

Himmel ¿Qué? Una experiencia pedagógica interdisciplinaria a partir de la puesta en escena de una obra teatral

**Amaranta Moral Sosa, Ana Lía Borja Bermeo
y Pepe Kaicer Cueva Yaguana**
**Universidad Central del Ecuador, Facultad de Artes,
Carrera de Artes Escénicas
Quito, Ecuador**

Introducción

Este artículo contribuye a enriquecer la limitada literatura existente en Ecuador sobre la educación en las artes escénicas, representando así un valioso aporte a este campo en expansión. La experiencia pedagógica que se expone se fundamenta en un conjunto de lineamientos académicos formulados por la Carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador para el período 2023-2024. En particular, se destaca el enfoque interdisciplinario y colaborativo, cuyo eje central fue un proyecto integrador de itinerarios, estructurado en torno a tres docentes responsables de asignaturas diferentes, que se impartieron en el octavo semestre a los/las estudiantes de cada disciplina. Las materias fundamentales que conformaron esta propuesta educativa fueron: Interpretación compositiva, Diseño y realización de luces y sonido, y Dramaturgias de la escena y dramaturgismo, las cuales se desarrollaron en doce horas semanales, durante un semestre. Este modelo resalta la relevancia de abordar la pedagogía de las artes, particularmente en el teatro, como un ámbito esencial para la formación integral de los futuros profesionales, permitiendo una reflexión profunda sobre los métodos y enfoques que fortalecen, tanto la teoría como la práctica en esta disciplina.

Este enfoque resalta la importancia de la investigación pedagógica en el contexto de las artes escénicas, al reconocer la necesidad de crear espacios académicos que promuevan una enseñanza amplia y enriquecida, capaz de adaptarse a los retos contemporáneos del teatro.

Dentro de los objetivos para octavo semestre, se sugería un producto artístico teatral que evidencie la concreción de los resultados de aprendizaje de las tres asignaturas. El grupo de estudiantes asignados para el curso fue de treinta y uno, y todos/todas debían actuar

independientemente del itinerario al que pertenecían (Dirección y dramaturgia, Escenotecnia y manejo de objetos e Interpretación compositiva). Una de las primeras tareas, por tanto, era diseñar una metodología de trabajo en función del cumplimiento de las planificaciones micro curriculares y el desarrollo de un montaje escénico.

Se consideró fundamental desarrollar habilidades de trabajo en grupo, puesto que el ejercicio profesional del teatro es colectivo e interdisciplinario. Para esto se fomentó un modelo de enseñanza-aprendizaje con los docentes y entre pares aplicando el método de trabajo cooperativo, que según Lobato Fraile se opone a la consolidación de un movimiento educativo individualista y competitivo resaltando la importancia de la interacción y de la cooperación en los entornos educativos como medio de transformación de la sociedad. El método de trabajo cooperativo se nutrió del pensamiento pedagógico de J. Dewey y estudios sobre la dinámica de grupos de K. Lewin (Lobato Fraile, 60).

para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo (...) Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal (Johnson, Johnson y Holubec, citado en Lobato Fraile, 61).

Otra de las interrogantes pedagógicas planteadas fue: ¿cómo hacer que treinta y un actores-estudiantes estén presentes en una sola obra como intérpretes, pero también en las diferentes disciplinas y actividades que requiere una puesta en escena? Por lo que se dividió el tiempo de esta experiencia pedagógica en tres partes: preproducción, producción y presentación. “Dado que la actividad escénica implica la gestación de un deseo, de una idea individual o colectiva, puede ser desarrollada mediante el diseño de un proyecto, que establezca una estructura de producción, estrategias de comunicación y métodos de evaluación” (Moral, 105). Es importante aclarar que tanto en la práctica profesional, como en la pedagógica la comunicación es interna y transversal al proceso, así como la evaluación.

Este artículo está estructurado según la cronología del proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera fase describe la planificación realizada entre los docentes, e incluye la presentación del diseño de los talleres académicos, los cuales compartieron información básica

sobre las diversas disciplinas con todos los participantes. Además, se detalla la elección conjunta de la obra de teatro para el proyecto integrador, la audición para definir a los intérpretes de cada personaje, y la planificación de la producción escénica-pedagógica. La segunda fase aborda el ejercicio de montaje o puesta en escena, el cual se desarrollará en este artículo según las diferentes disciplinas y actividades que contribuyeron a la producción del proyecto integrador, detallando cómo se llevaron a cabo. La tercera fase describe cómo se alcanzó la temporada abierta al público, momento crucial en el que la obra se encontró con los espectadores, culminando así el acontecimiento teatral. Este momento marcó el cierre de la experiencia pedagógica, y fue fundamental para el análisis de los resultados de aprendizaje alcanzados en las tres asignaturas.

Puesto que la urdimbre¹ de este artículo es la exposición y reflexión sobre experiencias pedagógicas en las artes escénicas, la descripción crítica sobre métodos, herramientas y resultados del proyecto interdisciplinario se encontrarán en todo el texto. No obstante, en las conclusiones se sintetizará la evaluación de las condiciones de trabajo, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y la metodología aplicada. Este análisis constituye un referente para la Carrera de Artes Escénicas, así como para otras escuelas dentro del ámbito teatral que, en su campo de conocimiento, requieran la implementación de enfoques interdisciplinarios. La metodología presentada no solo ofrece una reflexión crítica sobre su efectividad en el contexto específico de la carrera, sino que también aporta una base para ser replicada y adaptada por otras instituciones o programas académicos interesados en promover prácticas pedagógicas colaborativas e integradoras en el ámbito de las artes escénicas.

Fase 1: pre-montaje, o el trazado del mapa de navegación

Elección de la obra

Para esta parte del proceso se planteó lecturas colectivas a partir de cuatro obras propuestas por el equipo docente y el grupo de estudiantes. La lectura en voz alta fue una didáctica relevante en el proceso de selección de la obra y, posteriormente, en la primera aproximación que tuvieron los/las estudiantes al texto. Mediante este proceso, se trabajó la

¹ Conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela (Real Academia Española, s.f.).

comprensión narrativa: situación, suceso, conflicto, motivo, intenciones de los personajes y el acercamiento al punto de vista del autor. Además, leer en voz alta implicó activar conocimientos previos sobre técnica vocal como instrumento interpretativo de acercamiento al material textual, al que se enfrentaba el grupo por primera vez. Así, fue necesario activar la conciencia paulatina sobre el volumen, el tempo-ritmo, el tono y la dicción. En un grupo conformado por estudiantes y docentes, en el que todos los participantes tuvieron un rol en la lectura con parlamentos asignados, se puso en juego la capacidad de escucha y concentración del grupo. El resultado de esta actividad fue la evaluación conjunta de cada obra, a través de un diálogo crítico y argumentado sobre los textos leídos, que decantó en la decisión conjunta sobre qué obra se llevaría a escena. Esto facilitó el trabajo de montaje, pues, todo el equipo se hizo responsable de su elección: *Himmelweg* de Juan Mayorga (2019).

Audición

Una de las necesidades identificadas al inicio del proyecto creativo-pedagógico fue fomentar la participación activa de todos los estudiantes, situándolos como protagonistas de su proceso tanto individual como grupal. Una de las estrategias empleadas para ello consistió en que el equipo docente adoptara una postura menos directiva y más horizontal, promoviendo que cada estudiante eligiera un personaje para interpretar, seleccionara un momento del texto, lo representara en un espacio y tiempo determinados, y con una estética particular. De este modo, en lugar de seleccionar los roles basándose únicamente en criterios de técnica actoral, se propuso una audición en la que todos los/las estudiantes pudieran participar como intérpretes.

Los criterios de evaluación se diseñaron en torno a cinco parámetros: disposición y preparación de la audición, creatividad para la puesta en escena (riesgo y coherencia), proceso de aprendizaje del/la estudiante (trabajo en grupo, asistencia, cumplimiento de actividades), cuerpo y voz. El reparto se definió según una rúbrica que priorizó criterios procesuales: la voluntad para el trabajo y los medios creativos por encima de la aptitud actoral. Howard Gardner, sostiene que es posible “desarrollar métodos que evalúen las actividades y las formas de conocimiento que los estudiantes dominan en sus clases” (15).

Como resultado paralelo de la audición, aparecieron ideas y recursos creativos de las/los estudiantes, que se integraron a la puesta en escena. Desde otro punto de vista, la audición les permitió proponer personajes construidos desde diversas lecturas, con aportes artísticos individuales y colaborativos, ya que presentaron audiciones en los dos formatos.

Talleres de dramaturgismo, diseño escénico e interpretación

Como parte de la planificación docente, se decidió trabajar la primera fase con una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la organización de talleres de contenidos fundamentales, sobre las planificaciones micro curriculares de cada itinerario. Estos tres talleres fueron guiados por cada docente con la finalidad de brindar un conocimiento base sobre las disciplinas específicas. Estos talleres tuvieron la duración de tres semanas, donde se trataron los contenidos mínimos de cada asignatura y se agregaron algunos de refuerzo, ya que, al venir los/las estudiantes de diferentes itinerarios, no tenían el mismo conocimiento.

Taller de Dramaturgismo

El diseño de este taller nace a partir de los contenidos mínimos: Fundamentos del dramaturgismo escénico, y Función del dramaturgista en el equipo teatral, que componen el sílabo de la asignatura Dramaturgias de la escena y dramaturgismo, de octavo semestre de la Carrera de Artes Escénicas. Este taller, junto con el de Interpretación y Diseño escénico, y luego con el trabajo por equipos, se diseñaron para fortalecer los conocimientos de los estudiantes, pero sobre todo, para que tengan una experiencia cercana a la práctica real de un montaje. En palabras de Frank Whiting, la práctica escénica “no se logra aprendiéndose unas cuántas reglas o fórmulas, sino sobre todo por el contacto con un medio teatral estimulante que incluye la oportunidad de aprender haciendo” (203). Aplicando esta premisa, en el taller se desarrollaron ejercicios de escritura, que partieron del dramaturgismo, para realizar exploraciones que desembocaron en la versión final del texto: *Himmel ¿Qué?*

Todos los estudiantes conocieron, escribieron y adaptaron la versión original de Juan Mayorga, desde su perspectiva individual y luego colectiva. Dar la oportunidad de que los estudiantes se equivoquen en el proceso mientras lo hacen supone una tarea como guías

pedagógicos, “un fracaso ocasional puede servir para acelerar el proceso más que para inhibirlo” (Whiting, 202).

Taller de Diseño escénico

El taller fue diseñado principalmente para los estudiantes que no forman parte del itinerario de Escenotecnia y manejo de objetos, dado que este grupo requería mayor información y herramientas sobre el diseño escénico o diseño teatral. Esto se debe a que, aquellos que cursaron la asignatura de Diseño y realización de luces y sonido ya contaban con una formación específica y profunda en dicha área, y estaban familiarizados con estos contenidos. El diseño teatral es un campo de las artes escénicas que se ocupa de los lenguajes visuales presentes en el teatro, la ópera, la danza y otras ramas relacionadas. Esta área incluye diversas disciplinas, tales como el vestuario, la escenografía, la iluminación y sus respectivos oficios (Bazaes, et al., 11).

El taller se centró en proporcionar nociones básicas sobre las características y los posibles significados de los elementos del arte y del diseño, como el color, la forma, la textura, el material, entre otros, así como conceptos vinculados a la composición y al uso conjunto de estos elementos. En esta práctica, se abordaron las funciones y contribuciones que el diseño escénico aporta a una puesta en escena, y cómo sus disciplinas conforman la trama de lenguajes escénicos que constituyen el teatro.

Finalmente, se presentaron y entregaron diversas herramientas para el diseño de vestuario, escenografía, luces y sonido, con el objetivo de que los estudiantes las utilicen en el equipo que se conformó posteriormente para el diseño escénico de la obra. Entre las herramientas proporcionadas se incluyeron formatos de investigación visual, análisis de personajes, paleta de colores y materiales, plantas de escenografía y movimiento, y guiones de luces y sonido, entre otras.

La asignatura correspondiente al itinerario de Escenotecnia, que se imparte en octavo semestre, se centra en el estudio de la iluminación y el sonido. En este contexto, se explicó el funcionamiento básico de las luminarias, tanto incandescentes como LED, y las herramientas específicas para el diseño de luces, como la intensidad, el tiempo, las posiciones de la luz, etc.

Taller Interpretación

El taller de Interpretación Compositiva para octavo semestre tuvo un primer gran reto docente que fue nivelar los conocimientos actorales de las/los estudiantes de los tres itinerarios. De esta manera, la planificación del taller se basó en el diálogo con los estudiantes, quienes manifestaron su deseo de profundizar en la construcción de personajes. Sin embargo, durante las primeras semanas de acercamiento al trabajo, se evidenció la necesidad de reforzar marcos pedagógicos del trabajo actoral, como: la disposición, la concentración, la escucha, la confianza, la adaptabilidad y la aceptación. De esta manera, el objetivo planteado para el semestre resultaba ambicioso, ya que se requería conseguir un equilibrio en el nivel de treinta y un estudiantes.

En este sentido, durante el taller se propusieron ejercicios a partir de la técnica de *Viewpoints*, que se utilizó en primera instancia como base del entrenamiento para reforzar los conocimientos previos y revisar las bases del trabajo actoral con los grupos de los otros itinerarios. La definición técnica de *Viewpoints* que se utilizó en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue la de Anne Bogart y Tina Landau: “*Viewpoints is a philosophy translated into a technique for (1) training performers; (2) building ensemble; and (3) creating movement for the stage*” (Bogart y Landau, 7). En esta técnica, las relaciones compositivas con las que el intérprete juega en escena se dividen en dos grandes marcos del trabajo actoral *Viewpoints* de tiempo: la duración, la respuesta kinestésica, la repetición y *Viewpoints* de espacio: la forma, el gesto, la arquitectura, la relación espacial, la topografía (Bogart y Landau, 9-11). Estos espacios de composición se experimentaron desde la consigna general de atender tanto al impulso propio como al externo, ejercitarse la capacidad de escuchar desde la sensibilidad y poner en práctica las mecánicas de la percepción corporal, en favor de la creación compositiva. *Viewpoints* resultó la herramienta adecuada para un grupo numeroso, con niveles distintos de entrenamiento actoral. Esta técnica permitió construir los grandes marcos del trabajo de las/los intérpretes, adoptando una nomenclatura concreta para que el grupo se comprendiera en el escenario. En relación con esta idea Bogart y Landau explican: “*Viewpoints is a set of names given to certain principles of movement through time and space; these names constitute a language for talking about what happens onstage*” (Bogart y Landau, 8).

La decisión de multiplicar personajes, debido al requerimiento de que todos los estudiantes debían interpretar, planteó un reto significativo para los actores y actrices, quienes

debían construir un personaje e interpretarlo simultáneamente con más de un compañero. En este contexto, la labor docente consistió en diseñar consignas específicas para la exploración corporal y vocal de los grupos de actores que interpretarían a un mismo personaje. Para ello, durante las improvisaciones se implementaron juegos de composiciones corales, empleando determinados *Viewpoints*, como se puede observar en la figura 1.



Figura 1. Registro fotográfico de los personajes multiplicados.

No obstante, era necesario profundizar en la conducta de los personajes y su coherencia dentro de las composiciones corales. Con este propósito, se llevaron a cabo dos sesiones destinadas a la exploración de una herramienta de construcción de personaje basada en el juego y la imaginación. Se optó por la técnica de construcción de animales, cuyo principio fundamental radica en estimular la imaginación a través de la creación de un cuerpo animal. Para Konstantín Stanislavski, una parte fundamental del trabajo de los actores es la capacidad de ejercitarse la imaginación: “La creación comienza a partir de lo inventado por la imaginación del poeta, el director, el actor, el escenógrafo y otros, por eso en primer lugar se cuelga la bandera «Imaginación y su invención»” (Stanislavski, 315).

El resultado fue que los distintos grupos de personajes se identificaron con animales específicos: los Comandantes adoptaron la esencia del león, los Delegados del pingüino, los Gómez del gusano, los Niños del gato y Ellas la del venado. Esta estrategia favoreció la

construcción corporal de los intérpretes, permitiéndoles encontrar similitudes y lograr una mayor cohesión en la interpretación compartida de un mismo personaje.

Equipos de trabajo

Para cumplir con el montaje de fin de semestre, y con el objetivo de que los estudiantes refuerzen su aprendizaje a través del trabajo colaborativo, así como de que adquieran la experiencia de realizar las diversas actividades involucradas en una puesta en escena profesional, se organizó un esquema de trabajo basado en equipos interdisciplinares. Estos equipos serían responsables del desarrollo de la producción de la muestra, promoviendo un trabajo equitativo. Así, se optó por conformar seis equipos de forma aleatoria, cada uno con funciones específicas: dramaturgia, dirección, interpretación, diseño escénico, gestión y producción, y comunicación.

Uno de los postulados que sostiene este esquema de trabajo es el énfasis en la práctica. María Elsa Chapato habla de lógicas educativas emergentes como estrategias diseñadas para acompañar procesos de transformación educativa.

Reconceptualización de la relación teoría-práctica, que problematiza tanto los aportes de la teoría pedagógica para resolver las decisiones cotidianas de los maestros en las aulas, como las posibilidades de la reflexión desde la práctica para la generación de información pertinente y de criterios normativos de carácter general (Akoschky, et al., 164).

Cada equipo del proyecto *Himmel ¿Qué?* estuvo acompañado por la guía de un docente: dramaturgo y dirección, Pepe Cueva; interpretación y comunicación, Ana Lía Borja; diseño escénico y gestión y producción, Amaranta Moral. Esta división se la hizo pensando en que cada equipo tenga integrantes de todos los itinerarios de una forma equitativa, y que así se apoyaran entre pares en la resolución de problemas que pudiesen aparecer. Es decir, generar una integración de formas de conocimiento que, como dice Howard Gardner “coexisten en el mismo individuo, sin que medie un contacto apropiado entre ellas, por no hablar de una apropiada integración” (Gardner, 60).

Sin embargo, una de las reflexiones que dejó esta metodología, en caso de que se volviera a aplicar, fue que no se deberían conformar los equipos de manera aleatoria, sino según la afinidad de las/los estudiantes con la actividad a realizar. Esto se debe a que ellas y ellos podrían contar con experiencia y conocimiento previo, así como con intereses particulares, lo que incide directamente en su aporte. De esta manera, el cumplimiento de las actividades resulta más fluido y ameno, al mismo tiempo que les permite explorar las áreas de las artes escénicas en las que podrían desempeñarse profesionalmente al graduarse.

Fase 2: puesta en escena, o el viaje

El trabajo colaborativo es fundamental en las artes escénicas. En esta segunda fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, fue precisamente donde el modelo de trabajo resultó más necesario, ya que propició experiencias esenciales para el aprendizaje cooperativo. A continuación, se presentan algunas características clave de este enfoque que permiten comprender por qué fue elegido, tales como la interdependencia positiva, la percepción del estudiante y la retroalimentación.

Se dice que existe interdependencia positiva cuando un miembro percibe que está vinculado a los demás de modo que no puede lograr el éxito hasta que estos no lo alcanzan también y, por tanto, debe coordinar sus esfuerzos con los de ellos para la consecución de la tarea (Johnson and Johnson, citando en Lobato Fraile, 63).

En un montaje escénico, es necesario que todos los integrantes del proyecto trabajen hacia un objetivo común. En ocasiones, deben realizar la misma tarea, mientras que, en otras, actividades distintas; sin embargo, siempre con el propósito de alcanzar un fin común. Por esta razón, el trabajo cooperativo y sus diversas aristas constituyen un método válido para ser implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes escénicas. Lobato Fraile explica que la división del trabajo y la asignación de roles, así como la compartición de recursos brindan al estudiante la percepción de que sus esfuerzos son necesarios para que el grupo pueda alcanzar los resultados deseados, generando un sentido de responsabilidad

personal que deviene en una eficacia en el aprendizaje y en los resultados del trabajo común (63).

Uno de los elementos clave para el buen desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos es la comunicación y retroalimentación, por esto, antes y después de cada clase, ensayo y presentación se abría el diálogo entre estudiantes y docentes. Esta conversación permitía encaminar el proceso creativo, la exposición del trabajo y necesidades de los equipos, así como la identificación de comportamientos que estaban minando la cooperación.

Para esta segunda fase, se decidió crear un modelo de trabajo acompañado que incluía calentamiento y acondicionamiento físico liderado por el equipo de Interpretación; trabajo por cuadros y ensayos generales, a cargo de los equipos de dirección, dramaturgismo, interpretación, diseño escénico, comunicación, gestión y producción; y, la retroalimentación a cargo del equipo de docentes. El trabajo autónomo, tanto para el desarrollo de los ensayos como para el trabajo por equipos, fue fundamental, así como los ensayos en jornadas extra-laborales entre y durante fines de semana.

Durante el proceso de montaje del producto escénico, se trabajó de forma paralela la puesta en escena y la producción de la obra. De esta manera, cada estudiante tuvo dos responsabilidades que serían guiadas, seguidas y calificadas durante el semestre.

A continuación, se detalla un registro crítico de las diferentes disciplinas y actividades desarrolladas en esta fase, la más larga y compleja del proceso.

Dramaturgismo

En un primer momento se desarrolló una exposición de contenidos teóricos en torno a la figura de dramaturgista y algunos mecanismos de intervención textual. Bertolt Brecht propone algunas características que debe tener un dramaturgista:

primero es un escritor y analista de obras teatrales con una profunda comprensión de las estructuras dramáticas; segundo, un formidable historiador de teatro, con conocimientos enciclopédicos de la historia teatral, resultado de su investigación

académica en las bibliotecas y de su entrega como espectador teatral; y tercero, un comunicador-crítico incisivo, receptivo y elocuente (Luckhurst Mary, 96).

Patrice Pavis en el *Diccionario del teatro*, sostiene que la misión del dramaturgista es “adaptar o modificar el texto (montaje, collage, supresiones, repeticiones de fragmentos); eventualmente, traducir el texto, con o sin ayuda del director de escena” (Pavis, 152). Por otro lado, López-Antuñano, propone que el dramaturgista frente a un texto clásico debe escoger cuál es el tema que va a trabajar o a resaltar, ya que es frecuente que este tipo de textos presente varios temas relevantes. Y finalmente Mary Luckhurst sostiene que, “En su aplastante mayoría se espera ahora de los dramaturgistas que sean historiadores de teatro, investigadores y especialistas textuales” (Luckhurst, 122).

A partir de estos postulados teóricos, cada estudiante desarrolló desde el campo de la experimentación, actualizaciones desde sus lecturas, dando como resultado un total de treinta y una versiones individuales, que coincidían en algunos ejes temáticos como se puede ver en el cuadro 1.

Eje temático	Nombre versión colectiva
Infancias violentadas	<i>Daño colateral</i>
Violencia militar	-
Distorsión de la realidad	-
Reivindicación de la mujer	<i>Himmelwomen</i>
Reivindicación de genocidios	-

Cuadro 1. Versiones colectivas a partir de *Himmelweg*.

A continuación, el equipo de Dramaturgismo decidió que el camino de la versión del texto con la que se trabajaría a nivel temático sería la guerra, y cómo los conflictos bélicos producen víctimas colaterales. A nivel de estructura del texto se sostuvo la original, pero multiplicando personajes, y adaptando los parlamentos. El resultado final fue un *dramatis personae* conformado por treinta y un personajes.

Personaje	<i>Himmelweg</i>	<i>Himmel ¿Qué?</i>	Observación
Delegado	1 actor	2 actores y 2 actrices	
Comandante	1 actor	4 actores y 1 actriz	4 personajes en tiempo pre- sente y 1 del futuro
Gottfried	1 actor	3 actores y 2 actrices	4 personajes en tiempo pre- sente y 1 del futuro
Niña	1 actriz	3 actrices y 1 actor	3 personajes en tiempo pre- sente y 1 del futuro
Él	1 actor	1 actor y 1 actriz	
Ella	1 actriz	2 actrices	
Chico 1	1 actor	1 actor y 1 actriz	
Chico 2	1 actor	2 actrices	
Chico 3	1 actor	2 actrices	
Chico 4	1 actor	1 actor y 1 actriz	
Vendedor de globos	1 actor	1 actriz	
Total intérpretes	11	31	

Cuadro 2. Doblaje de personajes en *Himmel ¿Qué?*

En esta parte del proceso se profundizó sobre las tareas del dramaturgista frente a un texto teatral: polisemia, jerarquización de temas, analogías, legibilidad y contemporaneidad (López-Antuñano), y las diversas posibilidades que tiene un dramaturgista para actualizar un texto, como la supresión de subtramas, que en este caso no se aplicó, ya que la necesidad no era eliminar personajes intrascendentes, sino más bien crear otros, para lograr el número de intérpretes que requería el proyecto. En cuanto a reemplazar largos parlamentos expositivos, y frente a la propuesta original de Mayorga, que presenta a los personajes principales con largos monólogos, se decidió fragmentar el texto, logrando de esta forma parlamentos más fluidos para la acción dramática. En cuanto a la utilización de la estructura dramática y personajes, con el mismo tema del texto original, y acercándolo a un estilo coloquial actual, se actualizó el texto, sobre todo en el personaje Gómez del futuro (Gottfried de Mayorga), que en uno de sus parlamentos sostiene:

GÓMEZ DEL FUTURO: Los globos de colores, ahora sé que el comandante me convirtió en su cómplice. Cómpline del suceso que pasó a la historia oficial, como el genocidio más grande de la historia, por haber dejado miles de muertos blancos, pero lo de "más grande" es mentira. (Al público.) Lo que pasa hoy en Palestina, la conquista en América, los bombardeos en el Congo, las cárceles o la situación de Esmeraldas, ¿no es lo mismo? (Chicaiza et al.,6).

Una de las formas de intervenir la estructura original de *Himmehweg* consistió en agregar más personajes a una escena. En el texto original, Juan Mayorga propone, en el primer monólogo, un texto descriptivo del delegado de la Cruz Roja. Sin embargo, en la actualización se decidió no trabajar esta escena como un monólogo, sino como una representación que como cuenta el delegado, se va teatralizando, mediante códigos metateatrales. Según Patrice Pavis, el metateatro es un "teatro cuya problemática está centrada en el teatro y que, por tanto, habla de sí mismo, se 'autorepresenta'" (Pavis, 288). Así, una escena originalmente compuesta por un personaje (Delegado) se transformó en una escena con treinta y un personajes (cuatro Delegados, cinco Comandantes, cinco Gómez y diecisiete Prisioneros). En este sentido, López-Antuñano sostiene que "largas escenas paraleísticas y descriptivas pueden sustituirse por otras donde se reúnen varios personajes y, por lo que dicen de sí mismos o de otros, o por la forma en que se expresan, facilitan al espectador los antecedentes" (23).

Otro mecanismo de intervención que se aplicó a la obra original fue la modificación de los finales. En *Himmehweg* se plantea un solo monólogo del alcalde Gottfried, que cierra dando indicaciones a los prisioneros-actores de la representación y a su hija; en cambio en *Himmel ¿Qué?* el final está constituido por dos bloques, el primero con el monólogo repartido entre los personajes Gómez 3 y Niña 3:

GÓMEZ 3: Tenemos que seguir esperando un poco más. Cuando ese hombre aparezca, coges a Walter y dices: (Toma el muñeco.) «Sé amable, Walter, saluda a este señor». No sabemos cómo es, ni cuándo va a venir, nadie lo sabe, así que tenemos que estar preparados en cualquier momento. «Sé amable Walter, saluda a este señor»

NIÑA 3: Sé amable Walter, saluda a este señor (Chicaiza, et. al., 36).

Y el segundo bloque, cuando aparecen los Comandantes y desarrollan el último comercial de la obra, y con ello el final, ya no como un acto dramático, sino como una escena satírica.

López-Antuñano sostiene que “los procedimientos para la jerarquización dependen unas veces de suprimir o añadir texto” (López-Antuñano, 25). En *Himmel ¿Qué?* se optó por suprimir fragmentos de los monólogos de los personajes principales con el propósito de evitar la repetición de parlamentos, que posteriormente aparecían en otras escenas. En este proceso, la síntesis se empleó como una herramienta dramatúrgica de intervención.

El dramaturgismo, desde otra óptica aparece como una posibilidad para acercar un texto teatral a la realidad donde se representará. Antuñano sostiene que “existe un texto base que permite la escenificación de temas, situaciones, personajes o conflictos, acordes con realidades próximas y actuales: se presentan argumentos o sucesos actuales, formulados en su realidad histórica” (López-Antuñano, 25-26). En esta versión, la estudiante-actriz, que interpretó el papel de Gómez del futuro, agregó un texto con relación a la situación de guerra y violencia en el medio oriente y en el Ecuador, tocando directamente el genocidio en Palestina y el conflicto en las cárceles de Guayaquil y Esmeraldas.

Otro sistema de intervención textual trabajado fue el cambio de género o estilo, que es cuando se cambia “de un drama psicológico a uno de corte social o de una comedia a tragedia” (López-Antuñano, 28). Si bien no se cambió completamente el género dramático a comedia, fue uno de los códigos que se usaron, por ejemplo, con los comerciales de los Comandantes después de cada escena.

COMANDANTE 4: ¿Cansados de cafés fríos e insípidos? Tranquilos, ya llegó Himmelcafé. El café para paladares exigentes. Himmelcafé. El café que hará temblar a tus papilas gustativas. Con cada sorbo sentirás el poder de una ofensiva. Únete a la resistencia del verdadero sabor del café. Himmelcafé te da alas (*Hacen coro los delegados*) (Chicaiza, et. al., 14).

Se parodia a este personaje, que en la versión original constituye la figura de antagonista, y desde otro lugar se trabajó la humanización del victimario, cuando rompiendo la cuarta pared, cuenta al público que él también fue víctima.

COMANDANTE DEL FUTURO: Futuro, la verdad pensé que podía darles un futuro. Sin embargo, al final del día yo también era solo un peón en esta guerra, bueno mejor dicho un alfil. (Chicaiza, et. al., 11).

El trabajo del equipo de estudiantes-dramaturgistas dio lugar a cinco borradores antes de alcanzar la versión final. Los ensayos fueron fundamentales para el ejercicio de dramaturgismo, ya que en cada encuentro surgían nuevas posibilidades para el texto, lo que permitió plantear acciones y reescribir la dramaturgia, produciendo un diálogo constante con el equipo artístico, dirección y guía pedagógica. Este proceso no se limitó a la entrega de un texto intervenido al inicio de los ensayos, sino que implicó una participación continua a lo largo del montaje. Luckhurst señala que el dramaturgista “se posiciona dentro del proceso de ensayos y se convierte en su dinámico transmisor” (97). En este sentido, la labor del equipo de dramaturgistas adquirió un rol protagónico, proporcionando un acompañamiento crítico desde el inicio hasta la finalización del montaje.

El dramaturgismo interviene un texto que puede referirse a hechos del pasado, pero que hoy tienen relevancia. La versión original de *Himmel ¿Qué?*, al responder al teatro de la memoria histórica con énfasis en la guerra, debía buscar que este tema esté contextualizado, cercano al público ecuatoriano y de esta forma generar un ejercicio de reflexión crítica. “a través del trabajo preliminar del dramaturgista, suscita diversas reflexiones en el espectador respecto a la referencia histórica, reflexiones que, a su vez, tienen el propósito de construir un mejor futuro en sociedad” (Camero, et al., 29).

Dirección

Uno de los aspectos fundamentales de este proceso fue la conformación de un equipo de estudiantes encargado de liderar la dirección escénica. Tyrone Guthrie, en su reflexión sobre la dirección teatral, sostiene que “la única forma de aprender a dirigir un drama

es conseguir uno, reunir a un grupo de actores que sean lo suficientemente sencillos para dejarse dirigir, y dirigir” (157). Esta premisa se materializó en el proceso de *Himmel ¿Qué?*, donde se conformó un equipo de estudiantes-directores que inició su trabajo una vez obtenida la primera versión de la obra, intervenida por el equipo de dramaturgistas. La dirección se organizó a partir de las siguientes acciones:

1. División de escenas para dirigir.
2. Realización de fichas de dirección y planificación con propuestas y recomendaciones de trabajo para cada día (Cuadro 3).
3. Propuesta de ejercicios para generar puntos de partida para cada escena.
4. Ensayos autónomos por escenas.
5. Presentación de escenas dirigidas.
6. Presentación de propuesta de iluminación.
7. Presentación de propuesta de sonido.
8. Aportaciones a borradores creados por el equipo de dramaturgismo.

Equipo	Coordinación	Actividades	Recomendaciones y sugerencias
Dirección, interpretación	Equipo de dirección	Ensayo autónomo. Acciones y planteamiento de escena 2.	Vendedora de globos: investigar entrega de globos, inflar, vender, Propuesta maquillaje: clown. Trabajar trayectorias, acciones, partituras, utilería, forma de colores y números. Plantear coreografía final.

Cuadro 3. Ficha de dirección escénica

Los elementos considerados en el trabajo de dirección estuvieron principalmente orientados al ritmo, el énfasis, la armonía y el trabajo coral, a partir de una planificación constante por parte de cada estudiante-director. Un director organizado aprovecha mejor el tiempo. Whiting señala que “un buen trabajo y movimiento, cuando se planean hábilmente, se sirven de elementos de composición tales como el énfasis, la variedad, el equilibrio, la

proporción, la gracia y la armonía” (209). Además, uno de los criterios fundamentales para los estudiantes-directores fue el análisis del subtexto y las acciones físicas como base para la construcción de cada escena. Pavis asocia la labor del director con la de un guía espiritual que, entre otras tareas, debe “decantarse por un determinado ritmo exterior de las acciones físicas y por un ritmo interior vinculado al subtexto; ayudar al actor a encontrar su partitura y la subpartitura que la sostiene, etc.” (133). El equipo de dirección tuvo un papel protagónico en los ensayos autónomos, los cuales se llevaron a cabo fuera de la carga horaria establecida. Asimismo, fue fundamental el diálogo horizontal dentro del equipo para la toma de decisiones respecto al montaje general, en conjunto con los guías pedagógicos, quienes finalmente orientaron las propuestas tras recibir los aportes del equipo de dirección. Cabe destacar que los estudiantes-directores también interpretaron personajes dentro de la obra, lo que en algunos momentos dificultó el trabajo autónomo, ya que debían dirigir ciertas escenas mientras actuaban en otras. En estos casos, los guías docentes y los estudiantes del itinerario de Dirección y dramaturgia que estuvieron disponibles asumieron temporalmente la dirección de escenas. Este enfoque fortaleció el trabajo colectivo, consolidándolo como una herramienta fundamental en la práctica teatral.

Interpretación

El equipo de interpretación estuvo conformado por cinco estudiantes de distintos itinerarios. Este grupo tenía la responsabilidad de preparar los calentamientos de los intérpretes antes de cada ensayo. Cada miembro del equipo tenía asignado un personaje en la puesta en escena, lo que les exigía autoevaluarse y evaluar constantemente a sus compañeros. Este proceso permitió identificar las necesidades individuales y grupales en cuanto a la preparación física y el trabajo previo a la representación teatral. De esta manera, el equipo de interpretación no solo se enfocó en su propio aprendizaje, sino que también tuvo sus primeras experiencias como guías de un grupo del cual formaban parte. Uno de los resultados más destacados fue el desarrollo de la metacognición, un concepto que se entiende de la siguiente manera:

la metacognición (la capacidad de acomodar y apropiarse de lo que se ha asimilado), cerrando el taller con preguntas para construir respuestas, tanto personales como compartidas: ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Con qué lo

hicimos? ¿Dónde tuvimos logros? ¿A qué se debieron? ¿Dónde tuvimos dificultades? ¿A qué se debieron? ¿De qué otros modos podríamos haber resuelto cada ejercicio? ¿Para qué nos sirve lo que aprendimos? Solo así se llega a la conceptualización de los saberes construidos a partir de la experiencia. Solo así, se es dueño de lo que se sabe (Trozzi, 14-15)

De esta forma, el equipo de interpretación mantuvo la responsabilidad de los calentamientos durante el proceso, hasta llegar a la puesta en escena final. Para lograrlo, los estudiantes revisaron y aplicaron diversos ejercicios aprendidos durante su formación, muchos de los cuales partían de juegos escénicos. Varios de estos ejercicios ya habían sido practicados en niveles anteriores, lo que contribuyó a la sistematización y activación de sus conocimientos previos a octavo semestre. La guía docente implicó un acompañamiento con evaluaciones críticas sobre la eficacia de las planificaciones propuestas y observaciones para sugerir nuevas destrezas a trabajar durante los calentamientos.

En este punto, es crucial destacar la importancia de los trabajos previos (calentamiento) para la eficacia de la puesta en escena. Este espacio de trabajo es donde se activa la disposición y la voluntad de los intérpretes para el trabajo posterior. Por ejemplo, Konstantín Stanislavski se refiere a la acrobacia como una de las técnicas para desarrollar la expresividad corporal y al movimiento como parte de la preparación física necesaria para los actores "después de haber desarrollado esa fuerza de voluntad en los movimientos y acciones corporales, les resultará más fácil trasladarla a los momentos culminantes de la vivencia" (66). Asimismo, Jorge Eines señala, "Entendemos al trabajo previo como una preparación para abordar una escena y un personaje, potenciando la imaginación frente a la razón. Inducir la comprensión de que el juego como intercambio organiza porque desorganiza (...)" (47).

Diseño escénico

El equipo de diseño escénico estuvo conformado por siete estudiantes de diferentes itinerarios. Su responsabilidad consistió en crear un estilo visual para la obra, de acuerdo con los temas centrales y las ideas preliminares del montaje escénico. Además, se encargó del diseño y la construcción de la escenografía, así como del diseño del vestuario y maquillaje,

los cuales fueron producidos en colaboración con cada intérprete. La iluminación y el sonido fueron planteados en función de las secuencias de acciones creadas por los intérpretes, la perspectiva de la dirección de la obra y el texto. A continuación, se detalla el proceso y los resultados de cada una de estas disciplinas.

La propuesta de estilo visual surgió de la relación que los estudiantes establecieron entre los temas centrales de la obra, el lugar y el tiempo en los que se situó, junto con lo planteado por el autor antes de la adaptación. Este proceso se llevó a cabo mediante lo que Sol Deangelis ha denominado transferencia.

transferencia del conjunto de cualidades, rasgos, que deben ponerse en juego para trasladar las claves al vestuario. A partir de la combinatoria del escenario conceptual² de la idea rectora y el escenario del personaje es que el vestuarista comienza su labor creativa en la construcción de la espacialidad primaria del personaje” (Deangelis, 7).

La asociación directa o simbólica de las ideas con colores, formas y texturas específicas dio lugar a diversas paletas cromáticas y de materiales para la obra. Estas fueron planteadas no solo por los estudiantes del equipo, sino también por distintos miembros del colectivo. Finalmente, todas ellas se unificaron en una sola paleta.

El diseño del vestuario y el maquillaje para cada personaje se realizó a partir de las propuestas individuales de los intérpretes y de la paleta de colores definida para la obra. El principal desafío del vestuario consistió en mostrar al público que un grupo de actores representaba un mismo personaje. En este sentido, se asignó al vestuario la función de expresar, a través de él, la propuesta dramatúrgica de la multiplicación de personajes (figura 1). Este enfoque también influyó en la cantidad de propuestas de vestuario presentadas por los intérpretes, las cuales debían sintetizarse para conformar un único diseño. A partir de estas, se elaboró un boceto para cada personaje. Dichos bocetos se adaptaron, con algunas

² El escenario conceptual permite extraer características esenciales del tema de la obra y de la identidad de los personajes para su aplicación en proceso de diseño al vestuario. Observar referentes para extraer formas, colores, texturas que represente lo que se busca plantear a través del diseño (Deangelis, 7).

modificaciones, al grupo de actores y actrices, y fueron ajustándose conforme se probaba en los ensayos. Es relevante destacar, que los vestuarios se confeccionaron mediante el reciclaje de prendas e indumentaria seleccionada de la bodega de vestuario de la Carrera de Artes Escénicas. Cada miembro del equipo asumió la responsabilidad del diseño de un personaje y, junto al intérprete, definió el vestuario final.

La escenografía³ de *Himmel ¿Qué?* requería la creación de varios espacios. Se optó por trabajar con estructuras como rampas y escaleras, que permitían la posibilidad de actuar en diversos niveles y generar una escenografía transformable, siguiendo las innovaciones introducidas por Adolph Appia y Gordon Craig en el espacio escénico (Calmet, 28). Esto, junto con el uso de pocos elementos de mobiliario y utilería, y la apertura y cierre del telón de fondo y telón de boca del escenario, empleados como recursos escenográficos, indicaban al público el lugar donde se desarrollaba cada escena. Este diseño, mediante el uso variado de la composición de los actores y los elementos escenográficos en diferentes ubicaciones del espacio, generó un código en la memoria y comprensión del espectador, estableciendo los distintos lugares, como se ejemplifica en la figura 2.



Figura 2. Registro fotográfico referenciales de la escenografía de la obra *Himmel ¿Qué?*

³ “Conjunto de elementos pictóricos, plásticos, técnicos y teóricos que permiten la creación de una imagen, de una construcción bi- o tridimensional, o la puesta en el espacio de una acción notablemente espectacular” (Polieri, citado en Calmet, 23).

La adecuación de la escenografía fue un trabajo realizado por varios equipos y todo el colectivo, ya que, a partir de las acciones de los personajes y sus necesidades, se buscaron en la bodega de escenografía de la carrera los elementos básicos que serían utilizados en escena y adaptados. La utilería fue construida por algunos estudiantes y docentes. Para la pintura de los elementos tridimensionales de gran tamaño, que permitían tener diferentes niveles y usos, como escaleras y rampas, el equipo de gestión y producción elaboró un presupuesto, planteó estrategias de recolección de fondos para los materiales, gestionó el préstamo de los elementos y organizó las jornadas de trabajo. Por su parte, el equipo de Diseño escénico definió los colores y acabados de la escenografía, y, finalmente, todos y todas colaboraron en su intervención. Los cambios de escenografía se llevaron a cabo de manera imperceptible para el espectador, ya que fueron planificados para ejecutarse mientras otras acciones sucedían en el escenario, “distrayendo” la mirada del público, con el apoyo de la iluminación.

La iluminación⁴ de la obra desempeñó un papel protagónico, tanto por razones pedagógicas, ya que formaba parte de los contenidos mínimos de la asignatura de octavo semestre, como por su necesidad escenográfica, dado que se requería recrear espacios diversos con pocos objetos. Se combinaron dos códigos de luz: uno frío y menos espectacular para las situaciones escénicas que representaban las situaciones realistas, y otro para los momentos metateatrales. El diseño de iluminación cumplió tres funciones principales: crear atmósferas para los diferentes espacios y climas dramáticos, acompañar la acción enfatizando, generando unidad o contraste entre los personajes, y ocultar lo que no debía ser visto por el público.

Finalmente, el diseño sonoro también se desarrolló para esta obra, sin embargo, no fue este equipo quien lo propuso, sino los y las estudiantes del itinerario de Escenotecnia y de Dirección y dramaturgia. El sonido se creó para enfatizar los momentos satíricos de la obra, recurriendo al uso de algunos efectos sonoros, música para los comerciales, el inicio de las escenas metateatrales y el final. Una canción clave para la puesta en escena fue creada por un estudiante, como parte de un ejercicio de los contenidos de la asignatura del itinerario de Interpretación. Lo hizo adaptando algunas estrofas de la canción de cuna polaca *Spij lalekżko*

⁴ “En el teatro la luz se constituye en un lenguaje visual estrechamente ligado a la acción dramática (...) Sin embargo, la luz permite su visualización de una determinada manera apoyando, intensificando o complementando sus intenciones, sus emociones” (Sirlin, 7).

al contexto de la obra y se basó en el instrumental de la canción *Nana* de la banda *Warcry*. La letra fue traducida manteniendo su esencia, pero adaptándola a los personajes de la obra y refleja tanto la ternura de una canción de cuna como las tensiones emocionales de los personajes, enriqueciendo la atmósfera dramática de la pieza.

Gestión y producción

La gestión en las artes escénicas se encarga de seleccionar las herramientas que se emplearán en el diseño, la producción, la administración y la evaluación de proyectos escénicos. Por su parte, la producción implica poner en práctica la planificación trazada para la concreción de la puesta en escena, abarcando desde su creación hasta la finalización de la temporada de la obra. En este sentido, el equipo de gestión y producción se encargó de hacer un seguimiento del cronograma de actividades, la búsqueda y acceso a espacios para los ensayos, la coordinación de estrategias para la recolección de fondos destinados a la obra, y la administración de los recursos. Además, junto con el equipo de comunicación, se encargaron de la publicidad para atraer espectadores a las funciones, entre otras actividades clave para el proyecto integrador.

Comunicación

Las actividades del equipo de comunicación se desarrollaron desde el inicio del proceso, aunque su trabajo se concentró en las últimas semanas previas a la exhibición de la obra. Este equipo, conformado por seis estudiantes, tuvo como objetivo principal diseñar la estrategia de difusión de la obra *Himmel ¿Qué?* Los estudiantes lograron resultados destacables, acercándose de manera significativa al trabajo que realiza un grupo de teatro profesional en el ámbito de la difusión.

En este sentido, llevaron a cabo actividades propias de la gestión de públicos en el medio escénico de la ciudad de Quito, creando productos de promoción con una calidad estética y de contenido notable. Entre los productos desarrollados se encuentran: el afiche de la obra, el dossier de *Himmel ¿Qué?*, el programa de mano, un video promocional, y una página en *Instagram* y *TikTok* con contenido planificado semanalmente (incluyendo *reels*, fotografías promocionales y cobertura durante las funciones). Además, obtuvieron cobertura

en medios de comunicación, destacándose los siguientes resultados: publicación del artículo en la revista *El Apuntador* y una entrevista en *Telesucesos*.



Figura 3. Programa de mano *Himmel ¿Qué?*

Fase 3: temporada, o llegada al puerto

La “llegada al puerto”, o fase tres, representó el resultado final del proceso de trabajo: el momento en el que se evaluó la puesta en escena y las actividades realizadas a lo largo de cuatro meses. Las funciones se llevaron a cabo en el teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Central los días 6 y 7 de marzo de 2024, con un promedio de doscientos espectadores por función. Durante esas jornadas, el grupo de estudiantes tuvo la oportunidad de presentar su trabajo ante el público y entrenarse en el ámbito profesional. Como parte de este proceso, experimentaron el trabajo tras bastidores, coordinando la organización del equipo para la tramoya y aplicando conocimientos técnicos en iluminación y sonido. La dinámica del camerino también puso a prueba su capacidad de respuesta bajo presión, exigiéndoles aplicar de manera eficiente sus conocimientos sobre maquillaje y vestuario en un tiempo reducido.

La recepción de la obra tuvo la acogida esperada tanto para docentes de la carrera, como de los estudiantes y del público en general. Muestra de esto, el artículo escrito por Santiago Ribadeneira en la revista *El Apuntador*⁵:

El ‘espacio de juego’ o el famoso Spielraum alemán, que podría traducirse al español como ‘margen de maniobra o margen de actuación’, es lo que la obra del español Juan Mayorga Himmelweg, renombrada Himmel ¿Qué? del 8vo semestre de la Carrera de Artes Escénicas de la Facultad de Artes, FAUCE, intenta definir a partir de las distintas lógicas del funcionamiento del ejercicio de poder. O el juego de trascendencias y representaciones, de las formas de funcionamiento como parte del efecto que se quiere perseguir para llegar a la supuesta legitimidad y legalidad del poder autoritario y nocivo. (Ribadeneira).

En esta fase, el desmontaje como último paso del proceso académico fue fundamental, ya que se enseñó a los actores-estudiantes, que la labor de un artista no termina en la función, sino cuando el vestuario y la escenografía regresan a su puesto y lo que se intervino, vuelve a su estado primario.

Una vez finalizado el proceso, se consideró la posibilidad de difundir la obra; sin embargo, hasta el momento no se ha logrado, debido al número de intérpretes involucrados. La movilidad de un trabajo escénico con tal cantidad de actores implica un presupuesto elevado y presenta complejidades relacionadas con la disponibilidad de los y las integrantes.

En noveno semestre, dos de los tres docentes que participaron en este proceso continuaron trabajando con el grupo de estudiantes. Esta continuidad resultó altamente beneficiosa, ya que permitió evaluar, fortalecer y aplicar el método pedagógico diseñado en la creación de la obra de graduación de este grupo. Un aspecto destacable fue la coincidencia en la práctica y el enfoque pedagógico de los docentes que acompañaron la puesta en escena de *Himmel ¿Qué?*, quienes implementaron sus cátedras siguiendo los lineamientos propuestos por la metodología de la investigación-acción, como parte de su práctica habitual. La investigación-acción, al ser una metodología cíclica y reflexiva, promueve el aprendizaje

⁵ <https://www.elapuntador.net/articulos/himmel-qu-santiago-ribadeneira-aguirre-1>

participativo, involucrando activamente a los estudiantes en su propio proceso educativo y permitiendo una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, durante el noveno semestre de este grupo se decidió mantener algunos elementos clave del método pedagógico diseñado, como el trabajo por equipos y los talleres por itinerario, los cuales demostraron ser efectivos en el proceso de formación de los estudiantes.

Conclusiones

Cuanto más fundamentales continúen siendo las actividades y proyectos artísticos, más vivo continuará siendo el modelo del aprendizaje de oficios, y más probable resultará que los estudiantes lleguen a apreciar y a asimilar la naturaleza especial del aprendizaje y del conocimiento artísticos (Gardner, 80).

Esta cita resalta la importancia de los proyectos artísticos en el proceso educativo, ya que permite que los y las estudiantes no solo adquieran habilidades técnicas, sino que también lleguen a comprender y valorar la esencia misma del quehacer artístico, que involucra tanto la creatividad como el conocimiento técnico propio de las disciplinas artísticas que necesariamente se aprenden haciendo, es decir, a través de la experimentación, en el caso del teatro, colaborativamente. En este sentido, la metodología y la puesta en escena resultante concuerdan con el modelo del aprendizaje de oficios mencionado por Gardner, que puede interpretarse como un método que integra la práctica con la reflexión constante del teatro como oficio.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje culminó con resultados positivos, es necesario evaluar las condiciones en las que se desarrolló. En primer lugar, el tiempo establecido en el ciclo académico (dieciséis semanas) resulta insuficiente para lograr una puesta en escena con una calidad óptima en octavo semestre de la carrera. Durante el montaje de *Himmel ¿Qué?*, tanto estudiantes como docentes tuvieron que extender su jornada de trabajo más allá del horario de clases, incluyendo fines de semana, para alcanzar los objetivos planteados. Por esto, es fundamental revisar la distribución de la carga horaria asignada al proyecto integrador

y a la cátedra individual por itinerario, especialmente en los niveles avanzados, donde se espera que los resultados reflejen tanto los procesos individuales como colectivos de los estudiantes próximos a egresar.

En segundo lugar, en el ámbito teatral, el trabajo con grupos numerosos plantea desafíos, ya que demanda mayores recursos en términos de tiempo y costos de producción. Además, en un proceso pedagógico artístico, un número elevado de estudiantes puede afectar la calidad educativa, pues dificulta la atención individualizada por parte de los docentes. Esta fue una de las críticas expresadas por los estudiantes del octavo semestre 2023-2024 al finalizar el proceso. No obstante, en la construcción de *Himmel ¿Qué?*, la cantidad de estudiantes permitió la creación de una obra de gran formato, lo que a su vez probó la capacidad creativa de los docentes para diseñar una metodología de trabajo colaborativo que generó resultados exitosos, y los estudiantes reconocieron el sistema propuesto como positivo.

Considerando el objetivo general de este proceso pedagógico, que consiste en desarrollar una metodología de trabajo orientada a una propuesta curricular interdisciplinaria, resulta fundamental revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar los resultados, en función de los objetivos establecidos y la metodología implementada. Este análisis permitirá validar o ajustar los planteamientos pedagógicos aplicados en el proyecto *Himmel ¿Qué?*. Como señala Rudolf Arnheim, la insistencia en la obtención de resultados es esencial tanto en las artes como en otros campos del conocimiento: “la adquisición de técnicas apropiadas y la insistencia en la obtención de resultados aceptables son tan necesarias en las artes como en las otras áreas de estudio” (Arnheim, 58).

La integración de tres asignaturas distintas en una cátedra compartida, dentro de un proyecto interdisciplinario integrador, presenta tanto aspectos positivos como otros por subsanar. Entre lo positivo, se destaca, por un lado, que es un proceso que simula el contexto laboral, en el cual se trabaja de manera interdisciplinaria y donde se asumen diversos roles dentro de la producción de una obra teatral; y por otro que las/los estudiantes pueden recibir conocimientos de los tres campos de formación, logrando una preparación teatral integral. Como aspecto negativo, los contenidos mínimos y los resultados de aprendizaje de cada asignatura son extensos y específicos, y aunque estos pueden abordarse en un período académico con doce horas de clase por semana, al combinar las asignaturas, el tiempo disponible

para cada una se ve reducido, lo que limita la posibilidad de tratar todos los contenidos planteados en las planificaciones microcurriculares.

Esta metodología puede ser aplicable a las carreras de teatro o artes escénicas donde se promueva un tipo de conocimiento y formación interdisciplinar, como es el caso del modelo curricular de la Carrera de Artes Escénicas de la Universidad Central del Ecuador. Así mismo, se la puede aplicar por partes, por ejemplo, utilizar el trabajo por equipos exceptuando talleres, o también trabajar con menos equipos dependiendo de la cantidad de estudiantes y del objetivo del proyecto.

© Amaranta Moral Sosa, Ana Lía Borja Bermeo y Pepe Kaicer Cueva Yaguana

Bibliografía

- Akoschky, Judith, et. al. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. España: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.
- Arnheim, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. España: Ediciones Paidós Ibérica, 1993.
- Chicaiza, Jennifer, et al. “*¿Himmel Qué?*”. Manuscrito no publicado, Facultad de Artes Universidad Central del Ecuador, 2024.
- Calmet, Héctor. *Escenografías*. Argentina: Ediciones La Flor, 2005.
- Camero, Jonatan, et. al. “Dramaturgismo, historia y ficción: una reflexión para el cambio social desde el teatro”. *Polisemia*, vol 19, no 35, pp. 27-43. Uniminuto, revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI
- Bazaes, Rodrigo, et. al. *El diseño teatral: iluminación, vestuario y escenografía*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de la Región Metropolitana, Gobierno de Chile, 2013.
- Bogart, Anne y Tina Landau. *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. USA: Theatre Communications Group, 2005.
- Deangelis, Sol. “El vestuario, como espacialidad identitaria en la construcción poética del personaje”. *Escena Uno*, vol. 2, nº. 1, 2015. <http://escenauno.org/wp-content/uploads/2015/06/el-vestuario-como-espacialidad-identitaria-en-la-construcion-poetica-del-personaje.pdf>
- Eines, Jorge. *Repetir para no repetir: el actor y la técnica*. España: Gedisa, 2011.
- Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós, 2011.
- Guthrie, Tyrone. *A life in the theatre*. USA: McGraw-Hill, 1959.
- Lobato Fraile, Clemente. “Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”. *Revista de Psicodidáctica*, nº. 4, 1997, pp. 59-76. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- López-Antuñano, Jose. *Actuación sobre el texto dramático*. España: Universidad Internacional de la Rioja, (s.f.)
- Mayorga, Juan. *Teatro 1989-2014*. España: La uÑa RoTa, 2019.
- Moral, Amaranta. “Diseño, producción y comunicación de proyectos escénicos”. *Pedagogía teatral. Procesos formativos, perspectivas críticas y metodologías de investigación*, editado por Maudeleine Loayza, FAUCE Editorial, 2019, pp. 103-116.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro*. España: Paidós, 2015.5
- Real Academia Española. "urdimb're". Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., 2014, <https://dle.rae.es/cita>. [Consultado el 4 de julio de 2024].

Ribadeneira Aguirre, Santiago. "Himmel ¿Qué?". *El Apuntador*. 14 de marzo de 2024. www.elapuntador.net/articulos/himmel-qu-santiago-ribadeneira-aguirre-1

Sirlin, Eli. *La luz en el teatro, manual de iluminación*. Argentina: Editorial Atuel, 2005.

Stanislavski, Konstantín. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Traducido por Jorge Saura. España: Alba Editorial, 2009.

Trozzo, Ester, et al. "Una didáctica del teatro para la educación superior, ¿no es un atentado a la libertad de cátedra?" *Didáctica del teatro para la educación superior*, editado por Ester Trozzo, Editorial Universidad Nacional Río Negro, 2015, pp. 14-15.

Whiting, Frank. *Introducción al teatro*. México: Editorial Diana, 1972.