

## La escuela especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo. Sus alcances pedagógicos, socioculturales, y en materia de derechos humanos

The José Julián Acosta y Calbo School, specialized in the teaching of theater. Its pedagogical, sociocultural, and human rights scopes

Rodolfo de Puzo  
Universidad de Puerto Rico  
[rodolfo.depuzo@upr.edu](mailto:rodolfo.depuzo@upr.edu)

**Resumen:** El siguiente artículo parte de una disertación doctoral para la Facultad de Educación Eugenio María de Hostos (UPRRP), y su programa graduado en Currículo y Enseñanza. Se proyectó un estudio de caso, de corte cualitativo, con la intención de profundizar y comprender las experiencias formativas que se desarrollan en una escuela especializada en la enseñanza del arte teatral, perteneciente a la educación pública puertorriqueña. De acuerdo con los artículos 26 y 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es factible definir algunas características de ese proyecto educativo. Primero, al ofrecer una formación técnico-profesional, cuyo propósito es el pleno desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes. En correspondencia, que el currículo se estructure en función de los talentos, vocación e intereses de los estudiantes, ofrece unos beneficios en términos individuales; además de abarcar implicaciones pedagógicas y socioculturales más amplias. Dichos aspectos contribuyen al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; y asimismo tributan a la comprensión, la tolerancia y la armonía entre las personas. Por último, se describe la existencia actual de la escuela, en el contexto del COVID 19, y cómo se proyecta hacia el futuro. Las escuelas especializadas en Puerto Rico insertan a la isla en debates pedagógicos fundamentales a nivel global, como el del *Schools Choice*, la implementación de la enseñanza artística, y su posicionamiento dentro de las políticas públicas sobre educación.

**Palabras claves:** escuelas especializadas; escuela magneto, pedagogía teatral; educación artística, educación pública; Puerto Rico; derechos humanos.

**Abstract:** The following publication is based on a doctoral dissertation for the Eugenio María de Hostos Faculty of Education (UPRRP), and its graduate program in Curriculum and Teaching. A qualitative case study was projected to deepen and understand the formative experiences that are developed in a school specialized in the teaching of theater art, that belongs to Puerto Rico's public education. According to the articles 26 and 27 of the Universal Declaration of Human Rights, it is feasible to define some characteristics of this educational project. First, because its offering of technical-professional training, and the purpose of the full development of the personality of children and young people. Correspondingly, the fact that the curriculum is structured according to the talents, vocation, and interests of the students, offers benefits in individual terms; but also encompasses broader pedagogical and sociocultural implications. Those aspects contribute to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; and they also promote to the understanding, tolerance, and harmony between people.

Lastly, the current existence of the school is described in the context of COVID 19, and how it is projected into the future. Specialized schools in Puerto Rico insert the island into fundamental pedagogical debates at a global level, such as the Schools Choice, the implementation of artistic teaching, and its positioning within public policies on education.

**Keywords:** specialized schools; Magnet school, theater pedagogy, artistic education; public education; Puerto Rico, Human Rights.

## **Trasfondo**

La Escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo se fundó a finales de los años noventa. Desde esa fecha tiene su ubicación en el Viejo San Juan, Puerto Rico. Se estructura en el marco de la educación pública, primero de la isla y luego en el contexto estadounidense. Su currículo está “dirigido a la formación integral del estudiante talentoso e interesado en desarrollar su potencial en la disciplina teatral, por medio de un enfoque más profundo y una experiencia más completa dentro de todas las facetas que comprende el teatro” (Blog ECET Drama, 2021). Esto significa que se ofrece la combinación de cursos relacionados con el arte escénico (Actuación, Voz y dicción, Maquillaje, Historia del teatro...) en conjunto con las asignaturas tradicionales, ya sean matemáticas, lenguas o ciencias. Por lo tanto, aquellas personas entre las edades de once y diecisiete años, con una vocación artística definida, logran encontrar un espacio donde desarrollar sus aptitudes.

La existencia de un proyecto educativo semejante corrobora las proposiciones de los artículos 26 y 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Primero al proponer una educación cuyo objetivo es “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Naciones Unidas, 2020). Como argumento, considérese el criterio de formación integral referido en los documentos propios de la escuela; o sea, el hecho concreto de un estudiantado que recibe las herramientas y los conocimientos para su posible desempeño profesional. Sin embargo, también deben cumplir con los requisitos académicos de la enseñanza media y superior. De ahí que no solo se creen las experiencias formativas para los posibles artistas. También se educa a individuos plenos y socialmente activos. En tal sentido, se favorece que las personas tomen parte en la vida cultural de su comunidad. Los estudiantes de la escuela de artes teatrales son creadores y generadores de cultura; es decir, se les educa para ser capaces de participar y disfrutar tanto de las artes como del progreso científico técnico.

El enfoque anterior responde a una “racionalidad pedagógica centrada en el sujeto” (Vieites García, 2014, p. 82); porque si bien el Teatro funciona como eje articulador del currículo, su finalidad educativa es abarcar cada ámbito del desarrollo humano. Esto responde a una política pública, inscrita en documentos oficiales como la Revisión del Marco Curricular del Programa de Bellas Artes (2016). Allí se percibe la voluntad de priorizar las capacidades de expresión personal e interpersonal de los estudiantes. A grandes rasgos, la educación artística consiste en “un proceso complejo que involucra el cuerpo, la mente, la sensibilidad” (DEPR, 2016, p. 20); lo cual coincide con múltiples teorías (Arheim, 2015; Eisner, 2015; Gardner, 2016; Greene, 2005) que entienden a las artes como complemento de un paradigma educativo indispensable para la formación de las nuevas generaciones. Los principios pedagógicos que sustentan el Programa de Bellas Artes, y por extensión a la Escuela Especializada en Teatro, no pueden desligarse de la base legal que orienta toda la educación pública puertorriqueña. Tanto la documentación como los discursos oficiales parecen amparar el desarrollo de los talentos, además de promover estrategias para “trabajar con las múltiples necesidades y experiencias de los estudiantes” (DEPR, 2013, p.3).

En línea cronológica, la Ley Orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico (1999), reconoció la Declaración Universal de Derechos Humanos; y así también lo hace en la actualidad su sucedánea, la Ley Núm. 85, del 29 de marzo de 2018, Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico. A partir de ahí se plantea la misión y visión del Departamento de Educación (DEPR). Concisamente, el sistema educativo reconoce “la importancia del desarrollo del conocimiento y las competencias académicas, en armonía con el desarrollo emocional y social del estudiante” (pr.gov, Ley 85, 2020). Entonces ¿se podría afirmar que exista una valorización y reconocimiento de la enseñanza artística? En efecto, una escuela como la de artes teatrales ejemplifica cómo se trabaja con las prioridades de un conjunto de niñas, niños y jóvenes, quienes tienen derecho a recibir su educación acorde con sus sensibilidades y aptitudes. No obstante, el contexto es más problemático. Basta con entrar a la página de Facebook del grupo Salvemos las Bellas Artes en Puerto Rico (2021), para advertir las múltiples demandas con respecto a la mengua de profesores y otras situaciones conflictivas durante los últimos años.

De igual manera, acusaciones como las de la Federación de Maestros de Puerto Rico (FMPR) ponen en duda la buena voluntad plasmada en letra impresa. Como muestra, en 2018 denunciaron el “intento de dismantelar las Bellas Artes por parte del Departamento de Educación” (Periódico Metro, Web, 2018). A la vez, definieron la Ley 85 como una “vil mentira”, “una visión política malentendida”, e incluso se sugirió fuera una excusa con destino a “limitar los ofrecimientos a los niños y niñas, a debilitar su formación integral y a precarizar su educación” (Periódico Metro, 2018). Por supuesto, desde instancias gubernamentales se rebatieron las imputaciones, alegando la hostilidad de la FMPR ante la nueva Ley de Reforma Educativa (2018). Más allá de las especificidades de aquel debate, su ejemplo ilustra cómo la educación artística no alcanza a ser prioridad dentro del sistema educativo puertorriqueño.

En su tesis doctoral, Nieves Díaz (2013) destacó que la politización del DEPR genera cambios sucesivos en las guías y procedimientos de las consecutivas administraciones; y eso provoca la inestabilidad de la mayoría de sus programas. Descubrimientos del estudio indicaron la ausencia de servicios de supervisión en el terreno de la educación artística, así como la carencia de maestros especialistas en las bellas artes para cubrir toda la población estudiantil en Puerto Rico (Nieves Díaz, 2013, pp. 36-37). Dichos planteamientos coincidieron con los hallazgos presentes en el informe de la Comisión para el desarrollo de la cultura (CODECU), Estudio sobre el ecosistema cultural de Puerto Rico (2015). Se encuestó a ochocientas personas alrededor de la isla. De ellas, solamente trescientas recibieron formación artística en su niñez; mientras más de seiscientos participantes declararon tampoco haberla recibido una vez cumplidos los dieciocho años.

En el informe de CODECU (2015) se demostró estadísticamente cómo aumentan el “consumo y la participación cultural” (pp. 103-105), si los individuos reciben alguna formación en esos campos desde edades tempranas. Algo similar plantearon Foster y Marcus Jenkins (2017) a través del análisis de una encuesta a nivel de todos los Estados Unidos, donde participaron dos mil novecientos individuos. Quienes temprano en la vida experimentan una educación relacionada con la música o el teatro, tienen más probabilidades de relacionarse con esas manifestaciones al alcanzar su adultez.

Además, se cosechan múltiples beneficios, como también lo demostró otra investigación de Farrington y Shewfelt (2020): “el compromiso con las artes puede conducir a mejor autorregulación emocional, responsabilidad y colaboración, confianza en la expresión de ideas complejas derivadas de pensamientos y sentimientos personales” (p. 3). La suma de todo ello redonda en la formación holística de los seres humanos.

La Ley 85 propugna “un sistema de instrucción pública moderno, eficiente, humano y de excelencia” (pr.gov, Ley 85, 2018). Al analizar específicamente su Artículo 1.02 se advierte el propósito de garantizar una educación que se estructure a partir de las materias de STEM o STEAM. De tal forma, los jóvenes podrán “competir en la economía global” (pr.gov, Ley 85, 2018). Dicho enfoque lleva años en uso y es cónsono con la ley federal *Every Students Succeeds Act* (ESSA). Sobre todo, a partir del modelo de educación integrada, conocido como *well-rounded education*. Conste que las cartas circulares, dedicadas a la enseñanza artística y las escuelas especializadas, suscriben igualmente el plan de ESSA. Pero las sutilezas discursivas complejizan el debate.

Por ejemplo, resulta incoherente el discurso favorecedor del desarrollo pleno de la personalidad del alumno, cuando en la legislación vigente apenas se emplea la palabra Arte. Solo puede leerse integrada en el acrónimo de *STEAM*, o *Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*, según su nombre en inglés. Sorprende el hecho de que en la legislación no se menciona el Programa de Bellas Artes. En paralelo, apenas existe una breve referencia a las Escuelas Especializadas. El Artículo 12.12 dispone que aquellos planteles, establecidos como tal en el momento de firmarse la Ley 85, no sufrirán transformaciones. En otras palabras, mantendrán su modelo o propuesta educativa gracias a que “cumplen con los parámetros de Excelencia Académica establecidos por el Departamento” (pr.gov, Ley 85, 2018). Por ende, no se convertirán en Escuelas Públicas Alianza.

Lejos de entrar un debate sobre ese eufemismo de las escuelas Chárter, favorecidas en la Ley de reforma educativa de Puerto Rico (2018), conviene profundizar en la visión pedagógica que esta instaura. Sin dudas, un fin probable de cualquier proyecto educativo es la formación de personas valiosas para su comunidad. No obstante, cuando la

descripción de los conocimientos y destrezas que debieran ser objeto de “instrucción” caen en el terreno interpretativo, también corresponde dejar claro qué tipo de ciudadano se aspira a formar; qué perfil profesional es el necesario para el progreso de Puerto Rico; y qué deben saber, o ser capaces de hacer, para insertarse en la economía global ¿Puede afirmarse que exista un criterio común, basado en política pública, que valore tanto los conocimientos matemático-tecnológicos como los estético- artísticos para la formación de cada individuo?

Al abordar los cuestionamientos anteriores se comprenderá la existencia de una escuela especializada en teatro. Sobre todo, en referencia a un contexto más amplio, o universal, donde imperan políticas neoconservadoras tal y como las denunció Ángel Díaz Barriga (2013). En la actualidad se verifica la hegemonía de una tesis “educacionista”, que identifica el progreso nacional e individual de las personas con estándares de enseñanza muy específicos, relacionados con el “eficientismo” y la productividad. En consecuencia, impera el criterio de que “a mejor educación habrá más desarrollo del país” (Díaz Barriga, 2013, p.365), sin consideración a la casuística de los sistemas financieros o los niveles de producción nacional. Dicha visión pedagógica es limitada, y genera relatos de incierta eficacia como la obsesión por la calidad; implementación de exámenes a gran escala; estandarización del aprendizaje; y retorno a las propuestas conductuales como vía de alcanzar indicadores, o evidencias de desempeño, que tienden a concentrarse solamente en competencias de carácter tecnológico.

Es importante destacar que no debiera existir contradicción entre el rigor pedagógico y administrativo, la formación de ciudadanos productivos e integrados socialmente, pero a la vez el derecho de las personas a elegir cómo desarrollar sus talentos e intereses propios. Semejante afirmación parte de la idea de que enfocarnos en un solo aspecto del desarrollo humano es negarnos al progreso en sí (Arheim, 2015). Frente a la visión educacionista, es imprescindible comprender e inclusive defender un proyecto como el de la escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo. El centro educativo se ha distinguido durante más de dos décadas por crear experiencias enfocadas en los talentos y la vocación artística de sus estudiantes. Al garantizarles ese derecho a

educarse en sus propios términos, y acorde con sus aptitudes, es posible afirmar que la sociedad puertorriqueña también recibe una serie de beneficios.

De acuerdo con la lógica de Robinson (2015), la escuela de artes teatrales contribuye desde un punto de vista cultural; o sea, propone alternativas para que una comunidad construya y transmita subjetividades –valores, tradiciones, imaginarios- de una generación a otra. En estrecho vínculo también existe una contribución social, que se refiere a cómo la educación artística potencialmente forma a los sujetos para ejercer la tolerancia, el respeto mutuo y la democracia. Pero además se confirma en las destrezas que adquieren las personas y les permiten prosperar en sus vidas. Al unísono, todo se revierte en la compleción y expansión personal; el descubrimiento de nuestros talentos, intereses, pero también nuestra más profunda humanidad. Es decir, la capacidad creativa, sensible e intelectual de entendernos y actuar en el mundo.

### **Diseño de la investigación**

Debido a la necesidad de comprender el funcionamiento de la Escuela Especializada en Teatro, se propuso un estudio de caso de corte cualitativo. El objetivo principal fue indagar exhaustivamente en su currículo, así como interpretar y documentar la existencia del proyecto. La investigación buscó generar un entendimiento, desde múltiples aristas, sobre la complejidad y unicidad de esa institución docente. Helen Simons, en su libro *El estudio de caso: Teoría y práctica* (2012) destacó que “toda institución y todo programa tienen una historia que contar sobre su origen, su desarrollo y sus logros en un determinado momento” (p.16). El conocimiento recopilado es fundamental para “informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad” (Simons, 2012, p. 59).

El estudio de caso sobre la escuela de artes teatrales buscó examinar “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014, p. 358). Al emplear el enfoque cualitativo se asumió “una tradición de técnicas de investigación, y una filosofía del saber” (McMillan, 2016, p. 304), que implicó obtener la mayor cantidad de información posible. Como estrategias de

recopilación de datos se emplearon entrevistas, el análisis de documentos y la observación participativa. De toda la población que compone la escuela José Julián Acosta y Calbo, se seleccionó una muestra de sus estudiantes, exestudiantes y maestros.

No hubo intención de generalizar a un grupo o establecer un criterio estadístico. El propósito fue desarrollar una exploración en profundidad del fenómeno central. Criterio que se llevó a cabo desde el presupuesto de que “el investigador cualitativo selecciona deliberada o intencionalmente individuos y sitios” (Creswell, 2012, p. 206). En total se trabajó con nueve participantes. Tres jóvenes, entre las edades de catorce y diecisiete años, aportaron sus experiencias y significados con respecto a la escuela actual. Por su parte, tres exalumnos contribuyeron con una perspectiva histórica y asimismo describieron cómo el proyecto educativo les ha aportado luego de su graduación. Además, fueron entrevistados tres maestros de teatro, que comparten sus labores educativas con una importante presencia dentro del movimiento cultural puertorriqueño. Cuentan con una experiencia en el magisterio de entre quince y treinta años, además de ocupar cargos directivos tanto en la propia escuela como en el Departamento de Educación de Puerto Rico.

Las observaciones en el contexto escolar se realizaron durante varias semanas antes de la pandemia de COVID 19; y posteriormente se continuó con la apreciación de clases virtuales y el resto de las dinámicas a causa del distanciamiento social. También se emplearon fotografías y videograbaciones que ilustraron las estrategias y procesos, ya fueran clases, ensayos y presentaciones estudiantiles. En conjunto con todo ello, la escuela de artes teatrales cuenta con una documentación que bosqueja los presupuestos psicológicos, sociológicos y filosóficos de su currículo. El cotejo de dichos textos permitió “conocer los antecedentes del ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 448). De esa forma se logró comprender cómo se manifiesta la cultura de la institución educativa y su historia; sus sistemas de enseñanza; las relaciones entre maestros y alumnos; y la acogida del currículo por parte de los estudiantes, así como sus logros.

Para trabajar con la información de este estudio de caso se empleó la propuesta metodológica de Harry F. Wolcott, la cual puede consultarse en su libro *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation* (1994). En concreto, se planteó el proceso cauteloso de narrar una historia a partir del material recopilado, y utilizando tres componentes (descripción, análisis e interpretación) para abarcar cada arista del fenómeno bajo estudio. Se identificaron las categorías y temas presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido. Consecuentemente, se procedió al ejercicio hermenéutico de examinar las ideas fundamentales, las proposiciones similares o contrastantes, sus patrones y significados. Por esa vía se buscó comprender el funcionamiento de una escuela especializada en teatro, y sus implicaciones para la sociedad puertorriqueña.

## **Discusión**

A partir de la transformación de datos sobre las fuentes compuestas por las entrevistas, los documentos y observaciones, se arribó a una serie de inferencias de entre las cuales se escogieron dos perspectivas interrelacionadas. La primera tiene que ver con las implicaciones específicamente pedagógicas; es decir, cómo impacta la especialidad teatral en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya en segundo lugar, se apreciará un enfoque tocante a la inserción sociocultural del proyecto educativo. La cultura, como concepto que se refiere a aquellas expresiones de una sociedad, en un momento dado, se plantea en vínculo con la acción social de sus múltiples manifestaciones. En el ámbito concreto del arte, se trata de cómo las dinámicas sociales condicionan determinadas formas expresivas, pero a la vez estas modelan los modos de comprensión, creación y composición comunitarias.

Las palabras de los participantes, así como los distintos documentos oficiales, indicaron la singularidad del caso dentro del sistema de la educación pública puertorriqueña. El carácter alternativo, innovador, o peculiar de la escuela, se entendió desde la pedagogía teatral, o lo que es lo mismo la especialidad o eje que fundamenta su currículo. Esto ofrece una complejidad de perspectivas que se insertan en las discusiones pedagógicas contemporáneas. A un tiempo, como se apuntó antes, la existencia de la escuela de artes

teatrales es también una contribución al batallar epistemológico en torno al valor de las humanidades en sus vínculos con las ciencias y el resto de los conocimientos humanos; todo lo cual se instituye en un ecosistema, una cultura.

Así lo destacó Dennis Alicea, en su libro *Educación en una sociedad desgarrada* (2018): el cultivo de las artes y las humanidades es un modo de “escapar de la barbarie” (p. 109). Principalmente porque nos permiten la posibilidad de crear subjetividades; algo similar a ser dueños del principio creador de las cosas, en términos de Augusto Boal (2009). La subjetividad se genera, porta y trasmite por los sujetos históricos, y en consecuencia se refiere a la capacidad de producir sentido. “Es un concepto más abarcador que el de ideología, en tanto involucra o atraviesa todas las dimensiones de la vida humana. Porque opera como modelización de comportamientos, sensibilidades, percepciones, memoria, relaciones sociales, fantasmas e imaginarios” (Dubatti, 2007, pp. 161-162). Sobre esas construcciones de sentido el sujeto crea su verdad. Y la práctica de las artes, como lo afirman múltiples perspectivas y estudios (Cabedo-Mas, Nethsinghe, & Forrest, 2017; Eisner, 2015; Noë, 2015) ofrece las herramientas para aprender a mirarnos, reconocernos y reinventarnos.

Desde una línea de pensamiento similar es viable sostener que, en el contexto de la hegemonía educacionista, la escuela de artes teatrales existe como alternativa. Sin embargo, no es un caso aislado. Pudiera entenderse dentro de los variadísimos ejemplos de “resistencia” (Robinson, 2015), identificados en el concepto de Escuelas creativas. Es decir, una respuesta evidente frente a la “normalización” neoconservadora; y un cambio de metáfora para entender la Educación ya no como un sistema industrial sino más bien un sistema orgánico. Algunas escuelas con enfoque creativo se encuentran, en mayor o menor medida, guiadas por una perspectiva tradicional. Por ejemplo, en el caso puertorriqueño. Dicho proyecto educativo está administrado por una instancia del gobierno, con un currículo básico equivalente al del resto de la educación estándar en los Estados Unidos. Otros planteles cuentan con una organización administrativa a manera de *Magnet Schools*, Chárter u otras variantes. Lo que las distingue es su apuesta por alcanzar metas educativas centradas en el desarrollo de los talentos y la vocación de sus estudiantes.

## Implicaciones pedagógicas

Según el testimonio de un alumno actual de la escuela, esta se orienta desde: “un currículo completo, que nos permite trabajar muchas cosas a la vez y continuar siendo creativos”. Con anterioridad se observó el manejo de un criterio integral u holístico, desde el cual pensar la educación especializada en teatro. Sin embargo, la razón principal para que los estudiantes decidan pertenecer a la José Julián Acosta y Calbo no es sino su propio interés por aprender; y así compartir con sus compañeros, en un ambiente diseñado para incentivar el talento y la capacidad creativa. Dicha motivación intrínseca representa un cambio de paradigma con respecto al sistema tradicional de enseñanza. Y es seguramente el motivo por el que la propia escuela se define como una “alternativa innovadora” (Blog Ecet Drama, 2021). La presencia en Puerto Rico, y los resultados positivos de sus escuelas especializadas, ponen a la isla en el epicentro de los debates en torno al valor de la enseñanza a través de las artes y, por ende, la necesidad de insertarlas en la discusión sobre política pública.

Por una parte, existe suficiente evidencia científica (Iamsaard *et al.*, 2015; Gegea *et al.*, 2017) sobre las oportunidades de la educación artística para el aprendizaje de las asignaturas tradicionales; así como el desarrollo de otras destrezas que abarcan tanto la materialización de obras físicas como simbólicas. La *National Endowment for the Arts* (2015) concluyó que la participación en experiencias estéticas y creativas, a cualquier edad, fomenta múltiples capacidades: de relacionarnos con lo nuevo; comunicarnos y conectar con personas, conceptos y lugares; acercarnos a los fenómenos desde distintas perspectivas; y en sentido general de aprovechar las habilidades socioemocionales. Estas le permiten a niños y jóvenes compartir esos espacios donde se incentiva su universo emocional y sensible junto a su capacidad cognitiva, lo que da pie a la construcción de conocimientos.

En el caso de la escuela de artes teatrales, se planteó tanto por los maestros como los alumnos, la importancia de contar con un proyecto unificador, que le diera sentido a la experiencia educativa. Cuando se les ofrece a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse en el terreno de las artes, y más concretamente el teatro, también se genera

una mayor participación escolar; y sobre todo se evita que el joven transite por sus estudios de escuela secundaria y superior como en un limbo, sin una conciencia clara de lo que quiere hacer o cómo proyectarse hacia el futuro (Millard, 2018). En palabras de los educadores, el clima escolar de la José Julián Acosta favorece los logros de los jóvenes. Tal aserto debe interpretarse con mesura puesto que, como aseguraron Riel y colaboradores (2018), no existe suficiente evidencia científica que avale los resultados de los proyectos educativos en sí mismos. O sea, no se ha comprobado ninguna estrategia o modelo instruccional capaz de garantizar exclusivamente la efectividad de las escuelas especializadas con respecto a las tradicionales. Sin embargo, estudios recientes (Herman *et al.*, 2020) indican que el buen funcionamiento de los currículos, articulados mediante un eje o tema central, depende de la motivación de los estudiantes.

Dicho de otro modo, cuando se gana el interés de los jóvenes es posible que mantengan mejor su concentración, presenten menos problemas de conducta y en general contribuyan en el desempeño y éxito de su centro de estudios. Los participantes de la investigación sobre la escuela de artes teatrales expresaron que su compromiso deriva del entusiasmo innato por el tema. Esto coincidió con las expresiones de Robinson (2015) con respecto a las Escuelas creativas: es imprescindible respetar el desarrollo físico y psicológico de los alumnos. Los niños y jóvenes de la “Acosta” se involucran en cada aspecto de la educación teatral porque ven el tema como importante, personalmente significativo o relevante para sus trayectorias profesionales y de vida. El currículo de la escuela se enfoca en que las personas descubran sus habilidades, fortalezcan sus talentos, y en definitiva desarrollen su vocación.

A la vez, dicha pasión e interés les permite acceder a otros múltiples temas, e incluso se sienten motivados -de acuerdo con las expresiones de un profesor participante- por obtener buenos resultados en el área académica y así seguir haciendo lo que les gusta: actuar, poner en escena obras teatrales, y compartir con su comunidad de propósitos la necesidad de crear y hacer arte. Las diferentes actividades centradas en el estudiante, y con base en la práctica, favorecen que estos participen de un aprendizaje significativo; sobre todo cuando se trata de la producción y creación de obras auténticas destinadas a audiencias del mundo real (Herman *et al.*, 2020). Cuando el currículo se orienta desde

la vocación de los aprendices, se les ubica en el centro de su proceso formativo. En otras palabras, tienen la potestad -sin olvidar la capacidad decisora de los padres- de elegir dónde estudiar. Esa es su prerrogativa; pueden escoger su opción.

A través de las escuelas especializadas, Puerto Rico le ofrece al mundo una muestra de cómo el arte logra articularse exitosamente dentro del sistema de enseñanza pública. Al mismo tiempo, el caso de la especialización en teatro se inserta en el escenario global del *Schools of Choice*. A través del informe para *Arts education partnership*, Dell' Erba (2019) destacó la importancia de investigar los ejemplos de intersección entre la educación artística, las políticas públicas, y el giro de los individuos hacia adueñarse de su aprendizaje. Dicho de otro modo, cada vez están más en boga proyectos educativos semejantes al boricua; y es necesario entender cómo funcionan y dialogan con el complejísimo movimiento de las diferentes opciones frente a la educación formal tradicional; o sea, escuelas Chárter, *Magnet schools*, o institutos privados... La sombrilla acoge múltiples alternativas; cada una orientada desde su contexto histórico y motivación propia, además de distintivas maneras de organizarse y ocupar su espacio sociocultural.

Específicamente la José Julián Acosta y Calbo, exhibe muchos puntos de contacto con el modelo de las escuelas magneto, imán, o cualquiera sea su traducción al español. Primero, porque conserva la misión de ofrecer una enseñanza pública de calidad, sin que se privilegien los orígenes raciales o de clase social (Riel *et al.*, 2018). A partir de las conversaciones con los participantes de la investigación, se destacó el hecho de que la formación en la escuela de artes teatrales no se enfoca en el color de piel ni la posición social de las personas sino en su vocación y talento. Esto coincide con los hallazgos (Ayscue & Siegel-Hawley, 2019; Herman, *et al.*, 2020) en torno al rol de los modelos similares a las *Magnet Schools* y su impacto en la educación de jóvenes con bajos ingresos. En tal sentido, se cumple el propósito de apoderar a las familias con la decisión sobre la enseñanza de sus hijos; y así también se fortalece la relación entre las verdaderas necesidades del alumno y la educación que recibe.

A su vez, el contexto donde participan individuos de todos los estratos sociales no solamente cumple un principio básico de los derechos humanos; además constituye un

ambiente para la educación por las artes, donde la formación se comparte aprendiendo unos de otros, en un marco de respeto y aprendizaje social. Ello no significa que el proceso esté libre de conflictos. A través de las entrevistas se destacaron aspectos que afectan a las escuelas magneto y, en el escenario de Puerto Rico, a las especializadas. Uno de ellos se refiere a la realidad de que las familias privilegiadas siempre tendrán mayores facilidades para apoyar y encaminar a sus hijos, cualquiera sea el modelo educativo que elijan (Gaztambide-Fernández & Parekh, 2017). Por tal razón, conviene no perder de vista la misión y visión de un proyecto pedagógico semejante, cuyo propósito fundamental es ser inclusivo, democrático, para desde ahí distinguir y estimular el talento de los jóvenes.

De acuerdo con las observaciones de Mary Dell' Erba (2019), una vía que han encontrado la mayoría de los estados y distritos escolares es regirse por el mérito artístico; por supuesto, en los casos de la especialización en artes. Al asumir requisitos de admisión rigurosos, pero a la vez justos, garantizan el acceso a una educación pública de calidad para estudiantes de lo más diversos orígenes sociales. La selección de alumnos mediante audiciones lleva a la exclusión de otros candidatos; por lo tanto, es su deber estar a la altura de ese privilegio y explotar cada oportunidad de aprendizaje. De forma similar, la enseñanza en la escuela de artes teatrales representa una inversión económica y sobre todo en capital humano. Es importante desarrollar los talentos al máximo. Estar alertas frente a esa situación ayuda a ser más proactivos en cuanto a las estrategias para el trabajo con los niños y jóvenes durante todo su proceso formativo. Ante todo, en la identificación y respeto a sus inteligencias y capacidades, pero además la variedad de intereses.

Un currículo especializado en la enseñanza artística – en nuestro caso el teatro- favorece lo que distintos autores (Millard, 2018; Noblit, 2009) describieron como una escuela viva, donde ocurren cosas, muchas veces hasta altas horas de la noche. Algo similar se apreció en las voces de los participantes de la investigación. Tienen una cantidad de trabajo considerable, por un lado, debido a las propias exigencias de la escuela y su doble carga docente; pero en otro sentido se constató cómo logran equilibrar los requerimientos académicos con la realización de proyectos personales y colectivos, donde alumnos y

maestros se involucran en correspondencia a sus intereses y pasiones. Esto posibilita un entorno que fomenta la creatividad tanto de los estudiantes como de los docentes. En términos de Noblit (2009) consiste en un ambiente donde se promueva que los alumnos disfruten del aprendizaje, los maestros disfruten de la enseñanza y los padres participen, complacidos con ambos.

A tono con los criterios de Herman y colaboradores (2020), la especialización teatral sería el primer paso para consolidar una cultura escolar, semejante a la descrita por varios participantes de este estudio de caso: una comunidad de aprendizaje, o de propósitos, o simplemente el espacio donde los jóvenes pueden desarrollarse a partir de la guía y confianza en sus maestros. También un ambiente donde existen reglas y leyes de cohesión, que van desde el cultivo de los intereses particulares y su orientación hacia un fin común, que bien pudiera ser un montaje escénico, presentación artística u otros proyectos similares. Pero a la vez con el criterio compartido de que pertenecer a la escuela es cumplir con sus exigencias, esforzarse, dar lo mejor de sí con disciplina, compromiso y trabajo en equipo.

### **Implicaciones socioculturales**

En distintas ocasiones durante las entrevistas, los maestros de la escuela de artes teatrales se refirieron a la necesidad de defender la especialidad; y lo hicieron con la conciencia de que esta podría desaparecer. Ya sea por motivo del contexto político o simplemente por la falta de entendimiento de burócratas educacionistas, conviene dejar claros los motivos y razones que sustentan dicho proyecto educativo. En lo tocante a cuestiones económicas - aspecto muy recurrido en la Ley 85- es factible revisar el enfoque de la educación para el teatro (Vieites García, 2017) como formación con carácter profesional. Varios participantes se refirieron al hecho de que las industrias creativas existen, ofrecen trabajos y representan un renglón económico importante.

Lo anterior coincidió con la evidencia propuesta por la organización *Americans for the Arts* (2016): las artes favorecen el surgimiento de negocios y la prosperidad de las comunidades. El escenario de Puerto Rico no es ajeno a tales hallazgos, como lo demostraron los análisis de Hernández Acosta (2016). Las industrias creativas y

culturales también ofrecen dividendos millonarios dentro de la isla. En consecuencia, no es raro que los sistemas económicos se beneficien de semejantes experiencias educativas, cuya orientación es concretamente vocacional-laboral. Aquí se observa la intención de formar a individuos que aporten a la economía de sus países. Una clase o asignatura como la de Producción ejecutiva, dado el caso boricua, se enfoca a partir de ese presupuesto: que los estudiantes visualicen su futuro profesional, aprendan a trabajar en la práctica de un montaje teatral real, y que asimismo desarrollen sus capacidades de emprendimiento, creatividad y generación de ingresos.

Sin embargo, existe un aspecto que rebasa la cuestión monetaria y se organiza desde un enfoque de política pública que busca incentivar lo “nacional”, dispuesto a su vez por el accionar de los artistas del patio. Tal es el discurso oficial- al menos el de los documentos y las arengas políticas- en Puerto Rico. Pudiera afirmarse una voluntad de preservar “nuestras artes” y promover la cultura que se produce dentro de la isla. Y eso no encontraría otro escenario de mayor relevancia que durante la pandemia de COVID 19 y su resultante *lock down* durante el año 2020 hasta entrado el 2021. En momentos de desesperanza y temor generalizado, fue un paliativo contar con músicos, teatristas, actores y actrices, reconocidos como miembros de la comunidad cultural/nacional. No solamente por una cuestión de chovinismo, sino por el bálsamo de compartir los problemas y sus soluciones; ya fuera a través de la música, el cine, e incluso el teatro y la comedia.

La iniciativa de aquellos artistas que asumieron el rol de informar, entretener, y sanar a su colectividad mediante las nuevas tecnologías de la información, se inscribe en un ámbito de acción social que rebasa las cuestiones económicas. Esa es otra razón constatable de una escuela como la de artes teatrales. Para comprender su existencia, es necesario situarla en el contexto de los debates culturales contemporáneos. Ante todo, podría entenderse como testimonio de una sociedad que favorece las artes y la cultura en general (Efland, 2002; Gardner, 2016; Green, 2005). Esto coincidiría con los esfuerzos de diferentes modelos educativos alrededor del mundo; es decir, un aporte al derecho de los estudiantes y ciudadanos de tomar parte en la vida cultural de su comunidad. Aspecto que en Puerto Rico reviste una mayor connotación política (Cruz

Santos, 2014; Grimson, 2011; Marsh Kennerley, 2009); principalmente debido a su estatus colonial y la necesidad de pensarse como una nación, cuyas articulaciones surgen y se transmiten a partir de los imaginarios de una cultura auténtica.

Dicho de otro modo, la enseñanza artística resulta clave en la producción de identidad, comunidad, y sensibilidades propias. Es una vía importante para construir la complejidad de las identidades puertorriqueñas (Díaz Quiñones, 2003). En tal sentido, la Escuela Especializada en Teatro debe bregar dentro de una textura sociopolítica, no solo como forma de subsistencia sino también con la certeza de ser un ingrediente importante en la conformación de Puerto Rico. El uso de la metáfora “bregar” no es gratuito, sino una interpretación de los múltiples criterios de estudiantes y maestros. En la definición de Arcadio Díaz Quiñones (2003) el arte de la brega es poner en juego saberes difusos, múltiples, que sin alardes permitan navegar las precariedades y violencias de la vida cotidiana.

No se trata de una oposición frontal sino de un sistema de subterfugios. ¿Un ejemplo corriente? el consabido “cumpli(miento)” de los educadores; o sea, su manera de acatar las normativas del DEPR, pero a la vez seleccionar solamente aquello que les facilita el trabajo operativo en los salones de clase. Del mismo modo, otras bregas se inscriben en la búsqueda de una educación artística que logre equilibrar la más acendrada tradición, pasando por las prácticas rupturistas de inicios del siglo veinte, hasta los debates actuales entre el arte nuevo y los imaginarios más conservadores (Díaz Quiñones, 2003; Rivera, 2016) ¡Esa es la cultura! Y en medio de tal escenario, la Escuela Especializada en Teatro José Julián Acosta y Calbo tiene un espacio, cumple sus roles, y es parte del bagaje que distingue, prestigia, y debiera enorgullecer a la colectividad boricua.

Por otra parte, si es a través del diálogo, las controversias y bregas como se articula lo nacional, entonces no debiera existir ninguna preferencia de un campo del saber con respecto a cualquier otro. Por el contrario, es fundamental justipreciar los diversos modos de relacionarnos con el mundo y la realidad. O sea, que de las aulas de una escuela de teatro pueden egresar artistas, o abogados, ingenieras, maestros, economistas... Cada quien, según la búsqueda de su vocación y felicidad individual, pero con un aporte muy

concreto que se expande al ámbito colectivo: el arte escénico ofrece las herramientas para desarrollar una conciencia de estar y configurar nuestra propia realidad. Lo hace gracias a su naturaleza “convivial” (Dubatti, 2007). La oportunidad de convivir y compartir en un espacio y tiempo específicos garantiza también el intercambio y la construcción de realidades posibles.

“Vamos al teatro a construir, expectar y experimentar-vivir subjetividades” (Dubatti, 2007, p.37). Para el ensayista argentino, se trata de las formas de estar en el mundo, habitarlo y concebirlo. Dicho argumento es muy cercano al concepto de “posibilidad” propuesto por Elliot Eisner (2015). Como seres humanos, nos regimos por una serie de principios biológicos que nos permiten “ser”: aprendemos a mirar y discriminar los estímulos del medio ambiente; a desarrollar las aptitudes de constancia y abstracción; y esos talentos cerebrales (Sousa, 2011) son imprescindibles para la vida en sociedad. Las capacidades de comunicación, emoción y empatía se complementan con el sistema de procesamiento visual interno, lo cual nos permite sofisticadas interpretaciones de la realidad. O sea, que el hecho de “mirar” también puede transfigurarse metafóricamente, de forma similar a las conclusiones de Alva Noë en su texto *Strange Tools. Arts and human nature* (2015):

“El arte no es manufactura. Arte no es performance. Arte no es entretenimiento. Arte no es belleza. Arte no es placer. Arte no es la participación en los mundos del arte. Y arte no es, en definitiva, comercio. Arte es filosofía. Arte es poner nuestra verdadera naturaleza frente a nuestros ojos. Porque lo necesitamos. Arte es narrarnos a nosotros mismos” (p. 206).

Como paráfrasis de lo anterior, pudiera afirmarse que las artes conforman un ecosistema donde intervienen el desarrollo cognitivo, la estética, la economía, los procesos sociohistóricos; pero en efecto, su naturaleza es indiscutiblemente humana. Desde un punto de vista antropológico, Elliot Eisner (2015), destacó que producimos y participamos en las experiencias artísticas como formas de crear nuestras vidas, ampliar la conciencia, conformar actitudes, y satisfacer las búsquedas de significado con respecto a nosotros mismos y en relación con los demás. Compartir una cultura es también cuestionarla, lo cual no se disocia del hecho de ejercer una ciudadanía responsable, democrática y plena. Las habilidades y la disposición para ello pueden alcanzarse mediante la educación teatral.

Los maestros de la escuela José Julián Acosta describieron su filosofía pedagógica desde expresiones cercanas al Reconstruccionismo. Es decir, la voluntad de cuestionarse el statu quo, y de esa manera incentivar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Ello es igual a la voluntad de poner a dialogar los múltiples pisos – con seguridad ya más de cuatro, en referencia a la poderosa metáfora de José Luis González- de este país/territorio/nación/Puerto Rico. A su vez, deriva en la posibilidad de imaginar, repensar las cosas como son y puedan transformarse en un futuro cercano. La práctica artística se caracteriza por ser transversal, disruptiva, cuestionadora. Y específicamente el teatro, logra equilibrar el respeto a una tradición milenaria junto a las transfiguraciones que le han permitido sobrevivir (Araque, 2009). En tal sentido, es natural para sus artistas la familiaridad con un pensamiento divergente, y la oportunidad de entender la sociedad como algo que se transforma.

En palabras de los educadores participantes, no tiene sentido enseñar el arte teatral desde cánones rígidos o nociones anquilosadas que se opongan a la exploración, la transformación social y personal. Coincidentemente con los argumentos de Augusto Boal (2015), la actividad teatral es una herramienta poderosísima para la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos. Algo similar afirmaron Cabedo-Mas y colaboradores (2017): las artes brindan respuestas sobre la construcción de sociedades pacíficas y sostenibles, y el ámbito de su educación abarca procesos y dimensiones intangibles, como las relaciones, las emociones, las comunicaciones, la identidad, los valores y la cultura en general. Este último aspecto se revierte en varias de las puntualizaciones del artículo 26 de la Declaración universal de los derechos humanos; sobre todo en lo tocante al reconocimiento de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, y la consecución de un mundo en paz.

### **Aprendizajes a raíz de la pandemia**

Ante la necesidad de adaptarse a los imponderables del COVID 19, la escuela de artes teatrales apeló a los mismos recursos tecnológicos que el resto de la educación puertorriqueña e incluso universal. Debe destacarse que ya la comunidad escolar había tenido el acierto de emplear recursos como el de las redes sociales, para divulgar

documentos, fotografías y videos acerca de su labor. La cualidad interactiva de las nuevas tecnologías de la información (TIC) ofrece herramientas como las del blog ECET Drama, fundamentales para la preservación del material escénico; lo cual a su vez tiene utilidad directa en la enseñanza, la investigación, y facilita el análisis de un evento efímero como el teatro (Calderón Gómez, 2015). En la Revisión del Marco Curricular (2016) se afirma que la incorporación de la tecnología en los terrenos del arte es un evento espontáneo, cuyo principal uso está en facilitar y expandir el proceso creativo. Cada vez más, el teatro incorpora conceptos relacionados con la virtualidad, el lenguaje multimedios, y en general las novedosas formas de conexión entre los seres humanos gracias a los adelantos científico-técnicos.

Sin embargo, fuera de iniciativas puntuales con respecto a clases o proyectos específicos, la mayoría de las producciones de la escuela habían tenido un carácter tradicional. Es decir, el encuentro convivial entre actores y público, en un espacio y tiempo restringido a los límites de la puesta en escena. Por lo tanto, varios de los participantes entendieron la “crisis” como oportunidad para poner en práctica todas las potencialidades de las TIC. Esto último, según lo expresó una maestra, parecía estar anunciado. Durante los últimos años, la José Julián Acosta y Calbo sorteó una serie de escollos de carácter externo. Por solo mencionar algunos, podría hablarse de un mega huracán, sequías, crisis políticas, terremotos y una pandemia mundial. Ante tantas circunstancias que obstaculizaron el adecuado funcionamiento de la escuela, un recurso como el de las clases virtuales parecería ofrecer soluciones tentativas; no solo en el presente, debido al coronavirus, sino como estrategia a largo plazo.

Los maestros de la “Acosta” recomendaron- en coincidencia con Gallagher y colaboradores (2020)- conservar los espacios virtuales a la par de los físicos para la renovación de un currículo que responda a las necesidades educativas contemporáneas. La inserción de las nuevas tecnologías favorece que se generen comunidades de investigación de naturaleza abierta (Vickers, 2020), donde los individuos aprenden a indagar tanto en la Web como en los formatos tradicionales. Pero además intercambiando unos con otros y en colectivo. Las TIC contribuyen al fortalecimiento de la cultura y el pensamiento transdisciplinario, además de permitir la movilidad del

conocimiento. Igualmente se alzan como alternativa frente a los currículos estrechos, impuestos por administraciones y burócratas, o condicionados por intereses ajenos a la propia educación. Por ejemplo, la aparente dicotomía entre las artes, las humanidades y los adelantos tecnológicos, es cuestionable a partir de hallazgos como el de Lynch y colaboradores (2020). Los investigadores destacaron el uso de la educación teatral para la enseñanza en línea de las competencias del siglo XXI.

Las estrategias basadas en el drama, donde se integran los ámbitos intelectuales y sensibles del estudiante, pueden ofrecer junto con la implementación de las TIC una zona *in between*. Concepto que, en español, y en referencia a la pedagogía, se corresponde al enfoque transversal; es decir, maneras de pensar y estar en la escuela (Carbonell Sebarroja, 2015) vinculadas a la democracia. Donde los estudiantes puedan expresarse libremente, pero con la responsabilidad de asumir consecuencias y tomar decisiones. De tal forma el aprendizaje se sitúa con respecto a la propia biografía del alumno; y asimismo se propone una enseñanza que rebasa los límites del plantel escolar. Consiste en la posibilidad de que el individuo acceda a un conocimiento complejo, con una comprensión más amplia y profunda de la realidad.

De igual modo, las plataformas digitales contribuyen al desarrollo de la creatividad (Cziboly y Bethlenfalvy, 2020); y en el caso boricua prontamente se acogieron iniciativas como las de grabar videos, canciones, o fragmentos de textos teatrales, en los que además se incluyó a los miembros del núcleo familiar. Es decir que la actividad creativa, y las tareas destinadas a objetivos y proyectos comunes, representaron fuentes de motivación para los estudiantes. Algo muy destacable sobre todo en el contexto del aislamiento social. Los educadores entrevistados puntualizaron que sus clases virtuales adquirieron una misión más individualizada, con el propósito de manejar las ansiedades personales y colectivas. Pero el empleo del arte no solo fue una vía para ganar el interés de las audiencias/ estudiantes. Distintas estrategias, como la práctica del juego de roles, ayudaron a aprovechar las destrezas comunicativas. Y estas a su vez generaron la oportunidad para reflexionar acerca del COVID 19 y los desafíos por venir. Las discusiones, mediadas por el teatro, permitieron ahondar en una situación real, que afecta aún a toda la humanidad.

En lugar de desarrollar una interacción fría, centrada en los contenidos, se buscó acentuar los estímulos y prácticas que incrementaran la satisfacción y retención de los estudiantes (Putri & Handayani, 2020). Todo ello sin obviar el empleo efectivo de las herramientas de trabajo colaborativo en línea; además de la simultaneidad al completar múltiples tareas, con varios escenarios de participación como los chats o blogs. Al desaparecer la proximidad física, los jóvenes tuvieron que adaptarse a la mediación digital; una realidad que pudiera volverse hegemónica en el futuro cercano. En ese sentido, resultó provechoso trasladar los valores de la enseñanza teatral hacia la modalidad online. Los esfuerzos colectivos, la responsabilidad con la obra, el proceso de montaje y los compañeros, aplican equivalentemente a cualquier desempeño virtual.

Como se comprobó durante la pandemia, una educación a través de pantallas quizás no se diferencie mucho de la alternativa presencial. Principalmente si se elige un enfoque centrado en conferencias y una didáctica donde prime la figura autoritaria del maestro. Los estudiantes cuyo aprendizaje online tiende a simular la enseñanza tradicional se aburren con mucha facilidad (Simamora, 2020). El rango de atención de las personas por lo regular es menor cuando solamente escuchan hablar a otro, con la mediación de un artefacto electrónico. Súmensele los disturbios emocionales que se vivieron durante los meses de distanciamiento social, producto de las situaciones económicas en la familia, la lejanía de amigos y pares, más la falta de expectativas con respecto al futuro. Frente a dicho panorama, los jóvenes se vieron en la necesidad de aprender a conducirse emocionalmente. No solo en relación con las circunstancias del COVID 19, sino con respecto a la realidad educativa que se les impuso.

Los estudiantes de la escuela especializada plantearon que sus maestros contaron con un dominio adecuado de los conocimientos, así como pericia tecnológica para hacerse comprender y cumplir su cometido. Sin embargo, destacaron que muchos de los cambios en sus estados de ánimo se debieron al exceso de asignaciones, consideradas como inefectivas y sin propósito. La enseñanza en línea, o virtual, obliga al ajuste de procesos habituales como el de las evaluaciones y *assessment*. Se requiere mayor retroalimentación entre alumnos y educadores, como forma de garantizar una noción sistemática acerca de la efectividad de los procesos y experiencias educativas. Al mismo

tiempo, deben considerarse los “problemas de equidad” (Vickers, 2020); o sea, todas aquellas barreras que impidan una educación accesible para las distintas poblaciones estudiantiles. Entre ellas están los condicionamientos socioculturales, económicos, y demás circunstancias capaces de afectar tanto la conectividad como la disposición del alumno para interactuar con su comunidad de aprendizaje.

Dicha constatación obliga al maestro a asumir una postura crítica y alerta, con el fin de garantizar la enseñanza independientemente del contexto donde se desarrollen sus educandos. Una vez garantizada la presencia social de cada participante, bajo la guía de los educadores, toca garantizar que también haya presencia cognitiva. Durante las observaciones de las clases online en la escuela de artes teatrales, se apreció que no todos los estudiantes contaban con un acceso a Internet similar; ya fuera por la calidad de las imágenes o el modo en que algunos se desconectaban o se bloqueaban en las pantallas de sus respectivos medios electrónicos. Asimismo, hubo quien accedió a su salón virtual mediante un teléfono, en condiciones poco favorables para el aprendizaje. Mientras, otras personas sí contaron con las condiciones óptimas, gracias a los recursos de un escritorio o computadora, garantizados por sus padres o tutores.

Fuera de los problemas de equidad, la comunidad escolar necesitó asimilar una forma de comunicación distinta a la presencial. Esta impone una ética de estudio y trabajo con procedimientos ineludibles. Por ejemplo, dar acuse de recibo de las informaciones compartidas por los maestros o compañeros de clase; mantener la confidencialidad de las conversaciones y respetar los derechos de autor; además de sostener una real colaboración, en un marco de respeto y ayuda mutua. Además, para dominar el universo de la Web los individuos requieren el desarrollo de habilidades autodidácticas, de pensamiento superior, relacionadas con el dominio del lenguaje audiovisual. Entre ellas, la capacidad para discriminar la información, ejerciendo su juicio crítico respecto a las dimensiones éticas, estéticas, y las relaciones entre el arte, la cultura y la tecnología. Se reitera que el imperativo de aprehender esos procedimientos no responde a la contingencia del COVID 19. Su aprendizaje integra un conjunto de destrezas y conocimientos, imprescindibles para la vida y la sociedad contemporáneas.

Varios participantes del estudio destacaron que el impacto del distanciamiento social y el uso inevitable de las TIC, pusieron de manifiesto cómo la José Julián Acosta y Calbo es capaz de sobrevivir frente a casi cualquier circunstancia. Bastaría con la voluntad y el apoyo de cada miembro de la comunidad escolar; además de una conexión adecuada a Internet. Porque los recursos curriculares para la enseñanza online del teatro existen (DEPR, 2016; Vickers, 2020). De esa forma, sería posible mantener la conexión, parafraseando a Robinson (2015) entre esos maestros felices al poder enseñar, y unos alumnos ávidos de aprendizaje. A nivel operativo, las herramientas tecnológicas también pudieran facilitar tanto los procesos administrativos de la escuela como los ensayos preliminares de obras, la entrega de asignaciones, e inclusive la impartición de clases específicas. Muchas de las actividades que antes solo ocurrían de forma presencial, ahora se adaptarán de acuerdo con las posibilidades de la Web. Todo ello moderará las largas jornadas escolares y, paralelamente, será una vía real de enseñanza para los jóvenes.

## **Conclusión**

Las escuelas especializadas en Puerto Rico, y concretamente las que se enfocan en la enseñanza de las artes, articulan sus currículos a partir de un tema atractivo, que incentiva la vocación de sus estudiantes junto al interés de los padres. Es el caso de aquellos centros que se especializan en las artes visuales, la música, el cine, y por supuesto el teatro. De tal forma se cumple con el propósito de una educación para “el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Naciones Unidas, 2020). Lo anterior significa que el DEPR tiene la misión de fortalecer las destrezas, conocimientos, y actitudes, partiendo de los talentos, capacidades e intereses de niños y jóvenes. Se reitera que una especialización adecuada puede ocurrir en cualquier modelo de escuela, siempre y cuando se logre que los individuos seleccionen dónde estudiar, en consideración a sus pasiones y aptitudes (Ayscue & Siegel-Hawley, 2019; Millard, 2018; Noblit, 2009).

En el caso de la José Julián Acosta y Calbo, se aprecian los beneficios propiciados por el papel central de las artes y la pedagogía teatral. A través de las observaciones y las

conversaciones con los participantes, se constató cómo diversos grupos de estudiantes - en términos socioeconómicos, pero también cognitivos y de sus respectivos intereses- entran a la escuela motivados por el tema de especialización. Los futuros alumnos se seleccionan mediante un proceso justo, basado en criterios que privilegian el talento y el mérito artístico. Además, se supone que el estudiante ejerce su motivación intrínseca por el aprendizaje. El teatro les brinda a los miembros de la comunidad escolar un enfoque, un propósito común y una identidad. De tal modo se crea un ambiente más agradable y atractivo. A partir de ahí también se implementa el currículo básico tradicional, con sus estándares y regulaciones propios del DEPR.

Los participantes del estudio destacaron la efectividad de un ambiente favorable para la inclusión. O sea, la posibilidad de generar proyectos más allá de las edades o grados, y cuya finalidad es vincular al colectivo en función de su proceso educativo. Dicho entorno logra interrelacionar desde la colaboración entre alumnos hasta la asesoría constante del maestro. Todo parte de la noción de que en el teatro hay interdependencia; no es posible realizar el trabajo sin el apoyo y la presencia de los otros (Chemi, 2018). Dicha retroalimentación entre el individuo y la colectividad puede entenderse desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky. Es decir, cómo el medio social y la participación de los estudiantes constituyen una zona de desarrollo proximal, donde logran aprender cooperativamente.

Por supuesto, ningún contexto de interacción humana estará libre de conflicto. Sin embargo, como fundamento filosófico del currículo, puede asumirse la evidencia propuesta por Geagea y colaboradores (2017): un ambiente positivo, capaz de ofrecer diversas oportunidades formativas y de interés para los jóvenes, no solo aumentará su grado de satisfacción escolar sino fortalecerá su autoestima, la voluntad de progresar académicamente, e inclusive será acicate para la continuación de estudios universitarios. El hecho de respetar las aptitudes y la vocación de las nuevas generaciones proyecta a las escuelas especializadas como un vehículo fundamental para alcanzar los propósitos de la Ley 85. En resumen, que el estudiante logre desempeñarse en el mercado laboral contemporáneo; se enfrente a los retos de forma competente y creativa; sea aprendiz de por vida; respetuoso y protector de su entorno; y de esta manera contribuya al bien

común. Los acontecimientos recientes, con respecto al coronavirus, prueban también la efectividad de una educación capaz de integrar las herramientas tecnológicas. Esa es la vía para garantizar que sus estudiantes sean parte de “una sociedad sin fronteras” (Web, pr.gov, Ley 85, 2020).

Los jóvenes egresados de la escuela de artes teatrales pueden orientarse hacia el terreno de la actuación, pero también abarcar las distintas ramas técnicas, la dirección, la producción, incluso la crítica teatral o la historia del arte. Pero, además, el objetivo es que se gradúen con una formación de excelencia, cualesquiera sean sus desempeños estudiantiles o elección profesional. Existen distintos estudios (Ayscue, & Siegel-Hawley, 2019; Herman *et al.*, 2020; Riel *et al.*, 2018) que definen las cualidades imprescindibles para el desempeño de las escuelas semejantes a la José Julián Acosta y Calbo. Además de un currículo especializado y la selección adecuada de los estudiantes, otras señales exitosas son la participación de la familia en los procesos escolares; el aumento de la diversidad racial y económica entre los alumnos; así como mejoras curriculares y en la cultura escolar.

Los educadores de la Escuela Especializada en Teatro declararon que su proyecto educativo cuenta con resultados verificables. Muchas ideas funcionan hasta hoy, y asimismo los ejemplos exitosos se conservan en la memoria colectiva. Sin embargo, es imprescindible una revisión de su currículo, que ayude a defender la especialidad; y además oriente sus perspectivas, visión y misión, lo cual tributará a su excelencia académica. Al unísono, se requiere la participación de un colectivo de maestros que comprenda la especialización de la escuela, mientras velan porque se cumpla la política pública. Se trata de profesionales que estimulan a sus alumnos y los impulsan a creer en sí mismos; que facilitan el aprendizaje incitando el pensamiento original y la creatividad; y asimismo plantean expectativas motivadoras, según los talentos e intereses de sus discípulos (Herman *et al.*, 2020; Robinson, 2015).

Otro aspecto por considerarse es el de la falta de recursos. Es decir, la constatación de que se trata de una escuela de teatro -tal y como mencionó un estudiante- “sin teatro”. En otras palabras, si el proyecto educativo se articula desde la experiencia práctica del

arte escénico, es natural que entonces los alumnos se queden a deshora para ensayos, actividades; y eso no es una opción o capricho sino parte insustituible de la formación mediante la especialidad teatral. Una logística que garantice las condiciones docentes y de vida básicas no es sino la garantía de que la escuela cumpla con su misión. Es ineludible optimizar el ámbito físico del plantel escolar; y del mismo modo utilizar la tecnología, entendida desde un enfoque transdisciplinario, como vehículo para alcanzar la formación integral del individuo. Ello significa el empleo de todos los medios ya sean tecnológicos o presenciales, con el fin de apoyar los procesos administrativos y curriculares de la José Julián Acosta y Calbo.

Las TIC pueden ser un refuerzo para esa experiencia que Vieites García (2017) describió como una celebración lúdica y comunitaria, profundamente educativa. Simultáneamente, las distintas formas de expresión basadas en el drama contribuyen a que el aprendizaje virtual conserve las dinámicas de interacción entre las personas; y esto favorece propósitos docentes que abarcan desde la socialización hasta modelos de inclusión, pertenencia, y enculturación. De tal manera se consolida la identidad tanto personal como colectiva, y se exploran nuevas vías para crear y compartir las subjetividades e ideas que propicia el teatro. El apoyo de las TIC le permitirá a la escuela de artes teatrales alcanzar también los espacios virtuales como forma de contribuir a la cultura puertorriqueña. Y esto no es sino la puesta en práctica y el ejercicio del derecho a la cultura, la propiedad intelectual y el disfrute del progreso científico.

La presencia de una escuela como la José Julián Acosta y Calbo representa un aporte para la discusión de temas fundamentales, que rebasan el ámbito puertorriqueño. Quizás el más sobresaliente sea el derecho de los ciudadanos de escoger cómo educarse. Además, promueve el pensamiento en torno a la integración de las artes en la educación pública; y en adición es un referente para próximos estudios que pongan en perspectiva el aprendizaje en línea después de la pandemia. Principalmente al considerar modelos novedosos, centrados en la educación artística, cuyo fin sea el de evitar un regreso simplista a las rutinas tradicionales de enseñanza cara a cara (Simamora, 2020). Es importante destacar que en Puerto Rico existen otras escuelas especializadas, con proyectos educativos que merecen análisis y pueden contribuir al pensamiento

pedagógico contemporáneo. Al establecer sus alcances socioculturales, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y en materia de los derechos humanos, será posible promover diálogos con distintas instancias ya sean el DEPR, las universidades, así como las propias comunidades escolares. De ese modo podrán alcanzarse nuevos entendimientos, capaces de orientar la política pública y asimismo revalorizar los ejemplos de éxito dentro de la educación en la isla.

## Referencias

- Alicea, D. (2018). *Educación en una sociedad desgarrada*. Ediciones Callejón.
- Americans for the Arts. (2016). *Annual report*. <http://annualreport.artsusa.org/2016/letter/>
- Araque, C. (2009). Razonamientos y desvaríos en torno a la pedagogía teatral. *Revista Colombiana de las Artes. Escénicas*, 3, 53-69.
- Arnheim, R. (2015). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Ayscue, J. B., & Siegel-Hawley, G. (2019). Magnets and school turnarounds: revisiting policies for promoting equitable, diverse schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(72).
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido: Teoría y práctica*. Alba.
- Boal, A., & Cabezas, M. J. (2015). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity, and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18 (11).
- Calderón Gómez, J. C. (2015). La pedagogía teatral y las TIC: Las nuevas TIC como apoyo en el aula universitaria. *Revista Humanidades*, 5 (2), 1-16
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Comisión para el Desarrollo Cultural de Puerto Rico (CODECU). (2015). *Estudio sobre el ecosistema cultural de Puerto Rico*. <https://estadisticas.pr/files/BibliotecaVirtual//267486776-CODECU-Estudio-sobre-el-ecosistema-cultural.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education International.
- Cruz Santos, M. (2014). *Afirmando la nación. Políticas culturales en Puerto Rico (1949-1968)*. Ediciones Callejón.
- Cziboly, A. & Bethlenfalvy, A. (2020) Response to COVID-19. Zooming in on online process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4), 645-651.

- Chemi T. (2018) Theatre Laboratory as Space for Learning. En *A Theatre Laboratory Approach to Pedagogy and Creativity. Creativity, Education, and the Arts*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Dell'Erba, M. (2019). *The Arts in Schools of Choice*. Education Commission of the States.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2013-2014). *Carta Circular*, 5.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Revisión del Marco Curricular del Programa de Bellas Artes*.
- Díaz Barriga, A. (2013). Currículo: Escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13 (3), 346-360.
- Díaz Quiñones, A. (2003). *El arte de bregar: Ensayos*. Ediciones Callejón.
- Dubatti, J. C. (2007). *Filosofía del teatro I: Convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.
- Ecet Drama. (abril de 2021). *Descripción de la escuela*. <http://ecetdrama.blogspot.com>
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Eisner, E. W. (2015). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Farrington, C. & Shewfelt, S. (2020). How Arts Education Supports Social-Emotional Development: A Theory of Action. *State Education Standard*, 20, 31-35.
- Foster, E. M., & Marcus Jenkins, J. V. (2017). Does Participation in Music and Performing Arts Influence Child Development? *American Educational Research Journal*, 54 (3), 399–443.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., & Brooke Charlebois (2020). Response to COVID-19 – losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces, and new intimacies. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4), 638-644.
- Gardner, H. (2016). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gaztambide-Fernández, R., & Parekh, G. (2017). Market “choices” or structured pathways? How specialized arts education contributes to the reproduction of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (41).
- Geagea, A., MacCallum, J., Vernon, L., & Barber, B. L. (2017). Critical links between arts activity participation, school satisfaction and university expectation for Australian high school students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 15, 53-65.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Herman, J. L., Tobiason, G., & Wang, J. (2020). What makes your school work? A qualitative study of eight magnet schools. University of California, Los Angeles, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P., García, E. M. I., & Limón, C. S. (2014). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, A. J. J. (2016). *Emprendimiento creativo*. La Contraeditorial.
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8 (11).
- Inter news services (13 de julio de 2018). Aseguran que Educación está desmantelando el Programa de Bellas Artes. Periódico Metro. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2018/07/13/aseguran-que-educacion-esta-desmantelando-programa-de-bellas-artes.html>
- Kennerley, C. M. (2009). *Negociaciones culturales: Los intelectuales y el proyecto pedagógico del estado muñocista*. Ediciones Callejón.
- Ley orgánica para el Departamento de Educación de Puerto Rico (1999). Lexjuris.com. <http://www.lexjuris.com/leyorg/lexeduca.htm>
- Ley Núm. 85, del 29 de marzo de 2018, Ley de reforma educativa de Puerto Rico. Lexjuris.com. <http://www.lexjuris.com/LexLex/Leyes2018/lexl2018085.htm>
- Lynch, D., Murphy, L., Sourena, Y., Haj-Mohamadi, H., & Sparangis, T. (2020). *Dramatic Arts Pedagogy & Online Learning: Potential Tool for Learning in a Knowledge Society?* University of Southern California.
- McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals of educational research*. Pearson.
- Millard, L. (2018). *Pathway to Success: Toledo School for the Arts Builds Promising Futures through the Arts*. Thomas B. Fordham Institute.
- Naciones Unidas (2020). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nieves Díaz, A. (2013). *Percepción de un grupo de maestros y egresados acerca de la contribución del Programa de Teatro Educativo del Departamento de Educación*

*de Puerto Rico en la práctica profesional y desarrollo personal del egresado* [Tesis doctoral]. Universidad Metropolitana, San Juan, Puerto Rico.

Noë, A. (2015). *Strange Tools: Art and Human Nature*. Hill and Wang.

Noblit, G. W. (2009). *Creating and sustaining arts-based school reform: The A+ schools program*. Routledge.

Putri, A, Rizki & Handayani, W. (2020). Idiosyncrasies of Cultural Arts Education, Heutagogy, and Online Learning during the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Cendekia*, 14(2), 77-92.

Riel, V, Parcel, TL, Mickelson, RA, Smith, SS. (2018). *Do magnet and charter schools exacerbate or ameliorate inequality?* *Sociology Compass*.

Rivera, N. (2016). *Hinca por ahí: Escritos sobre las artes y asuntos limítrofes*. Ediciones Callejón.

Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas*. Debolsillo.

Simons, H. (2012). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Simamora, R.M. (2020) The Challenges of Online Learning during the Covid-19 Pandemic: An Essay Analysis of Performing Arts Education Students. *Studies in Learning and Teaching*.

Sousa, D. (2011). How the arts develop the young brain: Neuroscience research is revealing the impressive impact of arts instruction on students cognitive, social, and emotional development. The Gale Group.Education.com.

Vickers, S. (2020) Online Theatre Voice *Pedagogy: A Literature Review*. *Voice and Speech Review*, 14(3), 254-268.

Vieites García, M. (2014). Educación teatral: Una propuesta de sistematización. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (1), 77-101.

Vieites García, M. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. *Educação & Realidade*, 42 (4), 1521-1544.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.

La Revista Umbral es la revista inter y transdisciplinaria sobre temas contemporáneos del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Forma parte de la plataforma académica Umbral, auspiciada por la Facultad de Estudios Generales y el Decanato de Estudios Graduados e Investigación. Promueve la reflexión y el diálogo interdisciplinario sobre temas de gran trascendencia, abordando los objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias o con enfoques que trasciendan las disciplinas. Por esta razón, es foro y lugar de encuentro de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y las Humanidades. Sus números tienen énfasis temáticos, pero publica también artículos sobre temas diversos que tengan un enfoque inter o transdisciplinario. La Revista Umbral aspira a tener un carácter verdaderamente internacional, convocando a académicos e intelectuales de todo el mundo. La Revista Umbral es una publicación arbitrada que cumple con las normas internacionales para las revistas académicas. Está indexada en [Open Journal Systems](#), [Latindex](#) y [REDIB](#).

Disponible en [umbral.uprrp.edu](http://umbral.uprrp.edu)

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras  
está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#)