

Escuela Comparsa

*Una construcción de contenidos didácticos
para una formación comparsera escolar.*

Universidad Pedagógica Nacional

Cristian Camilo Franco Gonzalez

Tutora

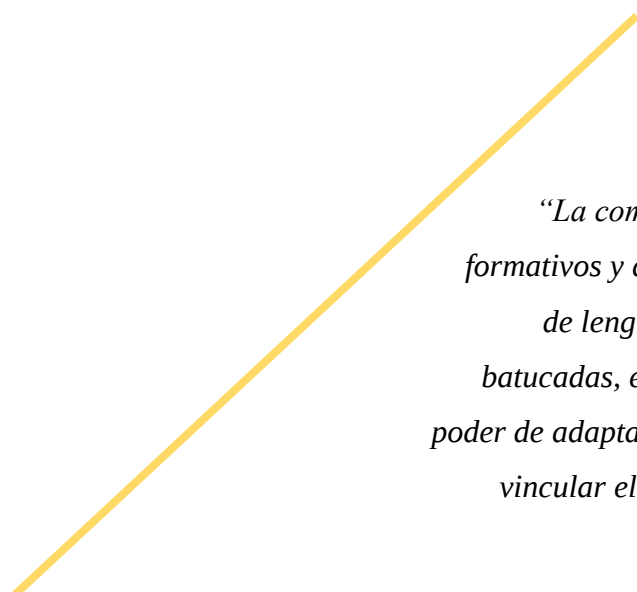
Carolina Merchán Price

Lic. En Artes Escénicas.

Trabajo de grado.

Bogotá – Colombia.

2020.



“La comparsa es un escenario artístico y social consolidado por procesos formativos y de creación en danza, música, teatro y plástica, en la construcción de lenguajes propios, prácticas estéticas para la calle (manejo de zancos, batucadas, etc.), saberes específicos para la construcción de comparsa, con el poder de adaptación a cada territorio y a cada participante. La comparsa permite vincular el patrimonio, el territorio, la vida para ser contadas con imágenes, trajes, colores y voces”.

(Huiros – primer encuentro de Cultura Festiva Escolar, 2019).

Agradecimientos.

Al guía, aquella sensación de pureza y lealtad que refleja en mi vida y socorre mi aliento.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por apoyar los deseos de un joven que quería, quiso y querrá estudiar.

A la familia,

Mamá, gracias por estar siempre y constante, una palabra, un gesto, avivaron mi anhelo de continuar.

Papá, gracias por compartir la risa, el juego y aquellas anécdotas que sirvieron para reflejar lo que soy y lo que quiero llegar a ser.

A mis hermanos, gracias por aportar desde diferentes formas. Un camino largo, pero con bastante apoyo.

A mis mascotas, Cloe y Bonny, gracias por sus visitas intermitentes en la habitación, verlos me producía descanso.

A la academia.

A la Profesora Carolina Merchán, quien me brindó su apoyo en un momento de repentina soledad. Al profesor Miguel Alfonso, quien me apasionó por los lindes de la didáctica. A los profesores de la LAE, de cada uno me llevó algo, de cada uno aprendí a ser profe de teatro.

A la festividad.

A los profesores Ricardo Flórez y Tamara Navas, por recibirme y hacerme participe de su espacio de comparsa. A cada niño, niña, joven del grupo de comparsa Luis lopista, gracias.

A la amistad de carrera.

Compañeros de sueños teatrales, de anhelos docentes, de risa efusiva, gracias grupo clown.

Al aquelarre.

Saray, Leidy, Luisa, Mónica y Natalia, gracias por las risas, su presencia constante y apoyo emocional. – habitemos la interrupción cuantas veces sea necesario -.

Y por último,

a la taza de café que acompañó mis madrugadas, noches y mañanas sin sol.

Merci à tous!

Resumen

En esta investigación se hace un análisis de la construcción de los contenidos didácticos que se despliegan en el espacio de formación de comparsa escolar. Teniendo como referencias, el estudio de la cultura festiva y cultura escolar, abordados desde la teoría de la acción didáctica conjunta, con un enfoque metodológico clínico didáctico en la observación de las acciones del profesor. Se intenta responder a un interés de las estrategias comunicativas del docente, los objetivos de enseñanza – aprendizaje y su construcción del rol como un agente enseñante de la práctica de referencia festiva. No obstante, se define un nuevo lugar de práctica artística en los espacios escolares que fortalece la comprensión académica, como un lugar alternativo de formación. Finalmente, el análisis demuestra que la construcción de dichos contenidos, se produce en la relación de gestos profesionales específicos, junto con el agente aprendiz en un hecho de construcción colectiva-festiva.

Palabras clave: Contenidos didácticos, cultura festiva escolar, comparsa, clínica didáctica, teoría de la acción didáctica conjunta, profesor comparsero, colectividad.

Résumé

L'école Comparsa

Une construction des contenus didactiques pour une formation comparsa scolaire.

Cette recherche fait l'analyse de la construction des contenus didactiques qui se déploient dans l'espace de formation de comparsa scolaire. S'appuyant sur des références, l'étude de la culture festive et de la culture scolaire, abordées depuis l'action conjointe en didactique, avec une approche méthodologique didactique clinique dans l'observation des actions du professeur. Il s'agit de répondre à un intérêt des stratégies de communication de l'enseignant, aux objectifs d'enseignement – apprentissage et sa construction du rôle du professeur à propos de la pratique de référence festive. Toutefois, un nouveau lieu de pratique artistique dans les espaces scolaires est défini comme un lieu de formation alternatif qui renforce la compréhension académique. Enfin, l'analyse montre que la construction de tels contenus, se produit dans la relation de gestes professionnels spécifiques, avec l'agent apprenant dans un fait de construction collective-festive.

Mots-clés : Des contenus didactique, culture de fête scolaire, comparsa, didactique clinique, théorie de l'action conjointe en didactique, professeur comparsero, collectivité.

Índice

Introducción.....	7
1. Justificación.....	9
1.1 Situación problema.....	10
1.2 Objetivos.....	10
1.2.1 Objetivo general.....	10
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
2. Antecedentes.....	11
2.1 Experiencias festivas en la escuela.....	11
2.2. Del compás a la comparsa en Barranquilla.....	12
2.3. El contenido musical de la comparsa en la escuela.....	12
2.4 La comparsa como contenido curricular de formación.....	13
2.5 Antecedentes de análisis didáctico.....	17
Trabajo monográfico de Marcela Rodríguez Andrade.....	17
Trabajo monográfico de Christian Camilo Miranda Rubiano.....	17
Trabajo monográfico de Albeiro Peñaloza Cruz y Karen Juliette Reyes Yunda.....	17
Tesis doctorales.....	18
Carolina Merchán Price - Miguel Alfonso.....	18
3. Marco teórico.....	19
<i>Cultura Festiva Escolar.</i>	19
3.1 Hacia una breve definición de cultura.....	19
3.2 Cultura festiva naciente del medioevo.....	20
3.2.1 El Carnaval.....	21
3.3. Comparsa.	24
3.3.1 Recorrido comparsero.....	28
Desfile Metropolitano de comparsas Bogotá.....	28
3.3.2 Sobre los comparseros.....	30
3.4. Comparsa escolar.	31
3.4.1 Red de cultura Festiva Escolar.....	35
3.4.2 De la exageración y lo burlesco en el aula comparsa.....	37
3.4.3. En cuanto al constructo de colectividad.....	38

3.5 Una noción de Praxeología.....	39
4. Metodología.....	40
4.1 Enfoque cualitativo.....	40
4.2 Clínica didáctica.....	41
4.2.1 Hacia una definición de Didáctica	42
4.2.2 Teoría de las situaciones didácticas.	43
4.2.3 Teoría de la acción didáctica conjunta.....	44
4.2.4 Transposición didáctica.	47
4.3 Actividad didáctica.	48
Categorías de análisis.	50
4.4. Instrumentos de recolección de la información.	50
4.4.1 Corpus de análisis.	51
4.5 Protocolización de la información.	51
4.5.1 Convenciones.....	52
5. Análisis.....	53
5.1 Comparsa Luis Lopista, 2019.....	53
5.1.2 El tema: Tejedores de Libertad.	55
5.2. Los cuadros de representación de la comparsa Tejedores de libertad.	56
Primer cuadro: El Dragón invasor.	56
Segundo cuadro de representación – Rebelión: la tiranía del dragón es derrocada.	57
Tercer cuadro de representación – El baile de la libertad.....	57
5.3 La comparsa escolar, un proyecto de cultura festiva.	57
5.4. Primer cuadro de representación: El dragón invasor.....	58
5.4.1. Estructura de la clase de comparsa.	58
5.4.2 Hacia la construcción de colectividad en el proceso de formación.	60
4.4.3 Aparición del sí ficcional, el como si.....	64
Trabajo por interés individual, para un fin colectivo.....	68
Palabras como contenidos en el aula comparsa.	70
5.4. Segundo cuadro de representación - Rebelión: la tiranía del dragón es derrocada....	71
5.4.1 Construcción de personajes festivos: acción del ver y declarar contenidos.	72
Muñeques, elemento carnavalesco: el dragón de tres cabezas.	76
5.5 Tercer cuadro de representación: el baile de la libertad.	79

5.5.1 Aula comparsa: una aproximación al lugar de representación callejero como medio didáctico y situación a-didáctica de formación.	80
5.5.2 Plaza pública: lo burlesco y la exageración, como contenidos comparseros en el aula.	83
6. Conclusiones.	87
Estructura de la investigación.	87
En cuanto a la cultura festiva escolar.	87
En cuanto a la metodología en clínica didáctica.	88
En cuanto a los contenidos didácticos de comparsa.	89
7. Bibliografía	90

Introducción

Las tensiones entre las prácticas socioculturales y sus posibles formas en la escuela (en nuestro caso a partir de un trabajo de construcción de una comparsa escolar), se han cuestionado a través de la práctica pedagógica como un espacio para aprender de las dinámicas escolares en la enseñanza de formas de las artes escénicas. Por lo tanto, al entrar en la práctica pedagógica como profesor en formación, surgió el interés por analizar los procesos y contenidos efectivamente enseñados como investigación.

De este modo, empieza la investigación, teniendo como objeto de estudio y desde la metodología didáctica descriptiva los procesos de construcción de comparsa escolar del Colegio Luis López de Mesa, ubicado en la localidad de Bosa (Bogotá). Este proceso de formación que invita a repensar, analizar y aportar desde los ejercicios de las prácticas artísticas y pedagógicas al campo de las artes escénicas en las escuelas. En nuestro caso queremos resaltar desde este momento el interés reflejado sobre la cultura festiva escolar, como principio de referencia en torno a la sensibilización de las artes en la institución.

Por consiguiente, entablamos la relación en dos campos de participación, siendo el primero el interés por el descubrimiento de la cultura festiva escolar y cómo desarrollarla. Y un segundo momento, la relación del fenómeno de comparsa como un sistema didáctico dentro de la escuela y el horizonte de la comunidad. Mirando algunos antecedentes de estudios descriptivos en didáctica, como análisis realizados en la licenciatura (Rodríguez., 2015) y algunos referenciados en el estudio festivo (Quesada, 2017) entre otros. Nos llevó a pensar en cuáles son los contenidos que se construyen en un espacio de formación alternativo (la comparsa) instaurado en un ambiente institucional. Así, nuestro propósito se trazó por el identificar esos contenidos y poder nombrarlos desde al análisis descriptivo, evidenciando la relación de los gestos docentes con la acción didáctica (Sensevy, 2007).

De este modo, partimos de un estudio cultural de la comparsa como un espectáculo de origen carnavalesco, festivo, folclórico; caracterizada por su divertimento en las calles, haciendo del espacio público una fiesta popular. Lo anterior, se podrá ver y comprender en el primer capítulo de este trabajo, abordado desde la cultura cómica popular (Bajtín, 1987), entendida desde una cultura próxima latinoamericana y su construcción del ethos (Dussel, 1966). Además, introducimos la noción del fenómeno cultural, como lo propone Levy-Strauss, (Levy-Strauss, 1981), para ser

situado en un contexto local, donde la fiesta y la identidad, toman partida de las tradiciones bogotanas (IDPC, 2012). Seguido, encontraremos un acercamiento al desfile metropolitano de comparsas de Bogotá, para hablar de la experiencia comparsística y el auge de la red de docentes en cultura festiva escolar.

En consecuencia a nuestro segundo campo de participación, se abordó desde el estudio de la antropología en didáctica, tomando la teoría de la acción didáctica conjunta (Sensevy & Mercier, 2007), donde se hace un estudio de la caracterización y uso de un lenguaje nuevo, de la acción didáctica. Por lo tanto, es relacionada con el estudio de la teoría de las situaciones didácticas, (Brousseau, 2007), que explica, “una situación es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (pág. 17). Así, se define el curso de esta investigación, teniendo como foco la capacidad de reflexión del agente enseñante, siendo un profesional de su quehacer en el entorno educativo.

Por lo tanto, y desde la metodología en Clínica didáctica, (Rickenmann, 2007), se hizo un estudio de caso, abordado desde un enfoque cualitativo que, “evalúa el desarrollo natural del suceso, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Corbetta 2003). Por ello, el desarrollo de la investigación tuvo lugar desde las grabaciones en video del proceso de construcción de la comparsa, sus consecuentes transcripciones para fijar los fenómenos didácticos, centrando el estudio en la identificación de contenidos y formas de interacción en el proceso de aula. Además, se sitúa el concepto de praxeología (Alfonso, 2013), como acciones estructuradas y formalizadas del sistema didáctico, donde se muestra un saber práxico (Alfonso, 2013).

Finalmente, se postula un capítulo de análisis, partiendo de un protocolo para organizar la información, por lo mismo, se sugiere una interpretación de los resultados que tendrá como fuente de indagación 10 transcripciones realizadas en la fase de observación. Fundamentado desde el estudio de la colectividad (Makárenko, 1977) y relacionado en contenidos que se construyen a partir del escenario público (la calle), donde se gesta la burla y exageración en el aula comparsa. Por esta razón, se analiza las trazas de la actividad, respondiendo al problema de investigación, para llegar a un postulado de conclusiones.

1. Justificación

La presente investigación se refleja en dos líneas de participación, por un lado tenemos el campo de indagación sobre la cultura festiva en el ámbito escolar y, por otro lado, se pretende enunciar el espacio de comparsa escolar, como un sistema didáctico, es decir, un espacio que está directamente relacionado en un proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, el camino recorrido de esta investigación, propende al descubrimiento y orientación de los gestos docentes (Sensevy & Mercier 2007), que se articulan en el escenario educativo como medio para la construcción de contenidos didácticos.

Siendo así, el trabajo que se ve reflejado, parte desde un interés profesional por enunciar estas prácticas de formación artística que se da en las escuelas, posibilitando una forma de comprender un desarrollo cognoscitivo del alumno mediante la relación didáctica (Sensevy & Mercier, 2007). Para ello, es de suma importancia que la investigación genere preguntas alrededor de estas prácticas festivas en la escuela (carnaval, festivales, comparsa, convite etc.), para denotar una relación con la construcción del saber comparsero en la institucionalidad.

En suma de lo anterior, se comprende la manifestación de la escuela comparsa, como un lugar alternativo de formación en el currículo, donde se debe rescatar todo indicio de interés por la formación artística. Es por ello, que la investigación desde un sentir colectivo, se proyecta como vínculo de realidades a través de la palabra comparsa, también, ejerciendo una labor epistémica desde los alcances y saberes que se producen en este espacio de festejo. No se puede quebrantar la dicha de un espacio que integra las disciplinas del arte, como factor de oportunidad en nuevos conocimientos de la escuela. Por lo tanto, se genera un centro de interés desde el quehacer artístico del alumno.

Importa y por muchas razones, el descubrimiento de una cultura festiva escolar, que ha estado latente pero olvidada, que ha figurado como un ente de presentación en la institución, pero ha sido desatendida en su núcleo de formación. Por eso, la investigación se fortalece al comprender estos lugares festivos de enseñanza, como vínculos de posibilidades y habilidades que forjan los alumnos, docentes y aquellas personas que se vean identificadas directamente o indirectamente, en esta pesquisa. Ahora, la comunicación que se expande y se ve proyectada por medio de al acto comparsístico (acto de representación), define un nuevo panorama de formación, se trata de la relación escuela comparsa y espacio público, como un nuevo lugar de aprendizaje.

Se quiere con ello evidenciar que el formato de comparsa escolar, sobrepasa los lineamientos institucionales, porque trasciende a nuevos espacios de formación, es decir, que el saber aprendido en un aula de clase, o concerniente a la comparsa - saberes aprendidos en la cancha del colegio - va a repercutir en la comunidad que los observa. Ahora bien, este camino de comprensión analítica de los procesos de formación comparseros, pueden servir de guía para los docentes que tengan un interés por la cultura festiva escolar y, puedan con ello tener una base para la construcción de su rol como profesor – comparsero.

1.1 Situación problema.

De acuerdo a la importancia de la investigación en el campo de la educación artística y sobre todo en el planteamiento en relación con - *¿qué hace el profesor para enseñar algo a alguien?* - surge una serie de cuestionamientos que van dirigidos a las estrategias de enseñanza y el despliegue de los contenidos curriculares o educacionales (Díaz Barriga y Hernández G., 2004), que tienen lugar en este espacio de formación alternativo y festivo.

Se plantea entonces el problema de investigación desde un enfoque didáctico, con la siguiente pregunta:

- ¿Cuáles son los contenidos didácticos que se construyen a través de la acción didáctica en el espacio de comparsa escolar? -.

Teniendo como punto de partida, las primeras observaciones realizadas en diferentes colegios de Bogotá que cuentan con el programa de *Escuela comparsa*, se dedujo un desconocimiento de la práctica de referencia, como componente educativo en la formación artística de alumnos desde la institucionalidad. Por lo tanto, se decide abordar el problema de investigación basado en un planteamiento de la estructura artística en la comparsa escolar y a su vez, insistir en el campo del conocimiento, como hipótesis en la exploración de epistemes desde contenidos educacionales.

1.2 Objetivos.

1.2.1 Objetivo general.

- Identificar los contenidos didácticos que surgen de la comparsa escolar, mediante un análisis descriptivo de las secuencias didácticas realizadas en el espacio alternativo de formación en comparsa, permitiendo su uso en la construcción del rol docente-comparsero.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Analizar y describir los contenidos didácticos encontrados en el espacio de Comparsa Escolar, mediante las trazas de actividad que permitan una comprensión en el alcance comunicativo de las estrategias docentes.
- Diferenciar los contenidos didácticos de acuerdo a su tipología como contenido educacional (procedimental, axiológico y conceptual) y referente de la disciplina artística.
- Evidenciar el formato de Comparsa Escolar, como un lugar de formación integral que fortalece los procesos de educación artística en la escuela.

2. Antecedentes.

2.1 Experiencias festivas en la escuela.

El formato de Comparsa Escolar, asociado con la cultura festiva empezó en el año 2001 en los colegios públicos de la ciudad, estuvo enfocada en construir un espacio, donde se diera importancia a las experiencias festivas de la escuela. El colegio Nicolás Gómez Dávila (anteriormente llamado San Francisco 1 La casona), de la localidad de Ciudad Bolívar, fue uno de los pioneros del proyecto, inicialmente llamado, “Procesos lúdicos y artísticos como una herramienta de inclusión social y convivencia”, que más tarde se modificó de acuerdo al planteamiento institucional de la Secretaria de Educación Distrital del momento, así lo relata la profesora Janeth Morales (2017),

A partir del año 2004, en el mandato del Señor Alcalde Mayor de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, la SED, crea unos estímulos y apoyos para los colegios distritales que tenían procesos de Cultura Festiva; estos apoyos consistían en apoyar los carnavales y las comparsas de los colegios con dineros, transporte, hidratación y refrigerios, música etc., Pero en el año 2013 la SED, decide cambiar la estrategia creando y organizando su propio proceso de Cultura Festiva en el que incluye no solo el apoyo económico a los colegios sino que también crea la Mesita Festiva para que los niños, niñas y jóvenes tengan participación, pero además hay una formación académica con talleres de cualificación (tocados, maquillaje, vestuario entre otros) con personas calificadas para este fin y con un macro proyecto de Maestros Empoderados el cual nos permitió viajar a vivir y disfrutar del Carnaval de Pasto a algunos docentes en el año 2015. (Proyecto de cultura festiva).

De esta manera, se vinculan los procesos de formación artística que se da en la escuela con las entidades gubernamentales, teniendo un apoyo en su financiación y creación de espacios de diálogo entorno a estas prácticas culturales en las instituciones.

Teniendo como indicio histórico la creación del programa cultura festiva escolar en el año 2013, vamos a centrar nuestro punto de observación en diferentes investigaciones que se han realizado al respecto. Por lo tanto, entraremos en diálogo con los aportes y el estado actual en que se encuentra la investigación en prácticas festivas y de ser posible, denotar las experiencias abordadas desde un enfoque didáctico.

2.2. Del compás a la comparsa en Barranquilla.

Es así, como traemos a colación el trabajo realizado por Manuel Sánchez Sotomayor (2016), titulado “Del compás a la comparsa, proceso de creación del mundo sonoro de la comparsa teatral Gabo eterno en el carnaval de Barranquilla en el año 2015, sistematización de la experiencia”. Es un trabajo monográfico, que instaure unas nociones del contenido musical en la comparsa y a su vez nos habla de la distinción en diferentes comparsas, por lo tanto él dirá:

“La comparsa teatral es distinta a las danzas tradicionales en las cuales el reconocimiento de la memoria histórica y lo vernáculo son el eje donde circulan los elementos dancísticos y musicales; así mismo es diferente a las comparsas espectaculares o de fantasía, en las que lo esencial es la adaptación de las tradiciones, a nuevas maneras de interpretar la música y el baile”. (Sánchez M., 2016).

Teniendo estas nociones, podemos comprender un cúmulo de vivencias en cuanto a la interpretación de ver la comparsa en un carnaval tan emblemático como es el Carnaval de Barranquilla. Este documento nos da indicios de comprensión teórica y a su vez permite entender la relación interdisciplinar del arte y las culturas tradicionales, logrando una definición del fenómeno comparsero.

2.3. El contenido musical de la comparsa en la escuela.

Continuando con las indagaciones, traemos a cuento un trabajo de grado de la Universidad de Jaén (España) realizado por Manuel Quesada Barone, titulado “La comparsa de carnaval como herramienta pedagógica en el aula de educación primaria”. Este trabajo, también hace referencia al contenido musical de la comparsa, pero se focaliza en educación musical para alumnos de básica

primaria. La comparsa en este trabajo es vista, como una herramienta pedagógica para el aula, así lo define Quesada M. (2017):

“A través de este género, pretendemos que el alumnado se integre de forma activa el proceso de enseñanza-aprendizaje dotándolo de recursos para conocer temas sociales históricos y de actualidad y así acercarse a ellos de forma crítica y a la vez lúdica. La comparsa, como género vocal e instrumental, también permite al alumnado el trabajo con la voz y adquirir destrezas con instrumentos del ámbito escolar” (pág.4).

Por lo tanto, la comparsa toma otro significado cuando hablamos de su inserción en el aula para un proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo el equivalente a una formación artística. El trabajo realizado por Quesada, se centra en posturas pedagógicas y no en análisis didácticos, pero nos amplía el panorama de la comprensión del fenómeno artístico en la educación inicial, un ejemplo de ello es el siguiente:

Teniendo como referente el carnaval de Cádiz (España), el docente utiliza la voz de los alumnos, como instrumento esencial para el desarrollo de contenido actitudinal en el aula. Incentivando las arengas del carnaval, trabajado desde la expresión corporal.

2.4 La comparsa como contenido curricular de formación.

En esta perspectiva de encontrar hallazgos sobre procesos de formación en comparsa escolar, hallamos un espacio dedicado a la formación en creación de comparsas para la escuela. Hablamos de la Licenciatura en Educación Artística, de la Universidad Distrital (Bogotá), cuyo programa oferta en su plan de estudios una materia llamada – Creación y montaje de comparsa en la escuela – cursada en octavo semestre. Por lo tanto, estaríamos hablando de un proceso de formación de formadores referido al campo artístico, pero, siguiendo el curso de la investigación tomaremos como referente los contenidos enseñados en esta cátedra, para el análisis de los contenidos emergentes del proceso de comparsa en el colegio Luis López de Mesa.

- A continuación podremos observar el syllabus de la materia, en cuanto a su cantidad horaria, tipo del espacio académico, su justificación y contenidos.

	Universidad Distrital Francisco José de caldas																	
	Facultad de Ciencias y Educación																	
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística.																	
	SYLLABUS																	
	Nombre del espacio académico: Creación y Montaje de Comparsa en la Escuela. Grupo: 01 Docente: Carlos Alberto Sánchez Quintero.																	
Código: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	Periodo académico: 2018-1	Número de créditos: 3																
Tipo de espacio académico: <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Obligatorio básico</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Obligatorio complementario</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Electivo intrínseco</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Electivo extrínseco</td> <td></td> </tr> </table>		Obligatorio básico		Obligatorio complementario		Electivo intrínseco	X	Electivo extrínseco		Número de horas: <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Trabajo directo</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Trabajo cooperativo</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Trabajo autónomo</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Total Horas: 6</td> <td></td> </tr> </table>	Trabajo directo	3	Trabajo cooperativo	3	Trabajo autónomo	0	Total Horas: 6	
Obligatorio básico																		
Obligatorio complementario																		
Electivo intrínseco	X																	
Electivo extrínseco																		
Trabajo directo	3																	
Trabajo cooperativo	3																	
Trabajo autónomo	0																	
Total Horas: 6																		
MISIÓN INSTITUCIONAL DE LA UDFJC: La democratización del conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una educación superior con criterios de excelencia, equidad y competitividad mediante la generación y difusión de saberes y conocimientos, con autonomía y vocación hacia el desarrollo sociocultural para contribuir fundamentalmente al progreso de la ciudad región de Bogotá y el país.																		
MISIÓN DE LEA-UD: Formar de docentes creadores e investigadores para el mejor desarrollo del arte y la pedagogía artística en el contexto socio-cultural colombiano.																		
JUSTIFICACIÓN: La Comparsa se ha constituido en un espacio fundamental para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en el campo de las artes escénicas, y especialmente en los procesos de formación de los niños y de los jóvenes en la escuela. También se presenta como un elemento dinamizador de la actividad escolar ya que contribuye a desarrollar facultades como la percepción, imaginación y capacidades creativas. La necesidad de desarrollar todo el proceso de creación en cuanto concepto, diseño y producción de la Comparsa desde la su concepción hasta su puesta en escena es de vital importancia para el docente, pues a lo largo de su actividad tendrá que enfrentarse al discurso de la interdisciplinariedad en la práctica del hecho escénico. El Montaje Escénico de la Comparsa implica ensayos previos que incluyen juegos coreográficos simples, manejo del ritmo, hasta llegar a la caracterización de los personajes.																		
OBJETIVOS: 1. Conocer cada uno de los procesos fundamentales del trabajo de Comparsa en la escuela. 2. Tener un conocimiento básico de los elementos del plano operativo del montaje de Comparsa en la escuela. 3. Adquirir un dominio básico de los componentes teóricos y conceptuales, desde lo histórico, su evolución en el tiempo-espacio, hasta la articulación entre los diferentes lenguajes de la creación, en donde la dramaturgia y la pedagogía son imprescindibles.																		

4. Realizar un montaje de comparsa como trabajo final del curso.

Tabla No.1 Syllabus UD. Creación y Montaje de Comparsa en la escuela.

En la tabla 1, podemos ver el formato de comparsa escolar, en un lugar de formación para formadores, es decir, *profes* que van a enseñar cómo hacer un montaje de comparsa. Sí bien vemos en su justificación, cómo la comparsa es fundamental para el desarrollo interdisciplinar de las artes en la escuela, esto nos da una noción de los alcances que puede llegar a tener los contenidos en el aula. Puesto que el saber sabio, tendrá diferentes mutaciones en el aula (transposición didáctica), por la definición de sus contenidos, es decir, el paso de danza puede ser entendido desde la coreografía técnica hasta llegar al lugar pre-expresivo de la representación en el teatro, por lo tanto, el alumno comprenderá un contenido emergente denominado danza-teatro.

También en sus objetivos, observamos la forma de abordar el espacio del aula comparsa, en una evolución de las actividades, contemplando el tiempo y el medio (crono -meso). Nos sirve para nuestra investigación, ver la relación de estos objetivos con los objetivos de la clase observada, ya que comparten un lineamiento específico, en cuanto a la construcción del contenido, el rol participante y finalmente la creación del montaje, todo desde una perspectiva didáctica y acompañado de la reflexión pedagógica.

Ahora veamos su plan de estudios en cuanto al aprendizaje de contenidos:

Fuente Lic. En Educación Artística. U.D. (2018).

Nº sesiones	TEMA	SUBTEMA	Observaciones
Sesión No. 1	Presentación. Acercamiento al proceso histórico de la Comparsa. Las fiestas de carnaval se remontan a las antiguas Sumeria y Egipto, hace más de 5.000 años.	Creta, Grecia y Roma. Desde Las Dionisiacas, hasta Las Saturnales. Saturnales y Lupercales	Propuesta de Ejercicios escénicos sobre Teatro Griego: Tragedias y Comedias.
Sesión No. 2	Elementos claves del Teatro Medieval	Del Declive del Teatro Latino al Teatro del Medioevo. La celebración del carnaval tiene su origen probable en fiestas paganas.	Propuesta de Ejercicios escénicos sobre formatos del Teatro Medieval.
Sesión No. 3	Itinerancia y Comparsa en las celebraciones religiosas en la edad media	Las Cofradías de Flagelantes.	Propuestas escénicas y coreográficas.
Sesión No. 4	La Comparsa como desfile de Carnaval	El Carnaval como reivindicación de la cultura popular en la Edad Media.	Acercamientos a la práctica Carnavalesca.
Sesión No. 5	El Carnaval propiamente dicho	Carnestolendas y Antruejos	Iconografías.

Tabla No.2 Syllabus UD. Creación y Montaje de comparsa en la escuela.

Se establece (*tabla 2*), un orden de contenidos marcados por una temporalidad de acontecimientos históricos en relación a la festividad y la cultura gestante del carnaval. Todo esto, visto desde diferentes culturas, donde las costumbres y tradiciones, se ven modificadas por el lugar de exposición, es decir, la acción festiva vista desde las fiestas dionisiacas y la cultura del medioevo, serán opuestas desde su origen, sin embargo, están transversalizadas por la acción del convivir con lo otro y el otro. Es así, como el plan de estudio de la Licenciatura en educación artística, nos sirve de guía, para entablar esta relación de vínculos temporales y así obtener un concepto más loable de la cultura festiva como indicio de unidad, (palabra clave en el aula comparsera).

Además, existe una relación entre el tema y subtema que aclara el rumbo de la creación comparsera, porque enuncia un tipo de festividad involucrada con un contexto y al final, utilizan un medio en específico para ser entendida. Los podemos denotar (como ejemplo), en la sesión No.3, donde hablan sobre la itinerancia de la comparsa en celebraciones religiosas, para focalizar el tema, los sitúan en el contexto de “Las cofradías de flagelantes”, que es la manifestación devota del arrepentimiento y sufrimiento por los pecados cometidos en la tierra, por lo tanto sus penitentes, hacen un recorrido flagelando su cuerpo, ya sea con látigos u otros elementos. Pero, aquí lo importante será la forma de representar esta imagen, por eso los estudiantes de la clase, deberán proponer un ejercicio coreográfico o escénico que muestre esta realidad.

Con el ejemplo anterior, se puede abstraer cómo los contenidos van operando en el espacio de acuerdo a su definición, es decir, primero los estudiantes abordan un contenido epistemológico de las celebraciones religiosas de la edad media. Luego los trasladan a un contenido procedimental en la codificación cuerpo flagelado inmiscuido en la emocionalidad del arrepentimiento y, por último, este contenido podría ser axiológico, puesto que se cuestiona un acto moral visto desde la vulnerabilidad y el honrar a un dios.

Dicho lo anterior y a modo de conclusión, encontramos que la base de antecedentes en el campo de la investigación en comparsa con enfoque didáctico, no es abundante, sin embargo, podemos relacionar los aportes referidos al estudio de la comparsa y de allí empezar a concretar el accionar comparsero como una actividad festiva. No obstante, el syllabus de la licenciatura en educación artística, nos orienta en la observación y descripción de los contenidos didácticos que pueden aparecer en el espacio de observación de esta pesquisa.

2.5 Antecedentes de análisis didáctico.

Trabajo monográfico de Marcela Rodríguez Andrade.

El trabajo titulado “La adaptación del texto como didáctica para la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población flotante” (UPN, publicado en el año 2015), permitió entender el cómo efectuar un análisis didáctico desde la metodología en clínica didáctica. Además, de ver el paso a paso en su estructuración, situó la investigación desde el espacio de observación, es decir, reconocer la población, caracterizar la población, entender las dinámicas del grupo y sobre todo, entender el lugar del profesor desde sus gestos docentes.

Por lo tanto, el trabajo muestra un interés por el rol del profesor para construir dispositivos didácticos enmarcados en una construcción de contenidos axiológicos, en otras palabras, la investigación, se centró en el hallazgo de esos contenidos que son orientados a actuar *asertiva y humanamente*, teniendo como medio el arte escénico. Dicho esto anterior, se entrevé un vínculo de indagación, entre la necesidad de descubrir, renombrar, evidenciar contenidos didácticos en un espacio de teatro escolar, o en nuestro caso, un lugar de formación artística.

Trabajo monográfico de Christian Camilo Miranda Rubiano.

El trabajo titulado “Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico” (UPN, publicado en el 2014), fue un soporte sustancial en tanto a la comprensión y utilización de los instrumentos de investigación en clínica didáctica. Instrumentos como: videoscopías, transcripciones, trazas de actividad etc., que se explican de forma organizada y comprensiva para los nuevos investigadores en sistemas didácticos. Fue un alcance asertivo en tanto al manejo de la información en nuestra pesquisa.

Trabajo monográfico de Albeiro Peñaloza Cruz y Karen Juliette Reyes Yunda

El trabajo titulado “Didáctica base del teatro gestual (8° semestre) en la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional 2010-I” (UPN, publicado en el 2013), siendo una de las primeras investigaciones relacionadas con didáctica en la licenciatura, se puede ver un interés en el abordar los contenidos disciplinares del teatro gestual, en aras de evidenciarlos y describirlos, desde un análisis didáctico.

Por lo tanto, dicha investigación, contribuyó en esta pesquisa festiva, de contenidos didácticos y gestos docentes, en la construcción del corpus didáctico, es decir, en el acentuar una práctica de referencia (teatro gestual) y empezar a ver el lugar del profesor en cuanto a la transposición del contenido y a su vez, la devolución de los estudiantes. Siendo un espacio del quehacer práctico (en referencia a la técnica del teatro gestual) en la licenciatura, empieza a develar esos lugares (topos) de participación en la acción didáctica, permitiéndonos definir esos lugares en nuestra práctica de referencia (la comparsa) para su comprensión metodológica.

Tesis doctorales.

Carolina Merchán Price - Miguel Alfonso.

Cabe destacar la importancia de los trabajos realizados por profesores de la Licenciatura en Artes Escénicas (Universidad Pedagógica Nacional), cuyo interés investigativo, ha ido labrando un camino en torno al cuestionamiento didáctico del teatro, profundizados en su enseñanza y aprendizaje. El trabajo de investigación doctoral de la profesora Carolina Merchán, titulado “El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y prácticas pedagógicas de la licenciatura en artes escénicas”, y el trabajo del profesor Miguel Alfonso, “La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior”, abordan el vocabulario de la antropología didáctica, puesta en saberes del teatro como espacio de formación.

Por lo tanto, estos trabajos brindaron un apoyo epistemológico, estructural y de acercamiento a un lenguaje de lo didáctico, transpuesto en un escenario de formación festivo (la comparsa escolar). Posibilitaron un entendimiento del quehacer del profesor de teatro en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, marcando una ruta por el cómo observar y a su vez por el cómo describir esas situaciones que pasan en el aula como síntoma de evolución mesogénética (construcción de contenidos).

3. Marco teórico

Cultura Festiva Escolar.

3.1 Hacia una breve definición de cultura.

Para empezar este capítulo, tendremos en cuenta el concepto de cultura abordado por Enrique Dussel, desde la geografía cultural latinoamericana. Cultura, que comprende los conceptos de ethos y civilización, orientando un sentido local (del territorio) de la cultura en nuestra américa, como lo afirma Dussel (1966) “La cultura, no solo significará el ethos, sino igualmente el núcleo significativo y las obras que la expresan, como sus obras de arte” (pág. 30). En este sentido, se encuentra una relación con la obra de arte y su significado en el momento de ser expuesta, es decir, entendiendo el ethos como las costumbres y conductas de una comunidad, dicho en palabras de Dussel, (1966) “El complejo total de comportamientos que forman un sistema quasi a priori ético-social, es lo que denominamos ethos”, (pág. 26), es así, donde sus saberes se complementan según su geografía y ámbito geopolítico.

Cabe destacar, que el fenómeno cultural puede ser abordado desde diferentes perspectivas, sin embargo, en el momento que situamos las culturas latinoamericanas y civilizaciones, comprendidas como -culturas materiales- (Dussel. 1966, pág. 23), entramos en la lógica de la ancestralidad, partiendo de las expresiones culturales emergentes del ritual indígena, que en Latinoamérica se ve fragmentado en diferentes lugares y formas de representación. Ahora bien, lo que nos interesa de esas expresiones para el desarrollo teórico de esta investigación, son las formas de relacionarse con el entorno y la comunicación subjetiva de la cultura, ya que no podemos entender una cultura universal (la cultura es diversa) pero si, una civilización universal, a causa de “los instrumentos de la cultura material que nos vuelven universales” (Dussel. 1966, pág. 25.).

Así mismo, podemos encontrar que la cultura habita un espacio físico, enmarcado en ciertas características dependientes de su identidad como comunidad, donde se comparten estos vínculos (La relación del lenguaje y la norma en la comunidad), “En todas partes donde se presente la regla sabemos con certeza que estamos en el estadio de la cultura (...) porque donde hay norma, hay cultura (Strauss 1981, pág. 7), por lo tanto, desde este indicio gestante de la cultura, donde vemos lo prohibido en la estructura del comportamiento del ser humano, como una posibilidad de construcción en el cohabitar con el otro, que, para esta investigación es necesario entablar esta relación, con la práctica estructural de la cultura abarcando el comienzo de la festividad. Precizando

la cultura como sinónimo de comunicación, desde lo tradicional, el ritual de las acciones, las costumbres y sobre todo el espacio de encuentro.

El entendimiento de la cultura o como nos diría Strauss (1981), “*tomar conciencia del fenómeno cultural*, es poder llegar a comprender cómo funcionan las relaciones sociales desde un estado antropológico” (pág.18), del convivir en comunidad, con unos rasgos identitarios preestablecidos por un grupo social. Situando un espacio de encuentro, donde las interacciones sociales, van a comunicar desde sus expresiones y rasgos autóctonos, generando un posible entendimiento de sus costumbres por su comportamiento. Por lo tanto, el comportamiento de esos cuerpos físicos, van a enunciar las posibles formas del diálogo, desde unos cuerpos alegres, festivos o demandantes, es decir, cuerpos que hablan por medio del movimiento y el goce de la emoción, de lo sensible, donde estaríamos hablando de la fiesta *in situ* de un grupo cultural.

3.2 Cultura festiva naciente del medioevo.

Según los planteamientos anteriores, alrededor de las prácticas culturales y el espacio de encuentro (geográfico) donde se gesta un indicio cultural, podremos empezar a relacionar la acción del festejo – comunidad, con la cultura festiva. Aparece o tiene sus inicios como concepto desde una cultura cómica (Bajtín, 1987), que buscaba la burla de lo sagrado, político y económico, siendo una representación de la vida misma, donde la comunidad era conducida a representar situaciones de la vida, sin ocultar la realidad. En este sentido, podemos ejemplificarlo con uno de los primeros personajes que aparece en la cultura cómica, como lo es El juglar, que nace a partir de unas exigencias de la monarquía en la edad media para su divertimento, asimismo, como el payaso que proviene de los cultivos de comunidades campesinas. Son algunos de los roles que buscaban la risa del espectador, o como lo llamaría Bajtín (1987), *la segunda vida del pueblo* (pág. 8), cuya vida se referirá al comportamiento del ser social en comunidad, situándolos en el espacio público.

Siendo el espacio público un sinónimo de libertad y goce de las personas, donde las palabras puedan ser usadas con espontaneidad, sin temor a expresarlas desde la informalidad. Bajtín, nos propondrá tres pilares fundamentales para entender las relaciones sociales en el espacio construido como festivo, denominándose la cultura popular, como una manifestación más de la cultura. A continuación, enunciaremos las tres categorías propuestas por Bajtín y más adelante, se irán explicando en relación con la investigación en curso. (Bajtín, 1987, pág. 4):

1. Formas y rituales del espectáculo.
2. Obras cómicas verbales.
3. Diversas formas y tipos de vocabulario familiar y grosero.

Hace una caracterización precisa de las ocurrencias del ser cotidiano, de vivir el momento sin tener prescripciones en su construcción sociocultural. Por lo tanto, aparece estas formas del vocabulario familiar puestas en el discurso festivo, sin intentar ahondar en una gramática o juicio discursivo, simplemente centra su atención en la jerga popular.

Por otro lado, podemos relacionar la cultura cómica y la cultura popular, como dos lugares de encuentro que se corresponden en la festividad, en la experiencia del divertimento, siendo un lugar que se construye a partir de la extrañeza frente al fenómeno de la risa. Como lo afirma Bajtín (1987) “El carnaval es la segunda vida del pueblo, basado en el principio de la risa, en su vida misma” (pág. 14.), por lo tanto, podemos comprender la risa como el vínculo que encuentra la comunidad para relacionarse con la esencia de libertad (el festejo). Ahora, Bajtín, nos habla de los estudios culturales en la edad media, teniendo como referente la obra de Rabelais¹ (Gargantúa y Pantagruel), donde podemos evidenciar cómo lo grotesco en lo escatológico comunica y el lenguaje tiene otra posibilidad de comunicar. Pues bien, eso es lo esencial del carnaval o lo festivo, porque se puede evidenciar nuevas formas de diálogo, generando un interés en doble vía, tanto espectadores como actores (*ejecutantes del acto artístico*), se divierten y juegan en un estado popular y cómico a la vez.

3.2.1 El Carnaval.

Según lo anteriormente mencionado, en el espacio público de festejo, se caracteriza en una dupla (actor – espectador), siendo los constructores del espacio artístico o, como lo plantea Meyerhold “El espectador como el cuarto creador de la escena, pasando por el director, actor y dramaturgo” (Meyerhold, 1917, p.116). Así, podemos comprender cómo la convención del espacio público, se puede transformar en diferentes formas, puede generar en el espectador un acto de apreciación y comprensión de lo que están viendo, no obstante, nuestro interés está puesto en resaltar la relación

¹ Obra de teatro del siglo XVI, publicada en 1542, Lyon (Francia) I y II. Título original: La vie très horrifique du grand Gargantua, père de Pantagruel.

cómica/popular entre los alumnos y el público, teniendo lugar en las calles, plazas públicas, parques, etc., centrando el espectáculo como texto mediador (El Carnaval – La comparsa).

Retomando la cultura cómica, **el carnaval** como práctica de referencia cultural, según el criterio de Bajtín (1987), “Los espectadores no asisten al carnaval, sino que lo viven, ya que el carnaval está hecho para todo el pueblo” (p. 12). Es decir, el carnaval es la esencia de la experiencia del pueblo, hacia sus formas de diversión, empezando a cambiar su paradigma de pensamiento en sus formas de festejar, es por ello que, el pueblo (entendido como la comunidad expectante), puede elegir entre el festejo religioso (entendido como su primera vida) y permitirse el humor de la vida ordinaria. La fiesta ocupa ese lugar de humor ordinario y vulgar que comparte la obra de Rabelais y sobre todo, la construcción de identidad en los diferentes espacios de reunión.

Siendo la fiesta, el pretexto para la presentación de la vida al revés, entendiendo la palabra al revés desde el medioevo, como la vida de lujuria y placeres no concebidos por la iglesia y, donde el lenguaje escatológico y el cuerpo como la representación real, no ficcionado, comunica. Pasando el umbral de lo pulcro, se da origen a la comprensión de la risa como un elemento principal de la fiesta y, también siendo conocida e instaurada como una forma de liberación en la cultura popular. Además, hay otras manifestaciones de la risa, como la satírica [*sátira*] (Bajtín, 1987). En esa misma línea encontramos la naturalidad de la fiesta, en los cuerpos cotidianos que expresan, viven y sienten el festejo, desde la búsqueda de la identidad festiva, demarcando un punto de exageración del gesto y de la acción del pueblo.

Por lo tanto, los lazos festivos a nivel cultural, han sido trascendentales para comprender el convivio que existe entre los fenómenos artísticos, ubicados en el plano de lo cultural y el pueblo, Dubatti (2011), expresa, “el convivio es una práctica de socialización de cuerpos presentes, de afectación comunitaria, y significa una actitud negativa ante la desterritorialización socio-comunicacional propiciada por las intermediaciones técnicas” (pág.31) es decir que, los tres agentes de la vida festiva (ejecutante – fiesta – espectador) deben estar en correlación en un mismo espacio presente, sin intermediaciones tecnológicas,

“El convivio es la reunión, el encuentro de un grupo de hombres y mujeres en un centro territorial, en un punto del espacio y del tiempo. En términos de Florence Dupont: la “cultura viviente del mundo antiguo”. Conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos”. (Dubatti, 2011, p. 32).

De esta forma, comprenderemos el convivio enmarcado en el carnaval, en lo comparsero como posibilidades de habitar el espacio, evidenciando las relaciones festivas que se construyen en un espacio determinado sin limitaciones al contacto con el otro o lo otro.

Al mismo tiempo, el estudio del ritual y las celebraciones tradicionales, han posibilitado la búsqueda de crear formatos artísticos que interactúan con esas realidades desde la exageración corporal y también la posibilidad de hablar en diversos contextos; un ejemplo que viene al caso, sería el carnaval, posicionándose como un espectáculo, entendido a nivel universal como práctica de referencia, ya que acude a unos códigos de la cultura festiva (enunciada en párrafos anteriores), generando la necesidad de confrontar la realidad de un pueblo, con el pueblo y con su espacio de representación (la calle), claro está, que de ello podemos hablar solo en sus inicios. Al pasar los años, el carnaval ha perdido algunas características, como la segunda vida de festejo (ha sido un acto de repertorio) o como nos diría Dussel, (1966, pág. 23)- acude a unas lógicas de la cultura material (civilización)-.

Por su puesto que de este fenómeno cultural (el carnaval), se dieron diferentes creaciones artísticas, que forjaron una identidad en las calles, como símbolo de protesta a diferentes adversidades del dominio cultural, es decir, cuando una gran masa de personas, intentan modificar las culturas para un beneficio. Pero, por el momento, hablaremos de otros formatos artísticos que se gestan con el carnaval, para poder acentuar el formato de la comparsa (abordada en el siguiente ítem). Al entender estas prácticas originarias de la festividad, desde una dimensión itinerante marcada en las prácticas artísticas culturales del momento, donde el formato de construcción de la puesta en escena (en este caso será el desfile), tiene unas connotaciones en el recorrido que obedece a un rasgo cultural en la construcción del tejido social.

En este orden de ideas, podemos decir que el carnaval concebido como una estructura o formato de divertimento en la edad media, dio la posibilidad de comprender la vida festiva en el pueblo, las personas podían entender ese espacio como un lugar de libertad. El carnaval no era una forma artística de espectáculo teatral, sino más bien una forma concreta de la vida, que no era simplemente representada sobre un escenario, sino “vivida en la duración del carnaval” (Bajtín, 1987, pág. 7). Seguido a esta referencia, podemos hablar del lugar de lo popular, donde aparecen los micros carnavales, los bazares, las fiestas comunales, el convite, todo indicio de festividad que tuviera por

necesidad de estar en relación con el otro para vivir la experiencia de la fiesta, sin obstrucciones, solo estar en el festejo y vivirlo.

De esta forma, el carnaval está situado entre las fronteras del arte y la vida (Bajtín, 1987, pág. 7.), haciendo de la experiencia un acto significativo², así como lo podemos ver enunciado en la educación. Por lo tanto, el carnaval da la posibilidad de renombrar otros espacios que cumplen ciertas características del festejo, el ritual y sobre todo lo identitario de las culturas. Podemos ver murgas (uruguayas, argentinas), carnavales dependiendo su origen (occidente, medio oriente, norteamericanos etc.), fiestas tradicionales, mojigangas y comparsas, una diversidad cultural vista desde varios lugares de encuentro festivo. Pero, centrándonos en esta última, cuestionamos lo siguiente: - ¿Cómo la comparsa llega a la escuela? - , pues bien, teniendo esta posibilidad de diálogo, empezaremos a abordar el fenómeno artístico cultural de la comparsa, sin olvidar su origen carnavalesco.

3.3. Comparsa.

“La comparsa es vida”³

(Madre de familia que acompaña el proceso de escuela comparsa del colegio Integrada La Candelaria).

Empezaremos a profundizar en el fenómeno de la Comparsa. Si bien es cierto, que esta manifestación cultural no tiene una definición exacta en la actualidad, hay diversidad de opiniones, nociones y conceptos que pueden dar un significado de diccionario, pero, como investigadores de un fenómeno artístico, creemos en la posibilidad y necesidad de encontrar varios significados, porque podemos sustentar una idea inicial a partir de la experiencia. No con esto, se quiere decir que no se puede generar un lazo epistémico, en relación con la palabra comparsa. Por esta razón, la búsqueda de su significar, estará permeada por la esencia misma de la fiesta en el compartir (palabra clave en comparsa) de una comunidad.

² Se hace referencia a: Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton. Teorías del aprendizaje.

³ Registro tomado del primer encuentro de “Cultura Festiva Escolar” (Huiros), realizado el 14 de septiembre del 2019 en la ciudad de Bogotá.

Pasaremos por varios antecedentes de significado, para tratar de construir un concepto (si se quiere) de lo que es la Comparsa, teniendo como punto de partida la festividad comparsera que ha transcurrido por más de 20 años, bajo el evento titulado “Desfile Metropolitano de Comparsas de Bogotá”, que acude a la celebración del cumpleaños de la ciudad. Antes de ello, cabe aclarar que en la época colonizadora, los españoles prohibieron festejar las ceremonias tradicionales de los aborígenes sur americanos, por lo tanto en el siglo XVI, se alteró el ethos de las culturas, pero también, fue el precursor de lo que sería en ese entonces las fiestas populares o el encuentro festivo, originando un aliento de libertad o como lo hemos mencionado antes, el lugar donde es instaurada la norma, la regla, el hecho del condicionamiento práctico a una conducta social, es el primer indicio gestante de una práctica cultural popular y viva, que desencadena nuevas formas de construir la cultura festiva. Por lo tanto, así fue el inicio de la fiesta o de la celebración tradicional en Bogotá, a partir de la imposición y la fuerte vanguardia artística por el patrimonio cultural.

Resultado de ello en 1921 se celebra el primer carnaval estudiantil ejecutado por la Universidad Nacional, celebrando la semana del estudiante, acción que convocó nuevos públicos en la calle, la posibilidad de entrar en contacto con esa segunda vida del festejo y sobre todo el sentirse libre, espontaneo y alegre en el espacio de *agasajo*, sin embargo, a causa de diferentes ámbitos políticos el carnaval va hasta el año 1934. Sin duda, ha dejado en el público expectante una sensación de fiesta, goce y alegría que se renovará en años posteriores. Se retoman los carnavales barriales para unirse al desfile en conmemoración a la fecha fundacional de la ciudad, es en ese entonces, que desde el año 1994 hasta la fecha, no se ha abandonado la práctica artística del desfile metropolitano de comparsas (IDPC, 2012).

Según lo anteriormente mencionado, aparece un movimiento Teatrero (en su gran mayoría) que retoma prácticas culturales desde la calle y la acción popular que surge en el año 1993, como nos cuenta el Instituto distrital de patrimonio cultural (en adelante IDPC).

“La calle se presenta como un espacio accesible, económico, funcional, sin límites para la creación principalmente teatral y musical. Era menester exponer y socializar el trabajo realizado, así que, se programaron diferentes actividades, como muestras de arte popular, vitrinas artísticas, ferias y festivales ejecutados en los espacios comunitarios existentes (salones comunales, parroquias, parques, coliseos, canchas etc.)” (IDPC, 2012).

Como bien podemos observar, estamos hablando de un espacio público, de una festividad o centro de interés que emerge de la comunidad para celebrar una tradición. En paralelo a estas actividades

festivas, se da la comparsa, como indicio de fiesta. “La comparsa se propuso como una forma de apropiación de la calle para habitar la cotidianidad de la comunidad, sorprenderla e involucrarla, sorpresivamente en este tipo de eventos” (IDPC, 2012, pág. 30), así, podemos ver una relación en el querer hacer y ser de la comparsa, teniendo un interés por llegar a la comunidad y vivir esta experiencia en complicidad.

De lo anterior, podemos recoger que el indicio de un fenómeno de Comparsa capitalina (para entender la práctica desde nuestra ciudad), inicio desde una coyuntura de patrimonio y a su vez la importancia de mostrar, evidenciar y redescubrir toda la vanguardia artística popular, naciente en diferentes sectores de la ciudad (como ejemplo Bosa y Fontibón), llevando su creación artística a un espacio público y con el interés de rememorar sus tradiciones. Hasta aquí, podemos evidenciar, que muchos de estos aspectos mencionados, vienen del carnaval y cómo se gestó en la edad media, sin embargo, en Bogotá, aún no tenemos una identidad de nuestra historia festiva (IDPC, 2012, pág. 32), porque siendo una ciudad capital, pasa a ser una ciudad multicultural. Es decir, cohabitamos en un mismo espacio construido por diferentes costumbres y tradiciones, donde una marca identitaria no ha sido posible para el festejo o un inicio de fiesta autóctona local, por lo tanto, la comparsa ha logrado reunir ciertas características de lo festivo, forjando un interés en el artista capitalino y su vez en los ciudadanos, con el propósito de identificar un significado de nuestras comparsas (como el desfile tradicional que se ve cada año en la ciudad).

En este sentido, debemos hablar sobre el contexto, - ¿cómo intervino el contexto de la época gestante del fenómeno comparsero, para hablar de una puesta artística en Bogotá?- En el momento que se posiciona la comparsa como un espectáculo distrital (Celebración del cumpleaños de Bogotá. 1993), se da un interés de comunicación en distintas organizaciones culturales, acercándose con un lenguaje popular a diferentes comunidades, en ese entonces, había presencia de algunos grupos que tenían una naturaleza contestaría frente al ámbito político y económico del momento, tales como el grupo TECAL, Kerigma teatro, TEF (Teatro experimental de Fontibón), entre otros.

“(…) esta fiesta en Bogotá se entiende como un evento sui generis en relación a otras nociones de fiesta, como el carnaval, la feria popular, la marcha, y la murga o la cuadrilla que se vive en otros lugares del país. Nació de una necesidad expresiva popular comunitaria y su permanencia y proyección en la ciudad ha sido determinada por la organización cultural barrial y el desarrollo profesional de artistas que a lo largo de sus décadas, han construido

un legado de conocimientos y experiencias para nuevas generaciones de creadores interesados en preservar y enriquecer este acto festivo. (IDPC, 2012, P.16).

Es así, que los grupos de teatro (en su mayoría) y grupos comunitarios, empiezan un trabajo de investigación sobre el entorno y la relación del teatro calle con la comunidad, mediante el formato de comparsa.

Cabe mencionar que el constructo dramatúrgico (narrativo) de la comparsa, en diferentes grupos festivos de la ciudad de Bogotá, nació por un interés común específico – el trabajo con la comunidad en ambientes populares- (el salón comunal, la cancha del parque, la iglesia del barrio etc.)-. Por lo tanto, la construcción de las comparsas tradicionales en la ciudad, se gestan desde narrativas contextuales, es decir, donde el ambiente popular de la celebración surge desde un ethos local, puesto en la creación artística. Ejemplo: en diferentes barrios de Bosa, comenzaron sus comparsas desde el acto del ritual, donde convocaban a sus ancestros indígenas, que habitaron esas tierras y desde la acción del rememorar, comienza la construcción de las comparsas en la localidad. Así lo enuncia el grupo Chiminigagua (fundación cultural de Bosa), que expresa, “Bosa es considerado como el segundo poblado chibcha después de Bacatá” (IDPC, 2012). Es importante, la relación del territorio en tanto sus orígenes y creencias, ya que esto tomará fuerza en la representación artística del grupo local.

Entonces, la comparsa surge en Bogotá como una puesta de solidificación a las costumbres y tradiciones capitalinas que se perciben y habitan el momento, apoyadas por los diferentes sectores culturales y artísticos de la ciudad. Sin duda, fueron la vanguardia para la construcción de este fenómeno comparsero. Hoy en día, en pleno siglo XXI aún estamos sentados en la discusión por la identidad de la fiesta capitalina, si bien en otras regiones es muy marcada su práctica cultural festiva, ¿por qué sucede esto en Bogotá?, pues bien, vamos un poco a lo anteriormente mencionado: - por un lado, la mezcla cultural que acoge la ciudad (estamos hablando de todas las raíces amerindias de los andes y la sabana cundiboyacense, el naufragio hacia culturas colonizadoras, afrodescendientes, etc.) y por otro lado el desconocimiento de nuestras raíces autóctonas. Por eso, no podemos enunciar un carnaval o una fiesta “cachaca” que nos identifique (IDPC, 2012), “como sociedad capitalina”, no obstante, la puesta de las comparsas en Bogotá, es encontrar una posibilidad identitaria en la construcción de un ethos comparsero capitalino que cristalice la identidad de todos poniendo en evidencia la identidad de algunos.

Visto de esta forma, al enunciarse un posible ethos comparsero capitalino, estaríamos hablando del intento por descifrar nuestra identidad como sujetos sociales en un espacio predeterminado. Los comparseros (ejecutantes del acto comparsístico) intentan desde su quehacer, encontrar una respuesta directa o que esté enmarcada en darnos una noción de lo real, sin embargo, vale la pena comprender el espectro social e impacto que genera y construye la comparsa en comunidad. Hemos visto, como se gesta la fiesta, los agentes participantes y además una fuerza de comunicación en el contexto, es decir, todo aquello que se quiere enunciar en el momento. Por lo tanto, el ethos tiene una participación en el identificar estas prácticas que, desde el cuerpo, el sentir y el accionar se vean reflejadas en el espacio. Un espacio construido a través de la memoria y de esa *segunda vida* de la cual hemos hablado. Siendo así, lo comparsero que genere identidad y empatía, podría ser la base para la construcción de este sujeto capitalino alrededor de unas formas y maneras de concebir su vida en un acto festivo.

Para finalizar este apartado, podemos concluir una noción de comparsa, que hemos construido alrededor de la experiencia e investigación teórica: La comparsa es la construcción de un lugar festivo, hecho por comparseros. Lugar donde encontramos la acción del juego en las artes, tejidas por una historia, que desde su rol itinerante será contada en diversos espacios públicos de una comunidad, siendo sus ejecutores, un grupo de personas, ciudadanos, artistas, que encuentran en el compartir en comunidad, la creación de un acto artístico/cultural.

3.3.1 Recorrido comparsero.

Desfile Metropolitano de comparsas Bogotá.

Para hablar del recorrido de la comparsa, abordaremos “El desfile metropolitano de comparsas de Bogotá”, cuyo evento se celebra en conmemoración a la fecha fundacional de la ciudad (tiene lugar en el mes de agosto). Este desfile, en sus comienzos hace su ruta por la carrera séptima, desde la plaza de San Agustín (ahora jardines del palacio de Nariño) hasta la plaza de las nieves (IDPC, 2012, p.15). Recorrido que se ha modificado al pasar de los años, sin embargo, aún tiene lugar en el centro de la ciudad, haciendo alusión al patrimonio histórico.

El desfile muestra la simultaneidad de las 20 comparsas que se presentan, durante un recorrido de 30 a 40 cuerdas, ya sea un camino rectilíneo o por el contrario, un recorrido que tenga subidas, bajadas y algunas curvas en el epicentro del desfile. Desde su aforo, la gente que la frecuenta, puede

sentirse en un “lugar de libertad” (IDPC, 2012, p. 17), porque no existe una boletería y es un espacio creado sin distinción.

En Bogotá, varios grupos alrededor de 20 años de experiencia, han construido este festival desde lo popular, la vivencia de los vecinos en sus localidades, prueba de ello son las primeras comparsas hechas en barrios de la ciudad, traemos la experiencia del Barrio la despensa (localidad de bosa) que desde el año 1979, crea la primer muestra de arte popular, siendo consecutivo durante 13 años (IDPC, 2012). También, podemos ver la participación de grupos de teatro, como el TEF (Teatro experimental de Fontibón) dirigidos por Ernesto Ramírez, han aportado desde elementos y constructos en su quehacer del teatro calle.

Durante el periodo “1979 hasta el 1993” (IDPC, 2012, p. 24), se empezó a configurar la comparsa como fiesta festiva de los barrios. Allí aparecieron el festival de cultura popular (1988), el festival Crea (1994 – 1995) y así se configura el desfile de comparsas de Bogotá, teniendo vigencia en la actualidad. Vemos grupos representativos, como Tercer Acto, Teatro taller de Colombia, Chiminigagua, Fundación de títeres y teatro Libélula Dorada, entre otros, que han forjado desde sus saberes un formato en la creación de las comparsas.

Dicha creación estará justificada por un tema (puede ser dado o de libre decisión), en el caso del desfile del año 2019 – Bogotá siente la fiesta - , la temática para las 20 comparsas era hablar del bicentenario. Luego de tener un tema, cada comparsa hace un estudio del contenido designado y fijan una postura discursiva, sacando los elementos históricos, críticos o de afinidad con el grupo. En el momento de creación dramatúrgica, tendrán en cuenta las imágenes corporales, los objetos (ya sean marionetas o muñecones), la música en vivo y demás elementos que acompañan este proceso, un ejemplo de ello es la propuesta presentada por la fundación de títeres y teatro Libélula Dorada en el año 2000 (Documento de la propuesta citado en IDPC, 2012): “Considerando que el público de la calle practica una percepción desprevenida y dilatada, esta comparsa tendrá la estructura dramática de un ritual, procurando ofrecer a los espectadores tres lecturas, una simbólica, otra episódica y argumental” (p.54). Así, se puede evidenciar, como la estructura dramática tiene en cuenta a sus espectadores, por lo tanto, un elemento importante que aparece en la construcción de la comparsa, es el tiempo. La historia debe ser concreta, corta y sólida, debe comprender un inicio un nudo y un desenlace, con movimiento, palabra, gesto e instrumentos musicales, logrando

que el espectador en un lapso de 4 minutos (o menos), pueda compartir la narrativa desde su convivio.

Cabe recalcar que el desfile metropolitano de comparsas de Bogotá, en sus inicios tuvo apoyo del antiguo Instituto distrital de cultura y turismo (IDCT), luego paso a formarse como un proyecto de la alcaldía mayor de la ciudad, inscrito en su mesa festiva, y finalmente, es apoyado por la Secretaría de cultura y a su vez por el instituto distrital de patrimonio y cultura (IDPC). Se oferta por convocatoria a la comunidad que desee participar en el evento, otorgando un apoyo monetario a cada agrupación (son 20 plazas), para la creación del montaje. Así es como se vive el ambiente de creación y presentación del festival de comparsas en la ciudad, donde varios colegios hacen parte de esta fiesta capitalina.

Para concluir este apartado, el recorrido de la comparsa debe contar con la emoción de lo asombroso, lo extraño, lo exagerado, cautivar al espectador desde los colores, la música y el buen paso de la marcha. El desfile, ahora tiene lugar en la carrera quinta con calle veinticuatro, bajando por el eje ambiental, hasta tomar la avenida Jiménez y luego la emblemática carrea séptima, siendo su punto final, la plaza de Bolívar, sitio donde la comparsa crece, se expande y ocupa una nueva planimetría, allí, toma su último aliento y se muestra.

3.3.2 Sobre los comparseros.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, en la comparsa se designa un rol específico al ejecutante de la acción, que serán llamados comparseros. En el teatro vemos los actores y las actrices o en la danza, los bailarines y bailarinas, la comparsa, siendo un formato integral donde vemos el rol del artista (o persona que ejecuta la acción) en constante cambio, era necesario nombrarlo desde su quehacer central.

Por lo tanto, no podemos dar un significado etimológico de la palabra comparsero, sin embargo, desde la experiencia, la creatividad y el campo de las emociones como constructo de identidad hacia una caracterización del rol comparsero, Ivcevic, (2014) citado en Flórez y Navas., (2019), nos darán una postura frente a esta relación.

“El comparsero entonces se dota de muchas habilidades mediante la vivencia, el diálogo, las conversaciones, el encuentro con el otro, el compartir y, sobre todo, el cuestionarse a sí mismo y los demás sobre un problema que le conduce a tener una conducta creativa, porque reconoce un problema, define el problema y formula una estrategia mental para su solución (p.154).

Esto quiere decir que el rol del comparsero, más allá de tener una función de representar, está situado en un paradigma del cuestionamiento, donde su razonamiento crítico será la base para la construcción creativa e itinerante de la comparsa.

3.4. Comparsa escolar.

Luego de entrar en el terreno de la Comparsa, entendiendo su origen, esencia e inicios en la ciudad, su impacto en las comunidades, sus características provenientes del carnaval y todo indicio de festejo popular, nos centraremos en indagar el espectro pragmático de la comparsa. Visto desde el descubrimiento de cómo funciona, siendo un dispositivo didáctico de enseñanza-aprendizaje en la escuela y también, cómo se gesta desde una cultura escolar. Para esto, nos apoyaremos en algunos antecedentes de programas culturales que tienen como proyecto en sus instituciones la escuela comparsa, enmarcada en la red de cultura festiva escolar.

El formato de Comparsa Escolar, asociado con la cultura festiva que empezó a pronunciarse en el año 2001 en los colegios públicos de la ciudad, se origina por las celebraciones enmarcadas en lo institucional (izadas de bandera, día del colegio, día del idioma etc.), que posibilitaron comprender una cultura festiva en estos eventos, ya que recogían elementos artísticos/culturales para desarrollar dichas actividades. Por lo tanto, el fenómeno festivo empezó a comprenderse, no solo como un mecanismo de representación, sino, como un espacio de formación en las artes (educación artística). Cabe recalcar que el fenómeno festivo en estos espacios de formación, estaba teniendo un auge, ya que la secretaría de educación distrital (en adelante SED) reconocía que existían estos espacios y que debían empezar a trabajar con ellos.

Por lo tanto, el proyecto de escuela comparsa se inscribe por unos parámetros de intercultural, asumidos en el currículo de 40x40 “Currículo para la excelencia académica y la formación integral”, promueve proyectos de implementación artística y cultural en los colegios públicos de la ciudad, generando espacios de enseñanza aprendizaje (...) a partir de contenidos artísticos” (SED, 40x40, 2014). Es así como la red de cultura festiva escolar, comienza procesos de creación artística entorno a estas prácticas culturales de la escuela.

En aras de la investigación, Edgar Zamara nos dice – La comparsa es la manifestación más destacada de las prácticas festivas de la escuela, después le siguen los festivales y por último el carnaval. (Huiros -primer encuentro de cultura festiva escolar. 2019). Esto para destacar la incidencia que ha tenido la Comparsa escolar, en los colegios y cómo se empieza a desdibujar una

cultura tradicional de la escuela, para poder entrar en diálogo con otros lenguajes en el constructo cultural del ambiente festivo.

Teniendo como indicio una manifestación de la contracultura, como lo explica la profesara Ester Trozzo⁴, “El teatro en la escuela es una oportunidad de darle la palabra al otro, **es de alguna manera una contracultura del modelo escolar tradicional** porque donde los espacios están instaurados, el teatro trabaja el espacio de otra manera”, de este modo ocurre en los espacios artísticos de la escuela, porque la Comparsa tiene otras necesidades y formas de interactuar con ese espacio tradicional, para cumplir su función formativa. Además, porque la comparsa está pensada en un ámbito comunitario, es decir que acoge a las diferentes poblaciones de la comunidad educativa, como lo expreso el profesor Ricardo Flórez⁵, “La Comparsa es un trabajo con la comunidad, con el barrio, con lo que somos nosotros, es un proceso de articulación con todo lo que queremos decir a través del arte, es una obra de arte, porque contiene todos los elementos del arte para ser mostrados, sin olvidar su contexto”. (Entrevista 08/07/2019). Es síntesis de lo planteado, se da la necesidad de comprender estos contextos y de nombrar este espacio dentro de una cultura escolar.

Dando lugar al comprender la comparsa en la escuela como dispositivo didáctico de enseñanza-aprendizaje, es preciso apelar a la cultura escolar - ¿qué se entiende por cultura escolar?, y, ¿cómo la comparsa hace parte de esta manifestación cultural? -, dado que el fenómeno artístico recae en unas lógicas discursivas frente a las prácticas de construcción social en un espacio de formación. Así, nos lo expresa Viñao (2002), “La cultura escolar no es, por supuesto, una consecuencia o un producto específico del proceso de configuración de los sistemas educativos. Su existencia está ligada a los mismos orígenes de la escuela como institución” (p.32), es decir, que la cultura escolar se gesta mediante sus relaciones al interior de la institución (entendiendo el interior como el espacio físico del colegio), pero, teniendo en cuenta las costumbres y tradiciones de los alumnos que llegan a ese espacio, por ello, el ethos escolar, puede significar una tradición de costumbres y normas multiculturales que se dan a través de la institucionalidad.

⁴ Investigadora teatral y docente argentina. Ester Trozzo, en entrevista con la casa la literatura peruana, enmarcada en el VI Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. 26 de abril del 2016.

⁵ Profesor guía del proceso de comparsa del colegio Luis López de mesa y co-creador de la red festiva escolar.

Ahondando al respecto, “La cultura escolar como objeto histórico es un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 354 citado en Viñao, 2002, p. 32), considerando que se da una mezcla cultural entre dos aspectos: a). La cultura que viene de afuera de la institución y que tiene rasgos identitarios de los individuos que la conforman (padres de familia, alumnos, docentes, administrativos etc.) y b.). La institución que construye su cultura a través de la reglamentación, por lo tanto los comportamientos de los alumnos van a ser diferentes en tanto aprenden a instaurarse en este espacio coaccionado.

Ahora bien, el concepto de cultura escolar, puede albergar un mundo de posibilidades, concerniente a que cada institución construirá su propio nicho cultural escolar, dependiendo de su comunidad y las relaciones que se generen en ese espacio desde una autonomía de ser y hacer; terminará siendo un conjunto de varias cosas, así lo explica Viñao:

“La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. (...) La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo”. (Viñao, 2002, pp. 33-34).

De esta manera la cultura escolar es vista como una fuerza inmaterial, donde varios actores dentro de la normatividad la intentan escudriñar, por eso, aparece el lenguaje de la contracultura, allí es donde podemos ver referenciada la comparsa, como sinonimo de contracultura escolar (vista desde la normatividad de la institución).

Entonces, la Comparsa Escolar entra en la escuela como una herramienta o medio (algo que se desea fortalecer no propiamente de una disciplina artística) y así, empezar a desdibujarse de ese marco primario, de este modo lo enuncian Flórez R., y Navas T., (2019), “La comparsa como un componente de regocijo y gozo en la escuela que potencia los aprendizajes emocionales y

cognitivos de quienes participan, permitiendo generar nuevos espacios de encuentro y aprendizaje”, (p. 149). Es así, como se va descubriendo los intereses de los alumnos con la comparsa escolar, puesto que se instaura un ambiente desde lo sensible.

Así mismo, lleva a cabo la formación desde el concepto de interdisciplinaeridad artística, dado que convoca en su creación varias disciplinas del arte (teatro, danza, música, plásticas etc.), todo esto transversalizado por una dramaturgia del contexto. Ahora bien, si hablamos de la comparsa desde el lugar de la cultura escolar, cabe recalcar que el espacio físico que se da para una clase de comparsa, no podra ser un aula tradicional, ya que las exigencias de la comparsa en su proceso de formación se ven arraigadas por otras formas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se pensará en nuevos espacios, llamados aulas externas, es decir - la calle frente al colegio, el parque del barrio, la cancha principal del colegio -, estos espacios seran el aula comparsera y también recobrarán el sentido de la contracultura, de la que hemos venido hablando, debido a que las tradiciones estéticas de un salón de clase son modificadas y a su vez la uniformalidad de dictar la clase.

Foto No. 1 Escuela de comparsa Luis Lopista.



Tomada por Cristian Franco. 2019. Bogotá.

Concluyendo este apartado, se puede inferir que la Comparsa Escolar, es el conjunto de elementos artísticos que se ven implicados en un proceso de formación, donde los profesores instauran estrategias de aprendizaje en función de los saberes previos. Por lo tanto, daremos paso a la

participación del quehacer de la red de cultura festiva escolar y más tarde, la comprensión de las acciones de exageración y burla (burlesco) en la escuela como detonante del acto festivo.

3.4.1 Red de cultura Festiva Escolar.

En diferentes colegios de la ciudad, por varios años ha existido una práctica relacionada a la enseñanza de la cultura y el folclore colombiano, siendo una iniciativa hacia el fomento de prácticas artísticas en la escuela. Cuando empezamos a bailar los bailes típicos y hacer representaciones de la historia colombiana en la escuela, estamos hablando de ejercicios escénicos, es decir, donde hay una actividad de representar y un público expectante de la representación. Por lo tanto, podríamos decir que estas manifestaciones un poco inconclusas en sus comienzos, hacen parte de la cultura escolar direccionada a una formación artística integral.

Se plantea entonces un problema de educación artística, porque el fenómeno festivo en la escuela pasaba desapercibido, sin embargo, muchos de los profesores que lideraban – lideran - estos procesos, dignificaron la actividad artística del docente y el alumno en un proyecto cultural. Es entonces cuando se crea una red de cultura festiva escolar,

“La red de Cultura Festiva Escolar es un escenario pedagógico y artístico de maestros y maestras que desarrolla procesos de cultura festiva (carnaval, comparsa, festivales escolares). Despliega procesos con las comunidades de los colegios de la ciudad de Bogotá. Se congrega a partir del año 2012 hasta la fecha, consolidando procesos de formación, creativos, de circulación y comunicación”. (Huiros. Primer encuentro de Cultura Festiva Escolar. 2019.).

Al aparecer esta Red, se gesta un trabajo cooperativo entre los diferentes colegios de la ciudad y también una forma de generar vínculos entre la comunidad educativa, con el entorno de la participación cultural.

Dicho lo anterior, el principio de esta investigación fue el indagar en estos lugares de participación festiva, llevándonos por un recorrido de diferentes colegios en la ciudad de Bogotá que conforma la Red. El primer colegio visitado, fue el Luis López de Mesa, en la localidad de Bosa, tuvimos un primer acercamiento con uno de los profesores que dirige el proyecto – Ricardo Flórez-, para entender qué pasaba en este formato de comparsa en la escuela y cómo ellos comenzaron este proceso de formación artística, que cumple cinco años en el colegio. Conociendo las primeras nociones de lo festivo en la escuela, se iba generando la búsqueda por las situaciones didácticas de

este escenario educativo, puesto que, no podíamos pensar en una clase de teatro o de danza escolar, porque la comparsa se percibía con un diferencial.

Más tarde, visitamos el colegio I.E.D. Gran Yomasa, ubicado en la localidad de Usme, Cristina Heredia, profesora a cargo del proyecto y guía del proceso comparsero, nos compartió su experiencia y origen de esta práctica. En este segundo encuentro, pudimos hallar diferencias con respecto a la primera visita, ya que siendo la misma práctica de referencia (La comparsa), tiene una estructura de montaje totalmente distinta y por supuesto es abordada desde su cultura escolar. En esta estructura de comparsa, no había un escenario focal de observación. La comparsa o la práctica artística era dividida en las diferentes disciplinas del arte y al final hacían un ensamble, sin embargo, mantenían un orden de acuerdo a la narrativa.

En ese momento se tenían dos percepciones de lo que era la comparsa en los colegios, a pesar de ello, nos inquietaba indagar sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la comparsa, porque no era claro el medio para instaurar un contenido didáctico. Así fue, como llegamos a un tercer colegio, ubicado en la localidad La Candelaria, - colegio Integrada La Candelaria -, el proceso estaba a cargo de la profesora Ángela Piñeros, quien lleva cinco años ejerciendo esta labor. También fue un encuentro agradable y diferente a los anteriores; la comparsa escolar tenía un interés por el trabajo de teatro de calle, sobre todo el trabajo en zancos y una fuerte apropiación de su espacio público. Cabe recalcar que, el colegio al pertenecer al centro histórico de la ciudad, tiene una visión enmarcada en el patrimonio, por lo tanto, es un eje transversal para el montaje de la comparsa y las demás áreas de estudio.

Finalizando el recorrido por los diferentes espacios festivos de la escuela, llegamos al colegio Alfonso López Pumarejo, ubicado en la localidad de Kennedy, allí nos recibió la profesora Carmenza Novoa; como era de esperarse, fue otro espacio de comparsa; tenía algunas similitudes con el proceso de Usme por su forma de dividir las disciplinas artísticas para el montaje, pero, la comparsa de este colegio también cumplía con otra estructura. Además, la profesora que guía el proceso no cuenta con formación artística, sin embargo, el proyecto de escuela comparsa es uno de los procesos que tiene afluencia itinerante en la ciudad.

Cada colegio visitado tenía su forma de construir la comparsa, sin embargo, el primer colegio generó un vínculo hacia la investigación, pues el proceso de comparsa tenía una base fundamental de formación sobre teatro y además, un solo foco de observación, es decir, las clases de comparsa

eran dictadas en un mismo espacio para todos los estudiantes. Por lo tanto, el lugar del observador iba a estar focalizado en un solo lugar y a su vez, se relacionaba con unos saberes que ya tenía y, así contrastaban con saberes (nuevos y conocidos) puestos en el aula por los docentes. De esta manera, fue el proceso de observación y posterior análisis en tanto a los contenidos, trayendo a colación la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 2007), para comprender los síntomas del análisis clínico.

3.4.2 De la exageración y lo burlesco en el aula comparsa.

Retomando conceptos de Bajtín (1987), referidos al principio de la risa, para ahondar en el ambiente burlesco y de la exageración, Bajtín, (1987) afirma lo siguiente, “todos ríen, la risa es «general»; en segundo lugar, es universal, contiene todas las cosas y la gente” (p.11). Concibiendo la risa como un lugar de unión, donde los alumnos crean un ambiente *humorístico* en su grupo social, y, se verá enmarcado en la construcción de su rol festivo, la risa pasa a ser un elemento importante en la posibilidad de diálogo con el mundo exterior.

Por lo tanto, la risa será un elemento de respuesta, teniendo como premisa la hipérbole de los cuerpos y materiales festivos. En este caso, los alumnos entran en una comprensión de la modificación corporal, es decir, el cuerpo de la cotidianidad, transmutará a unos cuerpos extra-cotidianos, que evidencian una ruptura entre la realidad, direccionada al mundo ficcional. Allí se crean imágenes que desbordan el sentido de lo verosímil, así lo manifiesta Bajtín (1987),

“El hiperbolismo de las imágenes materiales y corporales (sobre todo la comida y la bebida) se acentúa, incluso en comparación con Rabelais. La lógica interna de esas exageraciones es, como en Rabelais, la lógica del crecimiento de la fecundidad y la superabundancia. Las imágenes expresan el mismo principio «inferior» que devora y procrea. Además, el carácter festivo específico del principio material y corporal sobrevive también”. (Pág. 53).

Retomando esto último, se ve la importancia de la imagen engrandecida, robusta, del drama corporal, cómo incide de forma positiva (en la exageración), en el aspecto festivo, es decir, los cuerpos disfrazados y con movimientos que se suman a una línea de lo grotesco, hacen parte de una cultura popular (es cercano) y a su vez de una cultura cómica (porque es el remedo de la sociedad).

Entre tanto, lo burlesco, tomando la definición de Pavis (1996), “Lo burlesco es una forma exacerbada de comicidad que emplea expresiones triviales para hablar de cosas nobles o elevadas” (pág. 58). En consecuencia, se puede focalizar la mirada del tema principal de la comparsa (para

esta fue la celebración del Bicentenario), y en un ejercicio de relacionar - cómo desde el conocer el antecedente histórico, puede ser construido en la comicidad (el acto de divertir), y además pensado en un lenguaje corporal de lo burlesco-. Continuando con la definición de Pavis., nos dirá que lo burlesco, “es la explicación de las cosas más serias con expresiones absolutamente divertidas y ridículas” (1996, pág. 58), en este sentido, se puede inferir que el aula comparsa, retoma estos elementos y el profesor junto con los alumnos, construyen estas características dentro de la creación artística.

En suma de lo anterior, se puede visualizar, como lo burlesco y la exageración, hacen parte del proceso de formación en comparsa, donde los alumnos entraran en una línea de comprensión literaria (de género burlesco) y a su vez, en un estilo estético (estética de lo burlesco) que estará relacionada, con esos contenidos festivos que se construyan en el aula. De modo que, el realismo de lo grotesco, estará presente en la composición de la obra (la comparsa) y en la construcción de los personajes, reanudando que, la exageración establece un punto de asociación con la imagen corporal, con *la vida corporal* (Bajtín, 1987, pág. 53). Terminando este acápite, podemos enunciar que la imagen corporal, entra en relación con una imagen colectividad, que intentará redescubrir lo burlesco y el hiperbolismo en un constructo del colectivo.

3.4.3. En cuanto al constructo de colectividad.

En el proceso de formación de comparsa escolar, se denota un interés por el trabajo en comunidad (mencionado en el acápite de comparsa escolar, 3.4.), por lo tanto, refiere un trabajo de colectividad. Para ahondar este concepto, tomamos la definición del pedagogo ucraniano, Antón Makárenko, quien desde su postura comunista, trabaja el concepto de colectividad en tanto a las experiencias educativas en tiempos de la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, siglo XIX), que se ve fundamentada de esta manera: “el alumno no es un individuo de adiestramiento, hace parte de un rol fundante y activo en la sociedad” (1977, pág. 62). De la anterior definición, tomamos algunas referencias de este autor, teniendo en cuenta las condiciones y contexto de sus investigaciones en torno a la colectividad en espacios educativos.

Por ende, Makárenko, define de la siguiente manera la colectividad, “es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad” (1977, pág. 7). De lo anterior, substraemos palabras como *objetivos*

y *acciones comunes* que van a repercutir en la definición del constructo colectivo del grupo comparsero, en este caso alumnos y profesores.

En tanto se comprenda el proceso de formación alternativo comparsero, como indicio de trabajo colectivo, podremos relacionarnos con el objetivo de la clase, y yendo más allá, con el objetivo de común acuerdo, es decir, una intención que fundamente y guíe el proceso de formación. Además, cuyo propósito se verá representado en el acto de la creación, no solo de un individuo, sino de todo el grupo. Para entender la importancia del objetivo grupal, Makárenko (1977), plantea:

“La relación entre el objetivo común y el particular no es para nosotros una relación de contrarios, sino sólo una relación del todo (y, por tanto, mío) y lo particular, que siendo sólo mío será de manera especial, un sumando del todo. (...) Cada acto de un alumno, su éxito o fracaso, debe valorarse como un éxito de la obra común o como un fracaso en el fondo de la causa general. (pág. 47,).

Haciendo referencia al objetivo común, cabe destacar que la comparsa es un constructo de un todo, que integra diferentes deseos, intereses y determinaciones individuales, que están direccionadas en construir desde este tópico diferencial, una noción de colectividad en tanto al trabajo festivo.

3.5 Una noción de Praxeología.

En la actividad didáctica se va configurando un conjunto de acciones estructuradas, que se van a situar en una noción de praxeologías. Para darle un significado acorde a nuestro querer en la investigación, se decide ir al planteamiento de Alfonso (2013), donde da a conocer un indicio conceptual de praxeología,

“Una *praxeología* es un género de actividad con la que se designa una categoría –unos modos de enseñanza–, cuyos componentes ostentan familiaridades ya que se trata de un mundo social institucionalizado. Praxeología es un concepto descriptivo que permite poner de manifiesto el diseño, la planeación, la planificación, las acciones y los tiempos dispuestos por el profesor para llegar a una meta de conocimientos con sus estudiantes. Permite, del mismo modo, explicitar la estructura y el funcionamiento interno de los dispositivos didácticos, en lo concerniente a contenidos, tareas, roles de los agentes y modos de organizar la actividad. Por ello, una praxeología da lugar a unos formatos didácticos de actividad (FDA)” (pág.39).

De acuerdo a lo citado, se puede deducir que la praxeología puede ser ubicada como punto de referencia para comprender la TADC, mediante las situaciones que van teniendo lugar en la actividad didáctica referida al saber, por lo tanto, se da a través de una estructura procesual, siguiendo las especificaciones conceptuales del espacio. Cabe aclarar que, varias de las actividades

propuestas, han sido interiorizadas por los alumnos, por lo tanto, será un cúmulo de tareas - la técnica se vincula a una práctica – (Alfonso, 2013).

Foto No.2 Calentamiento de brazos.



Tomada por Cristian Franco. 2019. Bogotá.

4. Metodología.

4.1 Enfoque cualitativo.

“Un planteamiento cualitativo es como “ingresar a un laberinto“. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y sí de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar”.

Roberto Hernández-Sampieri, basado en una idea de Richard Grinnell.

(Sampieri – 6ta edición 2014).

Desde el enfoque cualitativo se pretende realizar esta investigación, enfoque que se relaciona con el objeto de estudio, en este caso siendo los contenidos didácticos de la comparsa escolar, como campo de observación deductivo. Por lo tanto, el enfoque no utiliza un sistema de medición exacta

ya que busca un proceso de interpretación, desarrollado desde la acción indagatoria que se instaura a partir de los hechos en conjunto con lo inductivo. “El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Sampieri, 2014). Por lo tanto, se basa en la exploración y descripción, posibilitando a lo largo de la investigación una perspectiva teórica.

La indagación puede llegar a ser flexible y meritoria para el investigador, intentando mirar desde una perspectiva holística, ya que reconstruye la realidad tal y como la observa de sus actores o individuos en un sistema social definido, porque el investigador no se reduce a una fragmentación de la problemática, sino evalúa las diferentes realidades sin cambiar su naturalidad, dicho en palabras de Corbetta (2003) “El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad”, de tal manera que la investigación estará centrada en la realidad de la institución, del alumno y el profesor.

En la investigación, se da el interés por deducir las acciones desde la observación, por lo tanto, el enfoque requiere ir una y otra vez a lo vivencial, para generar una idea de la situación. Para hallar una salvedad al problema de estudio, en este orden de ideas, Sampieri (2014), expone:

“Una vez concebida la idea del estudio, el investigador debe familiarizarse con el tema en cuestión. Aunque el enfoque cualitativo es inductivo, necesitamos conocer con mayor profundidad el “terreno que estamos pisando”. Imaginemos que estamos interesados en realizar una investigación sobre una cultura indígena, sus valores, ritos y costumbres. En este caso debemos saber a fondo dónde radica tal cultura, su historia, sus características esenciales (actividades económicas, religión, nivel tecnológico, total aproximado de su población, etc.)”, (Sampieri 2014, p. 358).

Tal y como se observa en lo propuesto anteriormente, habrá una relación con el lugar de observación, puesto que la investigación propone utilizar una metodología que examina las dinámicas de interacción didáctica en espacios de formación, nombrada clínica de acción didáctica.

4.2 Clínica didáctica.

La clínica didáctica es una metodología, que describe, analiza y emite un hallazgo en la acción didáctica, como un determinante evolutivo del proceso de enseñanza – aprendizaje, en palabras de Rickenmann (2003):

“Observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del

terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo” (2).

Como lo especifica Rickenmann, es necesario la construcción de esta metodología para poder comprender los sistemas didácticos, es decir, todo proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en una institución o son guiados por una institucionalidad.

Esta metodología centra la mirada en la secuencia didáctica, siendo el hilo conductor de las acciones que hace el profesor para construir/transmitir conocimiento. No obstante, esta metodología no busca ver si el docente hace las cosas bien o mal, no está construida para dar juicios de valor, por consiguiente lo explica Rickenmann (2007),

“No se trata pues de decir qué es un buen o un mal maestro, sino más bien de comprender por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber de una determinada materia escolar, un maestro hace lo que hace y con qué consecuencias en los procesos de aprendizaje y en la construcción de los contenidos efectivamente enseñados” (pág.2).

En efecto, la clínica funciona para examinar el síntoma de la acción didáctica, es necesario ver toda relación y acción, para descifrar unos posibles hallazgos, que fortalezcan el quehacer del profesor en su construcción de rol docente - pero en lo que concierne -, se basa en la construcción del rol profesor-comparsero.

Alfonso (2013), postula, “Se denomina clínico, porque tiene datos de origen diverso que se triangulan para observarlos y analizarlos” (pág.18), convirtiéndose en un proceso semiótico, donde aparecen símbolos aludiendo a la necesidad de interpretación. Es así, como darán cuenta de un modelo explicativo frente al sistema didáctico que aparece en la comparsa escolar.

4.2.1 Hacia una definición de Didáctica

La palabra didáctica ha tenido afluencia desde el siglo XX, cuando Comenius (Jan Amos Komensky), le da un significado como sustantivo. Comenius (1640), expresa, “(...) esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos, Arte de enseñar y aprender” (p.38). Más tarde, Brousseau (1990), complementaria la acción del enseñar y aprender con las siguientes palabras, “(...) es decir, el conjunto de medios y procedimientos que tienden a hacer conocer, a hacer saber algo, generalmente una ciencia, una lengua, un arte (...)”. Por lo tanto, con estas primeras definiciones, se podría decir que el arte de enseñar pasó a ser un verbo, cuando se situó como campo de acción.

En efecto, Brousseau entabla un diálogo con la didáctica, donde su estudio va a reflejar una categorización del significado en tres campos de acción – La concepción técnica, empírico - científico y una concepción sistémica (Brousseau, 1990, p.2) -. Cada una con un rango diferencial, pero todas focalizadas en encontrar el mejor método de enseñanza, expresado por Brousseau (1990), de la siguiente manera, “En todas las concepciones encontramos un deseo subyacente de mejora del aprendizaje que se expresa mediante una voluntad de innovación y de cambio, siendo la concepción técnica, con su búsqueda del «buen método»”. (p.3). Situado en lo anterior, se da una breve definición de didáctica que acompañe la investigación – se dice que es un enfoque situacional, abordado desde el proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo en relación el objeto de enseñanza y los contenidos como campo disciplinar, teniendo un factor diferencial con el termino pedagogía.

4.2.2 Teoría de las situaciones didácticas.

Se instala una fuente teórica del trabajo realizado por Guy Brousseau a finales del siglo XX, en aras de su estudio abordado sobre las situaciones didácticas. El autor, emprende su trabajo desde las Didácticas de las Matemáticas, como inicio en la formulación de un corpus teórico. Por lo tanto, se da un juego de terminología entendiendo primero la situación y luego el lugar de la acción didáctica, para ello, Brousseau (2007), señala, “una situación es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (p.19). Esto anterior, se ve reflejado en el entorno donde se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje, seguido de las relaciones que se dan en el espacio en un primer nivel (un rol que no necesariamente es profesor, el medio y un agente aprendiz). Aquí, cabe aclarar que el medio, va a ser instaurado intencionalmente a las necesidades del espacio; en el caso de la comparsa escolar, tendremos todo un ejercicio del medio implementado en las diferentes disciplinas del arte, desde el campo práctico y teórico. Para comprender el “medio” del que nos habla Brousseau, se trae a colación la investigación de Alfonso (2013), en la cual nos dice,

“Es todo aquello que actúa sobre el estudiante y aquello sobre lo que el estudiante actúa puede ser físico, social o cultural. La teoría de las situaciones no toma como “medio” todo el universo del estudiante, sino que se centra en el entorno específico de producción de un saber o uno de sus aspectos” (pág. 153).

En consecuencia, se empieza a develar la situación en el entorno didáctico, teniendo como referente una segunda acepción por Brousseau (2007), “la situación didáctica es todo el entorno del alumno, incluidos el docente y el sistema educativo”.

Las definiciones anteriores deducen que, la teoría de las situaciones didácticas en la comparsa escolar, comprenderá toda interacción que se da en los espacios de enseñanza – aprendizaje, porque, al ser un espacio formativo que, tiene una variación con su entorno, (como ya se ha mencionado, la comparsa es un formato artístico que es creado para la calle), se integra un elemento más a la estrategia del docente. Además, los alumnos podrán adquirir otros conocimientos que el docente, no tenía contemplado al enseñar (*se da una situación a-didáctica*).

4.2.3 Teoría de la acción didáctica conjunta

La Teoría de la acción didáctica conjunta (en adelante TADC) estudiada e investigada por Gérard Sensevy (2007), quién hace una caracterización de la acción didáctica, sirviendo como herramienta en el momento de analizar una clase, además establece un lenguaje preciso, para relacionarse en el espacio de formación; Sensevy la define:

“El término didáctica, debe ser considerado en un sentido muy general, es decir, lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona (esta "otra persona" puede, eventualmente, ser la misma persona que enseña). Entonces, cuando hablo de "acción didáctica", quiero decir "lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende" (pág.6.).

De acuerdo con Sensevy, la acción didáctica se presenta en un lugar preestablecido para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ahora bien, el término de lo conjunto, toma este calificativo de acuerdo a la cooperatividad que existe por parte del profesor y alumno en el momento de abordar un contenido didáctico, “(...) el hecho de que una acción didáctica es necesariamente conjunta, el término enseñar, en cierta forma, evoca el término aprender, y el término aprender evoca a su vez el término enseñar” (Sensevy, 2007, pág. 6), establecido como un proceso comunicativo y de transposición de un saber.

La TADC puede verse en tal sentido como un mecanismo de tiempo en el saber enseñado, según los parametros emancipatorios que se den en en el juego de las relaciones didácticas. Se trae un ejemplo de una entrevista hecha por La reveu Perspective (Revista perspectiva, Abril, 2018) a Sensevy, siendo la siguiente pregunta guiada en relación al arduo trabajo que ha realizado en el ambiente escolar y cómo esto ha llevado a una problemática impuesta por él, desde la TADC; obteniendo como repuesta lo siguiente (Fragm. De entrevista – traducido por Cristian Franco):

“(...) Para la TADC la forma escolar clásica es abordado por el tiempo didáctico, procedente de la transposición didáctica clásica. El saber, como decia chevallard es un

saber– tiempo, el maestro es un <cronómetro>. Los objetos de saber se suceden – se debería decir que se empujan – en el eje del tiempo, la experimentación paciente es rara, el alumno (y el profesor) están la mayoría del tiempo prohibidos en la experiencia (...)”.

Por lo tanto, la acción conjunta se verá reflejada en una acción del tiempo, donde el alumno debe responder en un tiempo límite de acuerdo con las indicaciones del profesor, e inmediato, seguir con su proceso didáctico. Esto enmarcado en la escuela clásica, porque ahora, podemos ver cómo la acción conjunta pasa por la acción de la experimentación, obteniendo nuevos resultados de aprendizaje.

De esta manera, vamos a ver el vocabulario utilizado para representar la dinámica de las transacciones didácticas (Sensevy & Mercier, 2007), que estará constituido en particular por la cuadrupla de caracterización de los gestos docentes y la tripleta de las génesis. Como primer lugar se aborda la cuadrupla de los gestos docentes, enunciados por Merchán, (2013), dando una noción cercana a la actividad didáctica en el espacio de formación teatral, que se ve relacionada con las actividades de la comparsa escolar:

“La **definición**, como gesto que traduce los objetos de conocimiento en el medio didáctico, se explica paulatinamente, en acciones extendidas durante la clase. Y justamente, los formadores indican y muestran las acciones a realizar al tiempo que las realizan. En este caso llamamos *indicación-demostración*, acciones que el formador espera sean imitadas. (pág. 139).

En consecuencia, podemos ver como la definición de la actividad en un espacio de formación artística, configura unas pautas de repetición corporales en el sentido de la *indicación- demostración*, para fortalecer el contenido que vaya ser transmitido/construido.

Ahora bien, continuando con los gestos docentes, tenemos el hacer devolución, (Merchán, 2013):

“ La **devolución** en el marco del sistema de formación corresponde a las maneras como los estudiantes ‘se atreven a’ asumir los movimientos y las técnicas que allí circulan; en un sentido más amplio, hacia la fase de composición, corresponde a la personalización (Barba, 2007) que hacen una vez son asimilados los elementos técnicos. (pág. 142).

Por lo tanto el hacer devolución en el aula comparsa, nos evoca a la relación didáctica, donde los profesores y alumnos comparten sus habilidades y saberes, para el entendimiento efectivo del contenido en el aula.

Un tercer gesto docente, será la regulación, en Merchán., (2013), la veremos en dos formas “**regulación** directa y **regulación** indirecta o compartida”, que en el escenario educativo de teatro y a su vez en comparsa, se observa en este sentido:

“La primera se refiere a los momentos y las formas en que en los diferentes sistemas tanto el formador como el practicante intervienen directamente en la actividad, y la segunda cuando la regulación se hace a través de la participación y cohesión del grupo ‘regulando’ la actividad de los alumnos/estudiantes” (pág.143).

En este sentido, vemos como la acción de regular en un espacio de formación artístico, va a relacionarse mediante la palabra y la no palabra, es decir, cómo desde el movimiento corporal y la acción del representador, va a repercutir en una regulación *indirecta - compartida*.

Por último, traemos a colación la definición de institucionalización (Merchán., 2013),

“(…) Decimos que el acto de **institucionalización** en el campo del teatro tiene una dimensión importante de publicación, que corresponde a las gestiones paralelas orientadas a la comunicación del evento (montaje) articulado con los programas institucionales (...) convoca a la comunidad educativa en sí misma y sus extensiones (pág.144).

Este gesto de institucionalización se constituye en el enlace directo con las familias de los alumnos y a través de ellos en el enlace entre las familias y las agendas culturales de la comunidad y la ciudad. Cada vez que el profesor en formación y/o el profesor a cargo de los proyectos de aula relaciona el tipo de contenidos y actividades de la clase con las prácticas sociales de referencia (Martinand, 1989) el alumno aprende que lo que aprende en clase también hace parte de la herencia cultural de la comunidad, de su ciudad, del mundo (lo veremos reflejado en el análisis). Y estas relaciones de sentido deben llevar a que tanto los alumnos como las familias quieran conocer mejor de la oferta cultural y artística cercana (Merchán, 2019).

Es así, como el espacio de comparsa escolar, evalúa su proceso académico, mediante la acción comunicativa, en tanto a sus hallazgos y posibilidades en el quehacer del alumno desde su experticia artística. Por lo tanto, Merchán, (2013) expone que las “situaciones de representación públicas ante pares e instituciones, abriendo la estela de posibilidades de ‘maneras de institucionalizar’ con respecto a áreas que como el quehacer teatral convocan a la comunidad educativa” (pág.144). Así se ve ampliado este gesto, mediante las actividades de muestras internas y externas en la institución.

Estas definiciones, mostraran las interacciones que se dan en el el espacio de formación de la comparsa escolar, entendiendo la relación del quehacer del docente, en cuanto al saber enseñado y el manejo del medio didáctico. Por otro lado, tendremos la triplete de las génesis, siendo una composición indispensable para el análisis de las “secuencias didácticas” (Rickenmann, 2005; 2007), se dará la definicion de las génesis según el planteamiento de Chevallard (1985 ; 2009),

“La **mesogénesis** es el proceso de construcción del medio didáctico, que se elabora para generar tanto respuestas internas (podrían ser éstas producidas por un alumno o por el profesor) o externas.

La **topogénesis** es la función que vincula cómo se ocupan los espacios del grupo de alumnos y el profesor. Las modificaciones en la topogénesis van a la par de los cambios en la mesogénesis dado que los cambios de roles afectan también a los resultados que puedan obtenerse en el medio didáctico.

La **cronogénesis** es una función que regula los tiempos didácticos para los distintos componentes del sistema. Este componente relativa el tiempo real requerido para efectuar el estudio de una pregunta, es lo que permite diferenciar los resultados de los demás dispositivos didácticos”.

Por consiguiente, se podría decir que lo *meso* está definido por el medio didáctico, lo *topo* por el lugar que ocupa el docente en el aula (es adaptativo) y lo *crono*, va a hacer referencia al tiempo requerido para obtener un resultado de aprendizaje.

4.2.4 Transposición didáctica.

Chevallard (1998) propone una serie de elementos que van dirigidos al recorrido que hace un saber sabio a un saber enseñado. Es así, como la relación entre el docente, alumno y saber, son llamados “terna didáctica”. Ahora, la interacción que se da en la situación didáctica va a tener como principio la daptación del contenido, afirma Chevallard (1998):

“un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacer apto para ocupar un lugar entre los objetivos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica” (pág. 16).

Teniendo la idea anterior, las necesidades de transformación de un saber se componen como objeto de investigación, por parte de las estrategias del docente, efectuando una relacion de saberes, estando mediado por lo que sabe el enseñante y lo que sabrá el alumno

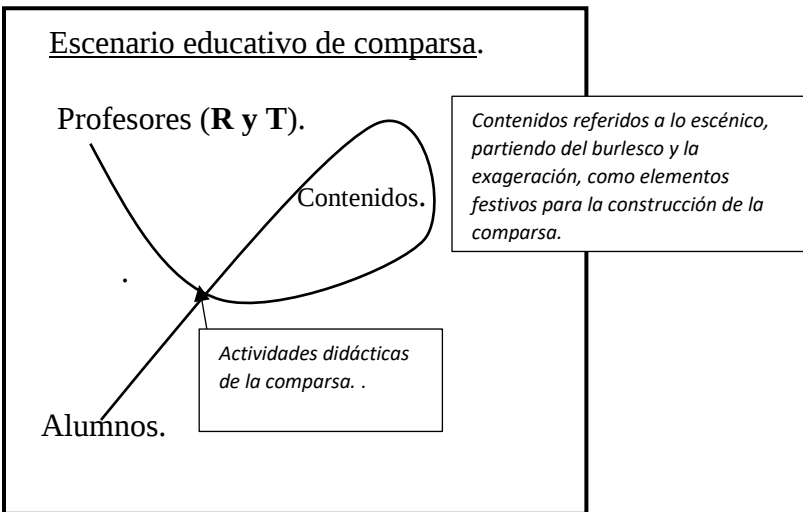


Figura 1 Relación didáctica.

Elaborada por Cristian Franco.

Se entiende que, la transposición didáctica es un mecanismo participativo de la estrategia docente, para elegir los contenidos que se desean enseñar y a su vez contruir un medio adaptativo para el transpaso del conocimiento. Teniendo como referente la comparsa escolar, los contenidos van a tener diferentes adaptaciones en el espacio, ya que siendo la comparsa un fenomeno cultural que se crea a partir de las diferentes disciplinas del arte, su contenido experimenta diferentes transformaciones en el espacio – No será lo mismo enseñar un movimiento corporal desde la danza (como el paso de la marcha) que, desde el teatro -.

Por lo tanto, la pregunta - *¿qué hace el profesor para enseñar un contenido de comparsa?* (Fig. 1), – desata en la investigación un cuestionamiento en la necesidad de comprender el escenario educativo de la comparsa escolar, como un espacio de composiciones didácticas que se ven enmarcadas en las estrategias docentes. Esto último siendo directamente relacionado con la construcción de praxeologías en el espacio de enseñanza – aprendizaje.

4.3 Actividad didáctica.

En la expresión “actividad didáctica”, es necesario mencionar que la actividad es una acción en específico que ocurre en la situación didáctica, en palabras de Sensevy (2007) “al término acción, le doy simplemente el significado de “lo que hace la gente” (pág. 6), pero, enfocaremos dicho concepto desde la teoría de la actividad que nos plantea Leóntiev (1984) “es el análisis de la actividad de los individuos en condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que le

tocan en suerte a cada uno” (pág. 28). Esto anterior, se traduce en el espacio *de aula comparsa* desde la interacción que tienen los alumnos junto con los profesores en relación a la actividad (consigna o tarea), enunciada.

Por lo tanto, la actividad didáctica se refiere a toda acción focalizada a enseñar y cuya finalidad es que el alumno/los alumnos aprendan. En nuestro caso - contenidos comparsísticos -, que se construyen desde el inicio del planteamiento del proyecto y a través de las diferentes fases para llevarlo a cabo. Además, cuando se piensa una actividad humana, desde lo psíquico interno (visto desde la capacidad del pensamiento – acción del pensar) a la actividad externa (movimiento corporal - *psicomotor*), es necesario mencionar que el estudio de Vigotski (citado en Leóntiev, 1984) enuncia, “la actividad psíquica interna se origina en la actividad externa” (pág. 87), esto anteriormente retomado y estudiado desde la actividad humana, es decir la semblanza del trabajo en su cotidianidad.

Más tarde, Leóntiev, añadiría a su estudio de la actividad la relación con el medio de instrumentos (los objetos, las cosas), así lo explica (Leóntiev, 1984),

“El instrumento mediatiza la actividad que liga al hombre no sólo con el mundo de las cosas, sino también con otros hombres. Gracias a ello, su actividad absorbe *la experiencia de la humanidad*” (pág.87).

Dicho lo anterior, comprendemos la actividad como un proceso que implica el pensamiento y el hacer *acciones físicas*. En la comparsa plantea un lugar que inicia en las comprensiones del colectivo de las referencias anteriores (históricas, tradiciones, etc) hasta la vivencia de la propia experiencia humana. Por lo tanto los alumnos piensan la actividad, para dar y realizar sus posibles respuestas ante las definiciones de la actividad (en tanto proyecto) y la materializan a través de las consignas por los profesores, por ejemplo: los alumnos buscan dar movimientos al vestuario junto con una emoción (particular) y tendrán una forma específica de caminar (según el personaje en situación). Allí, los alumnos pensaron en los movimientos (actividad interna) y luego trasladaron esos pensamientos al movimiento corporal (actividad externa) y más tarde, lo concluyeron en una personificación. Es así, como la actividad didáctica, entra a operar en el espacio de comparsa escolar.

Categorías de análisis.

Nuestra categoría de análisis se desprenden de los gestos docentes (explicados anteriormente). Allí, entramos a ver la relación de los agentes (aprendiz – enseñante), con la construcción del contenido. Además, profundizaremos en la *evolución mesogénética* que es la génesis que muestra el medio de enseñanza para instalar un contenido. Por eso, las trazas de actividad que estarán en un formato de convención, nos ayudará a abstraer y luego describir, las situaciones didácticas constructoras del pensamiento festivo.

- Mesogénesis - Cronogénesis. - Regulación. – Institucionalización.
- Topogénesis - Definición. - Devolución. – Actividad didáctica.

4.4. Instrumentos de recolección de la información.

Christian Miranda, es un egresado la LAE (Licenciatura en Artes Escénicas) y, en su trabajo monográfico (2014), definió los instrumentos de investigación utilizados en este trabajo, de la siguiente forma:

“Videoscopías y transcripciones: Registro audiovisual del trabajo en aula. Este registro permite guardar un documento fiable de la realidad de las clases para su estudio posterior. La videoscopía supone la grabación de las acciones de clase, con registro de audio, permitiendo volver a ella las veces que sea necesario para comprender, analizar e interpretar las interacciones en el aula (Rickenmann, 2012). La sistematización de los videos, a partir de las transcripciones permite fijar infinidad de pistas, fenómenos, datos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje al interior de las aulas con respecto a los objetos mediadores. Fijar por medio de las transcripciones las interacciones en el aula amplía la mirada sobre los distintos niveles de movilización de tipos de contenidos y tipos de actividades según el tipo de disciplinas/áreas que se estudian en el aula.

Entrevistas semi-dirigidas: se aplican con el objeto de profundizar en el conocimiento de los sujetos observados, permitiendo recoger datos más cualitativos y dentro de un clima de mayor apertura y libertad en las respuestas a las preguntas.

Bitácoras: son registros escritos realizados por el (los) docente(s) en formación, por profesores certificados, aún por alumnos que permiten dar cuenta de las acciones desarrolladas en las sesiones de clases efectivas, especialmente en áreas disciplinares como cuerpo, voz y actuación, aunque su uso puede extenderse a otros dominios.

Análisis de trazas de la actividad: Se efectúa sobre la base de las transcripciones hechas y la posterior reducción de datos, de la cual resulta el material útil a los propósitos de la investigación.” (pp. 22,23).

4.4.1 Corpus de análisis.

Esta investigación tuvo como objeto de estudio el Colegio Luis López de Mesa I.E.D, ubicado en la localidad de Bosa (Bogotá), teniendo como interés el descubrir los “*posibles de la situación didáctica*” (Rickenmann, 2006 citado en Merchán., 2013, pág.149), referente a los contenidos didácticos que se despliegan en el aula, mediante el quehacer del profesor. Por lo tanto, el proceso de observación tuvo un tiempo de cinco meses desde el 13 de abril del 2019 hasta agosto 11 del 2019. Los encuentros se daban los días sábados en el horario de 8 am, hasta las 12pm. Cabe aclarar, que algunos días fue necesario extender la franja una hora más o utilizar días festivos (como el domingo y lunes feriado), para cumplir con el objetivo de la clase, siendo éste la construcción del montaje, “Tejedores de libertad” (comparsa 2019).

En este tiempo de observación, acudimos a otros espacios de formación comparsero, como colegios y encuentros festivos en la ciudad y a nivel departamental (presentación en Cogua de la comparsa *Bosa boceteando la paz*, montaje 2018. Colegio Luis López de Mesa), el encuentro de cultura festiva escolar (Huiros, 2019). Lugares que posibilitaron una relación en la actividad festiva como sistema didáctico, y así, llevando la comprensión de la investigación, hacia su centro de interés, en el hallazgo de los contenidos.

4.5 Protocolización de la información.

La investigación se dividió en dos momentos, un primer momento de trabajo de campo y un segundo de sistematización, cumpliendo con las siguientes tareas:

Trabajo de campo.

- Primero se generó el vínculo con el colegio y se tramitaron los documentos de autorización de uso de imagen sobre fotografías y fijaciones audiovisuales (videos) para uso público e investigativo. Se propuso un calendario estratégico de visitas y actividades.

- Durante las observaciones de clase se realizaron grabaciones de video de las sesiones de clase, y se hicieron entrevistas a los profesores y alumnos participantes de la comparsa.

Sistematización.

- Se hicieron 10 transcripciones de clase en las siguientes fechas:

<u>1). 13 de abril del 2019.</u>	<u>6). 09 de junio del 2019.</u>
<u>2). 04 de mayo del 2019.</u>	<u>7). 20 de julio del 2019.</u>
<u>3). 25 de mayo del 2019.</u>	<u>8). 21 de julio del 2019.</u>
<u>4). 01 de junio del 2019.</u>	<u>9). 28 de julio del 2019.</u>
<u>5). 08 de junio del 2019.</u>	<u>10). 03 de agosto del 2019.</u>

Tabla No.3 Fechas de transcripción.

Elaborado por Cristian Franco.

- Se realizaron las transcripciones de las entrevistas.
- Se realizó un cuadro de análisis de los contenidos didácticos.
- Se realizó el análisis de trazas de la actividad.

Lo anteriormente enlistado fue necesario para obtener datos en relación a la construcción de los contenidos didácticos en el espacio de comparsa escolar, ver las estrategias de enseñanza - aprendizaje, los objetivos de enseñanza y la forma de evaluar un espacio festivo. También observando el trabajo del profesor en su quehacer desde la construcción del rol docente-comparsero.

4.5.1 Convenciones

A continuación daremos a conocer una tipología de convenciones para comprender el análisis clínico y las trazas recogidas de las transcripciones de las clases.

	Subrayado en gris oscuro. 	<u>Subrayado en gris claro.</u>  Evidencia el contenido que se está desarrollando en la actividad.
--	--	--

Identificación del subrayado en las trazas de actividad.	Evidencia la repuesta de los alumnos referente a la consigna de los profesores.	
	Triada de las génesis: Mesogénesis Topogénesis Cronogénesis	Cuádrupla de caracterización docente: DEF<: Definición. DEV<: Devolución. REG<: Regulación. INST<: Institucionalización.
S1: Primera sesión. (La clase es dividida en dos sesiones). C1 (...): Clase 1. (Hace referencia al número de clase que fueron transcritas). A1 (...): Actividad 1. (La secuencia se desarrolla por actividades). PR: Profesor Ricardo. PT: Profesora Tamara. Alumno (a) 1. (...): Indica la intervención de un alumno o alumna.		Als: indica la respuesta de los alumnos colectivos. () . Indica la Acotación, momento no verbal en la secuencia, enfatizando la construcción del medio didáctico. [...] . Omisión del texto, quedando solo los fragmentos que dan relevancia a la acción didáctica.

Tabla No.4 Señalización de indicios.

5. Análisis.

En la indagación del espacio formativo de comparsa, aparecen diferentes focos de atención en tanto a nuestro interés investigativo, como lo son los contenidos que se construyeron durante el proceso de formación. Por lo tanto, acentuaremos la práctica de referencia (la comparsa) desde el interés del constructo colectivo, que guía el análisis en diferentes líneas de participación del quehacer de un proyecto en común acuerdo. Así, aparecen las relaciones didácticas en las trazas de actividad (que se verán más adelante), y también, el vínculo que se generó en tanto a la institucionalidad como lugar situado, es decir, donde se origina el proyecto comparsero y el campo del estudio festivo en los alumnos.

5.1 Comparsa Luis Lopista, 2019

Desde una perspectiva general, en este espacio de formación se indagó en las formas, vínculos y construcciones del pensamiento festivo movilizadas a través de la construcción del ‘cuerpo

escénico’ de los alumnos, en el ejercicio de la representación. Asimismo, se tuvo en cuenta la relación entre la comunidad cercana y la escuela desde las actividades de participación colectiva, desde dinámicas pedagógicas para la construcción de acuerdos como prevención de situaciones de violencia, aportando herramientas para la construcción de ciudadanía.

Recordemos que el objetivo de la construcción del proyecto de comparsa recayó en un trabajo desde la comprensión del territorio, para que los alumnos entendieran su lugar de participación, no solo como un acto de mostrar una habilidad expresiva, sino como un acto de reflexión del entorno que los rodea (la tienda, la cancha, el parque, los vecinos etc.). Así, nos lo manifestó el profesor Flórez, “hay un cambio de actitud en los vecinos y alumnos, cuando salen a observar por la puerta, las ventanas, se ve cómo se transforma el rostro de la gente, escuchan la música y los ven danzando” (entrevista 03/08/2019).

En consecuencia, aparece un factor muy importante en la construcción de la comparsa escolar, que tuvo que ver con la construcción colectiva y trabajo de proyecto común, esto referido a la forma y compromiso que adquieren los alumnos en el momento de la creación artística. La comparsa, en este espacio escolar se fundamentó en la cooperatividad y el anhelo por construir un proyecto en colectivo, forjando así en los alumnos la importancia del trabajo con los otros. Por lo tanto, el escenario educativo de comparsa, develó diferentes puntos de participación:

1. Trabajo inicial de reconocimiento mutuo: evidenciado, en la relación que se gestó entre los alumnos de diferentes rangos de edad y año escolar, por ello, aparecen indicios de empatía entre los alumnos mayores, que no reflejan una superioridad en el trabajo realizado por el alumno de un grado inferior. De esta manera, comienza un diálogo relacional entre las prácticas de referencia (el carnaval y la comparsa) y los alumnos, direccionados al trabajo en grupo.
2. Profesores, - relación institucional – relación comparsera: en esta construcción de colectividad, identificando los perfiles de los profesores enmarcados por la normatividad institucional, pero en un espacio de trabajo cooperativo. Es decir, los profesores comprenden este lugar como un espacio de formación alternativo, dentro del currículo institucional. Por ejemplo, se puede leer en el llamado de asistencia de los alumnos y también en las actividades que se ven relacionadas con el PEI del colegio (La comunicación pilar fundamental como proyecto de vida). Sin embargo, la comparsa redefine este lugar

normativo, desde la construcción del acuerdo común. Los alumnos, con los profesores, crean un lazo de confianza donde ciertas directrices académicas, pueden ser omitidas (no al uso del uniforme), mientras haya un trabajo responsable y sobre todo respetuoso.

3. Construcción del tema y su representación: referido a las actividades realizadas en el espacio académico de comparsa, que permitieron construir el formato artístico (la comparsa), darle un nombre y sobre todo, ver el alcance de los alumnos frente a su participación autónoma y guiada. Muestra desde los indicios pertinentes la evolución que tuvo el proceso de construcción de la performance, la relación temporal y conceptual. Muestra, cuando los alumnos conocen, comprenden un contenido propio del tema comparsero, lo incorporan, lo transforman en la acción para la fase de representación.
4. Comunidad externa: la colectividad se encuentra en el acto de la representación y publicación del evento, cuando la comparsa aparece en itinerancia, generando un acercamiento receptivo. Por lo mismo propone modificaciones en su representación, así como multiplicidad de lecturas según quien observa

5.1.2 El tema: Tejedores de Libertad.

La comparsa del colegio Luis López de Mesa (localidad de Bosa), realizada en el año 2019, fue una construcción colectiva, festiva, enmarcada en tres cuadros de representación. El tema central versaba sobre el contexto histórico de la independencia de Colombia, tomando como semilla creativa la fantasía de la leyenda y el relato, de la colección bicentenario “Viajeros de la independencia” (2009, Ministerio de Educación Nacional). De ahí se retoman seres fantásticos, tomados de algunas leyendas como los pájaros y las mariposas que nacieron del árbol del guayabo, siendo estos los personajes centrales de la comparsa. A partir de la elaboración metafórica propia de los procesos de creación, los personajes campesinos son representados por los pájaros y las mariposas, haciendo labores de labranza y cultivo, evocando las costumbres de los aborígenes.

Se construyeron personajes, - los criollos -, quienes hacían referencia a los próceres de la historia independentista, siendo estos los precursores del grito de libertad. Ellos, fueron acompañados de instrumentos musicales, tanto de viento como de percusión, manteniendo una postura solemne y firme en el recorrido de la comparsa. Por último, tenemos el *Dragón de tres cabezas*, un personaje que simboliza los tres poderes impuestos por la monarquía española: la religión – la sumisión a la corona– la economía, siendo el personaje antagonista de esta construcción artística de comparsa.

En estas tres líneas de participación, se construyó el acto de la representación comparsística, inaugurada en el desfile metropolitano de comparsas de Bogotá 2019, (Bogotá siente la fiesta).

La comparsa tuvo por nombre *Tejedores de libertad*, haciendo un homenaje a la labor del tejido de los aborígenes de la época (entre 1808 – 1810), quienes elaboraban ropa, muebles, accesorios para la cocina y la cosecha, en textiles prehispánicos. Así, el vestuario utilizado en la comparsa, iba entrelazado de colores vivos dimensionados en varios tejidos hechos a mano (la ruana que se utilizó para pájaros y mariposas se coció a mano) por ende, simbolizaba algunos saberes ancestrales refugiados en la metáfora de la libertad.

Los cuadros de representación tuvieron una duración de cuatro minutos y, en total el desfile metropolitano de comparsas de Bogotá (2019), tuvo una duración de tres horas en su itinerancia. Resaltando que es un formato artístico creado para la calle, donde el recorrido se acentúa en diferentes lugares de patrimonio histórico en la ciudad, por ejemplo, plazas públicas (plaza de Bolívar), o calles emblemáticas (Carrera séptima antigua calle Real).

5.2. Los cuadros de representación de la comparsa Tejedores de libertad.

Parte fundamental de este tipo de actividades es que la historia contada, sea precisa y contundente, así, los espectadores en cada parte del recorrido pueden comprender y presenciar en corto tiempo la narrativa de la comparsa. Por lo tanto, entre el baile, la representación gestual, el ambiente sonoro y la paleta viva de colores en el vestuario y maquillaje, construyeron esa historia fantástica en conmemoración al bicentenario, desde una práctica festiva, partiendo de la solidificación de saberes populares que se involucraron en el saber festivo de una cultura escolar.

Primer cuadro: El Dragón invasor.

Este cuadro se centra en la opresión de la monarquía española contra los campesinos e indígenas de la época colonial (hasta el año 1810), donde se perciben sujetos oprimidos, temerosos, en un ambiente de dictadura y miseria. Sus personajes, son encorvados, de mirada gastada y hundida en el lamento intrínseco de la situación. Van acompañados de un fondo sonoro marcial, con bases melódicas de un tango olvidado e impuesto por la opresión. Sus pasos son cortos, su aliento suave y el fulgor del tirano es revelado en el personaje del dragón, mostrando superioridad, alimentado por el temor de los pobladores, que serán representados por animales fantásticos (mariposas y pájaros).

Segundo cuadro de representación – Rebelión: la tiranía del dragón es derrocada.

Este segundo cuadro, evidencia la ruptura del miedo y temor de los pobladores, aquí, se rebelan y crean consciencia de los saberes ancestrales y dejan fluir la fuerza de su territorio. Llevan al dragón al centro del escenario, junto con los criollos, quienes utilizan sus trompetas, redoblantes, platillos y clarinetes, para acabar con el opresor. Los personajes abren sus alas, hay revuelo, aleteo, lucha y bastante cooperatividad entre los pobladores, quienes se ingenian el acto de la revolución. Los redoblantes suenan más fuertes e igual los platillos, cambiando el ambiente sonoro inicial; al final el dragón se va.

Tercer cuadro de representación – El baile de la libertad.

Es el cuadro que concluye la historia. Es la celebración con ritmo de carranga, evocando una cultura propia, ancestral develando saberes y costumbres de los aborígenes, donde la fiesta juega un papel muy importante. Vemos como los personajes festejan entre ellos e invitan al público a hacer parte de la algarabía y celebración. Hay risas, saltos y fuertes abrazos, las alas de la libertad se mueven en círculos, líneas, y van de lado a lado de la calle, simbolizando la recuperación y posesión de su territorio, como metáfora de pertenencia y sentido social.

5.3 La comparsa escolar, un proyecto de cultura festiva.

Como se ha venido mencionando a lo largo de la investigación. La comparsa escolar, es un proyecto de formación alternativo al currículo institucional, un espacio creado para la formación integral desde las artes en una cultura festiva escolar. Por lo tanto, los alumnos acogen la invitación de los profesores de participar en la convocatoria del Distrito de Bogotá a través de la invitación y liderazgo de la Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD), que además proponen el tema central del desfile: un acto de conmemoración al Bicentenario de la Independencia Nacional el 11 de Agosto de 2019. Así es como el grupo de la comparsa, hace sus pesquisas en relación a la época independentista, tratando de evocar el pasado en un juego constante entre la fiesta popular y el acercamiento a un contexto colonial, de incertidumbre y penuria que finalmente termina con la esperanza de la conquista de la libertad.

Vemos cómo el programa de *escuela comparsa* se enmarca en un proyecto educativo, y su desarrollo se basa en la construcción de contenidos de celebración colectiva, desde saberes, conocimientos y prácticas del quehacer popular de la vida festiva como contenido transversal del ejercicio comparsero. Puesto que, el proceso de formación se descubre paso a paso en las fases de

proyección escolar a través de la creación artística, situando el proceso de formación en un aula al aire libre para lograr los desarrollos propios de este tipo de actividad, la cancha del colegio y la calle aledaña de la institución. Por consiguiente, la fase de presentación de la obra tuvo un lugar de participación en los espacios abiertos que convocaron la acción del recorrido, del caminar, siguiendo el ejercicio de la itinerancia.

Como vimos en el apartado anterior, la comparsa Tejedores de libertad, está conformada por tres cuadros de representación: - 1.El Dragón invasor., 2. Rebelión: la tiranía del dragón es derrocada., 3. La fiesta de la libertad.-, donde se evidencia un trabajo didáctico particular con la circulación de contenidos definidos y contruidos para el aula escolar. Así, devienen temas propios de la práctica carnavalesca (Bajtín, 1987 ver cap.2 pág.38), y sobre todo en relación a la forma de ver el fenómeno de la fiesta y lo burlesco (Rabelais, citado en Bajtín, 1987, véase cap.2 pág.21) configurado para un escenario educativo de comparsa. De este modo, analizamos a continuación la construcción del primer cuadro, partiendo desde la disposición grupal, enfocada al trabajo en común, actividades y fases de la clase, que entran en relación con saberes performativos y disposición escénica. Todo lo anterior para comprender la evolución del contenido en tanto al trabajo colectivo que solicita y su relación con el conocimiento construido.

5.4. Primer cuadro de representación: El dragón invasor.

A continuación, se plantea un orden de la clase, como indicador procesual siguiendo sus fases de actividad didáctica. Por lo tanto, se percibe una forma de entrar en el espacio de comparsa escolar, teniendo como referente la duración de clase y cantidad de alumnos. Además, se instala la relación de las trazas didácticas puestas en fragmentos con la interacción del constructo de colectividad en el proceso de formación comparsera, primer acápite para la comprensión de los contenidos didácticos contruidos.

5.4.1. Estructura de la clase de comparsa.

El proceso de la clase comparsa estuvo conformado por 32 alumnos de diferentes grados de escolaridad (en un rango de tercer grado a un décimo grado), donde cada alumno tuvo un interés particular en el aprendizaje, focalizado en el festejo y la acción de divertir. Los alumnos ingresaron a la actividad ‘comparsa’ por un centro de interés propiciado por el colegio; fueron invitados a participar eligiendo entre varias actividades artísticas. Cada uno de los alumnos eligió según su propio gusto e interés. Así, varios ingresaron pensando en la música, otros en la danza, y otros en

el teatro, sin embargo, siendo la comparsa un formato integrador, los alumnos identificaron ciertas nociones de su gusto y el sentido festivo - cultural del quehacer artístico en ‘comparsa’.

En las primeras sesiones de clase el primer cuadro de representación estuvo orientado a la instalación por parte de los profesores, de contenidos alrededor del contexto independentista, pensando en la cantidad de alumnos y, en la distribución de roles. En el análisis pudimos ver cómo los profesores instauraron una forma de hacer la clase festiva, para construir el proceso de trabajo, a partir de unas fases específicas y actividades pensadas para el desarrollo formativo y de creación artística.

La estructura de clase es basada en el *ensayo*, ejercido por unas pautas tradicionales de una planeación de clase tipo taller de un grupo de teatro comunitario que se enfoca en la creación colectiva. Por ello, se evidencia el siguiente orden en la actividad didáctica:

- Calentamiento: se define como la actividad inicial o de disposición en el espacio de aula festiva, donde los profesores y alumnos entran en relación con un ejercicio de actividad que, permite el flujo de emociones y crea un círculo de confianza, posibilitando la instauración del espacio constructivo.
- Actividad central (ejercicios de las técnicas teatrales u otras disciplinas del arte): esta fase de la clase es utilizada para construir contenidos referidos al tema de la comparsa, por lo tanto, se ven actividades integradas y fundamentales para la creación de la comparsa.
Ej.: Creación de personajes partiendo de la improvisación escénica. Creación colectiva. Musicalidad. Creación de objetos carnavalescos.
- Acto reflexivo y evaluativo: este espacio es utilizado para hablar de los hallazgos, inconvenientes y situaciones que posibilitaron o impidieron la comprensión del contenido y la evolución del medio didáctico. Además, es un espacio para abordar temas de la actualidad referidas al contexto (proceso de paz) y su relación con el mundo de las artes en la escuela.
- Cierre: es la fase final de la clase, donde los alumnos ordenan el espacio, guardan los vestuarios, utilería y los profesores dejan algunas tareas para el próximo encuentro.

Cada sesión de clase contó con un tiempo estimado de 4 horas dividido por un receso de 30min, funcionó los días sábados, según lo reglamentado por el programa 40x40 (se relaciona en el cap. 2 pág. 31) que menciona, “En la práctica existen dos bloques: la jornada académica normal y la

jornada complementaria de los centros de interés (...) Algunos colegios trabajan los sábados, con resultados interesantes de cobertura” (IDEP, 2015, pág. 59). No obstante, en este proceso hubo algunas alteraciones de tiempo, por lo tanto se daban encuentros algunos días festivos y en semana en el descanso escolar.

5.4.2 Hacia la construcción de colectividad en el proceso de formación.

Retomando la noción de colectividad (puede verse en el cap. 2), donde expresa V.Kumarin en el prefacio de A. Makárenko (1977), “es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad” (pág. 7). Por lo tanto podemos deducir, que el trabajo colectivo se da en la construcción de un grupo que ejerce un tipo de acciones hacia un objetivo en común, en este caso lo podemos ver relacionado en la creación de la comparsa como obra final. ¿Por qué es importante el objetivo común para el constructo de colectividad?, según Makárenko (1977),

“El objetivo común, aquí, no es una coincidencia casual de objetivos particulares como para los viajeros de un tranvía o el público de un teatro, sino precisamente el objetivo de toda la colectividad.” (pág. 47).

Siendo así, el objetivo es un fundamento inicial hacia la construcción de colectividad, porque se puede entender, cómo el interés personal puede complementarse y ser adaptado para un interés grupal. Cabe aclarar, que el estudio de colectividad de Makárenko, viene de un contexto comunista vivido en la antigua URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, siglo XX), donde el rol del obrero toma importancia en una sociedad cohesionada hacia la industrialización, pero sin la premisa del bien privado, por el contrario, desde la obligatoriedad de la distribución igualitaria a cada uno de los individuos; así mismo pasaba en el contexto educativo, por lo tanto, Makárenko, nos da ese enfoque de entendimiento colectivo y constructivo en tanto el plano de la educación.

Ahora bien, situando el concepto de colectividad en la escuela, identificamos un grupo focal que se reúne y acciona una serie de actividades en propositivo a un resultado, como es el grupo de alumnos y profesores que entran en un proceso de formación de comparsa. Desde el interés de cada alumno se gestó un reconocimiento de pertenencia con el espacio, es decir, cuando el estudiante comprende su lugar de acción y se sitúa en él, dicho en palabras de Makárenko (1977), “el momento en que un individuo se forma como miembro de una agrupación (...) pasa a ser miembro de una familia, (pág. 60). Lo anterior muestra cómo el alumno, puede reconocerse en el espacio, reconocer

un actividad a desarrollar (la comparsa) y atiende un acto de voluntad y responsabilidad con el espacio.

Para llegar a un nivel de reconocimiento grupal, comprendimos la conciencia colectiva, como un producto social (Marx y Engels en La ideología alemana), de un grupo de personas que efectúan una actividad focal de trabajo. Por lo tanto, se da una construcción articulada con la práctica de referencia (la comparsa) entorno a la construcción de contenidos y la actividad de *la conciencia del hacer* (Marx citado en Leóntiev, 1978), parte fundamental en el desarrollo del colectivo. Sumado a ello, se pudo entender el fenómeno comparsístico como una articulación entre la toma de conciencia de los alumnos, de las implicaciones de su propio trabajo en grupo, en tanto le daban sentido a la actividad y cada uno reconocía su topos como constructores de una conciencia colectiva. En palabras de Leóntiev “(...) la conciencia individual surge como resultado de la influencia que sobre el hombre ejerce la conciencia de la sociedad” (1978, pág. 32), dicho lo anterior, podríamos decir que los alumnos encuentran la noción de la conciencia individual, en la medida que aprendieron a responsabilizarse de sus propias tareas dentro del proyecto común (se ve relacionado con el/los objetivo (s) del grupo).

En consecuencia, la conciencia individual y colectividad en la escolaridad se construye y se desarrolla poco a poco, a medida que los alumnos junto con los profesores (recordando la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, TADC), tienen presente el objetivo común en cada sesión, sus tareas, responsabilidades y el horizonte del proyecto. Cabe mencionar, que la finalidad del proyecto trae consigo el trabajo alrededor de dos tipos de contenidos: por un lado, aquellos que constituyen el colectivo, el trabajo en equipo, las responsabilidades distribuidas, la asunción de disposiciones individuales para ponerse a tono con los otros (Barba, 2007). Por otro lado, los contenidos específicos de la construcción del cuerpo escénico para la representación, los contenidos específicos de construcción de la trama relativa a la fábula independentista, y con ellos los personajes relativos a las simbologías carnavalescas (ver cuadros de representación tejedores de libertad).

Por lo tanto, el alcance propositivo de la noción de un grupo de alumnos y profesores haciendo comparsa, estuvo ligado a una serie de acciones (ya sea de la construcción del contenido que a la vez habitó el espacio formativo), repercutiendo en la colectivización del grupo. Lo podremos ver a continuación en las diferentes trazas de la actividad didáctica. El horizonte lúdico del trabajo

desde el inicio del proceso aportó cohesión de grupo, motivación en las exploraciones artísticas individuales y colectivas. Veamos:

Transcripción C. #1. 13/04/2019, min 05:00.

Transcripción C. #2. 04/05/2019, min 00:01.

S1 – A1

1. **05:03 PT:** - (*Calentamiento*),
2. **DEF**<vamos a empezar
3. acomodando el círculo, por favor
4. que ingresen todos, entonces
5. **REG**<**DEV**<ya saben cómo
6. calentamos, empecemos, con la
7. mano derecha recibo y con la
8. izquierda doy, **Als:** **DEV**<
9. (*estirando brazos para crear*
10. *distancia al tiempo que forman un*
11. *círculo. Cada alumno posa su*
12. *mano sobre la de su compañero*
13. *pero sin hacer contacto directo. Es*
14. *en ese espacio entre las palmas de*
15. *uno y otro que se espera sea*
16. *sentido el calor como síntoma de la*
17. *energía colectiva. PT:* sentimos
18. ese traspaso de energía y calor que
19. se genera en las palmas de las
20. manos, la palma de mi compañero,
21. cómo ese calor se conecta con mi
22. **energía** > **DEV**

1. **00:01** La clase inicia con un
2. calentamiento de danza dirigido
3. por una alumna, alrededor de unos
4. 20min. (**A1**). **A.:** Nos acomodamos
5. en filas, como las otras veces,
6. todos mirando hacia el espejo. **Als:**
7. se organizan de acuerdo a la
8. consigna de la alumna,
9. ubicándose por todo el espacio.
10. [La alumna lidera el
11. calentamiento, se dirige al
12. computador para buscar la canción
13. que van a bailar (*ritmo champeta*),
14. luego empiezan a bailar con una
15. marcación que va dando ella]. **A.:**
16. Entonces 1, 2, 3, y 4, eso llevamos
17. el pie más arriba, muy bien así así,
18. (*ella ve los movimientos de sus*
19. *compañeros a través del espejo,*
20. *ahí puede ver cómo están haciendo*
21. el movimiento sus compañeros).

Contenidos movilizados en la construcción de colectivo:

Para empezar tomamos dos fragmentos de transcripciones realizadas en la primera y segunda clase, que se remontan en la fase del calentamiento. Podemos observar en la **C. #1**, se instala un medio de organización para el encuentro inicial, siendo éste el círculo (3). A medida que van llegando los alumnos se van acomodando y entrando en una disposición de clase, nos supone un indicio de colectividad: decimos indicio inicial porque esta posición circular obliga a que todos los participantes vean a todos, puedan escucharse cuando alguno tiene algo que decir, estén en una posición para observar y aprender unos de otros. Luego, la profesora da la consigna (2 al 7), todos entran al círculo de la energía.

Seguido a esto los alumnos (9 al 16), proceden a realizar el ejercicio, han entendido la consigna y muestran su conocimiento de sesiones anteriores participando, toman una postura común y entran en relación unos a otros (individuos en lo colectivo). Aquí, se entrevé ese vínculo que se ha ido forjando a medida que los alumnos se han encontrado en el proceso de trabajo. El ejercicio parte de la experimentación del ritual (18, 19, 20), es decir, evidencia una práctica (cargar la energía), que va referenciada a la creación de una atmósfera de trabajo grupal. La energía que se percibe, en tanto disposición al trabajo, atención a las consignas y requerimientos, circunscribe a cada uno mostrando prueba de *presencia*, todos están en el aula para trabajar en un proyecto común. Esa presencia es la materialidad del compromiso que aviva el espacio de construcción grupal, modificando las disposiciones de los cuerpos y mentes de los alumnos y profesores (Barba, 2007, Cap. Energía). En esta primera clase, la fase de calentamiento se enfoca en la disposición grupal del trapaso de la energía, como antecedente a un trabajo de agrupamiento que establece un estímulo de iniciación.

En la siguiente sesión, vemos en la C. #2, que se inicia directamente por un calentamiento (2), teniendo una variación en el medio y quien lo guía (3). En esta sesión se utiliza la danza (2) como medio de calentamiento grupal y es dirigido por una alumna, situaciones didácticas que tendrán otro foco de construcción conceptual (desde el contenido) y desde el colectivo. Vemos como la alumna toma un topos de liderazgo y los alumnos siguen la consigna (7, 8), y la actividad, aceptando sin problema el liderazgo de su compañera. Esto nos muestra la aceptación de los alumnos en la actividad desarrollada, referenciado en palabras de Makárenko (1977), “para crear una colectividad integral/operante, se necesita la actividad de cada uno de sus miembros” (pág.17), y siguiendo a Leóntiev (1978), cada una de las acciones los cambios de liderazgo, la diversificación del mando tiene sentido para todos: lo podemos evidenciar en la forma de seguimiento y aceptación del liderazgo. De esta manera, se delega un juego de roles entre alumno enseñante (15, 16,17) y alumnos participantes (20,21) del acto colectivo, que accionan una actividad de apertura (en grupo), direccionados a una actividad central que tendrá como contenido, conocimientos del acto festivo, en tanto hacen parte de la comparsa.

Ahora bien, observando las dos clases (C. #1 y C. #2) desde su fase de disposición en el aula, entendiendo que la colectividad estuvo concentrada en el plano del reconocimiento y el abordaje de nuevos contenidos, sin obviar los comportamientos iniciales (referido a las primeras acciones

del alumno en el aula comparsa) que llevan al grupo y profesores al salón de clase, nos acercaremos a una interpretación de los indicios didácticos. Situaremos en el campo de la observación el juego ficcional del “como si, circunstancias dadas” (Stanislavski, 1994), que parte de la instalación de los mundos ficcionales para el teatro y es de suma importancia en la preparación de las prácticas artísticas escénicas, para instalar y comprender los diferentes cambios en la actividad de representación. Además, podremos constatar la progresión en la construcción de los contenidos (aparición de los personajes, roles en los cuadros) y a su vez las alternancias en los topoi de los agentes en la actividad. Esto último enmarcado en las actividades adidácticas de los alumnos (autonomía de la actividad), llegando a un punto de comprensión en la construcción del rol como *comparseros* (Ivcevic, (2014) citado en Flórez y Navas, (2019), véase cap.3, pág.30.) del proceso formativo. Posteriormente se podrá ver más claro en las trazas de actividad.

4.4.3 Aparición del sí ficcional, el como si

De acuerdo con Stanislavski, el “sí mágico” da inicio a la creación (1994). A continuación, veremos algunos momentos del ‘como si’, operando en la construcción de contenidos festivos en la comparsa escolar.

Transcripción C. #4. 01/06/2019 min: 14:53

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. PR: (con unas claves – instrumento) REG< <u>Vamos a empezar</u> moviendo los talones, 2. Als: <u>ubicados en un círculo comienzan a realizar los movimientos.</u> PR: eso es, <u>ahora</u> 3. <u>den saltos pequeñitos, con este ritmo</u> (señalando las claves), y <u>ahora como si</u> 4. <u>fuéramos escalando una montaña.</u> Ojo, flexionen más la rodilla y bajen más la cola. 5. <u>Paso, paso, paso el peso del cuerpo, paso.</u> Eso más rápido, recuerden llevar el ritmo. 6. <u>Ahora a ese movimiento, méntale cadera – chun, chun, chun– eso.</u> Als: (sin perder el 7. <u>círculo y desde sus puestos, siguen las indicaciones del PR, aparecen algunas risas,</u> 8. <u>miradas de complicidad en el espacio y por momentos, pierden el equilibrio según el</u> 9. <u>ejercicio que están haciendo).</u> PR: <u>Más columna, más columna, eso está mejor, sí, si</u> 10. <u>eso, hombros brazos, columna, como si fuéramos animalitos cuadrúpedos,</u> 11. <u>busquemos el movimiento, eso así</u> Als: (comienzan a hacer varias formas con sus 12. <u>articulaciones, cada vez hacen movimientos más grandes en extensión a sus cuerpos</u> 13. <u>y más rápidos).</u> Busquen ahora <u>el movimiento de la marioneta,</u> no es el títere, es la 14. <u>marioneta que va con hilos, (mirando a los alumnos) eso, que involucre hombros,</u> 15. <u>rodillas y cabeza.</u> Busquen el movimiento... y, <u>congelen.</u> Als:(<u>Caminan por el</u> 16. <u>espacio haciendo varias formas de elongación con sus articulaciones, de arriba</u> 17. <u>hacia abajo.</u>)>REG. |
|--|

Se puede observar en la C. #4 (1, 2,), la regulación / devolución del profesor frente a la actividad que están realizando los alumnos, utilizando como medio las claves - instrumento rítmico de

percusión - que posibilita una creación atmósfera en el espacio. Esto instaló un ritmo en común, es decir, el profesor al tocar las claves, emitió un sonido, generando una recepción auditiva. En un primer momento, una recepción del sonido individual y más tarde una recepción del sonido grupal, ¿por qué de esta forma?, pues bien, desde el sentido de tomar conciencia de su relación frente al objeto, los alumnos escuchan el sonido y luego miran a sus compañeros y profesores, para imitar el movimiento referente al sonido propuesto (3). Es así, como se ve la relación *sujeto-objeto*, que descubre una composición del objeto (instrumento musical) y la sensación del sujeto (alumnos), mencionado por Leóntiev (1978), “el conocimiento trasciende estos límites” desde el ser consciente (pág. 44). Por lo tanto, la actividad colectiva de escuchar y entrar en un ritmo común, se ve impulsada en las formas de construir colectividad desde los *instrumentos materiales* (Véase en el capítulo 3, Dussel, 1966) que posibilitan nuevas formas de comprensión cognoscitiva.

Sus hallazgos en tanto a la apropiación de conocimiento, estuvieron enmarcados en un proceso de comunicación, ya fuera verbal, por ejemplo: PR- Ojo, flexionen más la rodilla y bajen más la cola -, o no verbal (proceso de imitación, 5 y 6), evidenciando el constructo de la práctica de referencia. En palabras de Leóntiev (1978), “al ser transmitidas a otros hombres en el proceso de comunicación verbal, forman un sistema de conocimientos que integran el contenido de la conciencia de la colectividad” (pág. 45), es decir, que los contenidos contruidos desde el objeto, - un iniciador de los procesos -, como mediación en la actividad didáctica, posibilitan un campo de acción colectivo en tanto al entendimiento común de dicho contenido (ritmo corporal, 3, 5, 8).

Pudimos ver, cómo el objeto mediador (las claves, instrumento de pequeña percusión) es involucrado como un contenido que media entre la construcción rítmica y la representación escénica (1,2), porque se usó como un objeto que permitió guiar el curso de la *representación escénica*, mediante el fondo sonoro que produjo. Aparece el ‘como si’, el juego ficcional del teatro, que explora la memoria emotiva y a su vez las acciones físicas (Stanislavsky, 1994). En relación a esto último, el profesor menciona la consigna (3,4) – ‘Como si’ fuéramos escalando una montaña – aquí, se produce una acción del imaginar o bien dicho anteriormente, se activa la memoria emotiva, es decir, el profesor provoca en los alumnos pensar en una imagen mental de la montaña e incorporarla en el movimiento. Así, llegamos a las acciones físicas, planteadas por el ritmo de las claves y la consigna del profesor (7 al 9), siendo la definición del movimiento y la regulación, partícipes de la construcción de este espacio diegético, como contenido didáctico.

De esto modo, partir de la premisa de construcción del *sí ficcional*, logró evidenciar cómo los alumnos entran progresivamente en este juego del fingimiento, visto desde la construcción del espacio simbólico (11 al 13), en un principio se encuentran en un estado de cotidianidad, donde aparecen risas, desequilibrios en la postura corporal, se ven cuerpos dispersos etc., pero siguiendo la traza de la actividad (11, 12), estos cuerpos se modifican, aparece el espacio ficcional en el aula de comparsa. Es una constante exploración del movimiento en relación a las circunstancias dadas, podemos ver en la consigna (10) – ‘como si’ fuéramos animalitos cuadrúpedos- que existe una evolución mesogénética en cuanto a la comprensión del movimiento corporal, incorporado en una imagen mental (13,14). Los alumnos proponen diversas formas de movimiento, moldean sus cuerpos y juegan (jugar, jugar, Sensevy, 2007), en una ininterrumpida búsqueda entre el quehacer del juego del ‘como si’, en un espacio mágico de creación, que se verá representado en el juego epistémico, así lo define Merchán. (2013), “en el juego el niño aprende a ser actor y el aprendizaje se cristaliza en el personaje” (pág.123), por lo tanto, el contenido se instala en los alumnos, desde ese conocimiento propio del quehacer de la representación escénica.

Transcripción C. #7. 20/07/2019 min: 36:00

1. **Als:** se forman en los grupo correspondientes y durante 2 horas trabajan en diferentes
2. posibilidades de desplazamiento, probando diferentes tipos de música que acompaña
3. el paso de la comparsa. En tanto pájaros como mariposas ensayan indefinidas formas
4. de movimientos, experimentan desplazamientos en diferentes niveles, moldean el
5. cuerpo para dar otra calidad de movimiento, incorporar la gestualidad en el paso y se
6. atreven a dirigir el tiempo y la planimetría por el espacio, este es un ejercicio
7. totalmente autónomo, donde los alumnos tienen la posibilidad de decidir qué hacer.
8. **36:15** Grupo de pájaros: **Als:** (se ven 6 alumnos formando un pequeño círculo,
9. hablando sobre diferentes formas de movimiento con la falda que hace de ruana, un
10. alumno menciona – y, sí la levantamos así como el vuelo de un águila –). Grupo de
11. mariposas: Als: (se ven reunidas 8 alumnas, haciendo un movimiento, donde
12. flexionan sus piernas y luego suben con las alas [faldas que hacen de alas],
13. llevándolas hacia las diagonales de su cuerpo, haciendo un pequeño aleteo.

Ahora bien, para ver la evolución de este primer momento de trabajo colectivo y enmarcado en la construcción del contenido, ‘como si’, tomamos una nueva traza de actividad, siendo ésta la transcripción de la C. #7. Encontramos un primer momento de identificación grupal (nuevamente). Aquí los alumnos ya están definidos por grupos (1, 8, 12) de personificación, es decir, ya tienen roles de personajes, ya saben quién será animal pájaro, animal mariposa y prócer de la historia. Por lo tanto, el trabajo que están realizando es en conjunto, porque son ellos quienes tendrán la

responsabilidad de hacer la actividad (3, 4, 5, 6). Los alumnos en un lapso de tiempo específico (1), logran guiar sus actividades (primero unos a otros y luego todos juntos) y desde las formas que conocen de moverse, se desenvuelven en el espacio (3, 4).

De acuerdo con el ‘sí ficcional’, vemos como los alumnos logran poner sobre el espacio, esta lógica de invención para construir desde lo ya vivenciado, es decir, al pasar por unas sesiones de experimentación del ‘como si’, los alumnos lo incorporan hasta el punto de poder nombrarlo en su trabajo autónomo. En la actividad de pensar ideas, los alumnos retoman los trabajos previos, los acuerdos colectivos, llevada por la mediación del objeto (ruanas que serán alas), direccionadas en la construcción del contenido (movimiento corporal), por ejemplo (10), el alumno piensa su idea conforme a la circunstancia y la menciona - y, sí la levantamos como el vuelo de un águila - , aparece, - ‘el sí,’ como indicio de creación, en palabras de Stanislavski, “el ‘si’ da un impulso a la imaginación adormecida, mientras que las ‘circunstancias dadas’ dan fundamento al ‘si’ (citado en Merchán, 2013, pág. 29). Siendo este si mágico, un contenido que pasa al entendimiento simbólico, cuando decimos que las ruanas (en un momento inicial fueron faldas) van a ser alas (12), y luego estas alas se traducen en la palabra libertad o vuelo de libertad. El objeto (mencionado en anteriores párrafos) reconstruye el significado del saber mediante la interacción *sujeto-objeto* (Leóntiev, 1978).

Concluyendo este apartado, vimos la construcción de colectividad en un ejercicio de simultaneidad. Tanto mariposas como pájaros (8 y 11), están ideando formas de movimiento desde su rol de participación (personaje), pero, cabe mencionar que el trabajo realizado en estos dos grupos, no es más que el complemento de la actividad en común. Dicha actividad está enfocada en la construcción de movimiento corporal para la escena, teniendo como punto de partida el paso de la comparsa, que será el mismo para todos los personajes. Entonces, entramos en un descubrimiento del trabajo individual (un solo individuo), el trabajo individual del subgrupo (asignación de tareas) y finalmente el trabajo consensuado del grupo.

Trabajo por interés individual, para un fin colectivo.

En el proceso de formación de comparsa, surgieron varios momentos donde las exploraciones individuales y los interés particulares de cada alumno, tomaron partida ante la construcción de los contenidos festivos. Un ejemplo de ello, se da en la clase #2, donde los alumnos deberán crear un objeto carnavalesco, partiendo de su gusto y creatividad.

Transcripción C. #2. 04/05/2019 min: 00:01 (video, segunda sesión de la clase).

1. 00:01 PT: DEF<Los elementos que van arriba de la cabeza, se les llama TOCADOS,
2. en este año vamos a hacer un tocado (la docente pasa su teléfono celular que tiene una
3. imagen de un tocado para que los alumnos la vean)>DEF.DEV<Van a ir rotando la
4. imagen>DEV, DEF< REG<no quiere decir que lo vamos a hacer totalmente igual, si
5. no lo que vamos a coger de ahí, es la idea, y a partir del experimento que hagamos hoy,
6. van a quedar definidos los tocados, vamos a experimentar, con el alambre que tenemos
7. aquí, el fomi que tenemos aquí, ya les hago el molde de la mariposa, vamos a ver cuál
8. funciona mejor (van a hacer diferentes moldes)>DEF>REG. Als: se escuchan
9. comentarios como: ay, ¡qué lindo! – ¡yo quiero este! – ¡mira ese tan bonito! – ¡uy,
10. esos colores! (son colores con brillantes, escarchados, de neón y tienen pedrería de
11. color magenta, verde, turquesa, etc.). Cogen los materiales y van buscando un modelo
12. de tocado que les llame la atención, para empezar a hacer su propio tocado. El grupo
13. se esparce por el salón buscando un poco de privacidad, para hacer su tocado, solo
14. un grupo pequeño (4 alumnos) quedan cerca a la profesora. PR: DEF<Todas las ideas
15. que salgan hoy de las mariposas, pues sirven para desarrollar,- los tocados- para 20:00
16. los niños (los niños harán de hombres pájaros y las niñas de mariposas). De los
17. muchachos, estamos pensando los sombreros. >DEF

Este fragmento de actividad hace parte de la segunda sesión de la clase. Aquí la consigna de los profesores (PT y PR) estuvo enfocada en la exploración de ideas para la construcción de un tocado⁶ (1, 2). Por ende, la noción de colectividad en este espacio será construida a partir de los intereses individuales de los alumnos, porque son ellos quienes presentan diferentes propuestas creativas (6, 7, 8). Aquí podemos hablar de una relación enfocada a la construcción del tema, siendo el tocado un elemento del vestuario carnavalesco, pero además es un elemento que incita el pensamiento festivo, e individual de los alumnos (10, 11, 12). Esto hace que cada uno pueda explorar sus gustos, y en esa exploración confrontarlo con los otros, exponerlo, exponerse. Por ejemplo, algunos alumnos se interesaron por los tocados de gran tamaño, algunos se inclinaban por colores como el

⁶ Ícono representativo de la festividad carnavalesca. Puede realizarse en estructuras de alambre o metálicas, en peinetas o vinchas, también se puede utilizar otros materiales, (flores o plumas), dependiendo de la fiesta. Es un adorno para la cabeza.

azul y el morado, unos encontraban el interés en la estructura del alambre: cómo dar varias formas, cómo cortarlo, cómo doblarlo - , y así, poco a poco, se fue dando ese descubrimiento. En este proceso de indagación se vislumbraba nociones de la celebración de una cultura cómica (Bajtín, 1987), sobre todo en el conocimiento de los objetos carnavalescos que, aunque fueren extravagantes, en tamaño, color o forma fueran carnavalescos.

Al dar la consigna la profesora sobre la tarea (5,6,7), pasa por dos momentos focales en esta situación:- la primera, el asombro de conocer la noción, de entender cómo es su uso, de saber que eso se llama así ‘tocado’ y que va en la cabeza (1), y la extrañeza por crearlo (10, 11, 12, 13). Sus intereses se ven atrapados, motivados por diferentes formas, colores, figuras, en el ejercicio de observar las imágenes, pasando por momentos de simpatía y gustos.

Foto No.3 Tocado mariposas.



Foto No. 4. Actividad de dibujo del tocado.



Tomada por Cristian Franco. 2019. Bogotá Tomada por Cristian Franco. 2019. Bogotá

Un segundo momento ocurre, cuando tienen que empezar a diseñar cada uno su propio tocado, donde varios alumnos deciden aislarse (12), buscando privacidad para el trabajo que van a realizar. Por lo tanto, el trabajo en colectivo en esta segunda sesión, se ve disperso, todos los alumnos están pensando en el propósito de realizar el tocado, pero cada uno construye su idea, sin la necesidad del otro. Un trabajo colectivo no necesariamente obliga a estar ‘juntos’ al mismo tiempo. Todos están pensando en lo mismo, pero cada uno lo hace a su manera.

Esta actividad de diseño, hace referencia a las artes visuales, al diseño de vestuario y las artes plásticas, los alumnos tienen que diseñar, moldear los materiales, pintar y combinar colores, por ende se construyen estos otros tipos de contenidos relativos, a los conocimientos del círculo cromático, ya que se miran paletas de colores, también texturas entorno a los materiales trabajados, así como el fomi o el cartón, y texturas en tela en la actividad de la confección, que dan diferentes

posibilidades de modelado. Los alumnos, se guían por los colores vivos, fuertes, tonos como el amarillo quemado, el azul oscuro y el verde esmeralda, fueron seleccionados para la elaboración del tocado, teniendo un brillo escarchado haciendo referencia a la fantasía. Estas actividades orientan a los alumnos a indagar sobre materiales como telas, cartón, accesorios decorativos e invitan a observar otros festivales, como el de negros y blancos en Pasto Nariño, el carnaval de Barranquilla y el festival del diablo en Riosucio (Caldas – Colombia).

Aquí, podemos pensar en la colectividad desde la necesidad expresiva del creador, dicho de otro modo, los alumnos tienen una intensión en el dibujo y el diseño de su ‘tocado’, esa intensión está ligada por una intención, que dé formas a sus propias imágenes de sí mismo, en armonía (en términos de Barba) en coherencia con la consigna del profesor. Por lo tanto, el trabajo visual de los alumnos es una construcción en colectivo, en tanto se materializa, muestra la concreción del objetivo común, y es socializada paulatinamente con los pares: unos ven el trabajo de los otros, y viéndolo confrontan el propio. Cada pieza del tocado que ellos crean da una noción de identidad hacia el lugar de lo festivo, esto es, lo que han logrado construir como saber del carnaval, puesto en un objeto (*volvemos a la relación objeto-sujeto*). Retoma, otro aire de colectividad, de conciencia, de pensamiento festivo, enfocado una vez más en la construcción del tema y posterior, su representación.

Palabras como contenidos en el aula comparsa.

En este nuevo fragmento, se evidencia cómo la intervención del agente enseñante regula el espacio escolar, desde la palabra y el movimiento. Por lo tanto, acoge palabras que movilizan contenidos en la construcción del colectivo: - comparsa – compartir – comunidad, ampliando el capital semántico de la clase.

Transcripción C. #3 25/05/2019 min: 31:00.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. REG<bueno entonces, aquí vamos de nuevo 3, <u>posición inicial</u> 2, (parando el2. <i>ejercicio</i>) espere, espere, 31:22 lo hablamos y no nos debemos devolver, <u>posición</u>3. <u>inicial</u>, ¿cuál es?, yo no estoy allá echado, no, pilas, (<i>llamando la atención</i>) sí o no4. alumno 3, <u>esto es un trabajo de comparsa, compartir, comunidad</u>. Vamos <u>posición</u>5. <u>inicial</u>, (Als: <i>Los músicos-alumnos empiezan a tocar, dando la indicación de la</i>6. <i>marcha y los alumnos-actores comienzan a caminar por el espacio en las 2 filas,</i>7. <i>improvisando en sus cuerpos, las diferentes posturas que tienen los animales,</i>8. <i>para la construcción del cuerpo comparsero</i>)>REG. |
|---|

Concerniente al trabajo del colectivo, encontramos en la traza de la actividad (4) tres palabras claves para construir el concepto de colectividad: comparsa – compartir – comunidad. Lo que nos lleva a pensar en un ethos (Dussel, 1966) del espacio de comparsa, creado a partir de una asociación de personas, es decir, cuando una serie de comportamientos y costumbres (ponerse ropa de trabajo, calentar, ponerse un vestuario, maquillarse etc.), hacen parte de las actividades en el lugar de clase, se construye como parte de una cultura escolar. En este sentido, el profesor regulando el espacio mediante un llamado de atención (3), hace parte del medio para regular la cultura escolar que se construye cada día, de lo que se vive en el aula escolar. Así, el espacio es “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar” (ver cap. 2 pág. 33, Viñao, 2002). Normas pertinentes para el funcionamiento de **esta clase**, de este **tipo de actividades** de enseñanza. Los alumnos están construyendo un rol particular, el rol de alumnos de comparsa, y para ello necesitan temas (de donde se desagregan los contenidos), términos y tipos de actividades.

En esta medida, se hace énfasis recordar el concepto ‘trabajo en equipo’, porque en la comparsa y otros formatos artísticos, es necesario la comprensión del proyecto común, de las disposiciones para los acuerdos y el trabajo **en común acuerdo**. Por eso, vemos en las siguientes trazas (5, 6, 7,8), como los alumnos trabajan definiendo unos roles de participación (músicos, personaje pájaro, personaje mariposa), no obstante, todos están siendo guiados en un mismo objetivo de la actividad, que es la construcción del cuerpo comparsero, desde su rol de alumnos de la clase de comparsa (8).

Por tanto, se puede decir que el primer cuadro de representación el *Dragón invasor*, pasa por varios momentos de construcción de la actividad: la definición inicia con la construcción del proyecto común y de la colectividad; desde el marco de la festividad y sus saberes se construye la colectividad. Llevando a los alumnos y profesores, a una exploración paulatina de la comprensión del reconocimiento mutuo y de la construcción de las formas de la comparsa. Vemos como hace parte del proyecto: la improvisación escénica, el paso de la marcha y las implicaciones en la construcción de la emocionalidad de la fiesta, la exageración (grande, pequeña) y con ella las calidades del movimiento, y sus formas desde la necesidad, enfocados en ‘la opresión de la monarquía española (tema central del cuadro) al pueblo’.

5.4. Segundo cuadro de representación - Rebelión: la tiranía del dragón es derrocada.

A continuación se plantea el análisis de las trazas de actividad, desde la construcción de los personajes (pájaros, mariposas y próceres). Se muestra la interacción en el proceso de creación

colectiva, partiendo del alumno que observa y es observado en su ejercicio de representación escénica y posteriormente, el ejercicio de retroalimentación, sobre las propuestas hasta la configuración de los personajes. Por lo tanto, los personajes fueron contruidos a partir de la *acción del ver y la concepción de cuerpos extra cotidianos* (Barba, 1990), permitiendo un desarrollo próximo a la personificación de un rol imaginado: - personajes de la comparsa-, en relación al espacio festivo de representación en la comparsa (la calle). Además, se instaló la relación del *sentido del papel* (Barba, 1990), donde cada alumno emprende y comprende su personaje y la relación con los otros personajes, en la acción dramática. Cabe mencionar, que en este segundo cuadro de representación, encontraremos la construcción simbólica y física, del *muñecón* - elemento festivo- personificado por el *Dragón de tres cabezas*.

5.4.1 Construcción de personajes festivos: acción del ver y declarar contenidos.

En la construcción de un proceso formativo como la comparsa escolar, se establece la mirada como un canal de comunicación dentro del proceso de aprendizaje y creación artística, donde los alumnos interactúan por medio del gesto corporal, de afinar la mirada y el señalamiento direccional que enfoca la vista a un objeto o imagen. Siendo parte del aprendizaje visual y la percepción visual, que además recupera vivencias y configura significados, en palabras de Norton y Lawrence, citado en Barba (1990),

“El aprendizaje visual y el reconocimiento implican un almacenamiento y una recuperación de recuerdos. A través del cristalino, la retina y el nervio óptico, las células de los nervios en el córtex visual del cerebro, son activadas, y es aquí donde se forma la imagen del objeto que se observa. (...) Aprender un objeto y familiarizarse con él es el proceso de reconstruir esta representación. Reconocer un objeto cuando vuelve a encontrarse es en cambio el proceso de resocializarlo a su representación interna en el sistema de memoria” (cap. Ojos y rostro, pp.210, 211).

Seguido a esto, los alumnos desde una memoria perceptiva, reconocen y construyen imágenes que en el proceso de construcción de ‘obraje’, de ‘operans’ en palabras de Meyerson (citado por Merchán, 2013) serán orientadas desde las formas, colores, exageraciones, música particular y coreografía apropiada hacen parte de ese constructo festivo esperado en el acto de la representación (lo que están observando). En el proceso se recogen pistas singulares que poco a poco y con un aporte, comentario, sugerencia se afina, se incorpora en aras de la construcción de la comparsa, siendo así un proceso de colectividad. Veamos:

1. 03:52 PT:(en la construcción de los personajes, es muy importante la observación del otro,
2. por lo tanto los alumnos hacen un ejercicio de improvisación escénica por grupos de
3. personajes). Vamos mariposas, en 5, 4, 3, 2 y 1. Als: Forman un espiral, en el centro del
4. escenario [lugar del salón que es designado como escenario], sus brazos están extendidos a
5. las laterales de su cuerpo, haciendo un movimiento de latido, donde pecho y espalda se
6. contraen, yendo del adentro al afuera. Luego van saliendo de ese núcleo-espiral, de una en
7. una, batiendo sus brazos como si fueran alas. La segunda imagen que hacen, es una línea
8. recta, de la alumna más alta a la más pequeña, todas con sus brazos levantados, luego
9. proceden a hacer movimientos intercalados, donde los brazos, van de derecha a izquierda.
10. Una tercera imagen es cuando las alumnas arman un semi-círculo y empiezan a aletear de
11. adentro hacia fuera manteniendo su posición. Por último, se mueven por el escenario,
12. aleteando, hasta quedar en dos filas, dejan de mover sus brazos, y terminan en posición inicial
13. (en quietud), concluyen su ejercicio. 05:43 [Hay aplausos por parte de los alumnos
14. observantes].Luego viene la retroalimentación y comentarios por parte de los profesores y
15. alumnos observantes. (Intervención del profesor)PR: DEV<La esencia de la improvisación es
16. eso que se hace allá (señala hacia el frente entendiendo que es la parte del escenario) nos sirve
17. para el montaje, para la creación, porque somos 40 cerebros dando ideas, no solo 1 o 2, por
18. eso es muy importante estar atento a la improvisación>DEV. PT: DEF<Sí, estar ahí. Entonces,
19. qué vieron, qué notaron, cuál es la fortaleza y qué se puede mejorar de esta
20. improvisación>DEF. (Preguntas para el público). Alumno 1: Me gustó cuando ellas se
21. pusieron en línea y todas levantaron las manos así (el alumno levanta sus manos en posición
22. de triángulo haciendo alusión a un movimiento de las alumnas mariposas).Alumno 2:
23. Cuando mueven los brazos, para salir del círculo que hacen en la mitad y luego cuando hacen
24. las líneas para poder volar.

En la C. #5, se observó un ejercicio de improvisación escénica (1,2), realizado por el grupo de las mariposas (3). Ejercicio que complementa el proceso de construcción de personajes mariposas, por lo tanto, el salón se dividió en dos espacios: un espacio para la representación fungiendo como escenario y el otro, un lugar para el público (alumnos observadores). En la actividad se ve cómo el grupo de las mariposas (4 al 12), hicieron diferentes movimientos, formas de trasladarse en el espacio, construyeron una partitura de movimientos, pensada para el recorrido de la comparsa y, las alumnas, en el lugar del escenario, mantuvieron la mirada dirigida al público (7, 8). Estas nociones de espectador y ejecutante del acto escénico, son nociones también importantes porque hace parte de la representación, presentar para otro. La construcción simbólica del gesto y del movimiento es ‘para el otro’, para el público, de ahí las cualidades del movimiento, los tipos de gestos, la grandilocuencia, justamente la importancia de construir un cuerpo escénico.

Asentando la asociación de los cuerpos *extra-cotidianos*, comprenderemos dicha relación desde el cuerpo cotidiano del alumno y el cuerpo del alumno en el acto de la representación, tomando como indicio la definición de Barba (1990),

“Utilizamos nuestro cuerpo de manera sustancialmente diferente en la vida cotidiana y en las situaciones de “representación”. A nivel cotidiano tenemos una técnica del cuerpo determinada por nuestra cultura, nuestra condición social, nuestro oficio. Pero en una situación de “representación” existe una utilización del cuerpo, una técnica del cuerpo que es totalmente distinta. Se puede pues, distinguir una técnica cotidiana de una técnica extra-cotidiana” (pág.20).

Contamos de esta manera con dos percepciones corporales, la primera: el cuerpo del alumno que va a un espacio determinado (el colegio), en su relación alumno – institución (la cultura escolar, véase Viñao, 2002). Y la segunda: el cuerpo del alumno que está en un espacio de clase determinado (institución), modificando su relación alumno – institución, porque estará inmerso en una situación de representación - *ejecutante escénico de la comparsa* -. Por lo tanto, el alumno en el ejercicio de la personificación (apropiación de un personaje), participa de un ejercicio colectivo para el que se preparó, el resultado durante la clase y la presentación: el ser personaje *con* - características de representación-.

En consecuencia, podemos ver (10, 11), como la acción del aletear es una característica de las mariposas (insecto) y las alumnas la incorporan en sus cuerpos en un ejercicio de animalización, es decir, traen rasgos del insecto al movimiento corporal, movimiento simbólico (para ellas y los espectadores) por lo tanto, le dan a su cuerpo un movimiento extra cotidiano,- no es un movimiento corriente dentro de su vida diaria: las alumnas aprendieron a personificar y actúan de acuerdo a lo aprendido, en el momento que así corresponde. Cuando un alumno pasa a hacer las veces de actor, se construye en un principio del *bios escénico*, o como nos diría Barba (1990), “la vida del actor o bailarín consiste pues en comprender que a la técnicas cotidianas del cuerpo se oponen técnicas extra-cotidianas” (pág.20). Por lo tanto, el trabajo de la repetición y exploración del movimiento, hacen parte del *ethos comparsero* (un entorno cultural que subyace de los contenidos aprendidos), como fuente de creación escénica (3 al 13). Sin estos componentes, los alumnos no darían cuenta de su trabajo como colectivo.

Ahora bien, todo acto de representación tiene una respuesta ‘de experticia’ (14, 20, 23, 24) para lo que fueron convocados, aquí se puede observar cómo al finalizar el ejercicio, los observadores aplauden como acto de agradecimiento a lo expuesto (13,14). Enseguida, observamos como el PR da una breve retroalimentación de la importancia de estar atentos, cuando ocurre un ejercicio de improvisación (16, 17, 18) y cómo la propuesta de unos tiene eco en la respuesta de validación (13, 14, 20, 23, 24). De estos ejercicios es donde nace la estructura de la comparsa, así, como la

construcción de sus personajes. Los profesores dieron importancia del retroalimentar el ejercicio, por eso preguntas como: ¿qué vieron?, ¿qué notaron?, (19) son importantes, para fortalecer la afinación de la mirada (de lo expuesto en párrafos anteriores) y principalmente, para que todos estén atentos a hacer aportes a la creación. Esto no nace de la nada, nace de los aportes de la percepción de los ejercicios en los alumnos. Una imagen, un movimiento, un ritmo son la materia prima para la creación de un mundo: pero es necesario ‘identificar el rastro’.

Foto No. 4 Improvisación, grupo mariposas.



Tomada por Cristian Franco. 2019. Bogotá.

Con en el ejercicio del aprendizaje visual, aparece una acción concreta, la acción de ver y decir -, Barba (1990) plantea lo siguiente en un coloquio con los actores de ISTA de Bonn en 1980,

“Nos hallamos frente la acción de ver. Tú has visto una estrella cientos de veces, pero de repente al verla de otra forma crea esta especie de comprensión, como una experiencia completa. Esa es la acción de ver: y el reaccionar ante ella te revela tu yo y el otro a ti” (pág. 214).

Por lo tanto los alumnos, tuvieron una experiencia completa, en relación a lo que esperaban y lo que sucedió, por lo siguiente: ellos vieron la improvisación, no es una de las primeras improvisaciones que observan (analogía a la estrella que menciona Barba) sino más bien es una improvisación que adquiere otra forma de sentido para el espectador (alumnos). Porque ven cosas que ahora aportan a la construcción de cosas nuevas, que fortalecen el proceso de construcción de los personajes, haciendo que el público pueda *concretar la mirada* (Barba, 1990) y construir ese espacio fantástico- ficcional, en el escenario. Un ejemplo de ello, lo percibimos cuando el **Alumno 1** (20 al 22), imita un movimiento, dando respuesta a su impulso emocional (revela el yo), es decir,

él menciona lo que le gustó y lo hace (imitándolo), siendo participe del acto creativo. En tanto el **Alumno 2** (23, 24), habla de lo que vio, dando respuesta a la pregunta de la PT (19), muy general, sin embargo, direcciona su pensamiento a la idea de ‘volar’ (24), siendo el propósito de las alumnas que hicieron el ejercicio.

Finalizando este apartado, comprendemos la relación que tuvieron los alumnos en la forma de construir los personajes. Desde la improvisación escénica, el acto de la repetición y la *acción del ver y nombrar lo que se vio*. Esa fue la metodología con la que los profesores guiaron el proceso de creación del personaje. En el caso particular de los músicos, quienes eran los próceres de la historia, tuvieron un doble acompañamiento, tanto en la parte melódica, al tocar los instrumentos hasta la parte escénica de la interpretación, donde ese instrumento iba acompañado de ‘interpretar’ una emoción, en palabras de Barba (1990) se le da *el sentido al papel del personaje*, esto tomado por Stanislavski (1994), cuando habla del “cuerpo-mente orgánico, como segunda naturaleza del actor”, en este sentido, todos los alumnos pasaron por ese *bios escénico*, dándole condición de sentido al personaje y también al instrumento. Aparece la metáfora, donde el instrumento cobra un sentido simbólico, pues pasa a ser el artefacto que derroca al tirano (dragón).

Muñeques, elemento carnavalesco: el dragón de tres cabezas.

Uno de los elementos plásticos carnavalescos que acompañó este proceso de formación comparsera, hizo parte de la construcción del personaje ‘dragón’. El armazón estaba constituido por tres cabezas gigantes que iban soportadas por una estructura metálica. A este elemento se le conoce como ‘muñeques’⁷, en la itinerancia del carnaval. El muñecón lo operó un padre de familia que ha acompañado el proceso de la comparsa escolar durante cuatro años, es el encargado de cuidar el vestuario y diferentes elementos escenográficos. En esta ocasión participó del proceso formativo y estuvo enfocado en darle vida a este personaje grande en tamaño y grande en significación, para el desarrollo del conflicto en la narrativa de la comparsa. A continuación, mostramos en la siguiente traza de actividad, cómo se instaló este elemento en la escena y de qué forma operó durante el recorrido del festival.

⁷ Son figuras de gran tamaño, que acompañan el recorrido del festival, están realizados en cartón, espuma, poliéster, periódico, con un armazón de madera, hierro o aluminio que se cubre con amplios ropajes. Su función es interactuar con el público, la proporción de sus cabezas le da el toque cómico a la celebración.

1. **01:00 PT:** (están trabajando en el patio del colegio) **REG**< No se desconcentren,
2. entrada del dragón y cambio, 2. 3 y cambio, trabajen ahí, Jerry les va a dar los cambios
3. (padre de familia que hace parte del proceso de comparsa, es la persona que
4. interpretará el dragón). **DEF**< Recuerden el temor que le tienen al dragón, es de 3
5. cabezas, es gigante, los tiene como esclavos >**DEF** y luego, cambian para la entrada
6. de los músicos, enfrentado el dragón, ahí van los círculos **Als:** van trabajando en las
7. indicaciones que le dio la profesora, se acomodan de nuevo en sus lugares de inicio.
8. **PT:** (los personajes de los músicos van atrás, los pájaros van en la derecha y las
9. mariposas en la izquierda. El dragón lo ubican en la mitad de la comparsa, para que
10. pueda salir y entrar). El dragón va retrocediendo. Jerry, trabaja el movimiento de las
11. tres cabezas. (Jerry retrocede y se ubica en la posición inicial, él junto con los músicos
12. marcan el inicio de la comparsa).>**REG**

En esta transcripción, la C. #8, podemos ver como hay una evolución en cuanto al espacio donde se dicta la clase (1). Empezamos viendo su relación con el aula de danzas, un espacio cerrado para las prácticas artísticas escolares, aquí, vemos cómo es el momento de sacarlo del espacio escolar, se muestra la relación del formato artístico con los espacios abiertos. El formato acude a unas necesidades puntuales en la escuela, como el lugar de formación en un estado de contracultura (véase Trozzo, 2016), es decir, que la comparsa busca este espacio abierto para la acción didáctica. Por lo tanto, las clases empiezan a realizarse en el patio del colegio y también en la calle aledaña de la institución.

Observemos la actividad que están realizando (2) – entrada del dragón -. PT, da la indicación al padre de familia que manipuló el dragón, haciendo una transferencia topogénética, en tanto el padre de familia pasó a orientar el ejercicio (3, 4, 5,6). En esta actividad apareció una forma de extensión de colectividad, ahora con la comunidad externa. El padre de familia es parte de la comunidad escolar, es padre de alumnas, pero es además hace parte de la comunidad social del barrio y, se involucra en el proceso de formación artística de la comparsa, siendo un agente aprendiz y enseñante de la actividad. Hay momentos que atiende las consignas de los profesores (3 y 10) y en otros, instala unos contenidos referidos a un conocimiento comunitario en tanto su lugar de representación, el dragón. Además de ello, organizaciones culturales como el grupo musical “viento y libertad” y el grupo “teatro del sur”, de la localidad de Bosa, hicieron parte fundamental, en este diálogo con la comunidad externa y el proceso de formación artística.

Foto No.5 El dragón de tres cabezas.



Tomada por Cristian Franco. 21/07/2019. Bogotá.

Mencionado lo anterior, pasemos a enunciar la importancia del personaje del dragón, como contenido del hiperbolismo burlesco de la comparsa y detonante de la emocionalidad de los personajes concomitantes (que reaccionan a su quehacer en el escenario) el espanto que representa tiene respuesta en la actitud temerosa de los pobladores. Vemos un dragón de 3 cabezas (*Foto No.4*), con la boca grande, dientes que sobresalen y cada una de las cabezas de diferente color. En el rasgado de sus ojos, se puede ver una mirada de rivalidad, de mando, que estuvo directamente relacionada con el movimiento y las reacciones emotivas de los alumnos en su personificación. Los alumnos en su rol de personajes, hicieron la acción de esconderse, cubrirse, evocando la sensación del temor, esto referido a la consigna de la PT (4).

Ahora bien, situándonos en el elemento del muñecón, aquí personificado por el dragón, Bajtín (1987), plantea, “la personificación del cuerpo cómico reviste igualmente un carácter grotesco” (pág. 290), por lo tanto, en la imagen y en la acción, se ven los elementos de lo grotesco, desde la exageración del cuerpo, la forma llamativa de sus colores que invitan al espectador a interactuar desde la acción de ver, de observar y de responder a los impulsos propuestos. Además, propone una conexión entre el operante (padre de familia), que da vida al objeto inanimado, es decir, presta su cuerpo para manejarlo e instala el ambiente dramático de la acción a representar (5, 6), que da pie para las construcciones de la trama, la opresión, infundir temor, etc. A su vez, aparecen las

acciones físicas y personificación desde la memoria emotiva (Stanislavski, 1994) y consecuentes reconfiguraciones creativas de los alumnos para la veracidad de los personajes.

Concluyendo este acápite, recordamos que el dragón de tres cabezas en el mundo de lo simbólico, se muestra desde los tres poderes de la colonización española: - religioso, la sumisión a la corona y económico, por lo tanto, la construcción del personaje desde su parafernalia, muestra esa imagen autoritarista, enmarcada en un ambiente de poder que recrea la injusticia. Es así, como las imágenes deben hablar en la calle desde ese aspecto grotesco y cómico, dicho en palabras de Bajtín (1987), teniendo como referente la obra de Rabelais,

“La gran boca abierta (gaznate y dientes) es una de las imágenes centrales, cruciales, del sistema de la fiesta popular. Por algo una marcada exageración de la boca es uno de los medios tradicionales más empleados para diseñar una fisonomía cómica: máscaras, «fantoques festivos» de todo tipo (por ejemplo la «Maschecroûte» del Carnaval de Lyon), los demonios de las diabladas e incluso Lucifer. (pág. 266).

De este modo, nuestro dragón de tres cabezas, adquiere estas características, del gaznate y los dientes, evocando la cultura popular cómica en el recorrido de la comparsa. Los alumnos en el espacio de representación comprenden este juego del interactuar con el público y también, cómo el público, hacen parte de esta celebración. Damos continuidad a nuestro último cuadro de representación, donde la calle, avivó el *convivio* popular de la fiesta (Dubatti, 2011).

5.5 Tercer cuadro de representación: el baile de la libertad.

En este cuadro se pretende indagar sobre el campo práxico (Alfonso, 2013) de la comparsa, a partir de su lugar de representación (la calle). Visto desde la concreción de la actividad didáctica, es decir, se evidenció la disposición del trabajo realizado, se perciben las estrategias docentes, las actividades realizadas en las clases y además la relación del espacio de representación como *medio didáctico* y *situación a-didáctica* para la formación comparsera. Esto anterior, estudiado desde las praxeologías docente, que nos describe Alfonso (2013),

“La praxeología docente es un ordenamiento. Un conjunto de procesos, medio didáctico, situaciones didácticas, actividades didácticas, estrategias, formas de trabajar y de reaccionar para cumplir con responsabilidad. (...) nos permite rendir cuenta de las formas de construcción del saber teatral formalizado, es decir, organizado en forma praxeológica” (pág. 62).

En referencia a lo anterior, podemos deducir que, es el trabajo paulatino, sesión tras sesión, con el concierto del grupo participante que se logra poco a poco construir el proyecto común. Es en la

medida en que cada uno de los individuos participa de las tareas en cercanía con los otros que logran darle forma y materializar el proyecto que propusieron. Por ejemplo: los alumnos comprenden la carranga (ritmo musical del último cuadro), como parte de su constructo cultural y además, como noción de festejo. En la práctica, es un trabajo de equipo, que parte de hacer acuerdos, de concretar acciones, como el paso de la carranga, el bailar con el público de las calles, (interactuar), mostrar los vestuarios con movimientos determinados, recrear el ambiente de la representación desde la fantasía que convoca el mundo carnavalesco. Entra en la experiencia de los alumnos, encaminados a una conceptualización teórica-práctica de lo aprendido (técnica- tarea).

En consecuencia, abordaremos la construcción de este espacio callejero, teniendo en cuenta la caracterización de lo cómico – popular, orientado a descubrir en el aula la exageración y la burla de la comparsa. Por ello, se toman trazas de las últimas clases observadas, donde el espacio de formación pasa a ser la calle vecina a la institución. La interacción del alumno se traslada de un espacio cerrado enmarcado en la institucionalidad, a un lugar cotidiano, de un flujo corriente, donde sus cuerpos personificados adquieren otra *presencia* (Barba, 1990), y exploran sus cuerpo extra-cotidianos, en ese lugar público de exhibición, llamado por Bajtín (1987), *la representación de monstruosidades cómicas*. Veamos:

5.5.1 Aula comparsa: una aproximación al lugar de representación callejero como medio didáctico y situación a-didáctica de formación.

Para comprender el desarrollo teórico de este apartado, traemos a colación la definición de medio didáctico, planteado en el estudio de la Teoría de las situaciones didácticas (TSD) de Brousseau (2007), donde Alfonso (2013), retoma el concepto y lo sintetiza de la siguiente manera:

“El medio es, en síntesis, el subsistema sobre el cual actúa el alumno (materiales, juegos, situaciones didácticas, etc.) ya que designa las dimensiones materiales y simbólicas a través de las cuales se construye el “objeto de saber” (pág. 153).

Citado lo anterior, comprendemos que el medio didáctico es la forma de interacción entre el alumno y el profesor, teniendo como objetivo la transposición del conocimiento, utilizando un canal de comunicación material o inmaterial, por ejemplo: una canción, – un recuerdo.

Ahora, ¿cómo entender el espacio de representación callejero como un medio didáctico y situación a-didáctica para la formación comparsa? Pues bien, lo veremos enunciado en la siguiente traza de actividad, donde se intenta descubrir este espacio de plaza, parque, calle, patio, como un aula alternativa al proceso de formación de comparsa.

1. **34:00** (Los estudiantes ensayan en la cuadra aledaña de la institución) **PT: DEF**<Los
2. que ya estén cambiados, vamos saliendo. **Als:** la mayoría de los alumnos ya tienen el
3. vestuario puesto y esperan en la puerta para poder salir todos juntos. **35:15**[Estando
4. afuera] **PR:** Bueno, entonces desde esta esquina (señalando), aquí ,como volteando,
5. nos vamos a ir itinerando, hasta la otra esquina (la señala), tenemos que tener cuidado
6. con los carros, cuando se vea un carro le damos el paso, nos corremos a las orillas,
7. listo **Als:** asienten con la cabeza como indicio de haber comprendido la
8. consigna.>**DEF PR: DEV**< Entonces, abrimos el largo y ancho de la comparsa
9. **INST**< **Als:** ocupan el ancho de la cuadra, de acuerdo al espacio trabajado en los
10. ensayos.>**INST. PT:** Recuerden, es importante mantener esta distancia, la comparsa
11. no se puede partir, no es qué los músicos, vayan por allá y los pájaros adelantados
12. ¡no!, tenemos que mantener el espacio sin romper la planimetría. >**DEV PR:**
13. **INST**<posición inicial, mirada, recuerden la mirada, >**INST** y comenzamos con la
14. indicación de los músicos, preparados y... arrancan. **Als:** comienzan a hacer el primer
15. cuadro de representación, caminando de un lado a otro observando al dragón pasar
16. por el medio de la comparsa, van caminando, el ruido de los tambores, trompetas y
17. redoblantes, sorprende a los vecinos, y estos salen por las ventanas y puertas a
18. observar la comparsa. Los alumnos al verlos por las ventanas y puertas interactúan
19. con ellos, enviándoles una sonrisa o un gesto. [Esto hace parte de las consignas que
20. los profesores trabajaron durante los últimos meses]. Hacen el recorrido hasta llegar
21. a la esquina y se devuelven, ahí, empiezan de nuevo con el primer cuadro y prosiguen.
22. [Uno de los propósitos de este ejercicio, es trabajar la resistencia del cuerpo, pues los
23. alumnos en el desfile tendrán un trayecto largo].

En la C. #10 se puede observar cómo el espacio físico de representación se transforma en un espacio de clase (1), fungiendo las veces de aula, porque ocurre la acción didáctica (enseñanza-aprendizaje). Los profesores dan unas consignas que van ligadas con unos contenidos construidos en la clase, por ejemplo: la itinerancia, ancho y largo de la comparsa, planimetría espacial, gesto, interacción con el público etc.(5, 8, 12, 18), son algunos de los contenidos que se construyeron y tomaron forma, en este espacio alternativo de aula. Por lo tanto, se podría enunciar que se construye una organización praxeológica en tanto se instala un espacio, donde los profesores diseñan estrategias comunicativas (de esta esquina a la otra, sí pasan carros le damos paso, interactúen con el público, etc.), aparecen las actividades (5, 10, 20), la disposición del trabajo (2, 3), enmarcados en las situaciones didácticas. Para entender este saber práxico, Alfonso (2013), postula,

“El saber práxico es el saber sobre cómo actuar, corresponde a acciones que buscan conseguir unos objetivos, dar forma a un conjunto de cuestiones escénicas que han de ser elaboradas en el objetivo de ser presentadas a un público” (pág. 111).

Mencionado lo anterior, entendemos que este saber práxico (contenido práxico), se interrelaciona con el objetivo grupal (mencionado desde la colectividad), los objetivos de los profesores con los estudiantes y el objetivo de los estudiantes desde sus intereses personales, hacen parte de este *conjunto de cuestiones escénicas presentadas a un público*. Lo interesante de lo anteriormente citado, es que nos referencia un espacio escénico, donde podemos ver esta relación más cercana con la investigación.

Este saber práxico que en la experiencia vivida reviste contenidos prácticos, estuvo directamente relacionado con las experiencias y habilidades que mostraron los alumnos en el espacio de representación, por medio de la interacción entre ellos mismo (alumnos) y entre el público de la calle, se construyen nuevos *hábitos y conocimientos* Alfonso (2013). Por ejemplo: sonreír para la gente, hacer gestos para ellos mismos y para el público (19), crear una conciencia colectiva en cuanto al recorrido de la comparsa, donde utilizan la energía (visto en anteriores trazas), para conectarse y mantener el ritmo común (22).

En consecuencia, podemos relacionar el saber práxico, con el medio didáctico, porque es necesario comprender, el *cómo hacer algo* (conocimientos) aplicando un medio (la calle, los instrumentos, el vestuario, el dragón como muñecón). Por lo tanto, se situó el espacio de la calle como medio didáctico, ya que en este espacio de representación, los estudiantes adelantan la tarea (14 al 19), y construyen nuevos conocimientos sobre la itinerancia de la comparsa, como por ejemplo: mantener una planimetría y no partir la comparsa (11, 12).

Por lo tanto, se generó situaciones didácticas, donde los profesores guiaron la actividad del recorrido, regulando el espacio y haciendo devolución, pero, ¿qué pasa con los contenidos que los alumnos adquieren sin tener, ni responder a una consigna? Respondiendo a lo anterior, nos situaremos en el plano del estudio de *las situaciones a-didácticas*, para ello tomaremos la siguiente definición de Brousseau (2007),

“El alumno sabe que el problema fue elegido para hacer que adquiriera un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin tener presentes razones didácticas. No sólo puede, sino que también debe, porque no habrá adquirido verdaderamente este conocimiento hasta no ser capaz de utilizarlo en situaciones que encuentre fuera de todo contexto de enseñanza y en ausencia de cualquier indicación intencional. Tal situación es llamada *situación adidáctica*” (pág. 31).

Para dar claridad de lo anteriormente citado, pensaremos en el trayecto (23), del desfile de comparsas, donde los alumnos en la acción del itinerar perciben cosas, manifiestan emociones y sensaciones, interactúan con una diversidad poblacional, en tanto el espacio de encuentro, invita a niños, niñas, jóvenes, adultos, abuelos, a compartir de este acto cultural. Por lo tanto, el vecino que se asoma por la ventana (yendo a la traza **C. #10**) y el vendedor ambulante que transita por la plaza pública y se queda a observa la representación, tendrá un efecto poiético en los alumnos, donde su capacidad de creación, vivir la experiencia y darle respuesta a esa experiencia, estará vinculada por un contenido en su accionar (saber práxico). Es decir, los alumnos reaccionaron de formas distintas cuando interactuaban con el público, sin tener una condición de cómo hacerlo, y, en ese hacer descubren el mundo popular y festivo, o cómo lo llamaría Bajtín (1987), *la segunda vida del pueblo*.

Esto anterior, está ligado a la capacidad argumentativa y crítica que crearon los alumnos durante la fase de representación, allí construyeron un lenguaje de lo festivo. Vieron máscaras, colores, plataformas con muñecones andantes, descubrieron un nicho cultural, donde compartieron con otras personas que hacen comparsa y a su vez, conocieron el centro histórico de la ciudad. Todo esto relacionado en un aprendizaje a-didáctico, donde no es intencional que aprendan un conocimiento específico sino, se interrelacionen con la práctica festiva desde su escenario principal (la calle y el encuentro festivo).

5.5.2 Plaza pública: lo burlesco y la exageración, como contenidos comparseros en el aula.

Abordamos el concepto de plaza pública, según el estudio de Bajtín analizado en la obra de Rabelais (Gargantúa y pantagruel). Allí se encuentran, diferentes tópicos del por qué la plaza pública es el entorno donde se gesta la relación de burla y exageración con la sociedad, uno de esos tópicos es el siguiente, Bajtín (1987),

“La plaza pública era el punto de convergencia de lo extraoficial, y gozaba de un cierto derecho de «extraoficialidad» dentro del orden y la ideología oficiales; en este sitio, el pueblo llevaba la voz cantante” (pág. 123).

Dicho lo anterior, comprenderemos la plaza pública como ese sitio de encuentro festivo, de inhibiciones a la regla instaurada -“En todas partes donde se presente la regla sabemos con certeza que estamos en el estadio de la cultura” (citado en el cap. 3, Strauss, 1981)-. Por ello, se pudo entrever la relación de la burla y la exageración, como contenidos didácticos que se construyeron

en el espacio alternativo de formación de comparsa. Para relacionar esto último, analizaremos una fotografía, de la presentación en el desfile metropolitano de comparsas de Bogotá, (Bogotá siente la fiesta 2019), donde se presentan diferentes elementos de la festividad en conexión con la actividad didáctica. Veamos:

Foto No. 6 Comparsa, tejedores de libertad.



Tomada por Saira Rodríguez. 2019. Bogotá.

Observaremos en un primer momento, las características de lo burlesco en la interacción de los personajes fantásticos (pájaros, mariposas, próceres y dragón), con el espacio de representación. Aquí, podemos observar la calle, (calle 13, eje ambiental centro de Bogotá) como escenario comparsero, donde se ve el desplazamiento (el movimiento de sus pies) y nos supone una relación con el público (los personajes están mirando hacia el costado de la calle). Por lo tanto, existe un indicio de comunicación visual, donde los alumnos interpretan un personaje desde la dimensión simbólica (son el pueblo que piden libertad) y el público desde el gesto de la risa y el aplauso, acompañan la narrativa de la comparsa. Como nos diría Meyerhold (1917), *el espectador como cuarto creador de la obra* (citado en el cap. 3, pág. 20). De este modo, se gestó el vocabulario de *plaza pública*, otro elemento sustancial para el complemento del fin burlesco de la representación, Bajtín (1987), “En la plaza pública se escucha los dichos del lenguaje familiar, que llegaban casi a crear una lengua propia, imposible de emplear en otra parte “(pág. 124). La algarabía, el sonido de los tambores, la gente festejando en las aceras el paso de la comparsa, compusieron ese lenguaje familiar, un lenguaje natural, naciente de la experiencia *convivial* Dubatti (2011) “El convivio es

la reunión, el encuentro de un grupo de hombres y mujeres en un centro territorial, en un punto del espacio y del tiempo” (citado en el cap. 3 pág. 21).

Así, el efecto de la burla se centró en el juego de la *acción - reacción*, los alumnos danzaban y actuaban un ser fantástico, y recibían una respuesta del público, estimulando unos conocimientos desde los contenidos que los alumnos llevaron al acto de la representación y unos nuevos que construyeron en la acción de representar. Por ejemplo: utilizar el espacio completo de las calles, para que la comparsa no perdiera la planimetría (lo podemos ver en la imagen, ahí se mantiene la organización inicial, instaurada en el colegio).

En un segundo momento, observamos los elementos plásticos (de las artes visuales y el vestuario), cómo intervinieron en el mundo ficcional del hiperbolismo, es decir, cómo el dragón, los colores y tocados-máscaras, fueron implementos que se construyeron desde la exageración, marcando una evolución mesogénética del contenido inicial, por ejemplo:

- En la imagen (*foto No.4*) podemos ver como el tocado inicial se convierte en máscara, porque se le agrega un antifaz. También, en la relación de los vestuarios: los alumnos tienen las ruanas que se convierten en alas, por lo tanto, la falda que utilizaban como alas en los primeros ensayos, se modifica y evoluciona en tanto movimiento, la puesta visual y estética de la comparsa.
- Otro elemento a mencionar, son las alpargatas, los estudiantes en un principio ensayaban con zapatos deportivos. En la presentación, incorporaron el entrenamiento corporal (como lo hemos mencionado en párrafos anteriores, se da en la fase de disposición de la clase), a manera de resistencia corporal, por el contacto alpargata-concreto, además, se relacionó con el movimiento y ritmo de la comparsa. Una cosa es el ensayo, la construcción del mundo ficcional, otra la entrada de ese ‘breve mundo ‘y el ‘vestuario que lo representa’.

Entonces, el punto de la exageración de los elementos mencionados, se cristalizó en los colores vivos y el impacto visual de la representación misma que compartieron el grupo de la comparsa (profesores, alumnos) y el público. Siguiendo a Bajtín (1987), “es la exageración de lo que no debe ser, que sobrepasa lo verosímil y se convierte en fantástico” (pág. 38). Por eso, la imagen simbólica del dragón, se construyó desde los antecedentes historicistas, entendidos como un dragón colonizador y grotesco, así, se concreta su figura con grandes rasgos y llamativos colores. Pero también constatamos como es el colectivo escolar el que construye los símbolos, le da significados y lo representa ante el público desde la verosimilitud y el trabajo escolar.

Finalizando este capítulo y a modo de conclusión inicial, es necesario visibilizar el espacio de comparsa escolar como un formato integral en la construcción de contenidos. Registrado a lo largo de la investigación, este formato invita a los alumnos a transitar por diferentes experiencias artísticas, a partir de prácticas diferenciadas como la música, la danza y el teatro, además del campo de las artes visuales. Definidos por un componente transversal festivo propio de los carnavales, donde las acciones pedagógicas y didácticas estuvieron orientadas desde el inicio con las narrativas del espacio popular, comunitario y desde el lenguaje carnavalesco, posibilitaron una construcción de conocimientos encaminados a las prácticas festivas de referencia. De este modo, aparecieron los contenidos didácticos de la comparsa, en un ejercicio de análisis clínico, del observar el espacio como un síntoma de anomalías diversas, donde la verosimilitud pasaba al plano de la fantasía en el quehacer de los alumnos y el topo del profesor, se direccionaba a un acompañamiento colectivo, visto desde un núcleo familiar. Flórez (...) ellos nos llaman papá comparsa y mamá comparsa (entrevista 07/08/2019). Así, la comparsa es vida, como lo mencionaba una madre de familia, la comparsa es un espacio de formación artística, porque pone en relación contenidos interdisciplinarios en un contexto institucional y recrea situaciones de la vida misma, para ser representadas, convocando el acto de la institucionalización. Los alumnos, cuentan en sus casas la experiencia del presentarse, ponerse un vestuario, de tocar un instrumento, además, el poder declarar que han aprendido y cómo lo incorporan en su vida diaria. Esos son algunos indicios de institucionalización de contenidos que se pudo observar en la charla frecuente con los alumnos:

Alumno 1 “sí uno tiene diferencias puede decirlas, uno deja que los sentimientos fluyan, aquí disfrutamos, recochamos, jugamos, actuamos, hacemos de todo” (entrevista estudiante de primaria, 07/08/2019).

Alumna 1 “en comparsa pueden hacer algo mejor que estar ahí, solo paseando, pueden estar concentrados en algo. Aquí en comparsa hacemos de todo, caminamos, jugamos, bailamos y hablamos de nuestros sentimientos, eso es comparsa” (entrevista estudiante de primaria, 07/08/2019).

Alumno 2 “saber expresarse por medio de las diferentes expresiones artísticas, no solo del baile, sino de la música, el habla, de todo tipo de arte y dar un mensaje” (entrevista estudiante de bachillerato, 07/08/2019).

Así, concluimos nuestro capítulo de análisis, con las palabras de los alumnos y alumnas quienes fueron parte fundamental en este proceso de identificar y comprender cómo aprenden a *comparsear* y sobre todo, cómo los profesores instalan las estrategias de comunicación para construir contenidos didácticos.

6. Conclusiones.

Los aportes que se identificaron en relación a la construcción de contenidos didácticos, en un espacio alternativo de formación escolar de comparsa, dieron a conocer la importancia del valor educacional que estos tienen en la formación de niños, niñas y jóvenes del colegio Luis López de Mesa I.E.D (Bosa). Se encuentran relacionados con las estrategias docentes, la habilidad y posibilidades de transitar en diversos espacios de aula comparsa ampliando la salida en la calle, el aula, el patio del colegio, permitiendo la participación activa, demostrando los avances aprendidos y aportando desde los conocimientos emotivos de los alumnos. Por lo tanto, se plantea algunas conclusiones teniendo en cuenta el recorrido que tuvo la investigación.

Estructura de la investigación.

Siendo el punto de partida de la investigación los contenidos didácticos comparseros como objeto de estudio, se construyen unos lineamientos de orden procedimental, donde posiciona un cuestionamiento alrededor de *¿qué hace el profesor de comparsa para enseñar algo a alguien?* De esta manera, se ve orientada la investigación, para comprender qué quería lograr, qué se quiso investigar y sobre todo, por qué es importante esta investigación para los formadores de artes escénicas. Preguntas que fueron respondiéndose a medida que se trazaba el camino de la pesquisa, como relator de esta experiencia formativa.

Ahora, es muy importante recalcar la mirada de los formadores en artes escénicas, ya que, las escuelas nos invitan a observar estos otros formatos, como parte de las consideraciones de lo que puede ser el teatro escolar, sus prácticas y representaciones que albergan un campo investigativo en torno al descubrimiento de una cultura festiva comunitaria oportuna para la cultura escolar. Una investigación como esta pone de relieve actividades que han hecho parte por años en las celebraciones institucionales, como: izadas de bandera, actos protocolarios, festivales, días especiales etc., en las que los profesores de artes no solo son los organizadores sino que podemos aportar y poner en evidencia límites y alcances de este tipo de actividades como constructores de cultura y conocimiento.

En cuanto a la cultura festiva escolar.

El constructo de festividad en la escuela, se ve evidenciado por una suerte de saberes comunitarios y populares, que se entrelazan con la vida académica de los alumnos. Ahora, esta relación refleja una intencionalidad precisa: evidenciar una cultura festiva en la escuela que es

precursora de conocimientos. Esto quiere decir, que la celebración se transpone en un acto de formación, donde se reconoce la burla, el festejo, la sátira, la crítica, la risa, como constructores de contenidos en relación a la práctica de referencia (la comparsa). Por ello, el espacio de comparsa escolar, habla de un trabajo riguroso, dedicado, consciente y sobre todo un espacio que se construye en la acción cooperativa y responsable de un grupo que aprende a trabajar en colectivo.

Por lo tanto, la comprensión de esta cultura en la institucionalidad, fortalece y potencializa los procesos de desarrollo actitudinal, cultural y procedimental en los alumnos, propendiendo por el cuidado del sí, el cuidado del cuerpo, la importancia del individuo dentro del colectivo e indaga las formas de cooperatividad y corresponsabilidad, como pilares fundantes en los procesos de creación colectiva (creo con el otro). Además, muestra como la comparsa escolar, entra en la escuela, siendo un formato artístico que tiene sus propias necesidades: temporal-espacial, prácticos y proxémicos. Por ello, se invita a las instituciones a ver estos formatos desde su esencia y características, asentado en el componente de estudio de las historias del carnaval y lo burlesco, de la exageración para la comunidad, de creación y todo el componente didáctico, desde las acciones creativas del aprender a construir fabulas y tramas y, enseñar hacer y ser.

En cuanto a la metodología en clínica didáctica.

El campo de la antropología en didáctica, nos supone un universo de lenguaje, de situaciones, de idealismos que crecen en tanto la intención del investigador se hace perceptible y fortalece su lugar de observación. Esta metodología, nos permitió profundizar en el campo de la formación artística integral, ver el fenómeno de la comparsa desde la meticulosidad de las acciones de los agentes (aprendiz-enseñante), observando una sintomatología de un sistema didáctico, en cuanto a los contenidos desplegados en el aula.

Por consiguiente, sus categorías de análisis (gestos docentes), determinaron que en la clase comparsa, el topo de los agentes circula entre las necesidades del acto creativo y colectivo, es decir, cuando el aprendiz pasa a ser enseñante y viceversa. También, se ve una evolución mesogénica, en tanto el alumno va incorporando nuevos conocimientos, a partir de un medio didáctico que es transitorio (la calle, el vestuario, la colectividad etc.). De este modo desde la perspectiva del gesto docente institucionalización, se evidencia una tensión del saber declarado, sin embargo, los alumnos logran dar algunas nociones del saber aprendido y también desde su capacidad

argumentativa en diversos espacios (la casa – el colegio), pero, se recomienda, generar estrategias comunicativas para fortalecer este lugar declarativo.

En cuanto a los contenidos didácticos de comparsa.

La comparsa como se ha venido mencionando a lo largo de la investigación, acoge un formato integral artístico, por ello, el contenido didáctico construido estuvo referenciado por diferentes campos del saber, enmarcados en una actividad interdisciplinar. Esto anterior, como un primer momento para saber qué observar y posterior saber qué identificar. Por lo que se infiere partir desde la festividad como componente transversal en la acción didáctica.

Así, pudimos identificar los contenidos por aparición estratégica en tanto a las fases de la clase, por ejemplo: la fase de disposición estuvo enmarcada en contenidos procedimentales (era el entrenamiento corporal), y a su vez referenciada por una concepción del ritual como hábito de colectividad (ejercicio de cargar y compartir la energía. Véase cap. 4, pág. 61). Contenidos tales como: calidades de movimiento, coreografías de danza, ejercicios de coordinación y disociación, jugar al si ficcional, entrenamiento corporal basado en la resistencia de la marcha en comparsa, entre otros.

En la fase de la actividad central se construyeron contenidos relacionados con el saber práxico de la práctica de referencia, dicho en otras palabras, contenidos directamente relacionados con el saber festivo de la comparsa, entre ellos: la burla y la exageración en la construcción corporal del personaje (puestos en el concepto de cuerpo extra-cotidiano, Barba, 1990). En la fase de reflexión o evaluación (contenidos del campo actitudinal), por ejemplo: confiar en mi trabajo y el trabajo del otro, la comparsa como lugar para compartir etc., se concluye con la retroalimentación (devolución de los profesores), enunciando los aprendizajes, la evolución de los contenidos y tareas que deben ir trabajando a lo largo de la creación festiva. Y, por último, la fase de cierre, donde los alumnos asumían responsabilidades de orden y cuidado con el espacio y sus elementos de trabajo, siendo estos: los instrumentos, escenografía, vestuarios etc., aportando al sentido de pertenencia y colectividad que han construido como significado de la comparsa escolar Luis Lopista.

7. Bibliografía

- 40x40, S. (Marzo de 2014). Obtenido de http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/orientaciones_generales_40x40_marzo_2014.pdf
- Alfonso, M. (2013). *La construcción del saber profesional de teatro. Estudio sobre la emergencia de paraxeologías docentes en la formación superior*. Bogotá : Tesis de doctorado Universidad Pedagógica Nacional .
- Bajtín, M. (1987). *Alianza Editorial*. Obtenido de LA CULTURA POPULAR EN LA EDAD MEDIA Y EL RENACIMIENTO: <https://ayciunr.files.wordpress.com/2014/08/bajtin-mijail-la-cultura-popular-en-la-edad-media-y-el-renacimiento-rabelais.pdf>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Madrid : Libros de Zorzal .
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber ensañado*. Buenos Aires : Aique .
- Díaz Barriga , F., & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para una aprendizaje significativo - Una interpretación constructivista*. México D.F.: Mc Graw hill - Interamericana editores, S.A. .
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. Libros de Godot .
- Dussel, E. (24 de Diciembre de 1966). *HIPOTESIS PARA EL ESTUDIO DE LATINOAMERICA EN LA HISTORIA UNIVERSAL*. Obtenido de Biblioteca CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120408102154/latino.pdf>
- Eugenio Barba, N. S. (1990). *El Arte secreto del autor - Antropología teatral*. México : pórtico de la ciudad de México .
- IDPC. (2012). *Publicaciones IDPC*. Obtenido de La serpiente festiva 17 años de comparsa Bogotana.: <https://idpc.gov.co/publicaciones/producto/la-serpiente-festiva-17-anos-de-comparsa-bogotana/>
- Leóntiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires : Ediciones ciencias del hombre .
- Levy-Strauss, C. (1981). *Estructuras elementales del parentesco*. España: Paidós.
- Makárenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso .
- Merchán, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los contenidos de los dispositivos de formación y prácticas pedagógicas de la licenciatura en Artes Escénicas*. Obtenido de Archive ouverte Unige: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/unige_29549_attachment01.pdf
- Meyerhold, V. (1917). *Écrits sur le théâtre*.

- Rickenmann, R. (2007). *UNGE* . Obtenido de Metodologías Clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado : un estudio de los dispositivos de formación en alternancia : <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>
- Sampieri, R. (2014). *Metodologías de la investigación* . Mexico : Mc Graw-Hill Interamericana editores S.A.
- Sensevy , G., & Mercier, A. (2007). *UNIGE*. Obtenido de Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves : <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Sensevy, G. (2007). *UNIGE*. Obtenido de CATEGORÍAS PARA DESCRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Stanislavski, C. (1994). *El trabajo del actor sobre sí mismo. El proceso creador de las vivencias*. Argentina : Quetzal .
- Trozzo , E., & Luis , S. (2003). *DIDÁCTICA DEL TEATRO I Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. . Mendoza, Argentina : Colección pedagogía teatral - INT FAD .
- Viñao, A. (2002). Obtenido de SISTEMAS EDUCATIVOS, CULTURAS ESCOLARES Y REFORMAS: CONTINUIDADES Y CAMBIOS.