahí, donde la emancipación intelectual podía sembrarse con provecho” Afirmémoslo pues: la enseñanza universal *no se consolidará*, no se establecerá en la sociedad. Pero *no perecerá*, porque es el método natural del espíritu humano, el de todos los hombres que buscan por sí mismos su camino. Lo que los discípulos pueden hacer por él, es anunciar a todos los individuos, a todos



los padres y a todas las madres de familia, el medio de enseñar lo que se ignora según el principio de la igualdad de las inteligencias.

**Pp 137**

**La emancipación de los hombres y la instrucción del pueblo**

**Pero no es un método de pobres. Es un método de hombres, es decir, de inventores. Quien lo emplee, cualquiera que sea su ciencia y su rango, multiplicará sus poderes intelectuales.**

**Pp 138**

Ya que la instrucción es como la libertad: no se da, se toma.

Hay que decírselo a todos aquellos que se preocupan por la ciencia o por el pueblo, o por los dos a la vez.

Que se pongan a enseñar lo que ignoran, y quizá descubrirán poderes intelectuales insospechados que los pondrán en la vía de nuevos descubrimientos.

**Pp 139**

**El atontamiento no es una superstición inveterada, es el pavor ante la libertad; la rutina no es ignorancia, es cobardía y orgullo de gentes que renuncian a su propia potencia por el único placer de constatar la impotencia del vecino. Basta con *emancipar*.**

**pp 140**

**Sabemos que eso es lo que define a la visión atontadora del mundo: creer en la *realidad* de la desigualdad, imaginarse que los superiores en la sociedad son efectivamente superiores, y creer que la sociedad estaría en peligro si se extendiese la idea, sobre todo en las clases bajas, de que esta superioridad es exclusivamente una ficción acordada.**

**Pp 141**

**Los hombres del progreso**

(...) quienes piensan, sobre todo, que saber no es nada en sí mismo y que *hacer* es todo, que las ciencias no están hechas para ser explicadas sino para producir nuevos descubrimientos e invenciones inútiles .

**Pp 151**

**El círculo de los progresivos**

La contradicción es fácil de exponer, habíamos dicho: un hombre de *progreso*, es un hombre que *avanza*, que va a ver, que experimenta, que cambia su práctica, que comprueba su saber, y así sin final. Esa es la definición literal de la palabra *progreso*. Pero ahora, un hombre de progreso es también otra cosa: un hombre que piensa a partir de la *opinión* del progreso, que erige esta *opinión* al rango de explicación dominante del orden social.

**Sabemos, en efecto, que la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social. Quien dice orden dice distribución de rangos. La puesta en rangos supone explicación, ficción distribuidora y justificadora de una desigualdad que no tiene razón que su ser.**

**Sabemos, en efecto, que la explicación es el trabajo de la pereza. Le basta con introducir desigualdad, y eso cuesta poco. La jerarquía más elemental es la del *bien* y del *mal*. La relación lógica más simple que puede servir para explicarla es la del *antes* y la del *después*. Con estos cuatro términos, el bien y el mal, el antes y el después, se tiene la matriz de todas las explicaciones.**

**Pp 153**

**El progreso es la nueva manera de decir la desigualdad.**

**Toda práctica pedagógica explica la desigualdad del saber como un mal reducible mediante una progresión indefinida hacia el bien. Toda pedagogía es espontáneamente progresista. Así se producía la discordancia entre la gran explicación y los pequeños explicadores. Ambos atontan, pero en desorden. Y este desorden del atontamiento daba espacio para la emancipación.**

El progreso, es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad.

**PP 155**

Los progresivos querrían liberar a los espíritus y promover las capacidades del pueblo. Pero lo que proponen es mejorar el atontamiento mejorando las explicaciones.

**Pp 165**

Un explicador progresista es en primer lugar, un explicador, es decir, un defensor de la desigualdad.

**PP 166**

**Los que silencian este nombre propio saben lo que hacen. Pues es este nombre propio el que establece por sí solo toda la diferencia, el que pronuncia *igualdad de las inteligencias* y cava el abismo bajo los pasos de todos los dadores de instrucción y de felicidad al pueblo. Es importante que el nombre sea silenciado, que el anuncio no suceda.**

**Pp 167**

Desde entonces, el Viejo, con la ayuda de perfeccionadores, censuraría cada vez más con sus exámenes de libertad de aprender de una forma distinta que por sus explicaciones y por la noble ascensión de sus grados. El examen perfeccionado, representación ejemplar de la omnisciencia del maestro y de la incapacidad del alumno para igualarlo, se desarrollaría en adelante como el poder inevitable de la desigualdad de las inteligencias sobre la vía de los que querrían caminar en la sociedad con su propio paso. La emancipación intelectual veía así inexorablemente como la perversión del antiguo orden se mantenía en los progresos de la máquina explicativa.

**Pp 169**

De esta forma, la Instrucción Pública es el brazo secular del progreso, el medio de igualar progresivamente la desigualdad, es decir, de desigualar indefinidamente la igualdad. Todo se juega siempre sobre un único principio, en buena lógica, sólo se puede deducir una consecuencia: el gobierno de la multitud estúpida por la casta inteligente.

**PP 170**

Quien ha aceptado la ficción de la desigualdad de las inteligencias, quien ha rechazado la única igualdad que puede implicar el orden social, sólo puede correr de ficción en ficción y de ontología en corporación para conciliar para conciliar pueblo soberano y pueblo atrasado, desigualdad de las inteligencias y reciprocidad de los derechos y de los deberes. La Instrucción Pública, la ficción social instituida de la desigualdad como retraso, es la hechicera que reconciliará a todos esos seres de razón. Lo hará extendiendo hasta el infinito el campo de sus explicaciones y el de los exámenes que los controlarán. Con esta cuenta el Viejo ganará siempre, con las nuevas cátedras de los industriales y con la fe luminosa de los progresivos.

**Pp 171**

Sólo el azar es lo suficientemente fuerte para invertir la creencia instituida, encarnada, en la desigualdad.