



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
ESTADÍSTICA DE EDUCACIÓN

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS**

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y directora del trabajo de grado titulado *Retrato aún caminante. Lectura didáctica desde el gesto de definición en la construcción del rol docente, en la primera experiencia de práctica escolar*, presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Johanna Torres Robledo, identificada con C.C. 53.014.129 de Bogotá y código 2007177030, junto a la también estudiante Yenny Samanda Nieto Yanquén, identificada con C.C. 1.014.211.380 de Bogotá y código 2007177016, consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

1. Cumple con las normas exigidas por la LAE para la presentación y sustentación de monografía.
2. El tema planteado es un aporte crítico a la construcción de conocimiento propio de la LAE.
3. Sirve de mirada crítica del programa LAE, en cuanto a la formación docente y la cualificación del área de pedagogía y su relación didáctica con el Teatro.

En Bogotá, a los diecisiete (17) días del mes de diciembre de dos mil doce (2012).

Jurado Diana Patricia Huertas Ruíz	Calificación: <u>4.7</u>	Firma: <u>[Firma]</u>
Jurado Arlenson Roncancio Ortiz	Calificación: <u>4.7</u>	Firma: <u>[Firma]</u>
Directora Martina Mattauer	Calificación: <u>4.7</u>	Firma: <u>[Firma]</u>

Calificación final (Promedio de los tres): 4.7



UNIVERSIDAD UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PEDAGÓGICA Facultad de Bellas Artes
NACIONAL Programa de Licenciatura en Artes Escénicas
Educadora de educadores

RETRATO AÚN CAMINANTE

Lectura didáctica desde el gesto de definición en la construcción del rol docente en la primera práctica escolar.

Memoria para optar al título de Licenciadas en Artes Escénicas

Johanna Torres Robledo

Yenny Samanda Nieto Yanquén

Tutor: Martina Mattauer

Bogotá, Noviembre 2012.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>República de Colombia</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 124	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Retrato <i>aún</i> Caminante: Lectura didáctica desde el gesto de definición en la construcción del rol docente en la primera práctica escolar.
Autor(es)	Nieto Yanquén, Yenny Samanda; Torres Robledo, Johanna
Director	Mattaue, Martina.
Publicación	Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional, 2012. 122p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Licenciatura en Artes escénicas.
Palabras Claves	Clínica didáctica; práctica escolar; rol docente; teatro en la escuela.

2. Descripción	
El presente trabajo de grado aplica la metodología en clínica didáctica para la descripción de la práctica escolar de una estudiante universitaria en artes escénicas. Las arquitecturas de clase y el proyecto de aula sustentan el análisis de la didáctica situada que empieza a emerger <i>in-situ</i>; observación que hace énfasis en el gesto de definición de la estudiante y las gestiones de clase que van construyendo su rol como docente de teatro para un espacio escolar. De esta manera van apareciendo en la descripción dificultades en la definición del saber y la consigna; así como las acciones didácticas producto del ingenio del practicante-docente en el encuentro con los alumnos.	

3. Fuentes	
-Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE grupo editor. -Grotowski J. (1968). Hacia un teatro, Editorial Siglo XXI. -Merchán, C. (2012). Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: Tensiones entre el	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de profesionales</i>	FORMATO	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 4 de 124

teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la escuela.

Tesis de doctorado inédita. Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza.

-Porlán, R. (1993), Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Diada Editora.

-Rikenmann, R. (2007). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Disponible en: [//unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf](http://unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf)

-Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

-Vigotskii, L (2003). La imaginación y el arte en la infancia. (6ª. Ed.) Básica de bolsillo AKAL.

4. Contenidos

A partir del proyecto de aula y las arquitecturas de clase (análisis a priori), se describe el funcionamiento de las clases efectivas, centrándose en el gesto de definición de la practicante.

Así aparece el *modelo* que empieza a configurar la practicante con su propuesta metodológica a priori.

Por otro lado, la descripción y análisis in situ, hacen manifiestas las dificultades de definición, es decir:

Problemas con la consigna y los *vicios* o acciones recurrentes de la practicante que entorpecen su quehacer docente.

Por último se encuentra el aprendizaje que deviene del encuentro con los estudiantes y como allí se producen códigos de comunicación y resolución mediante el ingenio de la docente para fortalecer sus acciones en la enseñanza teatral en ese espacio escolar.

5. Metodología

El desarrollo de este trabajo de grado se sitúa en la metodología en Clínica Didáctica, que le permite describir las situaciones didácticas que acontecen en una práctica escolar, con especial atención en el primero de los cuatro gestos del docente (definición), donde se presentan los indicios sobre las nociones procedimentales y gnoseológicas del docente a la hora de “hacer jugar el juego”. De igual modo, la descripción se caracterizará desde una perspectiva mesogenética (medio), es decir, de aquello que entre alumno y docente se va modificando en virtud de las acciones didácticas de ambos agentes

La clínica didáctica permite entonces describir en detalle y analizar en minucia las situaciones didácticas

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Resolución de la Universidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 124	

contextualizadas, en tanto los gestos de la practicante, en la tarea investigativa de comprender la consolidación del rol docente en la práctica escolar. El elemento principal para desarrollar la metodología de clínica en análisis didáctico, es el trabajo minucioso sobre la videoscopía de las clases. Así, la investigación se apoya en siete sesiones de clases filmadas, de lo que se desprende un cuerpo de estudio sobre la transcripción de las mismas, junto con el proyecto de aula y las arquitecturas de clase.

6. Conclusiones

- De la definición del saber:
Fracturas entre imaginarios propuestos y la práctica efectiva. Indeterminación en el objeto de saber teatro: ¿qué es lo que se enseña, cuando se enseña teatro?
- De la construcción del rol docente:
La disposición como contenido: El docente debe procurar en sus alumnos un conjunto de actitudes corporales, mentales y anímicas que le permitan al alumno una apertura idónea a la creación:
 - Disposición espacial: el círculo, la división "público y escenario"
 - La disposición corporal: La regulación mediante indicaciones sobre los cuerpos de los alumnos, le puede permitir al docente fortalecer el sentido de la acción como elemento constitutivo para la experiencia teatral.
 - La transposición didáctica: La búsqueda constante de estrategias que le permitan al docente desentrañar el saber teatral para transformarlo en un saber que pueda ser enseñado en la escuela.
- De la práctica educativa,
Fortalecimiento de las relaciones entre las instituciones, la LAE y los practicantes.
El trabajo sobre los vacíos pedagógicos en tanto lo procedimental y metodológico para la práctica educativa. La definición del perfil del estudiante- Licenciado.

Elaborado por:	Nieto Yanquén, Yenny Samanda; Torres Robledo, Johanna
Revisado por:	Mattauer, Martina

Fecha de elaboración del Resumen:	19	12	2012
--	----	----	------

Tabla de contenido

	Página.
1. Introducción	5
1.1 Marco teórico	10
1.2 Metodología	17
2. La indefinición en el gesto de definición	23
2.1 Modelo	24
2.1.1 De la estructura general de la clase	28
2.1.2 De la metodología propuesta	32
2.2 La definición de la clase: actividades, tareas, ambiente	41
2.2.1 La consigna y sus complicaciones	43
2.2.2 Indicación-omisión	54
2.2.3 La consigna dilatada.	59
2.2.4 Hacia una consigna clara	63
2.3 Los vicios a la hora de definir	70
3. Encuentro con los alumnos	81

3.1 Los ruidos sintomáticos.	83
3.1.1 Inicio de clase	84
3.1.2 Ruido por ansiedad	90
3.1.3 Por no entender la actividad	96
3.2 Ingenio didáctico	100
4. Conclusiones	104
Recomendaciones	107
Relación de Fuentes Consultadas	109
Anexos	111

1. Introducción

En el marco de los espacios académicos que promueven la investigación dentro de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), nace la inquietud por desarrollar un estudio sobre situaciones didácticas desarrolladas en el ámbito escolar, en relación con los saberes propiamente teatrales que los licenciados proponen y ejecutan en su rol docente.

Con el fin de familiarizarse con la vida profesional, los estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Artes Escénicas, convienen una práctica pedagógica en determinada institución formal de enseñanza primaria, básica o media. La práctica pedagógica se desarrolla con el acompañamiento de un educador calificado, quien sigue en detalle el desempeño del estudiante en su rol docente. Escogemos la práctica pedagógica de una estudiante de Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN; que fue desarrollada en el primer semestre del 2011 en la Fundación Formemos (Vía la Mesa, Km. 32.5 Tena/ Cundinamarca), institución ubicada en un ambiente agro-ecológico, de educación formal en primaria y bachillerato para población campesina y desplazada. El taller de teatro se propuso como un espacio electivo para niños que cursaran la primaria, entre 8 y 12 años de edad, con una intensidad de dos horas semanales.

La práctica pedagógica es la etapa final que da cuenta de un proceso de formación para formadores, y de esta manera debería considerarse fundamental el

estudio de los procesos que allí se desarrollan, sus metodologías, los saberes que se circulan, las relaciones educativas, etc. Sin embargo, este espacio académico no goza de mayor atención en la Licenciatura, y es por ello que las prácticas pedagógicas se encuentran invisibilizadas. De esta manera, la presente investigación nace en la preocupación por poner de manifiesto los procesos formativos que se van consolidando en la primera práctica escolar, y dan cuenta de cómo el estudiante va reformulando y afianzando conocimientos y metodologías que terminan por fundamentar su rol como docente. La pregunta recae sobre la necesidad de fomentar la investigación en la práctica pedagógica, espacio que por excelencia permite el descubrimiento, entendimiento y la continua reflexión sobre la práctica educativa. De este modo, analizar el funcionamiento de las clases efectivas de la primera práctica pedagógica, permite comprender la gestión en la construcción del rol docente en la escuela a partir de la descripción de los gestos del docente (*definición*), esto es, los contenidos que quiere circular, su planeación, el desarrollo, las metodologías, la estructura de clase, etc.

Nos interesa de tal modo, analizar los saberes que la estudiante de artes escénicas pone en la escuela como sustento de la práctica teatral, así como las formas en *cómo* puede enseñarlos, y sus implicaciones didácticas, la importancia de las arquitecturas de clase, donde se reflejan las construcciones gnoseológicas, los objetivos, las disposiciones metodológicas, y en general todo el dispositivo didáctico que la estudiante plantea para poder enseñar lo que quiere enseñar. Lo anterior podría contribuir al fortalecimiento de las investigaciones educativas en

contextos situados, para la comprensión de estos procesos en el campo artístico-teatral y para la proyección y fortalecimiento de los mismos.

En el campo de análisis de las prácticas educativas en la Licenciatura, se encuentran muy pocos estudios relacionados con la didáctica situada. Entre ellos la tesis monográfica de López Padilla (2010), donde realiza una *caracterización* de los proyectos de prácticas pedagógicas realizadas por estudiantes de la LAE, un análisis de los proyectos de práctica durante cuatro periodos lectivos. Esta es una caracterización a nivel de las planeaciones y proyectos, es decir, de un nivel situado *a priori* pero no *in situ*. En esta dirección se encuentran más relacionadas las tesis monográficas de Valenzuela Fuentes (2009) y Santos Felizzola (2011); la primera dando cuenta de una investigación sobre la *transposición didáctica* y la relación de saberes teatrales en la escuela, y la segunda donde se encuentra aplicada la metodología en *clínica didáctica* en prácticas artísticas. Así mismo, el docente en artes de la UPN Luis Miguel Alfonso, desarrolla una investigación dirigida al *análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del teatro en el contexto de la formación de docentes* haciendo uso de la metodología en clínica didáctica. (Alfonso, Luis. 2011, *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* Vol. 5. pp. 154 – 171). Lo anterior hace referencia a las investigaciones desarrolladas en el marco de la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN, sin embargo, se pueden encontrar otras investigaciones como la desarrollada por las docentes Ana Saldarriaga y Luz Romero, sobre *situaciones didácticas utilizadas por el docente de la facultad de Artes de la Universidad de Antioquia*. Dicha investigación se

inscribe en la Red de Investigaciones en Clínica Didáctica (CLIDI). (Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 2 No. 1 enero - junio de 2008. pp. 63 – 69).

Estas investigaciones nos permiten comprender cómo la metodología en clínica didáctica se sitúa de forma relevante en los procesos educativos en artes, para la comprensión y descripción de sus propias didácticas. Este proyecto, además de usar la metodología en clínica didáctica, como ya se ha mencionado antes se centra en un proceso de *formación en alternancia*. Es así como la presente investigación se anexa a un proyecto de mayor amplitud que comenzó como parte del corpus de investigación del proyecto de doctorado “*Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la escuela*” de la profesora de la LAE Carolina Merchán, aún en curso. Es por ello que, desde la propuesta del anteproyecto, hemos estado trabajando y cruzando avances, artículos y bibliografía, en la intención mutua de profundizar sobre los hallazgos que visualizamos desde la lectura didáctica del espacio en la práctica escolar. Así mismo las discusiones en relación a las tensiones que enfrentan los profesores en formación en la primera práctica pedagógica, aportaron a la identificación de los cambios del rol del estudiante en función de la construcción de gestos docentes en el avance del proyecto de aula escolar.

Para el desarrollo de la presente investigación retomamos fundamentos teóricos del constructivismo como pilar para el entendimiento del hecho educativo. Las arquitecturas de clase y el proyecto de aula son el cuerpo de trabajo para el análisis *a priori*, que sentará las bases para definir el modelo de la estudiante-practicante. El análisis *in situ* que se encontrará a continuación, se desprende de las descripciones de clase para identificar en la practicante las acciones que dan cuenta de su proceder didáctico. Posteriormente se podrá observar cómo la relación con los alumnos alimenta la construcción del rol docente de la practicante; que el encuentro ternario entre saber-docente-alumno, enriquece las situaciones didácticas y replantea las metodologías y contenidos que se habían previsto. Por último, la investigación arroja como resultado, recomendaciones que se ajustan al campo de las prácticas educativas en la LAE; así como los relacionados a los dispositivos didácticos que se encontraron en dicho análisis, como la indefinición, el *círculo*, el encuentro, la *disposición*, etc.

1.1 Marco teórico

La presente investigación, centra su atención sobre la perspectiva constructivista del hecho educativo. Se comprende un paradigma en donde el diálogo entre docente y alumno construye el saber, mediados por el contexto, la institución, la cultura, el lenguaje y sus historias. Dicho paradigma se aleja de aquel, donde se privilegia la unidireccionalidad del saber: Docente→Saber→Alumno, y abre la posibilidad de concebir la relación enseñanza-aprendizaje como una *acción conjunta*. Como dijimos anteriormente, en esta tarea del aprender, debe intervenir necesariamente el alumno y su papel es definitivo en la tarea. Por eso, por la forma en que el profesor y el alumno se interrelacionan, no sólo entre ellos sino también con el objeto del saber, Sensevy (2007) ha denominado las situaciones de aula como *juegos didácticos*¹. Aquí se esbozan las expectativas que tanto el alumno como el profesor tienen acerca de la *tarea del aprendizaje*. Cada uno se encuentra con objetivos, que en teoría son recíprocos. El profesor desea enseñar y el alumno desea aprender. Para cumplir su tarea, el profesor ha planeado actividades que constituyen el *medio* para hacer circular los saberes en el aula. Aunque la planeación es previa al juego *in situ*, hace parte del conjunto de acciones del docente para cumplir el objetivo en su tarea del enseñar. El alumno, por su parte, arriba al aula con la expectativa ante el aprendizaje. Sin embargo, ambos *agentes didácticos* (profesor y alumno), no se encuentran en el aula

¹ Juegos didácticos, también en referencia a los juegos de lenguaje, en *Las Investigaciones Filosóficas* Wittgenstein, 1953.

desprovistos de información, se encuentran atravesados no sólo por sus propias expectativas, sino que sus acciones responden a convenciones (la mayoría de veces inconscientes) que se establecen antes de la primera clase. También durante ellas se fortalecen nuevos códigos de comportamiento que obedecen, bien sea a un dictamen institucional, como también a paradigmas sociales. A estos acuerdos de tipo implícito, se denominarán *contratos didácticos* (Sensevy, 2007). Los contratos didácticos estarán en constante cambio, conforme evolucionen las relaciones de los agentes en la situación didáctica. El docente y el alumno, de manera conjunta, contribuyen a la tarea del saber.

Esta comprensión del hecho educativo, sustentado en procesos colaborativos, es integrada en la *teoría de las acciones didácticas*, que de tal modo, Sensevy propone para contribuir con las “(...) *descripciones sistémicas* de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2007). Para observar dichas acciones, nos referimos a la *teoría del ver cómo* (Sensevy, 2007), es decir, que las acciones desempeñadas por el docente en el aula y la forma de comprenderlas mediante la descripción, requieren de una forma concreta de entender los *cómos* del cómo del docente. En este sentido, es pertinente preguntar qué modos particulares se instauran al interior de las clases de teatro, y cómo esta didáctica puede fortalecerse en su análisis *in situ*. Cabe anotar que esta apertura hacia la didáctica como disciplina científica, ha tenido sus mayores investigaciones sobre la teoría del aprendizaje en matemáticas. Es Guy Brusseau, quien labra un camino para hacer posible el

estudio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, definiéndolas como *situaciones didácticas*: “una forma para modelar el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) en donde intervienen tres elementos fundamentales: estudiante, profesor y el medio didáctico...” (Chavarria, J, 2006). El medio didáctico va a ser un elemento importante para la comprensión de estos procesos, pues Brusseau entiende que el alumno y el docente no se encuentran en un “cara a cara” sino que hay un “algo” que está entre ellos, mediando la tarea del saber, un *medio* que él define como *antagónico* (Sensevy, 2007). A partir de estos aportes para la investigación en didáctica descriptiva, es el propio Sensevy quien propone categorías que permiten comprender las acciones del docente, en donde se identifican cuatro grandes gestos del profesor a la hora de *hacer jugar el juego*: el gesto de definición, devolución, regulación e institucionalización (Sensevy, 2007). Estas categorías responden a gestos recurrentes en las acciones de los docentes en situaciones didácticas. La definición es el momento cuando el docente indica mediante consignas verbales a sus estudiantes *qué* hay que hacer. Es el momento en que se definen reglas del *juego*, características de la actividad, objetivos de la misma, referencias, etc. Es el momento en que el docente hace *jugar el juego*. Posteriormente, el docente debe pedir a sus alumnos que “demuestren” un conocimiento de dicha actividad. Es decir, si la actividad propuesta pretende enseñar a sumar, el docente, en la etapa de la definición, enseñará a sus alumnos cómo poner los números sobre una línea para adicionarlos, y realizará varias pruebas antes de pedirles (devolución) que hagan una suma por su cuenta.

Durante este proceso puede darse un *malentendido*, una acción de los alumnos que demuestre la poca apropiación de la actividad y por consiguiente del saber. Es en ese momento, donde el profesor *regulará*, es decir, dará indicaciones, correcciones, o demostraciones que refuercen la primera definición de la actividad. Por último, en un caso ideal, el docente podrá relacionar esta actividad a un saber ya ampliamente reconocido (institucionalización). La descripción de estos gestos ayuda a comprender el cómo de las acciones del docente, el avance y modificación del contrato didáctico, y por supuesto la relación ternaria entre docente, alumno y saber.

No obstante la caracterización del juego didáctico, en tanto los gestos del docente, también en la tarea de construir el saber, la relación entre alumno y docente, procura tres tipologías para la descripción del juego: Mesogénesis, topogénesis y cronogénesis. Esto quiere decir un análisis desde el cambio del medio (mesogénesis), desde los lugares de los agentes de la acción didáctica (topogénesis) o desde los tiempos en que aparecen o no los elementos constituyentes en la tarea del saber (cronogénesis) (Sensevy, 2007).

Las anteriores categorizaciones le permiten a la presente investigación, no sólo comprender y describir los procesos didácticos que allí se manifiestan, sino que ahonda en la investigación necesaria para los procesos de formación en *alternancia* (Rickenmann, R, 2007); procesos que se dan como prácticas

educativas de estudiantes universitarios en sus primeros acercamientos como docentes. Es el caso de la práctica pedagógica que se ha escogido como contexto situado, en dónde una estudiante de últimos semestres de la Licenciatura en Artes Escénicas, desarrolla un proyecto para una práctica escolar con énfasis en teatro. El análisis de la formación en alternancia, sugiere además la consideración de las influencias estructurales, metodológicas y gnoseológicas que le devienen de su formación profesional. La *transposición didáctica* que debe sufrir el saber para ser enseñado, es decir, para que el saber sea escolarizable (Chevallard, 1991).

El objeto de saber en esta práctica pedagógica tiene su fundamento en el *saber teatro*. Pero para que éste saber pueda ser enseñado necesita una transformación, una adecuación a las características de lo propiamente enseñable. En términos de Chevallard (1991) debe darse una *desincretización* y *despersonalización* del saber, para ser enseñado. El *saber* que se ha designado como un *saber enseñable*, necesita sufrir una transformación para llegar a ser realmente un *objeto de enseñanza* (Chevallard, 1991).

Los saberes que la estudiante sitúa en su práctica pedagógica dan cuenta de la transposición necesaria que ha sufrido, en este caso el saber teatro, para llegar a ser efectivamente enseñados. Esta posibilidad se abre en el marco de su misma formación universitaria, mediante *creaciones didácticas* transversales en el currículo y en los espacios académicos de su formación profesional, que le han

permitido adquirir un saber, en este caso concerniente al arte escénico. Este objeto de saber, sin embargo, es aún muy nebuloso. El teatro es una palabra que designa varios significados. En general, el teatro se refiere al acto de representación de uno o más actores ante un público. Aunque también puede referirse a la forma literaria en diálogo definida como drama. Se refiere también a la estructura arquitectónica que principalmente se divide en escenario y público. También las luces, el vestuario, el maquillaje, la escenografía y la música, hacen parte de lo que alimenta el acto de representación. Los actores y el director, la relación con el dramaturgo, y la necesaria confrontación con un público, son otras categorías que hacen parte de *“el teatro”*. Hacemos esta rápida mención de los elementos que circundan alrededor de lo teatral, en el intento de señalar la dificultad para definir precisamente el objeto de saber. ¿Qué es lo que se enseña cuando se enseña teatro? Cuando se enseña teatro, ¿Se está enseñado a hacer teatro? Es decir, ¿se enseña cómo ser actores, directores, escenógrafos, luminotécnicos, productores? ¿Se enseña dramaturgia, filosofía del arte, historia, poéticas teatrales? ¿Se enseña a crear un acto escénico? Ciertamente el saber que ha sufrido la mayor transposición para ser enseñable, es el saber actuar, el saber dirigir y el saber escribir. Los otros factores que intervienen en el acto teatral son frecuentemente desplazados por la importancia que tiene para el teatro el actor. Esta importancia, deviene principalmente de postulados sistematizados, en donde el paradigma de un teatro espectacular, le dió paso a un teatro que pretendía ser un acto de verdad, un acto ritual donde prevalece la relación entre el

actor-espectador. Lo esencial al teatro, no deviene de los elementos que se consideran por añadidura, como la escenografía, el vestuario o el maquillaje, sino que bastaría sólo un actor para poder hacer teatro (Grotowski, 1968). Esta mirada esencialista del teatro como acto de representación, tiene sus influencias en la formación que ha recibido la estudiante-practicante, donde el objeto de saber que ha aprendido se encuentra enraizado en la formación para actores; donde el objeto que ha sufrido una transformación para ser enseñado es el saber “de actores”.

La transposición de dichos saberes constituye otro de los elementos que caracterizan la descripción, pues representa las *creaciones didácticas* que han permitido su *enseñabilidad*.

1.2. Metodología.

La presente investigación se propone describir las situaciones didácticas que acontecen en una práctica escolar, con especial atención en el primero de los cuatro gestos del docente, pues es en el momento de la definición, donde se presentan los indicios sobre las nociones procedimentales y gnoseológicas del docente a la hora de “hacer jugar el juego”. De igual modo, la descripción se caracterizará desde una perspectiva mesogenética (medio), es decir, de aquello que entre alumno y docente se va modificando en virtud de las acciones didácticas de ambos agentes. Para este propósito se utilizará la herramienta metodológica en clínica didáctica, que permite un análisis descriptivo para la observación y comprensión de las didácticas situadas, tal y como lo asegura Alfonso:

La clínica didáctica se asume como concepción epistemológica, de la que se derivan métodos de descripción, recopilación y análisis de datos concediendo a las situaciones de clase carácter semiótico, lo cual quiere decir que tras las situaciones de aula existen modelos explicativos que es necesario elucidar. Se denomina clínico, porque tiene datos de origen diverso que se triangulan para observarlos y analizarlos. A diferencia de otros métodos, esta teoría concibe como estrategia la aplicación de una lógica metodológica acorde con la situación a analizar, lo cual implica una mirada contextualizada diferente a lo

prescriptivo para describir las lógicas que se crean en el aula. (2011, *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* Vol. 5, pp. 166-167)

La clínica didáctica permite entonces describir en detalle y analizar en minucia las situaciones didácticas contextualizadas, en tanto los gestos de la practicante, en la tarea investigativa de comprender la consolidación del rol docente en la práctica escolar. El elemento principal para desarrollar la metodología de clínica en análisis didáctico, es el trabajo minucioso sobre la videoscopía de las clases. Así, la investigación se apoya en siete sesiones de clases filmadas, de lo que se desprende un cuerpo de estudio sobre la transcripción de las mismas. Partiendo de este material, que se encontrará como anexo a la presente investigación, se realiza un análisis mesogenético que pretende describir y comprender “(...) por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber, un maestro hace lo que hace y qué consecuencias surgen en los procesos de aprendizaje...” (Sensevy, 2007)

Para efectos del manejo de la información, las clases filmadas se dividen en dos o tres *tracks* -o cortes-. Fueron grabadas siete sesiones, que empezaron en la segunda clase efectiva de la práctica. Es decir que la primera clase que tenemos registrada es, en efecto, la segunda. Para la sinopsis y el análisis de las sesiones, la estudiante que realiza la práctica docente es denominada con la abreviatura P1,

y los alumnos como A1, A2, A3, etc. ² Entonces, para el análisis *in situ*, del que se desprenden los capítulos posteriores, se retoman fragmentos de clase que ejemplifican idóneamente los gestos de P1 y las situaciones que empiezan a dar cuenta de la didáctica propia de ese espacio escolar. Antes de cada fragmento de clase, se encontrará el número de la sesión, la fecha de la misma y el tiempo de clase del que es extraído dicho fragmento. La transcripción llevará números secuenciados en cada línea para efectos de referencia posterior. También se encontrarán diferentes subrayados que indican las diferentes categorías de análisis.

Desde la perspectiva mesogenética, del medio:

- ✚ Relativos a los saberes expertos: Saberes que han sido reconocidos como tales, institucionalizados. *Saber sabio* (Chevallard, 1991)
- ✚ Relativos a la dimensión formal de las tareas: Indicaciones del docente. Qué y cómo debe hacerse. ¿Cuál es la tarea? ¿En qué consiste el ejercicio?

En el plano topogenético:

- ✚ Los indicios relativos a los lugares del formador o de los estudiantes: es decir, aquellos donde se hace evidente el lugar que toma o no, el alumno y el docente de acuerdo al rol que desempeña como agente didáctico.

² Reproducimos la diferencia terminológica entre *alumnos* (escuela obligatoria) *estudiantes* (formación superior), reproducida en la revista EccoS, Sao Paulo por RIKENMANN, R. 2007.

- ✚ Los indicios que conciernen a los lugares de novicios o expertos: Si el lugar del docente se refiere a un lugar, a una posición de conocimiento de su rol, o si determinada acción se refiere más a su “inexperiencia”, a su estado *novicio*.

Otras consideraciones

- ✚ El subrayado simple, se refiere a los problemas de orden disciplinario.
- ✚ La descripción transcrita puede identificarse desde dos lugares: de lo dicho y desde lo que sucede. Los diálogos e indicaciones tanto de docente y alumnos serán reproducidos con fidelidad. Lo que *suceda* en la clase, se encontrará en paréntesis y en cursiva.
- ✚ “xxx” dentro de la transcripción: sugiere una interferencia en la grabación que impidió escuchar con claridad ese fragmento.
- ✚ Ejemplo de marcación:

“(6/7) 12-04-11.Track1. 4’26’’

{1} (A1 reacciona frente a la lectura haciendo gestos y hablando. Dispersa a
{2}algunos compañeros. P1 interrumpe la lectura para llamarle la atención.
{3}Algunos niños están sobre el libro. P1 mientras sigue leyendo se levanta.
{4}Entonces algunos niños se levantan con ella. P1 Les dice que no se levanten.
{5}así que vuelve a arrodillarse y continúa leyendo, esta vez más acelerada.)”

La primera información que se obtiene es la referencia de ubicación. El fragmento sustraído corresponde a la sexta sesión filmada, a partir del cuarto minuto de la clase del 12 de abril del año dos mil once. Posteriormente, los números entre corchetes {1,2,3,etc.} que empiezan con cada línea pretenden remitir con facilidad la situación, las consignas, las intervenciones o las acciones que necesite referir el análisis:

En la línea {1} A1 ya empieza a convertirse en un distractor de los objetivos de P1, quien le llama la atención rápidamente e intenta continuar con su ejercicio de lectura. Sin embargo, se hace evidente {5,6}, por la velocidad con la que termina leyendo y por sus movimientos corporales, que P1 se siente ansiosa por terminar la lectura.³

Esta manera de sistematizar la información tiene el fin de analizar las descripciones de las clases efectivas, es decir, aquello que sucede *in situ*. Sin embargo, la investigación también se detiene en los materiales escritos que P1 ha diseñado para sus clases, aquellos definidos como arquitecturas de clase, o proyecto de práctica. Estos materiales hacen parte del cuerpo de trabajo necesario para el análisis *a priori*, que reseñará los apartes necesarios y que correspondan al análisis didáctico.

³ Del capítulo 2.2.3 *La consigna dilatada*

Cabe resaltar el elemento particular de esta investigación, pues la acción del docente que será descrito y analizado, se refiere propiamente a una de las investigadoras. Ser, a la vez, sujeto y objeto de estudio representa una característica metodológica específica. Al abordar las acciones del agente por él mismo, podría viciar, esconder, modificar o sesgar los análisis y conclusiones que pudiera arrojar la investigación. Sin embargo, el estudio que se pretende desarrollar no busca decidir si las acciones del docente son *correctas*, sino que pretende *describirlas* para comprenderlas. Se decide buscar el sentido de dichas acciones en el entendimiento de las didácticas teatrales. Es decir, que la dificultad que representa convertirse en objeto de investigación, puede constituir una oportunidad manifiesta y cercana de aprendizaje.

2. La indefinición en el gesto de definición.

El primer gesto del docente, sobre el que centramos la atención en la presente investigación, tiene que ver con la capacidad de P1 para instalar de manera clara las actividades que desarrollan los contenidos que tiene previstos. Se ha dividido el análisis de dichos gestos en dos momentos: los que ocurren en clase, es decir, situaciones didácticas dónde se hace manifiesto el gesto de definición; posible gracias al análisis de la transcripción de dichas clases (análisis *in situ*); y por otro lado el proyecto de práctica inicial y las arquitecturas clase a clase (objetivos, actividades, contenidos, materiales, disposición didáctica, secuencia, tiempo, etc.) que P1 planea, y que determina en gran medida las situaciones didácticas que se desarrollarán en el aula (*a priori*). Este análisis que antecede las situaciones didácticas abrirá el presente capítulo, para posteriormente darle paso al análisis descriptivo *in situ*.

2.1 Modelo⁴

Para terminar de comprender lo que sucede al interior de las clases, se hace necesario el estudio de las ideas generales con las que P1 planea la estructura general de las clases, consignada en el proyecto de aula. Sabemos que allí, P1 expone las nociones conceptuales y las estrategias metodológicas que pretende emplear en el aula. Encontramos así los objetivos de su proyecto inicial:

- “Potenciar el espacio de la práctica pedagógica como fortalecedora de la identidad colectiva de los niños.
- Integrar los juegos teatrales en el desarrollo de la creatividad y la imaginación.” (Nieto Yanquén, 2011, Proyecto de aula para práctica pedagógica, inédito, UPN.)

Podemos comprender que los objetivos que pretende P1 son ambiciosos, teniendo en cuenta que es su primera práctica, y que además sólo contará con un par de horas semanales por cuatro meses, para cumplirlos. Sin embargo, P1 pretende: “Integrar los juegos teatrales en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, en el esfuerzo de constituirla como una práctica fortalecedora de los imaginarios culturales y la consolidación de la identidad colectiva e individual.” (Nieto Yanquén, 2011, Proyecto de aula para práctica pedagógica, inédito, UPN.)

⁴ Si bien, el término **modelo** nos refiere a las grandes corrientes pedagógicas que han influido en la renovación de ciertos paradigmas educativos, usamos **modelo** aquí, para el análisis de las estructuras que utiliza P1 para la planeación de su clase, no sólo desde las actividades y saberes, como arquitectura didáctica, sino también desde las influencias que se van develando en la práctica de su enseñanza.

De este modo irán apareciendo dificultades al encontrarse en el contexto real, donde los procesos se dan casi como acciones *atómicas*, y que el tiempo dispuesto por clase no le permitirá fácilmente a P1 “*consolidar la identidad colectiva e individual*”. Esta intención de fortalecer la identidad cultural a través de los juegos teatrales, se muestra como una idea abstracta que se aleja de las clases efectivas, -y aunque en todo caso no es nuestra labor decidir si cumplió o no con sus objetivos- consideramos que dichas proyecciones *a priori* se muestran desfasadas en relación con lo que en efecto ocurre dentro del aula. Lo anterior nos hace creer que los propósitos iniciales de P1 en su proyecto de práctica, constituyen un punto de partida muy débil para la construcción idónea de estructuras que puedan llegar a desarrollarse “exitosamente” en el aula.

Si bien los objetivos generales que P1 formula para el curso son ambiciosos y casi abstractos, un aspecto de la estructura metodológica propuesto es bien concreto:

“Cada clase debe ser una oportunidad para que mediante indicaciones de la practicante, se desencadene un proceso imaginativo y creativo en los niños. Teniendo en cuenta lo anterior, la forma de abordar los juegos se hará mediante *indicación, acción demostrativa y por último imitativa*⁵. Luego de varias sesiones los ejercicios deben sobrepasar el nivel básico de aprendizaje mecánico y convertirse en ejercicios orgánicos y más conscientes. Este último nivel procurará establecer conexiones directas con

⁵ La cursiva es nuestra.

la vida propia de los estudiantes, aunque no de forma explícita y literal. Un tratamiento figurativo y propio de cada estudiante que puede caracterizar sus creaciones.” (Nieto Yanquén, 2011, Proyecto de aula para práctica pedagógica, inédito, UPN.)

P1 pretende llevar a cabo las actividades y ejercicios a través de tres momentos: indicación, acción demostrativa y posteriormente imitativa. En efecto, esta manera de proceder es recurrente y característica en las clases de P1. Nos preguntamos por el devenir de esta estructura, puesto que señala implícitamente un *modelo* de enseñanza, y en la medida que configura los gestos y las situaciones didácticas que se presentan en el aula, nos habla también de la *definición* del rol docente. ¿De dónde proviene la estructura didáctica de P1?

Cuando P1 propone los tres momentos como principio de su metodología (indicación, acción demostrativa e imitativa), nos revela que las actividades y ejercicios que pretende tienen un componente práctico, principalmente por la idea de *acción* demostrativa, y además por la posterior afirmación que los ejercicios deben convertirse en “orgánicos y más conscientes”, es decir, que deben de algún modo volverse vitales y presentes. Lo anterior nos refiere a Jerzy Grotowski, un director y escritor reconocido en materia teatral. Sus pensamientos y hallazgos han sido compilados en el libro *Hacia un teatro pobre* (Grotowski, 1968), texto que ha servido de guía en la formación de actores, e incluso en la formulación de estéticas teatrales donde prevalece la acción y presencia del actor, por encima de

otros elementos que participarían en el arte escénico (luces, maquillaje, vestuario, escenografía, etc.) Por lo anterior Grotowski propone un entrenamiento por la *vía negativa*, que consiste en el trabajo sobre sí mismo para eliminar las barreras físicas influidas por la cultura o la historia, que no le permitieran al actor realizar, lo que él llama un acto total⁶. En este entrenamiento de la *vía negativa*, el actor debe volver consciente aquello que se mantenía oculto a sí mismo⁷, y por lo tanto la consciencia que quiere encontrar se extiende a su vida “cotidiana”.

A grandes rasgos podemos entonces, familiarizar las formulaciones que encontramos expuestas por P1 en su proyecto de práctica, con algunos de los postulados de Grotowski. La búsqueda de la consciencia a través de un entrenamiento que reclama acciones físicas, y que posteriormente se espera trascienda a las esferas de la vida externa, privada o cotidiana; es una idea que P1 reformula en la metodología de una práctica escolar que deviene de su formación como estudiante de la LAE.⁸

2.1.1 De la estructura general

⁶ (...) ésta es sólo una comparación, porque no podemos explicar esa “salida de sí mismo”, sino a través de la analogía. Este acto, paradójico y limítrofe, es un acto total. En nuestro concepto resume los más profundos deseos del actor. Grotowski, J. Hacia un teatro pobre, Editorial siglo XXI, Pág. 214.

⁷ “Todos los sistemas consistentes en el campo de la actuación se plantean la misma cuestión: “¿Cómo puede hacerse esto?” Así debe ser, un método es la conciencia de este “cómo”. Grotowski, J. Hacia un teatro pobre, Editorial siglo XXI, Pág. 176

⁸ Licenciatura en Artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre los años 2007-2011.

Antes de profundizar sobre el desarrollo de la estructura metodológica que propone P1 en su proyecto inicial de aula: *indicación, acción demostrativa e imitativa*; señalaremos brevemente la organización que hemos denominado como fases o momentos de clase.

- 🎨 Fase de preparación (calentamiento, disposición),
- 🎨 Fase de entrenamiento de la creatividad (o ejercicios para la creatividad),
- 🎨 Fase de “jugar al teatro” (o pequeñas representaciones dentro del aula),
- 🎨 Fase de reflexión (o hablar de lo que pasó en clase).

Cada fase se compone de ejercicios característicos y de formas frecuentes. De esta manera, encontramos que en la fase de preparación, P1 hablará con sus alumnos, reuniéndolos en torno a un círculo, formulando preguntas relativas al tema de la clase. Estos dos componentes se fortalecen hacia las sesiones finales, convocando con mayor facilidad a los alumnos y permitiendo así que la fase de preparación, en efecto, cumpla su labor. El círculo, que en las primeras clases es una forma difícil, con el tiempo, los alumnos comprenden que su conformación es síntoma o señal del inicio de clase.

Sesión 1	(Se ubican doce niños con la practicante en círculo , unos sentados, otros de
----------	--

	<i>rodillas, hay mucho ruido; hablan al mismo tiempo, un niño más (Kevin), está sentado sobre una mesa ubicada en la esquina del salón)</i>
Sesión 2	<i>P1 (Se encuentra llamando lista en un círculo. Algunos niños arrodillados, otros de pie.)</i>
Sesión 5	<i>(P1 se encuentra con nueve alumnos en el salón de clase algunos ya formando el círculo, <u>los niños hablan al mismo tiempo, un niño está sentado en las sillas que hay en una parte del salón</u>).</i>
Sesión 6	<i>(La clase empieza con P1 reuniendo a los niños -que aún están hablando- en un círculo. Son doce alumnos en total: cinco niños y siete niñas.)</i>

En los anteriores ejemplos, se puede notar que el círculo progresa como un medio para concentrar a los alumnos al inicio de clase, como en la sesión 5 donde algunos alumnos ya “están formando el círculo”. De igual modo, el diálogo, las preguntas, el recordar las “reglas de clase”, y la memoria didáctica son recursos preferibles para P1 en la consolidación didáctica del inicio de clase.

Sesión 1	P1: Listo, vamos a hacer un juego, por ejemplo ¿a quién le gusta el futbol? (...) P1: entonces, yo quiero preguntar ¿cuáles son las reglas del futbol? (varios niños hacen el intento de hablar)
Sesión 2	Cójanse cójanse Eso. ¿Qué? ¿Estamos bien? ¿Tenemos frío, calor, cansancio?
Sesión 5	Listo, primera regla; no encima de esas sillas, ni en las mesas, ni debajo de las mesas, ¿qué más? ¿Cuál es la otra regla? No pegarle a los compañeros y...
Sesión 6	1:07 P1 pregunta a los niños: ¿Qué es un Mito o una leyenda? 01:34 P1:

	¿Quién conoce algún mito o alguna leyenda?
Sesión 7	<i>P1: ¿Se acuerdan que hicimos la vez pasada? 02:22 P1: La idea es la siguiente... se acuerdan que... ¿buscaron qué era un mito o una leyenda? (...) P1: Entonces escogimos un mito base, que ¿Cuál era el mito base? el de Dinari y Yacamar, ¿se acuerdan, que lo leímos? ¿De qué se trata Dinari y Yacamar?</i>

Esta forma de pregunta, de diálogo, que P1 quiere instalar en el inicio de clase, es de hecho la forma para disponer a los alumnos de cara a un tema en particular, ya sean los mitos, las reglas, o incluso el recuerdo de la clase anterior. Esto con el fin de adentrarse en el “calentamiento corporal”, o la preparación del cuerpo para la fase de la “creación”. Esta transición, de la fase de preparación a la fase de “jugar al teatro”, tienen componentes prácticos, que requieren de una actividad corporal y vocal guiada por acciones de P1, que posteriormente serán imitadas por los alumnos. Sin embargo, hay una variación importante en la metodología que se relaciona con el obstáculo de los alumnos para continuar la dinámica de imitación de P1 en el momento de la representación de las historias. La condición “*indicación, acción demostrativa e imitativa*” no puede aplicarse a las actividades de esta fase, pues se refieren a la devolución que pide P1: la imaginación, la creatividad de sus alumnos.

La última fase, la de reflexión, no es exactamente un momento donde alumnos y docente hablen *reflexivamente* sobre la clase. Pero es un último momento donde

además de recordar la tarea del próximo día, P1 intenta retomar algún tema o actividad de la clase para hacerlo visible a sus alumnos.

Sesión 5	P1: la idea, ¿cómo se sintieron? ¿Cómo les pareció? (...) P1: la idea de este ejercicio es que nos acercáramos un poquito a ver cómo es que es eso de estar en escena, cuando habla alguien ¿sí? Las acciones y el ritmo con el que trabajamos...
Sesión 6	P1: (...)¿Les pareció muy difícil la historia? ¿Entendieron la historia? (...) les pareció muy difícil repetir una vez la escena, repetirla otra vez. (Varios niños responden que no) ¿Qué encontraron cuando repitieron una vez la escena y cuando la volvieron a repetir? ¿Qué, qué les pasa cuando la vuelven a repetir?

Así, las cuatro fases; de concentración o disposición, seguida de una fase de calentamiento o preparación corporal y vocal, una fase de creación o representación, y por último una fase de reflexión o reunión, dan cuenta de una estructura didáctica: de cómo aprender un saber. Que la creatividad es posterior a la preparación, y que la representación requiere de un diálogo reflexivo para hacer visible aquellos hallazgos que emergieron de la experiencia.

2.1.2 De la metodología propuesta

Nos adentramos en la metodología que P1 propone en su proyecto inicial de práctica, en la tarea de analizar sus correspondencias:

“(…) la forma de abordar los juegos se hará mediante *indicación, acción demostrativa y por último imitativa*⁹. Luego de varias sesiones los ejercicios deben sobrepasar el nivel básico de aprendizaje mecánico y convertirse en ejercicios orgánicos y más conscientes.” (Nieto Yanquén, 2011, Proyecto de aula para práctica pedagógica, inédito, UPN.)

La indicación, que podemos equiparar a la consigna, es un aspecto que se ha mostrado dentro del gesto de definición de P1 como escueto. En algunos casos, incluso, hará omisión de él. Los tropiezos por esta ausencia de verbalización no serán tan determinantes en algunos ejercicios, como si lo será para otros.

(6/7) 12-04-11. Track1. 12´33´´

{1} (Aun con el ruido, similar al del “fantasma” *P1 les muestra a los alumnos que*
{2}*se masajeen la cara: la boca, la nariz, los ojos*) 13:39 (*P1 muestra que se debe*
{3}*hacer un sonido, haciendo vibrar los labios y ayudándolos con el dedo.*
{4} *Un sonido similar al de una moto. Los niños lo hacen. P1 lleva el ejercicio*
{5}*anterior hasta abrir la boca y comenzar a jadear como perro*) (*P1 Abre la boca y*
{6} *deja salir un “a”. Luego lo repite con un tono agudo y uno grave. Tres*
{7} *repeticiones después cambia a: “mama”. Los niños la imitan. Luego un “Papa”*

⁹ La cursiva es nuestra.

{8} más grave. Los niños la imitan. Así, empieza un “mamá agudo” y un “papá {9} grave”. Después de ocho repeticiones P1 introduce un “nene nasal”. Los {10} alumnos pierden un poco el orden, pero lo recuperan una repetición después. {11} Hacen la secuencia siete veces.)

En el anterior ejemplo notamos que, incluso en ausencia de la instrucción verbal, P1 logra que los alumnos realicen el ejercicio propuesto. La forma de lograrlo es a través de la imitación {1,2}. P1 muestra, los alumnos imitan de manera conjunta {3,4}. Durante dos minutos, sin pronunciar ninguna indicación (consigna), P1 cambia de ejercicio cuatro veces {2,3,5}, y mantiene el último con tres variaciones {7,8,9}. Ciertamente los alumnos no tienen claridad sobre el objetivo del ejercicio, porque P1 no ha verbalizado qué quiere que hagan sus alumnos, pero mediante una comunicación no verbal, los alumnos lo hacen.

Por las características de este modelo de enseñanza, el gesto de definición suele apoyarse en una acción demostrativa, en un gesto corporal o vocal del docente que impulsa la reacción de los alumnos. Una gran cantidad de tiempo de la clase está destinado a la preparación o calentamiento inicial, y por esta razón muchos ejercicios son realizados por los alumnos, como una imitación de las acciones demostrativas de P1. Esta dinámica, la de imitar, se hace fuerte dentro de las sesiones, y en este sentido, en muchas ocasiones, P1 puede prescindir de las consignas, y aun así, hacer que los ejercicios funcionen como *deberían*. Esto porque se han ido robusteciendo las claves del contrato didáctico, donde P1 en

reiteradas ocasiones les indica cuál es el modelo que deben seguir para poder hacer el ejercicio correctamente, y los alumnos aceptan la lógica de la imitación y se disponen a participar en las actividades a partir de la misma.

(1/7) 08-03-11. Track1. 13'08''

{1} P1: Es muy sencillo lo que vamos a hacer. ¡Atención! ¡Atención!, sí, escuchar,
{2}¿listo? Este ejercicio que vamos a hacer va a ser muy sencillo ¿sí?
{3}Quédense quietos mirando. Ustedes lo que van a hacer es un poco seguir lo
{4}que yo hago. si yo camino, quietos, quietos, si yo camino, caminan detrás mío.
{5}eso es todo ¿listo? (P1 camina) P1: si yo (susurrando) ando despacio (Un
{6}alumno va siguiendo las palabras de P1 con su acción, P1 también realiza la
{7}acción mientras da la instrucción) si yo corro, si corro hacia un lado ¿cierto?, si
{8}me boto al piso ok, lo que yo haga, vamos a xxxxx y nos devolvemos y
{9}seguimos en la fila ¿correcto?

Este fragmento de la primera sesión, del primer ejercicio, nos muestra como P1 va dando indicaciones sobre el *cómo* se debe hacer los ejercicios. En efecto va aplicando el modelo de trabajo propuesto en el proyecto inicial {3,4} (*indicación, acción demostrativa e imitativa*). Con el tiempo, P1 va a definir mucho más esta característica y concluirá que es la mejor manera para proceder en las actividades.

(3/7) 22-03-11. Track1. 1'31''

{1} P1: Entonces vamos a: Primero me miran y luego lo hacen ¿listo? poniendo su
{2}mano derecha sobre la cabeza y bajándola) entonces vamos a bajar la cabeza
{3}(A1 haciendo lo mismo, los otros niños observan), primero miras Kevin (P1
{4}sigue con el movimiento), vamos a bajar chin chin chin chin despacito y van a

~~{5} tocar el suelo (P1 se inclina con las piernas estiradas hasta tocar el piso con las
{6} dos manos) y luego vuelven a levantarse (haciéndolo) ¿listo? ¿Listo?~~

P1 les muestra a sus alumnos como deben hacer este ejercicio. Pero antes, les indica que deben mirar primero y luego hacer {1}, es decir, luego imitar. La totalidad de estos ejercicios se encuentran comprendidos en la fase de preparación, que tiene como objetivo “calentar” los cuerpos y las voces de los alumnos para la siguiente fase. Como P1 reconoce que su cuerpo se puede *calentar* mediante ciertos movimientos o sonidos, la imitación de tales movimientos le haría constatar que, en efecto, los cuerpos de *sus* alumnos se están *calentando*. La imitación resulta una metodología efectiva. Empero, resolvemos de nuevo, que aunque los alumnos realicen satisfactoriamente los movimientos que requiere ese tipo de ejercicios, aun no comprenden conscientemente para qué son. P1 no les dice, ni antes ni después, por qué realizan ese tipo de movimientos. P1 lo sabe, pero no comparte ese saber, que aunque se hace explicito, pues en algunos casos los ejercicios de preparación logran disponer a los alumnos para las siguientes actividades, no se hace consiente en los alumnos. Los alumnos no saben que un ejercicio previo puede dejarlos de cara a la representación.

En el modelo de P1 se descubren varias limitaciones, sobre todo cuando P1 prefiere evitar el momento de la indicación y se concentra en la acción demostrativa y la imitación. Explicitar a sus alumnos el objetivo de los ejercicios no

es el único inconveniente que presenta esta metodología. El modelo se hace débil cuando, en su fase final, se encuentra con la calidad de la imitación.

(6/7) 12-04-11. Track1. 15'50''

{1} (P1 da un paso adelante, un paso atrás. Lo repite. Los niños intentan
{2}hacerlo. P1 mientras lo hace va susurrando: "un paso adelante, un paso atrás,
{3} un paso adelante, un paso atrás..." (...) (Los niños no logran "coger el paso"
{4}rápidamente. P1 Da una palmada señalando la velocidad y la acompaña de un
{5}sonido rítmico. Jorge la imita. "tan tan tan, tan-tan, tan-tan..."")

{6}17'28'' (P1 detiene el ejercicio. Les pide a los alumnos que se detengan)
{7}P1: nos quedamos con los dos pies así. (Juntos) y mandamos la derecha al
{8}frente, y luego la derecha a atrás. No hay que mover el izquierdo. Derecho
{9}adelante, derecho atrás. (Los niños hacen lo que P1 les pide, y lo repiten,
{10}varias veces. P1 introduce la canción y los niños pueden hacerlo regularmente;
{11}pueden después de 5 repeticiones hacer el movimiento y cantar)

El ejercicio que P1 propone en este ejemplo demanda una calidad precisa en la imitación, pues exige un alto grado de motricidad, que debe ser acompañado de mucha atención y una buena marcación en el ritmo grupal. P1 les muestra, mediante su acción, cómo debe hacerse. Pero aunque los alumnos comprenden la mecánica (ver a P1 y luego imitarla) e intenten hacerlo, no pueden. Es así como P1 debe detener el movimiento de sus alumnos e indicarles verbalmente cómo debe hacerse, es decir, verbalizar una consigna ausente {7, 8}. Después de la instrucción clara, las pautas, y de nuevo una acción demostrativa, los alumnos logran hacer el ejercicio. Esto quiere decir que la indicación, o la consigna, no

deberían estar ausentes en la tarea de definir una actividad, pues aunque la acción demostrativa parezca ser suficiente, lo cierto es que cuando se logra articular una indicación precisa, los alumnos se muestran más receptivos y por lo general realizan con más prontitud la tarea que se les pide.

En este mismo sentido, existe otro paisaje de ejercicios y actividades, que dentro de otras fases de la clase, no permiten la ausencia o vaguedad en la consigna. De hecho, P1 recurre a otros mecanismos en los ejercicios de las etapas finales (creación y representación en el aula). Nos referimos a la gama de ejercicios y actividades que se alejan de la acción demostrativa, porque requiere una acción *creativa* del alumno.

Hacia el final de las clases, los ejercicios giran en torno a aproximaciones en la construcción de roles y personajes (superhéroes), y a representaciones o improvisaciones a partir de historias escritas por P1 (El ladrón y las señoras, el mito de Dinari y Yacamar, etc.) En estos ejercicios P1 no puede mostrarles a sus alumnos cómo deben hacerlo. Es decir, P1 no puede actuar para que sus alumnos la imiten, y comprobar que en esa imitación está el resultado de un saber teatral, pues precisamente P1 desea desarrollar la “creatividad y la imaginación” en los alumnos. Es decir, que la “fórmula” de indicar verbalmente, mostrar física y vocalmente para después ser imitado, no es una estructura didáctica que funcione efectivamente para los ejercicios de representación. P1 debe utilizar otros

recursos, para concretar los procesos de creación y participación en la etapa de la *teatralización en el aula*.

Por ello, P1 recurre a otras formas para afianzar la metodología de esta última fase (de representación) y es donde la repetición de las acciones (o ensayo) se hace frecuente en estas actividades.

(7/7) 25-04-11.Track 2- 13: 14

*{1} P1: Dejen ver la muerte del tigre, quiero que le den un momento al tigre para
{2} ver como recibe las balas y se muere. Levántate tigre. (Felipe ensaya.) Bueno
{3} vuelvan a hacer la escena. Toda. Hasta que el tigre se muere, como muere y
{4} como llegan ustedes a desollarlo y como lo cargan. ¿Listo? Ahí paran.
{5} (Repetición del mismo ejercicio, en esta clase se dan varias repeticiones de la
{6} escena alimentadas de indicaciones o aclaraciones de P1)*

Sobre las líneas {2,3} P1 le pide al grupo que vuelva a hacer la escena que acababan de representar. Esta vez les reconviene en algunas indicaciones, como más tiempo para “la muerte del tigre” {1}, y la entrada de los otros personajes luego de dicha muerte {3,4}. Esta forma de instalar las actividades en la fase de “jugar al teatro”, demuestra como P1 utiliza la repetición como medio para el afianzamiento de los saberes que quiere instalar con estos ejercicios. Mientras los alumnos repiten la secuencia de acciones representativas, P1 va dando indicaciones para que los alumnos corrijan mientras realizan la repetición del ejercicio {5,6}.

Estas repeticiones, se pueden equiparar con la idea de ensayo, presente en las producciones teatrales profesionales. Es común que para afirmar una puesta en escena, los grupos de teatro, al final de sus etapas creativas, *repasen* escenas, parlamentos, relaciones, entrada de luces, salida de personajes, cambio de vestuario, etc. Esta preparación previa, sustentada en la repetición, aparece en el modelo de P1, como un medio efectivo para instaurar y reafirmar nociones teatrales, en tanto la idea de preparación, puesta en escena y representación para público. De igual modo P1 hace visible esta necesidad de repetición como medio de enseñanza para “el juego de hacer teatro”.

(6/7) 12-04-11 Track 2: 24:46

{1} P1: (...) les pareció muy difícil repetir una vez la escena, repetirla otra vez.

{2} (Varios niños responden que no) ¿Qué encontraron cuando repitieron una vez

{3} la escena y cuando la volvieron a repetir? ¿Qué, qué les pasa cuando la

{4} vuelven a repetir?

{5} A1: Es divertido.

{6} A2: y podemos aprender más.

{7} P1: ¿y qué es lo que aprendes?

{8} A3: Corregir más.

{9} P1: corregir más. A3: Corregir los errores de la... de la primera escena.

{10} P1: Entonces cuando repetimos una escena podemos empezar a limpiarla,

{11} como decía A3, ¿Cierto? Corregimos una escena y decimos “Uy, no mejor

{12} aquí entra tal y tal persona” ¿Listo? (...) personaje, está bien (...)

Al final de esta sesión, P1 pregunta a sus alumnos cuál es la importancia de la repetición para la representación {2,3,4}. P1 parte de la respuesta de uno de sus alumnos {8} para asegurar que la repetición contribuye a la “limpieza” de la escena, es decir, a la posibilidad de mejorar las relaciones, acciones y entradas que se van fijando con el paso y repaso de las escenas. De esta manera la repetición como estrategia y medio didáctico para la representación, la forma didáctica de los ejercicios (indicación, acción demostrativa, imitación) y la estructura general de clase, constituyen las claves en el modelo que P1 configura en sus clases y en el afianzamiento de su rol docente.

2.2 La definición de la clase: actividades, tareas, ambiente

Para tal fin, para que el docente pueda instalar las actividades que tiene planeadas y para que los alumnos comprendan qué deben hacer, la consigna se erige como uno de los elementos introductorios en el gesto de definición. Entendemos definición también, como definición del saber, es decir que a lo largo de una clase, y a partir de las distintas actividades, normalmente secuenciadas, los alumnos aprenderán o no un contenido una noción de saber. La consigna se presenta como un conjunto de indicaciones que se sustentan en la instrucción, la verbalización que el docente articula y expresa a sus alumnos con el fin de *concretar* qué deben hacer. La consigna pretende hacer manifiesto el *contenido* y el *cómo* de las actividades propuestas.

Veremos en este análisis, que la consigna en las clases de P1 son escasas y escuetas, lo que dificulta el gesto de definición, y por consiguiente los objetivos de la circulación del saber teatral. Por la propuesta metodológica que propone P1 en el proyecto de aula, compuesto de *indicación* (que sería equiparable a la consigna descrita anteriormente), *acción demostrativa e imitativa*, los alumnos no sólo se ceñirían a una instrucción verbal, sino a una indicación corporal.

El siguiente apartado se concentrará en un análisis descriptivo sobre el momento de la definición, en ejemplos puntuales de la consigna o indicación verbal, los

vicios que acompañan la falta de claridad en P1, y aquellos aspectos que consideramos como equivocados y que P1 va superando para poder definir con claridad las actividades, y por consiguiente, el saber.

2.2.1 La consigna y sus complicaciones.

En la observación detallada de las siete sesiones obtenemos ciertos “patrones” de funcionamiento que devienen de la forma “adecuada o no” en que fue dada la consigna. Es decir, que dependiendo de la concreción, elocuencia, indeterminación, omisión, confusión o claridad con la que P1 expresa la consigna, las actividades resultan afectadas por la característica de la indicación. También se hará mención de la incidencia de la disposición de los alumnos para el desarrollo de las actividades. De igual forma, y a medida que P1 logra establecer códigos comunes con sus alumnos, y que la metodología de P1 es familiar a ellos, las actividades suelen desarrollarse con más facilidad.

El análisis comprende la muestra de varios ejemplos que corresponden, en este caso, a la primera sesión de clase que tenemos registrada. Una de las primeras características del momento de la definición, tiene que ver con el *balbuceo* a la hora de dar instrucciones y las recurrentes postergaciones de P1 en las indicaciones a sus alumnos.

La primera actividad que propone P1 en la primera sesión, es un conversatorio que gira alrededor del juego y las reglas. Para tal fin, P1 dialoga con sus alumnos acerca del fútbol, con el objetivo de empezar a definir la noción de *juegos teatrales* y reglas. Sin embargo, no les anticipa decididamente cuál es el sentido de dicha conversación, principalmente por las dificultades que tiene P1 a la hora de manejar el grupo de alumnos y por lo tanto comenzar la clase. Veremos a

continuación la secuencia de interrupciones, que le toma casi diez minutos para enunciar la primera actividad.

(1/7) 08-03-11Track1. 00'56''

- {1}P1: Ahora sí vamos a empezar xxx... chicos... ¿y Diana? Dónde está Diana
- {2} *(Un alumno se acerca al grupo, abraza a otro compañero por la espalda)*
- {3} A1: xxx haciendo el equipo ¿yo puedo ir al baño? P1: Pero no se demore
- {4} A2: Profe xxxxxx vamos allá, P1: No, sólo uno y dos minutos.

Permitir que un alumno salga de clase en el primer minuto de clase, donde aún no se han instalado {2} los primeros indicios de la actividad, produce un ruidoso desorden que vuelve a descontrolar a P1, pues debe *apaciguar* a sus alumnos, en vez de situarse en la premisa de la actividad. Es P1 quien afirma que es hora de empezar, pero acto seguido cambia de tema {1}. Primer intento por instalar el inicio de clase.

(1/7) 08-03-11Track 1: 1'45''

- {1}(P1 se acerca y se ubica en el círculo de rodillas, todos se acomodan de
- {2}rodillas) P1: Bueno xxx vamos a contar: treinta, veintinueve. Todos:
- {3}veintiocho, veintisiete, veintiséis, veinticinco, veinticuatro(...)

Cerca del minuto dos P1 propone a sus alumnos una posición corporal demostrando como debe hacerse y les pide que cuenten los números. Esta acción

imprevista, le proporciona cierto control de nuevo sobre el grupo, síntoma ideal para empezar la actividad principal.

(1/7) 08-03-11. Track 1. 2'21''

{1}A1: *(desde afuera)* profe yo soy de teatro.

{2}P1: ¿Qué pasó? ¿Cómo?

{3}A1: Vine acá a teatro

{4}P1: No, ¿Cómo te llamas?

{5}A1: Yeisón.

{6}P1: No Yeisón, no estás en la lista.

{7}A1: Yo sí, usted me anotó

{8}P1: Vé a clase, no, ¿De qué curso eres? *(P1 se levanta a mirar la lista de*

{9} alumnos, detrás de ella tres niños más se levantan) quietos ahí, quietos

{10} (dos vuelven a sentarse). De segundo, no de segundo no estás *(P1*

{11} acercándose al niño), ¿Cómo te llamas? No mi amor, no estás acá, ve a

{12} clase. A1:xxx (Dos niñas se levantan del piso y corriendo se {13} alejan del círculo)

Para el tercer minuto de clase, se presenta nuevamente una interrupción, esta vez exterior, que P1 atiende {2,4,6} justo en el momento en que volvía a concentrar la atención de sus alumnos. Así que algunos alumnos que se encontraban sentados empiezan a levantarse {9,10}, y P1 debe pedirles que se queden quietos, es decir, que permanezcan en el lugar. P1 sabe que si la *disposición espacial y corporal* que había logrado mantener con sus alumnos vuelve a cambiar, perderá el control de la clase. Sin embargo, puede volver al círculo y comienza el diálogo con sus alumnos acerca del fútbol.

(1/7) 08-03-11Track 2. 00:00

{1}(P1 y once niños en círculo, acurrucados y muy cerca)

{2}P1: Listo, vamos a hacer un juego xxx, xxx, por ejemplo ¿a quién le gusta el
{3}fútbol?

{4}A1: yo (*todos levantan la mano*) A todos

{5}P1: ¿De qué equipo eres? (...)

{6}P1: Entonces, yo quiero preguntar ¿Cuáles son las reglas del fútbol? (*varios*
{7}*alumnos hacen el intento de hablar*)

{8}P1: A ver, primero, yo, la mano (*levanta la mano*), ok entonces: (*señalando a*
{9}*cada alumno que tiene la mano levantada*) uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis a
{10}ver dime.

{11}A1: una regla eee no hacer faltas

{12}P1: pero ¿Cuáles son las faltas?

{13}A1: Ah pues zancadilla

{14}P1: ah entonces no, no herir al compañero, empujar, no pegarle al niño exacto,
{15}otra xxx (*le pregunta a A2*)

{16}A2: mmmm

{17}P1: ¡A3 por allá no! (*por un niño que está por fuera de la actividad*)

{18}A3: xxx, xxx.

{19}P1: ¿Quieres que hablemos con Rubén? A3: xxx, xxx.

{20}P1: ¿Hablamos con Rubén? Entonces ve al salón.

{21}A3: Profe, déjeme mirar

{22}A6: No profe, después dice que ya es de teatro y cuando xxx, xxx.

{23}P1: ¡bueno! ¡Sigamos!

P1 logra atraer la atención de sus alumnos. La disposición corporal y espacial (*círculo*) le funciona para este tipo de actividades {4}, pues le permite controlar con la mirada al grupo de alumnos. Al mismo tiempo que los alumnos pueden mirarse entre sí. No obstante, este diálogo animado que mantiene P1 con sus alumnos no

constituye una actividad o ejercicio principal, sino que se presenta como un ejercicio introductorio que P1 quiere conducir apropiadamente para llegar a definir las reglas de la clase {14}. En todo caso, cuando el ejercicio puede avanzar para alcanzar el objetivo de la actividad, la clase vuelve a ser interrumpida por once alumnos que llegan tarde, por lo que P1 debe volver a recapitular lo que han hablado.

(1/7) 08-03-11Track 2 6'17''

{1}P1: ahora sí ya estamos todos, estamos los que somos y somos los que {2}estamos. ¡Listo! Otra vez ok, bueno (*a un niño que está de pie fuera del círculo*) {3}siéntate en algún lugar, xxx, xxx, siéntate acá xxx, xxx. (*Entraron once niños {4}más a la clase, están en círculo algunos sentados, otros arrodillados, una niña {5}de pie. Todos hablan al mismo tiempo incluyendo a P1*) P1: Vengan, por favor, {6}por favor (*P1 les pide que abran más el círculo, los alumnos se corren hacia {7}atrás*).

Alrededor del minuto diez P1 debe volver a comenzar la clase. Los alumnos que acaban de llegar desordenan la disposición de los que ya estaban y de nuevo las interrupciones alejan más la posibilidad de dar inicio a la clase. Es decir, que la primera parte de la definición de la actividad está cada vez más lejos. P1 busca acercar a los nuevos alumnos a la disposición corporal que había logrado instalar en la clase; una obstrucción adicional, un nuevo intento por volver instalar un ejercicio.

(1/7) 08-03-11Track 2. 7'03''

{1}P1: Estábamos hablando del fútbol. estábamos hablando que el fútbol es
{2}un juego. ¿sí? Y que los juegos... ¿qué son los juegos? Y xxx nos dijo que
{3}son los juegos, repítenos qué son los juegos (preguntándole a un alumno)
{4}A1: Es una actividad motriz y mental. (La mayoría de los niños aplauden)
{5}P1: Y también dijimos que era una cosa para divertirse, para jugar, para
{6}reírse xxx. Listo. (El ruido no permite escuchar lo que dice P1, varios niños
{7}hablan, gritan, se mueven constantemente. Hay mucho desorden) Entonces
{8}estábamos diciendo cuáles... que las cosas más importantes en el juego son
{9}¿qué? *Algunos niños responden al unísono las reglas*). P1: Las reglas. Son
{10}muy importantes en el juego, porque sin reglas no se puede jugar. ¿cierto?
{11}Entonces... las reglas eeee ¿qué pasa con las reglas? ¿Cuáles son las
{12}reglas del futbol? *(varios alumnos responden a la pregunta, no se escucha*
{13}*porque hablan al tiempo, P1 asiente a las respuestas que ellos han dado)*

La respuesta de A1 {4} a la pregunta de P1 sobre lo que son los juegos parecería un buen punto de partida para dar a entender la noción de *juego*. A pesar de eso, P1 pasa por encima de esta acertada intervención de A1 y les afirma a sus alumnos que el juego es también una cosa de diversión, para *reírse* {5}. ¿Por qué P1 no aprovecha la respuesta de A1? ¿Acaso P1 considera que el juego y que los *juegos teatrales* que quiere introducir, son sólo para divertirse? Es evidente que no, que para los propósitos de P1 (dar una clase de teatro) no es conveniente mantener una visión exclusiva del juego como una actividad de diversión. Aún no sabemos qué quiere P1 de la clase de teatro. Sabemos que quiere instalar los *juegos teatrales* y en el sentido de dichos juegos, P1 reconoce que los juegos no

representan estrictamente un sentido para la diversión. Lo que ocurre es que P1 no está escuchando. P1 tiene como objetivo plantear un ejemplo para poder llegar a una comparación que sea consentida por los alumnos, pero en el camino hacia ese objetivo no consigue realmente dialogar con sus ellos. En este ejercicio (conversación alrededor del fútbol) P1 pide respuestas a sus alumnos que le aporten al objetivo que tiene preparado, pero en ningún caso la conversación que mantiene con sus alumnos pretende realizar una discusión a profundidad del tema del juego y sus reglas. Y es un error. Porque P1 insiste en definir las “reglas” iniciales de clase para que sus alumnos las reconozcan, pero no aprovecha la oportunidad de “unificar sentidos” con el grupo. Por otro lado, se subraya la preocupación de P1 por convencer a sus alumnos de que en la clase van a jugar, y que por lo tanto se van a divertir {10}, pues lo que harán será *jugar un juego* que se llama *juegos teatrales* y no, que en clase se aprenderán dinámicas de *juegos teatrales* para el **teatro**.

(1/7) 08-03-11. Track1. 9´24´´

{1}P1: Entonces ¿Por qué estamos hablando de fútbol hoy? ¿Por qué estamos
{2}hablando del juego hoy? Al: porque xxxxxxxxx P1: bueno, más o menos. Hay
{3}algo muy importante que vamos a trabajar en este taller y son: los juegos
{4}teatrales y les hago el paralelo de las reglas porque así es como van a
{5}funcionar los juegos ¿listo? Entonces estábamos diciendo, ¿Quién es el que
{6}define las reglas en el fútbol?

{7}Varios alumnos responden: El árbitro.

{8}P1: Ustedes van a ser los jugadores. Mientras ustedes no se comporten, no
{9}podemos jugar. Entonces vamos a decir estas son las reglas. Tal
{10}Entonces, ¿cuál va a ser la regla número uno?

En esta primera intensión, P1 recurre a la asociación de un juego que los alumnos conocen, para introducir la *dinámica* con las que funcionarán actividades y ejercicios de la clase de teatro. P1 retoma toda la conversación y establece que el tema ha sido tratado para *definir* que la clase de teatro consiste en una serie de juegos, pero además que son “*juegos teatrales*” y que estos tienen reglas. {3,4}. Al tiempo P1, conservando la idea de un paralelo, les advierte a sus alumnos que quien define las reglas del juego es el *árbitro* -en este caso P1- y que ellos serán los jugadores [5,6,7,8]. P1 establece una diferencia de roles y de responsabilidades al enmarcar sus funciones dentro de esta comparación (juego-jugadores-árbitro-reglas) y de esta manera hace explícita su visión -seguramente inconsciente- de la función del rol docente. Es decir que P1 utilizó la metáfora del árbitro, para mostrar que es la responsable de los jugadores y su cumplimiento con las reglas. La función de P1 se insinúa en un carácter regulador. P1, tímidamente, va definiendo su rol docente como *mediador*.

Como vemos, este gesto de definición, les muestra a los alumnos en líneas generales, que la clase consistirá en *juegos teatrales* que tienen reglas. A pesar de este gran avance, que los alumnos sepan –así sea en grandes rasgos- qué van a hacer, no saben en *qué* consiste. P1 realiza una afortunada, aunque dilatada

comparación con el fútbol, que es un juego con varios jugadores, objetivos, reglas y jueces; pero no logra diferenciar la función entre un juego y otro. El fútbol, y en general los *juegos*, tienen para los niños, la connotación de entretenimiento y diversión, que momentos antes es confirmada por P1 cuando pregunta a sus alumnos para qué es un juego y, obviando la respuesta de A1, P1 les afirma que es para divertirse. P1 pasa por inadvertida la necesidad de diferenciar los *juegos teatrales* que pretende instalar en la clase, y los juegos que se juegan en la hora del recreo. La forma en que los alumnos se disponen a un juego difiere de la forma en que se disponen a estudiar, y esta diferencia se afianza en su comportamiento cuando el aprendizaje se ha convertido en un asunto serio, es decir, un asunto más cercano a las reglas que a los juegos. Por lo tanto, si los alumnos comprenden la premisa de P1, que la clase de teatro es la clase para jugar los *juegos teatrales*, olvidarán su entrenada disposición para el aprendizaje y se inclinarán por una actitud más festiva. Así, P1 olvida decirles a los alumnos *qué* son los *juegos teatrales*, cómo se relacionan con el teatro, y por qué considera que los juegos teatrales los hará llegar a la noción de teatro. Es claro que estas afirmaciones son también preguntas que P1 no ha respondido, o que no ha meditado conscientemente, y esta inconciencia, se hará evidente en el desarrollo *caótico* de las siguientes actividades. Por otro lado, las reglas que menciona P1, no tienen que ver directamente con los juegos teatrales, sino con la **clase** de teatro.

08-03-11(1/7). Track1. 14'30''

{1}P1: Entonces. Regla número uno no golpear a los compañeros ¿sí? xxx tarjeta
{2} amarilla, tarjeta roja, que tin, que tan que xxx, xxx (P1 explica tocándole la
{3}cabeza a dos alumnas, que golpear al otro no es válido. Algunos alumnos tratan
{4}de imitar el golpe) P1: La regla número dos va a ser muy importante y va a
{5}ser: escuchar al otro xxx vamos a tratar de escuchar lo que dice el otro (P1 le
{6}pide a alguien que grite mientras ella habla) P1: Eso crea un ruido y
{7}terminamos “aaahhhahggg” cansados¿cierto? Y no se escucha. Listo.
{8}Entonces¿cuál es la primera?.....(varios niños responden, no golpear, P1
{9}pregunta por la segunda a lo que varios responden al tiempo: que no
{10}escuchan o escuchar, P1 pregunta por la tercera regla, los niños siguen
{11}hablando al tiempo lo que apenas deja escuchar la palabra respeto
por {12}parte de una niña a lo que P1 asiente y repite agregando que más que el
{13}respeto se trata de obedecer. P1 pasa a la cuarta regla refiriéndola como
{14} la regla de divertirse).

P1 expone las cuatro reglas que debe tener la clase de teatro: 1, No golpear al compañero; 2, escuchar al otro; 3, *obedecer* y 4, *divertirse*. Estas reglas son recordadas en casi todas las sesiones y se convierten en algo así como el decálogo para la clase de teatro. Las reglas se establecen principalmente como la forma en que P1 puede manejar a sus alumnos y por eso P1 insiste en la necesidad de que se escuchen entre sí y no golpeen a sus compañeros, pues estos son los principales comportamientos que le son difíciles de controlar a P1, y que por lo tanto, suelen dispersar las actividades. P1 no habla de reglas específicas para los *juegos teatrales*. Al no determinar con precisión qué son los

juegos teatrales y cuáles son sus reglas, P1 vuelve sobre una indeterminación en la definición. Sus objetivos y metodologías están siendo instalados de manera confusa, pues P1 enuncia de manera muy amplia los *qué*, incluso los *cómos*, pero no profundiza, y tampoco se cerciora que los alumnos entiendan completamente lo que se propone con la clase de teatro. Vemos hacia el final del ejemplo anterior, que los alumnos no están totalmente atentos a las aclaraciones de P1 con respecto a las reglas {10, 11}, y vemos también como P1 evade esta dispersión y continúa con su clase, dando por sentado que todos los alumnos entendieron en medio de la algarabía.

En definitiva, P1 intenta concretar a sus alumnos el marco general de la clase, y con ello instalar un contrato didáctico más claro entre los alumnos y ella. A pesar de las reiteraciones en las reglas, de la asociación con juegos conocidos, P1 no logra su objetivo, pues sus consignas se agrietan en la inexactitud, en la falta de contextualizar sus objetivos con los imaginarios de los alumnos en el primer acercamiento a lo que será esa clase de teatro.

2.2.2 Indicación-omisión

Otra de las indeterminaciones a la hora de definir el saber, está relacionado con las instrucciones para realizar las actividades. En el momento en que P1 intenta describirles a sus alumnos en qué consiste determinada actividad, puede incurrir en una omisión de detalles que son importantes para que sus alumnos ejecuten la actividad de manera idónea y por lo tanto, no se manifieste la noción de saber que P1 quiere instalar. Estas omisiones por lo general son de tipo procedimental, es decir, una falta de claridad sobre cómo deben los alumnos proceder en el ejercicio. También esta indeterminación está relacionada con la falta de objetivos claros que P1 expresa sobre las actividades. Esta inexactitud que se hace presente en la consigna, aparece como una distracción en el discurso de P1 que va propiciando vacíos en la información, y por lo tanto inconvenientes en la comunicación con sus alumnos.

(1/7) 08-03-11. Track1. 21'02''

{1} P1: Se acuerdan la otra vez, la clase pasada jugamos, no vayan a gritar
{2} por favor, jugamos: un, dos, tres cruz roja stop. Se acuerdan, ok,
(los niños {3} dicen que sí, otra vez gritan y hablan al tiempo) P1: voy a volver,
porque yo {4} soy el árbitro (P1 señalando el grupo) estos los jugadores. ok. La
regla {5} número uno de este juego va a ser... no nos vamos a poner: ay profe es
que {6} xxx. No. Si uno gana, todo el mundo gana ¿cierto? ¿listo? Entonces,
{7} recuerden: el líder va a este lado mientras P1 habla se ubica en el espacio.
{8} (va a decir un, dos, tres cruz roja stop y da la vuelta y todos tienen que,
{9} quedar ¿qué? Todos responden: ¡Quietos! P1: entonces voy a hacerlo xxx

~~{10} cuando yo me dé la vuelta nadie puede moverse ¿listo? Un, dos, tres,~~
~~{11}cruz roja stop.~~

La instrucción que ponemos de ejemplo, se ve afectada en varios niveles por obstáculos que P1 construye de manera inconsciente. Como primer ejemplo podemos observar las líneas {1, 2} en donde P1 cae en el error de asumir que como sus alumnos ya “jugaron” una vez el juego, no hay necesidad de repetir la instrucción. Cuando P1 le pregunta a sus alumnos si se acuerdan {3}, ellos responden que sí en medio del bullicio; de nuevo P1 no se cerciora que la totalidad de sus alumnos sepa qué va a hacer. Cuando P1 empieza su consigna diciendo que van a jugar algo que ya hicieron en el pasado, surge un ruido característico de la ansiedad que les produce a los alumnos reconocer el inicio de una actividad¹⁰. De esta manera P1 realiza un rápido esbozo de los roles –yo soy el árbitro, ustedes los jugadores {3,4}-, y a continuación insinúa que va a haber una regla principal en el juego. Pero P1 no la pronuncia {5}. Justo en el momento en que va a instalar la regla del juego, desvía su atención en ejemplificaciones que se relacionan con las formas generales del juego, pero en última instancia, P1 nunca pronuncia la regla principal, y la instrucción de la actividad queda incompleta, pues ni sus reglas, ni sus objetivos se hacen explícitos en primer término. Además P1 incurre en la falla de ser ella quien inicie el ejercicio como jugadora y de esta manera rompe los límites de los roles que ella misma había definido momentos antes {4}. P1 juega con sus alumnos aun cuando ellos no

¹⁰ Se encontrará más adelante un capítulo dedicado a la caracterización de los ruidos de los alumnos, como reacción a diferentes situaciones de aula.

están totalmente callados. El silencio es entonces un rasgo recurrente de los alumnos cuando se encuentran realmente dispuestos y atentos ante un ejercicio.

El comienzo de esta actividad está marcado por imprecisiones en la instrucción, situación que no ayuda en la definición de la misma. El desarrollo del juego, se hace desordenado y ruidoso lo que precipita a P1 para finalizar el ejercicio. Al concluir, P1 retoma a través de algunas preguntas el sentido del mismo.

(1/7) 08-03-11Track1. 29'13''

{1} (P1 los llama al centro para que se sienten otra vez en círculo, aun con
{2}ruido y desorden P1 se pone de pie y empieza a hablar) P1: Primera cosa ¿Qué
{3}es lo importante para ganar en este juego que vamos a hacer? A1: La
{4}participación. (P1 repite y acepta el comentario). A2: El respeto. (P1 les
{5}pregunta por lo que debe tener el cuerpo para ganar) A3: Habilidades. (P1
{6}menciona la estrategia y hace algunos gestos en los que indica la habilidad
{7}requerida para el juego, como la quietud).

P1 empieza este ejercicio a partir de una primera indicación confusa, y luego algunas ampliaciones durante el desarrollo del mismo; pero al final, P1 recurre a la experiencia que tuvieron sus alumnos para definir ciertos contenidos que no había mencionado. De esta manera, P1 concluye la actividad con un diálogo sobre el objetivo del ejercicio —estrategias para ganar, habilidades corporales-, pero vemos que en las intervenciones de algunos alumnos {4} no existe una apropiación de la pregunta que realiza P1. Los alumnos responden de acuerdo a lo que piensan

puede ser aceptado por P1, pues por ejemplo, el *respeto*, es una asociación que P1 ha declarado como regla de la clase. La consigna en esta actividad no logra determinar reglas, objetivos, ni contenidos. Los niños terminan el ejercicio sin saber cuál era su objetivo y sin saber cuál era su relación con el teatro.

Este tipo de indeterminación también se hace recurrente en ejercicios de esta y otras clases. En estos casos la consigna de P1 no es clara, porque asume que sus alumnos ya conocen el sentido de los ejercicios. P1 define sobre una falsa certeza.

(1/7) 08-03-11Track1. 30'02''

{1}P1: El siguiente juego que viene es muy importante, entonces, ¿han jugado
{2}congelados? (la mayoría responde que sí) P1: es muy sencillo, ok. Entonces,
{3}cuáles son las reglas de los congelados (varios niños levantan la mano al
{4}tiempo que gritan. P1 les pregunta y los niños dan algunas reglas del juego)
{5}P1: listo. Pero esto va a tener un elemento agregado (los niños siguen
{6}opinando sobre el juego, P1 les pide que tengan mucho cuidado con los
{7}bordes de las mesas porque se pueden golpear) P1: Cuando nos congelen
{8}vamos a tomar la figura de un animal, un mico, entonces me congelan y ¡ñe!
{9}xxx, xxx ¿Quién va a congelar?

En este ejercicio P1 rápidamente esboza las reglas e introduce un “elemento agregado” {8,9}, pero asume de nuevo que sus alumnos ya saben cómo es el juego de los *congelados* {2,3}, que ese juego de *congelados* que los alumnos han jugado en el pasado, es el mismo juego que propone para la clase. Así, P1 no

hace ninguna diferenciación entre el juego que quiere para la clase, que ciertamente no es el mismo que se juega en la hora del recreo, pues se presume que ha de cumplir intensiones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, por las omisiones y falsas certezas de P1 {1,2}, el ejercicio que propone a sus alumnos se convierte simplemente en un juego caótico {6,7}. Esta situación, provoca un exacerbado ánimo en los alumnos y una complicada situación de orden disciplinario que a P1 le cuesta controlar. De nuevo, los alumnos sólo están jugando, mientras P1 va afianzando las acciones que le permitirán tener un control sobre los medios que pretenden hacer enseñable un contenido particular.

2.2.3 La consigna dilatada

Otro de los obstáculos que se han hecho recurrentes en las consignas de P1, nacen de las desviaciones en la instrucción, que por lo general hacen referencia a los objetivos de las actividades.

22-03-11(3/7). Track1. 4'41''

{1} (P1 se levanta acomoda una silla y trae una hoja) P1: El punto número dos
{2} sería hablar... ¡ah! Les voy a mostrar esto.

Las anteriores líneas, ejemplifican cómo las consignas de P1 se ven indefinidas por el hecho de desviar la atención. P1 no termina una consigna cuando ya empieza con otra. Esta tendencia a no concluir las instrucciones, provoca precisamente una indeterminación sobre lo que quiere P1 con las actividades, y en ese sentido se hace confuso para los alumnos saber qué o para qué se debe hacer un ejercicio.

(6/7). 12-04-11Track1. 2'10''

{1} P1: Lo que quiero que hagamos, vamos a intentar hacer una... (Un niño le
{2} dice: "una dinámica" P1 toma la palabra) una dinámica, muy bien, y entonces
{3} aquí tengo un libro de mitos y leyendas colombianas... Hay varias leyendas, y
{4} lo que yo hice fue coger una leyenda de base y vamos a... (Interrumpe lo que
{5} dice para llamarle la atención a A1 que está hablando) entonces lo que vamos a

~~{6}hacer es coger una de base se las voy a leer como se llama y ahí les digo las
{7}cosas que se van tejiendo...~~

En el anterior ejemplo notamos que P1 desvía la atención de sus alumnos en el momento en que va a puntualizar el ejercicio que se disponen a realizar. La línea {1} nos permite identificar que P1 quiere decirles a sus alumnos cuál va a ser la actividad de la clase, pero acto seguido distrae la atención, concluyendo que la actividad es leer un libro de Mitos y leyendas. Aunque de esta manera los niños se den por enterado que la actividad va a consistir en que P1 leerá un libro, el objetivo y los ejercicios que se desprenden de esta actividad no son definidos por P1, en tanto ella les advierte que lo que sigue se los *irá diciendo*. Así, se sabe qué hará P1 pero, ¿qué deben hacer los alumnos? Si bien, esta actividad es escuchada por casi la totalidad de los alumnos, uno de ellos distrae la atención de sus compañeros {4} y P1 constantemente debe llamarle al orden, le llama la interrumpiéndose para poder avanzar en la actividad. Cabría pensar si esta incomodidad del alumno es un reflejo generalizado del estado de sus demás compañeros, debido a la falta de claridad en las consignas de P1 y en su falta de experiencia en el manejo de clase. P1 no sabe con exactitud qué hacer con un caso de indisciplina pues se revela impaciente ante esta dificultad, y sólo recurre a los llamados de orden verbales.

(6/7) 12-04-11Track1. 4'26''

{1} (A1 reacciona frente a la lectura haciendo gestos y hablando. Dispersa a
{2}algunos compañeros. P1 interrumpe la lectura para llamarle la atención.
{3}Algunos niños están sobre el libro. P1 mientras sigue leyendo se levanta.
{4}Entonces algunos niños se levantan con ella. P1 Les dice que no se levanten,
{5}así que vuelve a arrodillarse y continúa leyendo, esta vez más acelerada.)

Desde el inicio de la actividad, A1 ha contribuido a la dispersión de la atención del grupo. A1 no atiende los intentos de instrucciones de P1 y por lo tanto tampoco atiende a la actividad. En la línea {1} A1 ya empieza a convertirse en un distractor de los objetivos de P1, quien le llama la atención rápidamente e intenta continuar con su ejercicio de lectura. Sin embargo, se hace evidente {5,6}, por la velocidad con la que termina leyendo y por sus movimientos corporales, que P1 se siente ansiosa por terminar de leer. Y entonces ¿cuál era el objetivo de dicha lectura?

(6/7) 12-04-11. Track1. 6'39''

{1}P1: hay otros como el judío errante, el tigre, el hombre caimán, el mohán, la
{2}candileja, la muelona, el fraile... (P1 se dirige a la mesa y deja el libro mientras
{3}termina su frase, los niños ya parecen dispersos.) Solo quiero que lo tengamos
{4}presente para ahorita más adelante.

De nuevo, P1 le confiere a las actividades a realizar, el carácter de *sorpresa*. Sabemos que P1 tiene una estructura de clase y unos objetivos que deben

alcanzarse en el progreso de la sesión. Sin embargo, esta primera actividad no resulta clara para los alumnos, en el sentido que no saben *qué* deben hacer, ni *para qué* están escuchando la lectura de ese mito. Y al final cuando aparece un indicio sobre el sentido de dicha actividad, P1 vuelve a la indeterminación y afirma que eso que hicieron deben recordarlo para un futuro cercano, en donde tal vez si puedan entender el objetivo {3,4}. P1 retiene la información, en vez de compartirla con sus alumnos, quienes son en este caso, los destinatarios de su esfuerzo. Los alumnos, sin una instrucción clara, pierden rápidamente el interés en la lectura, pues desconocen los objetivos de la misma {3}. Planteado de esta manera, los alumnos no tienen control, es decir, P1 no les ha conferido ninguna responsabilidad, por lo que fácilmente tienden a la dispersión. Una indicación vaga sobre un ejercicio, también extiende los límites del comportamiento, pues no hay claridades sobre lo que hay que hacer, es decir, hay confusiones sobre las acciones, sobre el rol que debe desempeñar el alumno dentro de la actividad.

2.2.4 Hacia una consigna clara.

En algunos casos se pueden observar momentos en donde la consigna se define de una manera ideal. Estos ejemplos no responden a un avance en el tiempo, es decir, no son ejemplos que se encuentran solamente en las últimas sesiones, sino que son momentos que van apareciendo desde la primera clase y van logrando afianzar las didácticas de P1.

(2/7) 15-03-11. Track1. 3'19''

{1}P1: ¿Mucho frio? (*varios responden que sí otros en algo que parece no*) Bueno, {2}~~pero no se pueden soltar porque el juego es cogidos de las manos.~~ De las {3}manos ¡De las manos! ~~Así.~~ (*P1 les muestra*) ¿Listo? Entonces tú... tú (*señala a* {4}A2. *Él se toca el pecho y hace un gesto preguntando si se refiere a él*) Tú {5}~~vas a imaginarte que... te vas a electrocutar.~~ ¿listo? Y luego se va a {6}~~electrocutar la que sigue y la que sigue y la que sigue y la que sigue.....~~ (*Un* {7}*niño pregunta: ¿Hacia la izquierda o hacia la derecha?*) ... Hacia la izquierda. {8}~~Entonces tómese su tiempo a ver cómo es que electrocuta... despacito.~~

La pregunta inicial de P1 {1} desemboca en la primera indicación clara sobre el ejercicio que van a realizar. P1 les advierte a sus alumnos que no pueden soltarse porque el juego debe hacerse “cogidos de las manos” {2}. P1 instaló la primera regla o condición del ejercicio, pero además se cerciora de que sus alumnos lo entiendan: lo repite un par de veces y luego les muestra cómo debe hacerse {3}. Acto seguido P1 escoge a uno de sus alumnos más extrovertidos para que

empiece el ejercicio. Esta estrategia le permite *capturar* la atención de quienes se distraen con facilidad y de esta manera potenciar el ejercicio. P1 le dice a A2 qué es lo que debe hacer. P1 concentra su atención en un solo alumno, pero está siendo atendida por los demás, pues se encuentran dispuestos alrededor de un círculo. P1 avanza en la indicación y les dice que el ejercicio se debe hacer en cadena. La pregunta de uno de sus alumnos {7} supone la disposición que se empieza a asumir de cara al ejercicio. P1 le pide que se tome su tiempo, y en ese momento A2 está siendo observado por todos sus compañeros. En este momento hay atención. Los alumnos se encuentran dispuestos al ejercicio, observan la ejecución de su compañero, y saben, por la característica de la “cadena” que también ellos deben hacerlo. El ejercicio le permite a P1 mantener cierto control del grupo -a través del círculo y la tensión que provoca el hecho que quien inicie el ejercicio sea un alumno y no P1-. Los alumnos tienen una tarea puntual que es “electrocutarse”, y esta ocupación los aleja de la timidez. Aunque ese movimiento se realice individualmente se puede asumir de una manera colectiva. Es decir, que el ritmo de esta actividad, que está dispuesta para realizarse en círculo y cogidos de las manos, le permite a P1, por una acertada instrucción, empezar a romper las barreras de la timidez y adentrarse en la instalación de nuevos acuerdos de orden didáctico con sus alumnos. Ellos comprenderán cada vez más, cómo es la forma en que se funcionan los ejercicios en la clase de teatro.

(2/7) 15-03-11. Track1. 04'47''

{1}P1: ok. Nos soltamos. ~~Vamos a poner las manos acá ¿listo?~~ (señala las crestas
{2}ilíacas) ~~Y vamos a llevar la cadera un poquito atrás y luego adelante. atrás.~~
{3}~~adelante. atrás.~~

{4}07:18 P1: Ahora ~~vamos a hacer lo mismo pero con el pecho.~~ (mientras lo dice lo
{5}hacen)

Manteniendo la misma disposición espacial, P1 les pide que se suelten de las manos pero que las pongan en otro lugar {1}. P1 empieza a dirigir los cuerpos de sus alumnos, a partir de una acción propia que luego será imitada. P1 quiere “calentar” los cuerpos de sus alumnos, y lo que les pide simplemente es que muevan un “poquito” una parte del cuerpo. P1, está sutilmente introduciendo a sus alumnos al método de trabajo (Indicación, acción demostrativa, imitación). Esta *sutileza* funciona porque P1 puede avanzar en los siguientes ejercicios sin extenderse en la instrucción; le basta entonces con nombrar la parte del cuerpo para que los alumnos realicen el ejercicio {4}. En efecto, los alumnos participan activamente y P1 puede avanzar fácilmente en la ejecución de la *arquitectura* de esas actividades. Este tipo de consignas, que establecen rápidamente la dinámica de trabajo, le permite a P1 prescindir de muchas explicaciones para conseguir que los alumnos participen en el ejercicio. Pero no ocurre lo mismo, cuando las actividades no requieren de una imitación conjunta de lo que hace P1, sino que demandan desempeños individuales o grupales. El ejercicio del ejemplo anterior

podríamos clasificarlo en un nivel básico, es decir, un ejercicio que puede ser fácilmente instalado y seguido por los alumnos debido a su sentido de imitación. La dificultad aumenta cuando el ejercicio es responsabilidad de los alumnos.

(2/7) 15-03-11. Track 1. 44:53

{1}P1: Listo, chicas, vengan acá. Necesito que hagan silencio para poder hacer la
{2}actividad. Quédense en los grupos que están ¿listos? Entonces a cada grupo le
{3}voy a asignar un lugar. ¿listo? Un lugar. Entonces ustedes tienen un (los niños
{4}vuelven a hacer ruido. P1 pasa por los grupos. Uno por uno les va diciendo cual
{5}es su lugar).

{6}47:00 P1: Jorge, Jorge, así no podemos trabajar. Entonces, yo les di un lugar a
{7}cada uno. Entonces con los superhéroes que tienen nos van a contar una
{8}historia que pasa ahí. Que xxx, que xxx. No dura más. xxx ustedes se la
{9}inventan. Con los superhéroes ¿listo?

P1 les está pidiendo a sus alumnos que *improvisen* una situación escénica con unos *personajes* en un lugar figurado {7,8}. P1 ya ha instalado las disposiciones generales para hacer la actividad. Ha trabajado antes sobre los superhéroes, ha dividido los grupos y ahora les da un lugar para que los niños cuenten una historia. P1 da una instrucción clara, y en vista del ruido decide asegurarse que todos sus alumnos lo entiendan explicando grupo por grupo {4}. Es decir, P1 verbaliza efectivamente cuál es la actividad y se asegura que los niños la entiendan. Sin embargo, P1 incurre en dos faltas: No les dice para qué y no les explica cómo. Para P1 la improvisación de una historia en un lugar dado es familiar por su

formación académica; la forma de improvisar deviene casi de manera implícita, inconsciente, como casi todo lo que ha aprendido y quiere enseñar. De nuevo los alumnos se ven enfrentados a un ejercicio que no han realizado nunca. P1 debió haber sido más puntual al indicarles cuál era el procedimiento, los pasos para llegar a esa improvisación. Temas como la invención de la historia, su orden, la participación que debe tener cada uno dentro del grupo, el cuerpo en la escena con relación al público, etc.; son obviados por P1, por lo que los alumnos deben resolverlo como pueden, es decir en medio del caos, los gritos y la necesidad de imponer ideas sobre otras. Al fin, con algunas regulaciones de orden disciplinario P1 logra terminar la actividad. Entonces la instrucción no es el único factor que dificulta la definición del saber, pues aunque en este ejemplo notamos una instrucción clara, la indefinición radica en la omisión del *cómo* y el *para qué*.

Veremos a continuación un ejemplo donde P1 logra articular el sentido de un ejercicio, pero sólo puede hacerlo cuando este finaliza.

(5/7) 05-04-11 Track 1. 23'21''

{1}P1: Ahora quiero que ustedes canten el ritmo si quieren cha o pun o pan
{2}¿listo?, tengan en cuenta esto. Esta es una pelota pesada, esta es una
{3}pelota liviana. miren, sientan el peso. xxx pesada y liviana. entonces quiero que
{4}miren xxxx ven, quiero que miren cómo es que esta pelota es distinto pasarla
{5}de mano a mano. ¿Cómo tengo que poner el cuerpo? Si es muy pesada (P1
{6}hace una demostración con su cuerpo si la pelota es pesada o si es liviana), ah
{7}es liviana ¿sí? Entonces lo importante es que miren cómo es eso ¿listo? y que
{8}haya un ritmo en común, ¿cierto? Varias cosas para tener en cuenta, como en

{9} la escena, en la escena hay que estar con el otro y tales y pascuales ¿listo? (e/
{10} ejercicio se realiza con mucho ruido y no se logra mantener el ritmo, los
{11} alumnos hablan al mismo tiempo, hay desorden) P1: Entonces, miren,
miren...{12} una cosa, necesito silencio... y es que ustedes no pueden estar
pendientes de {13} una sola, si ustedes solo están pendientes de una, la otra le
llega y ustedes {14} no se dan cuenta, tienen que tener (por un alumno que le pide
una pelota) un {15} momentico, un momentico. Es como su atención, yo te puedo
estar mirando a {16} ti, pero estoy pendiente de ellos, si hay alguien en la puerta,
que ella está {17} grabando ¿cierto?

P1 pide a sus alumnos, que están dispuestos en círculo, que pasen de mano en mano pelotas de diferente tamaño, por lo que deben tener en cuenta varios aspectos del ejercicio; el ritmo y la forma en como reciben las pelotas y la atención que se necesita para ello {1,2,3,4}. De esta manera P1 va diciendo cómo deben realizar el ejercicio. Se asegura de mostrarles cuál es el sentido del ejercicio, las diferencias del cuerpo cuando se recibe una pelota pesada o una liviana, es decir, calidades de energía y movimiento {5}. P1 realiza una comparación entre el ejercicio que acaban de realizar y la escena {8,9}. Ello permite a los alumnos asociar las actividades de clase con su imaginario de lo que es el teatro. Cuando vuelven a empezar el ejercicio se mantiene el ruido y el desorden, P1 acertadamente lo detiene y vuelve a explicarles que necesita silencio, porque al igual que en la escena necesita estar atento a varias aspectos, y que esa atención requiere fundamentalmente de un silencio y una escucha {13,14,15}. P1

ejemplifica. Y sin embargo los alumnos no atienden correctamente. P1 deja la actividad y continúa con la siguiente.

Lo interesante de este momento es la capacidad que adquirió P1 para expresar una asociación, un sentido general de los ejercicios a sus alumnos. P1 identificó que tales ejercicios simulan un contexto escénico y que puede desarrollar ciertas habilidades que ella considera necesarias cuando se está en escena.

En todo caso, una completa definición del saber, se encontrará cuando P1 logre instaurar claramente las consignas, encontrar las disposiciones necesarias que le permitan a sus alumnos acercarse a su modelo de trabajo y así, articular su quehacer con el sentido general de la clase. Así, mientras P1 va definiendo su rol docente, va logrando definir el saber. Es un círculo que se alimenta mutuamente: cada vez que P1 va instalando nociones alrededor del saber, va situando su lugar como docente, y al tiempo que define sus propias maneras como docente, va mejorando su capacidad para definir el saber que quiere y necesita este espacio escolar.

Sin embargo, en este camino de aprendizaje (aprender a ser docente de teatro para la escuela), se presentan algunas acciones frecuentes en P1 que entorpecen la comunicación con sus alumnos, y por lo tanto, la definición del saber. A estas acciones las hemos denominado, vicios.

2.3 Los vicios a la hora de definir.

En la dificultad de definir el saber, hemos observado las variables que determinan los vacíos que alimentan la indefinición, sobre todo aquellos que tiene que ver con las omisiones e inexactitudes de P1 en las consignas de sus ejercicios y actividades. Además de la inexactitud a la hora de verbalizar los *qué, cómo y para qué* de las actividades, se descubren recurrentes acciones o gestos de P1 que se constituyen como nuevos obstáculos para definir el saber. Esto quiere decir que ante una dificultad en el aula, P1 implementa un gesto o acción que cree puede funcionar para aclarar dicha dificultad inicial, no obstante, este gesto le acarrea más dificultades. Este es el caso del excesivo uso de figuras asociativas y ejemplificaciones que no le permiten a P1 definir tareas y actividades, sumadas a una inexactitud de las expresiones de P1.

(1/7) 08-03-11. Track 1. 56'27''

{1}P1: Para la próxima clase quiero que traigan el súper héroe en el que ustedes
{2}quieren ser, piensen en un súper héroe, xxx-xxx, incluso en una película que
{3}ustedes hayan visto, xxx-xxx-xxx por ejemplo yo quisiera ser... no sé Hamlet
{4}lo superman, no, sólo quiero que lo piense, cómo es, cómo se mueve, quiero
{5}que piensen en él, en algo o alguien que ustedes admiren mucho, que puede
{6}ser acuaman o puede ser quien quieran sí, esa es la tarea para la próxima
{7}clase.

P1 deja una tarea a los alumnos para la siguiente clase. Esto supone que será material importante para el desarrollo de la misma. P1, intentando ser muy clara, les ofrece a sus alumnos una variada gama de ejemplos o posibilidades sobre lo que pueden escoger para su tarea {2,3,5,6}. Sin embargo, esta explicación en referencia a lo que los alumnos deben hacer extra-clase se encuentra muy indefinida. No es claro qué quiere P1, pues en la consigna de esta actividad extra-clase, maneja tres líneas diferentes de pensamiento, que intentando ejemplificar, no logran decir con claridad cuál es la tarea. Los tres argumentos que maneja P1 son: El súper héroe que quiero ser, qué es un súper héroe y cuál es la tarea. Ninguna de las tres variantes logra ser expresada con suficiente precisión. En la afirmación *“quiero que traigan el súper héroe en el que ustedes quieren ser {1}”* ¿Acaso P1 quiere que -en efecto- sus alumnos traigan a un superhéroe? ¿O se refiere a una foto, un dibujo, una representación de esos superhéroes?

Acto seguido, P1 rectifica a sus alumnos que piensen en un superhéroe {2} es decir, que de tarea piensen en un superhéroe, no que lo traigan, que piensen cómo se mueve y qué les gusta de ese superhéroe {4}; que un súper héroe puede ser superman o Hamlet, que se puede encontrar en una película, o en definitivas que puede ser el que los alumnos quieran {6}. P1 no les pide una acción puntual aunque termina afirmando *“esa es la tarea {7}”*. Este exceso de ejemplificaciones dificultan la comprensión de la tarea por parte de los alumnos, pues, entre otras cosas, pocos entenderán por qué un personaje como Hamlet pueda considerarse como un superhéroe. P1 no explica quién es Hamlet, y no precisa qué representa

un superhéroe. Realiza una desafortunada comparación entre Hamlet, (figura que los niños desconocen) y Superman, y los sitúa en un mismo plano, acentuando en estos personajes la condición de superhéroe. Se conoce la figura de acción “súper-poderosa” en superman, pero Hamlet se aleja por completo de la idea generalizada que se tiene de superhéroe. Es decir, hay un problema de imaginarios que P1 no media en su tarea de ejemplificar. P1 no delimita los parámetros de la actividad, extiende las posibilidades a sus alumnos de tal manera que aunque intenta alimentar la instrucción, solo la desvía y la deja *indefinida*.

Siguiendo la intención de esta tarea, concluimos que P1 quiere que sus alumnos identifiquen un personaje que admiren, que le puedan llamar superhéroe, para ubicarlo como punto de partida en la próxima clase. Es decir, la excusa para abordar lo teatral se hará mediante la aparición de personajes más o menos definidos. Este propósito, no obstante, se disipa en una instrucción plagada de vertientes y ejemplificaciones que la apartan de su objetivo. Incluso, definir la actividad en términos de *pensamiento* le puede quitar contundencia a sus objetivos. ¿Qué implicaciones puede devenir de exigirles a sus alumnos una actividad contemplativa? P1 pide a sus alumnos que *piensen* en algo como tarea, sin tener en cuenta las condiciones contextuales, como por ejemplo, el tiempo entre clase y clase. (Cada semana)

En la siguiente sesión, P1 pide a sus alumnos la tarea y ninguno da señales de haberla hecho, sólo un niño, después de un tiempo, recuerda que había una, pero tampoco la hizo.

(2/7) 15-03-11. Track 1. 19'03''

{1}P1: Bueno, entonces, ~~había una tareíta para hoy~~, ¿Se acuerdan? (*los niños*
{2}*sonríen, y hacen gestos de haberla olvidado.*) Jorge: ¿Que tarea? P1: Bueno,
{3}entonces ~~yo quería que pensarán en un súper héroe~~, ¿se acuerdan?

Tan pronto salieron de clase, los alumnos olvidaron cuál era la tarea y por lo tanto no la *hicieron* {2}. Y es que no había forma de hacerla. Es difícil para P1 verificar si una tarea está o no hecha, si se define en términos de pensamiento {3}. Pero, ¿Qué implicaciones tiene haberla planteado de manera que los alumnos solo hubiesen tenido que *pensar* en el superhéroe? Que P1 fundamenta su planeación, teniendo en cuenta la tarea de los alumnos, situación que la obliga a abrir un nuevo espacio en la clase para “realizar” la tarea, y por consiguiente disminuir el tiempo destinado al desarrollo de la arquitectura de clase. Pedir actividades que no requieren de una acción manifiesta, lo encontramos también como un *vicio*, o una manera poco efectiva de proceder para cumplir objetivos puntuales. En esa misma clase, a pesar de haber descubierto que los alumnos no hicieron la tarea, P1 reincide en su manera de pedirles una actividad extra-clase, con su posterior y predecible consecuencia.

(2/7) 15-03-11. Track 3. 17'56''

{1}P1:(Dirigiéndose a los niños.) Quiero que para la próxima clase piensen en la
{2}frase característica del superhéroe. Si siempre dice: ¡A salvar el mundo! ¡A!
{3}infinito y más allá! (Miguel imita a P1 diciendo: ¡"A luchar por la justicia"!) No, no,
{4}no. Piénsenla, piénsela. No tiene que ser la que siempre xxx. Invéntensela.
{5}¿listo?

Y en la siguiente clase

(3/7) 22-03-11. Track 1. 1'02''

{1}P1: Y para hoy tenemos que traer una frase. (Los alumnos no traen la tarea,
{2}por lo que P1 les dice que piensen en una frase) P1: Una frase que el personaje
{3}dijera. Cada personaje que uno ve tiene una frase recurrente.

También la frase que P1 les pide a sus alumnos {1,2} será un punto de partida para la próxima clase, pero la forma en que P1 lo exige no se hace importante para ellos aunque lo sea para la clase. Esta predisposición a pedirles como tarea a los alumnos que *piensen*, no es un imprevisto de P1, sino que es un reflejo de su formación académica, donde existe una tendencia a creer que meditar en la vida cotidiana alrededor de los asuntos escénicos (un personaje, una obra, una escena, un parlamento), potenciará de manera tangible los procesos creativos. Es la idea de permear la vida cotidiana con la extra-cotidiana, de modificar hábitos en busca de mejores disposiciones a la creación. Es el caso de los siguientes ejemplos, donde se hace evidente la necesidad de P1 para que sus alumnos

piensen en determinado tema, como si ese pensamiento pudiera nutrir las clases. Citamos tres ejemplos en donde se hace evidente la ambigüedad en la definición de las tareas.

(3/7) 22-03-11. Track 3. 1'16''

{1}P1: La pena hace que no nos podamos entender (a A3 *que está*
{2} *arrodillada a su lado*) siéntate. ¿Cierto? Y la voz ¿listo? entonces vamos a
{3} seguir trabajando pero necesito, necesito que piensen en eso ¿bueno? Le dicen
{4} a sus compañeros y vayan pensando en las acciones. Cojan un diccionario
{5} (Kevin interrumpe con una frase y P1 lo mira en silencio), cogen un diccionario
{6} y van mirando acciones que ma... hay muchas acciones. vayan mirando cuál
{7} les gusta y piensan en una, en una frase ¿listo? Nos vemos el martes.

(6/7) 12-04-11 Track 2. 28'07''

{9}P1: Entonces, para la próxima clase recuerden la tarea (...) Pónganse la
{10} ropa, váyanse juiciositos y piensen en Dinarí y Yacamar.

(7/7) 25-04-11 Track 2. 20:06

{11}P1: Para la próxima clase... (*Interrumpen para hablar de un niño que ya*
{12} *no vuelve a clase.*) *Ustedes (los niños)* van a cuadrar esa partitura, qué
{13} más le pueden hacer, tu puedes ensayar al tigre, ¿cierto Felipe? La
{14} próxima clase trabajamos sobre la escena de las niñas, y para la próxima
{15} clase, ustedes escogen quien va a ser Yacamar. ¿Listo? (...) P1: Lleven eso,
{16} piensen en el personaje, qué le pueden meter, cómo camina, cómo puede
{17} ser el vestuario etc.

Como hábito, al final de las clases, P1 se inclina por dejar tareas que anticiparían a los alumnos el tema que se va a trabajar en la siguiente {2,3,15,16}. P1 intenta incluir temas que adelanten la disposición de los alumnos a la próxima sesión, pero como observamos en los tres últimos ejemplos, las consignas de la tarea son expresadas de manera muy general, y se convierte en un gesto recurrente pedir a sus alumnos que “piensen” como tarea, y asumir, a su vez que este pensamiento extra-clase será un punto de partida para la próxima sesión.

P1 no hace conciencia sobre las tareas incumplidas y el impacto que ello genera en sus clases, es decir, no descubre que sus propios gestos y acciones obstaculizan la definición del saber. En esta parte, definimos como un vicio, el excesivo uso de ejemplificaciones, la inexactitud a la hora de pedir actividades de acción no manifiesta (pensar), y asumir que esa actividad contemplativa es insumo para la siguiente clase.

Las inexactitudes de P1 se configuran como el mayor vicio que entorpece la definición del saber. No solamente en relación con la consigna, como lo vimos anteriormente, sino en referencia a las certezas que debería tener P1 y que no tiene. Nos referimos entonces a los descuidos de P1 al no concretar previamente qué y cómo quiere definir. P1, en su labor de docente, presenta sus clases como una planeación de actividades secuenciales que intentan instalar nociones de un saber teatral. Esta organización se percibe como una *arquitectura* escueta, que

permite rupturas en varios momentos donde no son precisas acciones para alcanzar el objetivo.

Usamos como ejemplo la figura del superhéroe, que es una herramienta que emplea P1 durante cuatro sesiones como excusa para introducir contenidos teatrales. Usa la idea de los superhéroes como medio para acentuar nociones de personaje, historia, representación, cuerpo, etc. Por lo tanto P1 no se concentra en construir una definición del superhéroe, sino que lo usa para definir otros contenidos. Los alumnos saben que hacen actividades alrededor de los superhéroes, y P1 sabe que las actividades parten de los superhéroes pero que no son alrededor de esa idea. Es decir, los alumnos creen que el objeto de su estudio son los superhéroes, mientras que P1 sabe (o quiere) que sólo sea un medio para los verdaderos objetos de estudio que quiere instalar en el aula. P1, (como vimos en un ejemplo anterior) sitúa en el mismo nivel a Hamlet, que a Superman, y determina que un superhéroe es también *algo o alguien* a quien se admire¹¹. Se convierte en un conflicto cuando los alumnos demandan una aclaración sobre los superhéroes y P1, por no haberla considerado, sólo puede divagar, ampliar los límites y por lo tanto, permitir cualquier cosa.

(2/7) 15-03-11 Track 1. 19'03''

{1}A3: ¿Profe y si el súper héroe es un perrito?

¹¹ 08-03-11 Sesión 1/7. Track 1. 56'27''

{2}P1: También puede ser. ¿Cómo es el perrito? ¿listo? quiero que se lo
{3}imaginen. ¿Cómo es el súper héroe? ¿Está vestido, si es grande si es
{4}pequeñito. si es gordo si es flaco. si es fuerte. si es veloz... ¿Sí? ¿Están
{5}pensando en el súper héroe?

Durante la explicación de P1, A3 le pregunta que si un *perrito* también puede ser un superhéroe {1}, y P1 le dice que esa posibilidad también es válida {2}. La pregunta del alumno evidencia su necesidad de aclarar qué figuras son posibles para su superhéroe. P1 acepta esa posibilidad y con ello afianza una mayor confusión, pues el imaginario de los alumnos contempla unas características propias de la idea del superhéroe, que se encuentran en conflicto con los nuevos e inexactos requerimientos de P1. Del mismo modo que *Hamlet*, el “perrito” se filtra como una grieta en la tarea de la definición, no sólo porque abre brechas en la comunicación con sus alumnos, además de confundirlos, sino porque P1 aún no sabe cómo pueden los “superhéroes” convertirse en objeto de estudio. P1 lo deja de lado porque tiene la convicción que no es eso lo que estudian, que los superhéroes no son un contenido sino un medio, pero descuida la importancia de enmarcar la figura que propone, para que sus alumnos puedan llegar fácilmente a los contenidos, sin quedarse “nadando” en el medio. Pero por este descuido, P1 tendrá que dedicar mucho tiempo en sus clases para concretar y elegir personajes “superhéroes”, es decir, convertirlos en el objeto de estudio, cuando en realidad fueron sólo una excusa, un medio.

Lo anterior nos habla de una dificultad de P1 para concretar. Sus continuos *balbuceos*, se deben, en gran parte, a arquitecturas de clases muy amplias y generales, y a una falta de habilidad para interpretar correctamente las situaciones de aula. Es natural que P1 esté en continua improvisación cuando realiza una actividad, porque las planeaciones sólo hacen referencia a “macro-acciones”, que no tienen en consideración las necesidades que en el contexto van surgiendo y que requieren de un ingenio didáctico *in situ*.

(6/7) 12-04-11. Track 1. 4'55''

{1} (*En la lectura aparece la palabra Cerbatana y P1 les pregunta si saben qué es.*
{2} *A4 acierta y figura con sus manos el objeto y sopla.*) P1: Exacto... Son como
{3} unos palitos... unos tubos... y lanzan chuzos. (*Su explicación la acompaña de la*
{4} *figuración del objeto, soplando, tal como A4.*)

En la lectura de un cuento, P1 le pregunta a sus alumnos el significado de una palabra que considera puede ser desconocida. Este preguntar no está enmarcado en su estructura de clase previa, sino que surge en el desarrollo de la actividad planteada (que es leerles un cuento). De la inmediatez, P1 considera pertinente preguntar a sus alumnos con el objetivo de no dejar dudas y que la lectura sea clara {1}. A pesar de esta intención, y que uno de los alumnos figure acertadamente {2}, P1 no logra precisar la definición de *cerbatana*. P1 al igual que A4, visualiza el objeto, pero al intentar aclarar a los demás alumnos el significado, no lo puede hacer. Su lugar como docente, como experta, pierde fuerza,

credibilidad. P1, en la estructura de la clase, no precisa buscar los términos desconocidos y mantenerlos claros para la explicación a sus alumnos. Esta forma de dialogo con sus alumnos (pregunta-respuesta) se manifiesta en sus clases como una forma, a veces efectiva, de avanzar en la instalación de nociones, pero al ser desprevenidamente usadas se convierten en un obstáculo para la definición del saber, y por lo tanto de su rol docente.

De previas arquitecturas de clase, escuetas e imprevistas, surgen vacíos de planeación, que fundamentan la inexactitud e imprecisión en las gestiones de P1 a la hora de definir el saber. Los vicios son entonces manifestaciones recurrentes de la practicante cuando ingenia propuestas para el avance de la clase, pero por su característica indeterminada, se convierten en obstáculos recurrentes para el aprendizaje.

3. Encuentro con los alumnos.

En los tropiezos que va superando P1 para poder definir el saber, se van definiendo las funciones y sentidos de su rol docente. En el desarrollo de las clases se configura en P1 una forma particular de dar la clase, en relación estrecha con lo que ha aprendido pero no sabe *conscientemente*, y asimismo, la relación con sus alumnos le permite *ingeniar* formas para tener un mejor control de la clase. Y es precisamente allí, en el encuentro con los alumnos, donde P1 pone a prueba sus nociones previas con las determinaciones efectivas para el avance de las clases; es donde las expectativas de P1 y las expectativas de los alumnos se confrontan intentando moldearse mutuamente. P1 plantea unas actividades determinadas por un orden, intensidad y duración que considera apropiados para esos alumnos. Es decir que P1 los caracteriza y con base en ese imaginario planea y desarrolla sus clases.

Los alumnos, aunque no sitúan con certeza sus expectativas sí mantienen un alto grado de expectación, en razón de encontrarse participando en una clase de teatro. De esta manera demandan movilidad y dinamismo, así como la necesidad imperante de llegar prontamente a la escena. El imaginario de los alumnos se sustenta principalmente en las experiencias de representaciones escénicas colegiales, en donde frecuentemente son público. O bien, como participantes en una pequeña representación, comúnmente preparada por profesores encargados,

aunque no especializados en materia teatral. Ninguno de los alumnos de P1 ha participado antes en procesos de formación teatral y es la primera vez que P1 se desempeña como docente de teatro. Ambos lugares son novicios. Las primeras sesiones se convierten principalmente en el lugar del reconocimiento, el momento en donde P1 va reconociendo el contexto y los alumnos van aceptando sus reglas. Donde las mutuas expectativas se confrontan, se acomodan y se reconfiguran. Es por eso que esta primera práctica le confiere a P1 la tarea de solidificar su idea de la enseñanza teatral. Sus conocimientos *a priori* se ven influenciados por los alumnos y la relación con ellos le permite definirse como docente. Hablaremos entonces de la relación que empieza a darse entre P1, sus alumnos y el saber, y cómo ésta relación le permite a P1 cambiar paradigmas educativos, acentuar metodologías, replantearse actividades y precisar el sentido de su labor, en relación con la enseñanza teatral.

3.1 Los ruidos sintomáticos.

P1 ha propuesto un proyecto de aula, y en razón a los objetivos que plantea, darían paso al cumplimiento de sus máximas. Como ya hemos anotado anteriormente, estas planeaciones *a priori* difieren de las clases efectivas en virtud de omisiones, excesos, precipitaciones y gestos de P1 que hemos venido identificando como *indefiniciones*. También los alumnos reaccionan a los aciertos y desaciertos, condicionando la participación de P1 en el desarrollo de las actividades, en el avance de la clase. De esta manera, el ruido que se hace frecuente en las sesiones de clase, lo interpretamos como sintomáticos, es decir que se presentan como reacción de los alumnos ante los estímulos de P1. Reconocemos el ruido manifestado en las clases como signo de funcionamiento. La atención o dispersión de los niños representa para P1 las “pistas” para reformular nociones, contenidos y metodologías, que le permitirían cumplir, o no, sus objetivos.

Identificamos diferentes clases de ruidos: El relacionado al inicio de clase, a la necesidad de disponerse o entrar en silencio; el ruido desobediente (de orden disciplinario), el ruido como reacción de no entender la actividad, y el ruido como la manifestación de un deseo de hacer –de ir a la acción-.

3.1.1 Inicio de clase.

Uno de los principales obstáculos que debe sortear P1 en sus clases, es el constante ruido que producen sus alumnos y que entorpece la creación de un ambiente adecuado para el inicio y desarrollo de las actividades propuestas. Uno de los casos recurrentes se produce justo antes de empezar la primera actividad, cuando los alumnos llegan al salón de clase y por lo general hablan entre sí, juegan, corren, se suben en las sillas, se esconden debajo de las mesas, etc. Esta situación obliga a P1 a ingeniar maneras de convocarlos a la quietud y el silencio para que sus indicaciones puedan ser oídas con atención. En todas las sesiones grabadas, el inicio de clase se ve marcado por un notorio ruido de orden disciplinar, que es tratado con ejercicios imprevistos que propone P1, que si bien al principio resultan poco efectivos, en el avance de las clases, logra consolidar para reducir el tiempo de dispersión inicial de sus alumnos.

(1/7) 08-03-11. Track1. 00'00''

{1}(Se ubican doce niños con la practicante en círculo, unos sentados, otros de
{2} rodillas, hay mucho ruido; hablan al mismo tiempo, un niño más, está
{3} sentado sobre una mesa ubicada en la esquina del salón) 1:45 (P1 se
{4}acerca y se ubica en el círculo de rodillas, todos se acomodan de rodillas)

{5}P1: Bueno xxx-xxx-xxx vamos a contar: treinta, veintinueve

{6}Todos: veintiocho, veintisiete, veintiséis, veinticinco, veinticuatro, veintitrés
{7} (llega Al y se ubica igual que sus compañeros, todos llevan las manos arriba y

~~{8}abajo cuando cuentan un número tocando sus rodillas),~~ veintidós, veintiuno,
{9}veinte, diecinueve, dieciocho, diecisiete, dieciséis, quince, catorce... A6: profe
{10}mire la cámara, trece, doce, once, diez (~~aumenta la velocidad en el conteo,~~
{11}llegan las niñas que estaban afuera), nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro se
{12}(acomodan y cuentan con los otros niños), tres, dos, uno (todos gritan)

Observamos que la primera sesión está marcada por una dispersión de los alumnos, pues hablan al mismo tiempo y juegan {2,10}. P1 improvisa un ejercicio que pretende convocar a sus alumnos a la *disposición* inicial. Propone entonces un conteo regresivo desde treinta, acompañado de una acción puntual –levantar y bajar los brazos-y en un lugar delimitado {5,7,8}. Este ejercicio *relámpago* logra apaciguar el comportamiento extrovertido de los alumnos y le permite a P1 introducir el tema y actividad inicial que había planeado. No obstante, este ejercicio no logra *disponer* verdaderamente a los alumnos. Consigue, ciertamente, convocarlos, pero no logra alentar plenamente las disposiciones que necesita para poder realizar las actividades y objetivos que tiene en mente. Los alumnos deben acomodarse a su nuevo espacio escolar, los contenidos, la forma de relacionarse con el otro, con el espacio, con el cuerpo. P1 propone actividades que pretenden desarrollar contenidos que no han sido estudiados antes por sus alumnos. Esto es, el estudio de la escena, la relación entre personajes, la construcción de personajes, de ambientes, los juegos teatrales, etc. Los anteriores necesitan ser desarrollados mediante estrategias metodológicas que pueden ser ajenos a los alumnos, y en este sentido, P1 pudo haber tenido en mayor consideración la

preparación que haría falta para que ellos se introdujeran tranquilamente en el mundo que pretende ofrecerles. Es a esto lo que llamamos *disposición*: un conjunto de actitudes corporales, mentales y anímicas que le permiten al alumno una *apertura* idónea a la creación. No obstante, las clases de P1, no tienen en consideración esta necesaria *enseñanza para la disposición*, sino que se adelanta a la “entrada en materia”. Es por ello que P1 al enfrentarse con tal situación, debe ingeniar ejercicios *in-situ*, que para el caso de la primera sesión, sólo funcionan como un breve aliciente, pues el ruido relacionado con el inicio de clase, se manifiesta frecuente y notoriamente. Es como si la clase no hubiese empezado nunca. De modo que este primer ejercicio que propone P1 como solución imprevista, aunque en principio parece un buen recurso, al final sólo alimenta el caos con el que se desarrolla esa primera sesión. Sin embargo, esta situación mejorará con el paso de las sesiones, y P1 encontrará formas más sencillas y eficientes en el manejo inicial de aula.

(2/7) 15-03-011 Track1. 1'59''

{1}P1: Caminando con una niña de la mano: Hagámonos aquí por favor. (A5 lleva
{2}a A4 en los hombros. Algunos niños en el piso, dispersos, sentados en las
{3}mesas, jugando. A6 le pega en la espalda a otro alumno.)P1: Eee... Bueno
{4}vengan acá. Vengan. Con cuidado. Hagamos un círculo, nos cogemos de la
{5}mano. (Hacen el círculo, se toman de las manos. Ruido.) (...) Cójanse, cójanse.
{6}Eso. ¿Qué? ¿Estamos bien? ¿Tenemos frío, calor, cansancio? (Un alumno
{7}responde que frío. Luego varios responden igual)

Ante el ruido inicial en la segunda sesión, P1 decide convocar a sus alumnos en un círculo, como en la primera sesión {4}. La diferencia, es que esta vez les pide que se tomen de las manos {5}, y acto seguido les hace una pregunta en relación a su estado corporal {6}. Esta simple indicación le permite a P1 concentrar efectivamente a sus alumnos para empezar rápidamente el primer ejercicio de la clase. Lo funcional de este momento radica en el trabajo desde el *círculo*; un elemento que va a ser determinante como medio para la enseñanza teatral.

El *círculo* se constituye como la forma espacial de preferencia para convocar a los alumnos, pues permite facilidad en el contacto con el otro y una visual permanente de todos los integrantes del grupo. P1 puede mantener un control más efectivo cuando trabaja desde la figura del círculo, y a medida que los alumnos se familiarizan con ese medio, van autorregulándose con mayor frecuencia. De esta manera, P1 va encontrando pistas que las mismas clases le proporcionan, alimentando su habilidad para desarrollar idóneamente las arquitecturas de clase. Nos adentramos entonces a la quinta sesión, para mostrar que el *círculo* aparece como un elemento familiar, lo que contribuye a un menor grado de dispersión, y en donde el ruido inicial es una oportunidad para P1 en su labor de cercar los límites o reglas de la clase.

(5/7) 05-04-11 Track1. 00'00''

{1} (P1 se encuentra con nueve alumnos en el salón de clase algunos ya
{2} formando el *círculo*, los niños hablan al mismo tiempo, un niño está
{3}sentado en las sillas que hay en una parte del salón). P1: Listo...primera

~~{4} regla: no encima de esas sillas, ni en las mesas, ni debajo de las mesas.~~
~~{5} ¿qué más? ¿cuál es la otra regla? No pegarle a los compañeros y xxxxxx~~
~~{6} xxxx (algunos niños empiezan a cantar la canción que aprendieron en la~~
~~{7} clase anterior, P1 permite que terminen de cantar. P1 pone sus manos~~
~~{8} juntas en frente y golpea la una con la otra rápidamente, los niños~~
~~{9} inmediatamente repiten el movimiento).~~

P1 aprovecha el comportamiento de uno de sus alumnos para recordarles las reglas de la clase {3}. Puede hacerlo sin mayor interrupción porque la mayoría de los alumnos ya se encuentran ubicados en disposición de círculo {1}, es decir, que P1 ya no tiene que invertir tanto tiempo convocando al *círculo*, sino que se limita a recordar las reglas de la clase, acción que termina por convocar a los demás que no se habían unido. P1 y sus alumnos, a la altura de la quinta clase, han edificado acuerdos implícitos, en donde reconocen mutuamente que la clase de teatro comienza cuando la disposición circular se conforma. P1 identifica que el ruido inicial de su clase está relacionado con los alumnos que pelean entre si y que se mueven peligrosamente por las torres de sillas, que están dispuestas a un lado del salón; así que repetir las reglas a todo el grupo {3,4,5} le ayuda en el control de aquellos que no obedecen pronto. Observamos que los acuerdos implícitos empiezan a ser evidentes, pues tan pronto P1 realiza una acción sus alumnos la

imitan {7,8} afianzando así, el modelo que P1 propone inicialmente para el desarrollo de los ejercicios¹².

Para las posteriores clases, el ruido inicial se disminuye sustancialmente. Esta merma no sólo está relacionada con los recursos que improvisa P1 en el momento de concentrar a los alumnos. El ruido, como lo anotamos anteriormente, se presenta como una reacción de los alumnos a las acciones o indicaciones de P1. Además de la dispersión natural de los alumnos cuando llegan al salón de clase, se suma el hecho de la extrañeza que mantienen con su profesora. Al no saber concretamente de qué se trata la clase de teatro y al encontrarse en un espacio - hasta el momento nuevo para ellos-, se acrecienta la euforia y la dispersión, características del inicio de clase; pero es la relación de P1 y sus alumnos, y su relación con la estructura y dinámicas propias que se van forjando en las clases, que el ruido inicial, como manifestación de una expectación, disminuye en virtud del conocimiento que ahora los alumnos también tienen de la clase.

¹² Recordemos que el modelo que P1 propone en el proyecto de aula, se fundamenta en: indicación, acción demostrativa e imitación.

3.1.2 Ruido por ansiedad.

El ruido por ansiedad aparece justo cuando P1 ha logrado que sus alumnos estén interesados en una actividad. En algunas ocasiones, el interés de los alumnos por hacer el ejercicio es tal, que su disposición se convierte en ruido para la clase. Veremos algunos ejemplos dónde lo que debería ser el comienzo de un ejercicio, se dilata por la dispersión de los alumnos y el ruido que P1 intenta apaciguar.

(3/7) 22-03-11 Track 2/ 32'56''

{1}{...A4 realiza el ejercicio y P1 vuelve a corregir el volumen en la voz señalando
{2} de nuevo la ventana e indicando que la deben escuchar a esa distancia. A4
{3} repite el ejercicio. P1 le pide que el movimiento sea más grande que imagine
{4} que pasa la pelota por diferentes lugares del cuerpo. A5 se pone de pie
{5} haciendo lo que P1 está pidiéndole a A4. P1 le llama la atención a A5 pero él lo
{6} sigue haciendo. Finalmente A4 hace el ejercicio y finaliza tapándose la cara
{7} con las manos...)

P1 propone este ejercicio, que consiste en decir una frase con mucho volumen y en una dirección determinada. A4 es una alumna muy tímida y por lo tanto le cuesta realizar el ejercicio mucho más que a sus compañeros. P1 la acompaña dándole indicaciones precisas {1,2,3,4} que si bien van funcionando, tienden a tardar más de lo esperado . A5 es un alumno que asimila más rápido las

indicaciones de P1, así que resuelve hacer lo que su compañera debería. Por esta razón P1 debe llamarle la atención, pero A5 no la obedece {5,6}. P1 quiere que A4 realice satisfactoriamente el ejercicio, y por eso se toma el tiempo necesario para que su alumna lo logre. Sin embargo, los otros alumnos que también deben hacerlo, se empiezan a sentir ansiosos. El resultado es que uno de ellos interrumpa el trabajo de A4 y P1. El ruido que A5 realiza aquí es un ruido por ansiedad, por querer ávidamente realizar el ejercicio y demostrarle a la profesora que ya entendió. P1 lo interpreta como un ruido de desobediencia y no como un gesto de sus alumnos que manifiesta el deseo por ir a la acción. Si P1 lo entiende de este modo podrá adecuar estrategias para que tanto aquellos que entienden rápido, como aquellos que no, avancen apropiadamente en los ejercicios.

(4/7) 29-03-11 Track 2. 12'11''

*{1}{...P1 pide que pasen el "manco y el cojo". Pasan dos alumnas haciendo su
{2} representación. P1 les hace una sugerencia similar a la anterior en donde
{3}deben caminar, detenerse en un punto y mirar a cada persona que hay en el
{4}público de una forma sospechosa. Lo hacen.} P1: (al sacerdote) Piensa cómo
{5}camina un sacerdote y cómo mira. (Hay un poco de desorden ya que varios
{6}niños quieren pasar al escenario y mostrar cómo lo harían ellos. P1 les pide que
{7}se sienten. A7 se ha paseado varias veces por el escenario interpretando todos
{8}los roles; entonces P1 le asigna el rol de acolito del sacerdote, un personaje que
{9}apenas resulta y que P1 inventa para él...)*

Para este ejemplo de la sesión cuatro, vemos un avance en las estrategias de P1 en el control de las situaciones de *ruido*. Varios alumnos que están muy animados

a realizar el ejercicio de representación, pasan al escenario aun cuando es el turno de otras compañeras {5,6}. Para contrarrestar el desorden que se ha generado, P1 les pide que se sienten. Esta es una indicación de orden disciplinario. Sin embargo, A7 demuestra tanta ansiedad por hacer el ejercicio que empieza a entorpecer el trabajo de sus compañeros. P1 resuelve de manera más idónea el ruido que genera la ansiedad de A7 al escogerle un rol que no estaba dentro de los acordados, y esto le permite empezar a trabajar directamente con ese alumno. Al ser un nuevo rol, A7 debe permanecer más atento a las indicaciones de P1, y por lo tanto su deseo de ir a la acción, se traduce en trabajo y no en ruido.

(5/7) 05-04-11 Track 1, 35´45´´

{1} (P1 llega al salón con vestuario y algunos elementos para los personajes del {2}cuento. P1 los reparte entre los niños dando una prenda o un objeto a cada {3}alumno. P1 ayuda a poner el vestuario a algunas alumnas, los demás se visten {4}y toman sus objetos. Hay un poco de ruido, P1 les pide que se sienten, ninguno {5}lo hace).... 40:14 P1: Listo, ¿narradora? ¿Quién es narradora? (el ruido sigue, a {6} P1 le cuesta poner orden, vuelve a pedirles que se sienten en un lugar del {7}salón marcando el espacio del escenario y el espacio del público). P1: {8}¿Quiénes son los primeros que aparecen, señorita narradora? Al: la narradora {9} P1: la ¿narradora? Entonces... sale la narradora (ruido de alumnos que hablan {10} y P1 que pide orden, pasa la narradora al frente y empieza a leer el cuento, {11} todavía no hay completo silencio).

En el ejemplo de la sesión cinco, podemos ver que el medio que usa P1 para la actividad de la representación constituye un formidable estímulo para sus

alumnos. La posibilidad de un vestuario diferente al usual y la interacción con nuevos objetos, sintoniza a los alumnos con la puesta en escena y de esta manera, eufóricamente, se disponen a ella. Esta disposición, que nosotros hemos denominado ansiosa, es la que produce el ruido, la interferencia que no permite la idoneidad del ejercicio {3,4}. P1 intenta llamar al orden, pero le cuesta conseguir el silencio necesario para la actividad de representación {4}. Decide entonces demarcar el espacio físico, con una división imaginaria: publico-escenario {6,7}, que busca apaciguar a los alumnos, pero no resulta totalmente efectivo. Los alumnos, están ansiosos por *actuar*, y el vestuario que tienen puesto facilita la dispersión. Los alumnos deben representar un cuento que ya han leído e improvisado anteriormente, el elemento agregado para esta oportunidad suponía la aparición de vestuario y objetos para estructurar las escenas. Sin embargo P1 no es cuidadosa en el momento de la entrega de los mismos, pues al hacerlo antes de dar las indicaciones pertinentes, pierde la atención de sus alumnos. Aquí, el ruido por ansiedad vuelve a ser un importante obstáculo en el desarrollo de la clase. Los alumnos no la escuchan tranquilamente, no atienden la dirección que quiere dar P1, la consigna. Es decir, que el momento de definición del nuevo ejercicio se ve entorpecido por una mala elección de los momentos. Si P1 en esta oportunidad hubiese definido los pasos de la actividad, los objetivos, antes de la aparición de los vestuarios, los alumnos, ya conociendo las indicaciones, estarían más tranquilos a la llegada de los nuevos objetos. P1 sorprende a sus alumnos al no advertirles que van a usar objetos y ropa para la escena. Entonces, una

omisión de P1 en la exposición de los objetivos y secuencias de las actividades, aunque motiva a sus alumnos, los dispersa, les causa la ansiedad que termina convirtiéndose en ruidos interruptores de la clase {10,11}.

El ruido que es permanente en las clases, se constituye casi como una forma de comunicación entre P1 y sus alumnos. La dificultad es que P1 no logra descifrar o distinguir las causas y las diferencias de los ruidos manifiestos en sus clases. Sabemos que el ruido de los alumnos se presenta como reacción ante ciertas acciones u olvidos del profesor, pero P1 no parece entender este *lenguaje*. Cuando P1 escucha ruido, escucha: *"estamos dispersos, desordenados, no obedecemos porque somos indisciplinados, porque no queremos"* Cuando tal vez, lo que podría escuchar sería *"¡Profe queremos hacer eso ya!, Esto tarda mucho. Me gustaría hacerlo así, etc."* Por lo tanto la respuesta de P1 es *"Necesito orden. Necesito silencio. Busco formas de volver a la quietud. No me escuchan. ¡Esto no está bien!"*

La comunicación no verbal, el lenguaje que se da implícitamente en la clase, no es entendido totalmente por P1, y por lo tanto sus determinaciones no son las más eficientes. Si P1 hubiese entendido que, por ejemplo, los alumnos estaban haciendo ruido porque se sentían ansiosos ante una actividad, podría haberla reformulado inmediatamente, o por lo menos lo hubiera tenido en cuenta para las próximas arquitecturas de clase. Pero no. P1 no se detiene en esa reflexión, y continúa en su batalla por la conquista en el manejo de aula, mientras que los

alumnos encuentran un lenguaje común (aunque no muy consiente) para expresarse. Sin embargo, P1 realmente no está escuchando a sus alumnos, seguramente porque no tiene la habilidad de interpretar estos *gritos*, como una forma de expresión, una manera en que sus alumnos, inconscientemente, le invitan a otras maneras de proceder.

3.1.3 Por no entender la actividad

Otra forma recurrente cuando se escucha ruido e interferencia en las clases, se produce cuando los alumnos no logran entender la actividad que P1 les propone. En estas situaciones podremos observar que las herramientas didácticas de P1 son insuficientes, tanto para la claridad de las consignas, como para la resolución en el manejo de los ruidos entorpecedores, que a su vez han surgido de las indefiniciones de P1.

El ejemplo más destacado de las sesiones se presenta en la segunda clase, en donde la mayor parte del tiempo, P1 propone una actividad que no tiene muy buena recepción, por lo tanto intenta por varios medios instaurar la actividad que tiene planeada, pero sólo al final de la clase, después de muchos obstáculos, logra realizarla parcialmente. El tema de la clase es el superhéroe, por lo que P1 les ha pedido a sus alumnos que imaginen uno, lo escojan y lo *encarnen*. Pero los alumnos no entran fácilmente al ejercicio. P1 debe entonces mostrar ejemplos de cómo podría hacerse la representación de ese superhéroe.

(2/7) 15-03-11 Track1. 26`32``

{1} P1: Ok. Ese es tu súper héroe. Aquí vemos dos ejemplos de súper héroes.
{2}¿Cierto? Ya tenemos un rasgo que ¿Qué?..*(Poniendo los labios torcidos)* ¿Qué
{3} habla así? ¿Sí? El de ella es un payaso, todos tienen características diferentes.
{4} Por ejemplo, mira, ella se para así, ella se para así, ella se para así.
{5}*(Señalándolos)* Todos, todos ustedes, como se sientan xxx eee todos ustedes

~~{6} tienen características diferentes. Y eso es lo que quiero que hagan ¿sí? que {7} traten de hacer ¿sí? Cómo es el superhéroe. (A una alumna) Bájate de ahí, {8} bájate ¿listo? (susurrando) Bájate. (En general los niños están dispersos, {9} algunos sentados otros parados, hablando, riendo, etc.)~~

Para el minuto 26 de esta sesión, de los cuales ha tomado quince para la fase de calentamiento corporal, P1 intenta definir la actividad de los superhéroes, y aunque en este momento logra articular el sentido, el objetivo de lo que se debe hacer {6,7}, los alumnos están distraídos {8,9}. No sólo el hecho que hablen entre sí, estén sentados en el piso, sino su indisposición al ejercicio es lo que produce *ruido*. Y como hemos enunciado anteriormente este *ruido* es producto de la poca comprensión sobre lo que se debe hacer. Se presentan varias situaciones que producen dicha incompreensión: Los alumnos no tienen claridad de qué es un superhéroe, no saben para qué van a hacer el superhéroe, se sienten tímidos ante la representación. P1 intenta convencerlos a través de demostraciones, ejemplificaciones, indicaciones, pero la definición de P1 también se vuelve ansiosa {1,2,3,4,5}. Como en las ocasiones anteriores P1 debe ingeniar alternativas didácticas para superar la indisposición de los alumnos (que le representan ruido) para avanzar en la clase. Esta vez decide dividirlos en dos grupos y logra superar esta primera etapa de inactividad.

De esta manera nos adentramos en la pertinencia de un tema que hasta ahora no se ha hecho explícito, y tiene que ver con la *pasión*. Usamos este término para comprender la relación de afinidad entre los agentes de la acción didáctica, donde el apetito por un objeto común (el saber), los hace coincidir en sus acciones dentro del aula, es decir, los acerca a una disposición mutua para el aprendizaje. En múltiples escenas (Sensevy, 2007) de esta práctica escolar, se describen situaciones en donde la *pasión* de P1 podría esenciarse en el *padecimiento* de su tarea, a veces infructuosa, de motivar a sus alumnos al aprendizaje; mientras ellos se manifiestan desinteresados. Al contrario del ruido que definimos “*por ansiedad*”, el “*ruido por no entender la actividad*”, se encuentra estrechamente relacionado por una falta de motivación de los alumnos.

(2/7) 15-03-11 Track 1. 07':18''

{1} P1: Ahora vamos a hacer lo mismo pero con el pecho. (mientras lo dice lo
 {2}hacen) Adelante, Atrás, Adelante atrás, adelante atrás, adelante atrás. A un
 {3}lado al centro, a un lado al centro, lado, centro, centro-lado- centro, lado, centro.
 {4}Y ahora adelante, al lado, atrás, al otro lado, adelante, (acelerando el ritmo) al
 {5}lado atrás al lado adelante, al lado atrás al lado adelante, al lado atrás...
 {6}(Algunos niños no se mueven, otros no realizan correctamente el ejercicio.)
 {7}¡Vamos! (refiriéndose a un niño) ¡Imagínate los puntos! Pa`adelante. A ver...
 {8}¡Mete el pecho! (mientras lo hace) Atrás...adelante (refiriéndose a otro niño)
 {9}¡Pecho! Atrás. Adelante, al lado, atrás, adelante, al lado, atrás, adelante, círculo,
 {10} círculo, círculo. *P1 acelera el ritmo*) ¡Ujuu! ¡El pecho!.. ¡Para el otro lado! Pa`l
 {11} otro lado... Pa`l otro lado. Todos hagan un circulo... ¡Ujuu! ¡Uuu! ¿Listo?
 {12} (sigue la interferencia. Algunos niños siguen sin **realizar el ejercicio.**)

Para la misma sesión, en la etapa de calentamiento, es decir, minutos antes de la actividad del superhéroe, observamos una situación en donde la inactividad de los alumnos es ruido para la clase. P1 realiza movimientos con su pecho mientras les pide que la imiten, en la intención de “calentar” el cuerpo {1,2,3,4,5}. P1 percibe la quietud de sus alumnos y recurre a una asociación, en donde para mover el pecho se debe imaginar puntos en las cuatro direcciones para “tocarlos” con el pecho {7}. También usa sonidos {10} y se dirige puntualmente a aquellos alumnos que no hacen el ejercicio {8}. Sin embargo, algunos de ellos siguen sin realizarlo {12}. Esta falta de interés supone un obstáculo para el avance de la clase, lo que reclama de P1 acciones para involucrar activamente a sus alumnos en los próximos ejercicios. Vemos que la apatía por participar, aunque no es *bulliciosa*, si representa ruido para la clase. Significa que P1 debe ingeniar cambios en el medio para incentivarlos a la acción; pero también es cierto que mientras ellos no lo *deseen*, sería una causa inútil. No significa una intención unilateral del docente, ni una entera responsabilidad de los alumnos; un avance en las dificultades didácticas se fundamenta en la acción conjunta, donde los intereses de ambos agentes permiten la correcta disposición para la tarea del saber.

3.2 Ingenio didáctico.

Situaciones imprevistas dentro del aula, requieren de acciones espontáneas de P1 para poder llevar a cabo las actividades planeadas. Significa ello que la arquitectura de clase encuentra obstáculos en el desarrollo *in situ*. La falta de continuidad en el grupo de alumnos, las tareas que los alumnos no realizan, las distracciones de orden externo, la dificultad de un alumno por entender un ejercicio propuesto, obliga a un replanteamiento de la metodología que se había propuesto. Esta modificación debe realizarla P1, o mejor dicho, *ingeniar* qué o cómo hacer, para que el obstáculo que representan estas circunstancias no impida el desarrollo de las actividades planeadas.

En la interpretación que P1 puede hacer del contexto inmediato, surgen las ideas espontáneas que contribuyen a la superación del “impase”. El apoyo que P1 encuentra en sus alumnos es fundamental, pues su acción también resignifica las metodologías que P1 necesita implementar en determinada situación. Es por ello, que las anticipaciones de los alumnos podrían constituirse como punto de partida para la acción espontánea de P1.

(7/7) 25-04-11 Track 2. 3'28''

{1} P1 les pide que se hagan por el frente porque el tigre se “puede escapar”. A {2}continuación les pide que se queden quietos. Los alumnos lo hacen. Felipe {3}espontáneamente intenta huir, antes que P1 dé la indicación. P1 le felicita y

*{4}parte de ahí para preguntarles a los “cazadores” qué harían si el tigre se quiere
{5}escapar.)*

*{6} P1: Exacto, vamos a jugar a que él se va a ir. no se va a escapar. va a intentar
{7} irse y ellos se mueven.*

Este ejemplo nos ayuda a entender cómo la anticipaciones de A1 {3}, le permite a P1 apoyarse en la acción del alumno, para llegar más fácilmente al cumplimiento del objetivo {6}. A1 entiende hacia dónde, no obedece la indicación inicial de P1 “quedarse quietos” {2}, pero a provecha la pausa como una oportunidad para continuar con el juego; interpretación que se adelanta a la indicación que piensa darles P1. Profesor y alumno se encuentran en una acción colaborativa en la construcción del saber. Sin embargo, para que esta acción colaborativa ocurra, es necesaria una observación detallada y oportuna de las situaciones didactiacs por parte de P1.

(2/7) 15-03-11. Track1. 08´48´´

*{1} P1: como si estuvieran latigando. Vamos. ¡Con cuidado! (A1 ha extendido sus
{2} brazos simulando una adoración. Ejecuta también algún sonido parecido a una
{3} oración. Le sigue luego A2 y A3. Continúan con el juego tres repeticiones más
{4} (...). P1 no se percata de ello).*

Como podemos observar en este ejercicio, P1 propone mover el cuerpo, hacia adelante figurando un látigo con la columna vertebral {1}. Algunos alumnos que realizan el ejercicio han encontrado una forma asociativa a su movimiento,

diferente a la propuesta por P1 {2,3}. Los alumnos se están acercando a la representación, juegan con su movimiento mientras imaginan que son “adoradores” {3}. P1 pasa por alto esta anticipación de sus alumnos, lo que quiere decir que ha ignorado la posibilidad de fortalecer el ejercicio y por lo tanto, avanzar efectivamente en los objetivos de la clase. Estas situaciones reafirman la idea que P1 *no escucha* realmente a sus alumnos. Que en el afán de cumplir sus objetivos (realizar las actividades según lo planeado), olvida la relación con sus alumnos y el saber.

Cuando P1 interpreta acertadamente las necesidades de la situación didáctica, puede resolver los inconvenientes que aparecen de pronto. Una de las estrategias que descubre *in situ*, tiene que ver con la *disposición espacial*.

(2/7) 15-03-11 Track1. 33'20''

{1}(En vista del ruido P1 se devuelve, se sienta y desde el suelo llama a cada {2}uno para que se siente alrededor de ella.)

{3}P1: Siéntate acá, ven, siéntate. Vamos a sentarnos mirando hacia allá.

{4}Sentados, Pablo acá mirando hacia allá. (los niños se sientan mirando hacia el {5}mismo lugar y se calman un poco)

{6} P1: ¿Listo? Vamos a guardar silencio y vamos a... (Jorge la {7}interrumpe)...Jorge. Vamos a pensar que somos el público y ese es el

{8}escenario. ¿Listo? Entonces vamos a.... Silencio, silencio... Entonces voy a {9}pasar yo de “*primis*”, ¿listo, listo? (P1 se acerca al escenario) Entonces mi {10}superhéroe... vamos a caminar de aquí a allá. (P1 Camina en el escenario {11}produciendo un sonido bajo, inclinando el vientre hacia adelante con la

{11}cabeza inclinada y pasos abiertos. En la mitad saluda al público levantando {12} apenas la mano y continúa el recorrido. Al final los niños le aplauden.)

Ante el ruido que se presenta en esta clase, P1 recurre a una acción corporal para volver a convocar a sus alumnos; se sienta y espera a que la sigan {1,2}. Cuando al fin los alumnos se sientan P1 divide el espacio real y lo convierte en un lugar figurado: donde los alumnos están sentados es el público y el que miran es el escenario {6}. Esta indicación le permite a los alumnos entrar en el juego que se les propone, porque P1 hace referencia a una convención que los alumnos reconocen de antemano. Ser público significa tener que observar, lo que regula la dispersión de los alumnos. También esta convención espacial los dispone a la representación. De esta manera, la misma dinámica de lo teatral, es decir, el acto de representación frente a un público, se va dando no sólo como un objeto de saber, sino como un medio para la enseñanza de si mismo.

Conclusiones

De la definición del saber.

Dentro del análisis general del fragmento de práctica educativa al que nos hemos referido en la presente investigación, la definición del saber toma un lugar relevante. Encontramos que el mayor conflicto, se sustenta en una disparidad subyacente en las intenciones de P1 y sus acciones didácticas. Es decir, el saber que P1 cree que está enseñando, y el que en efecto se enseña. El modelo que P1 emplea, es decir, la disposición de ejercicios, la jerarquización de saberes que privilegia en el aula, la estructura, la metodología y la disposición didáctica, deviene de un modelo, que ha aprendido en su formación profesional.

Hay por lo tanto una fractura entre los imaginarios que P1 ha planteado como objetivos de su práctica ("potenciar el espacio de la práctica pedagógica como fortalecedora de la identidad colectiva de los niños" Nieto Yanquén, Proyecto de aula, Inédito, 2011), y los imaginarios que empiezan a constituirse como reales en sus acciones didácticas dentro del aula. Dichas acciones se encuentran más cercanas a las prácticas teatrales que buscan la formación actoral profesional, sustentadas en estructuras de entrenamiento (training) y de nociones de desarrollo corporal y vocal para la representación. Esa fractura emerge como incoherencias dentro de las situaciones didácticas, debido a que los objetivos y nociones de

saber que P1 argumenta (que se encuentran en un nivel casi abstracto), no se hacen evidentes en la práctica efectiva.

Los *abismos* de la definición se precisan en la inconsciencia de P1 sobre el objeto del saber. Realiza y propone actividades que ha aprendido que funcionan, pero no cae en cuenta, que dicha estructura deviene del training para actores (fases de clase, metodología de trabajo). Es decir, que no sólo hay una fractura entre el *deseo* y las acciones, sino que esa disyuntiva se revela en la intrincada relación entre el saber y su forma didáctica para ser enseñada. En definitiva, el *saber teatro*, se hace un objeto de estudio bastante nebuloso para P1, porque no sabe *qué* está enseñando del teatro y por consiguiente no sabe *cómo* enseñarlo. Entonces, ¿qué es lo que se enseña, cuando se enseña teatro?

De la construcción del rol docente.

Del análisis precedente destacamos algunas figuras pertinentes y efectivas, en la tarea de encontrar claves en el fortalecimiento de la enseñanza teatral en la escuela.

🌈 La disposición como contenido: El docente debe procurar en sus alumnos un conjunto de actitudes corporales, mentales y anímicas que le permitan al alumno una *apertura* idónea a la creación.

o La disposición espacial: el círculo, la división “público y escenario”, la ausencia de pupitres y la consecuente movilidad corporal; son

mecanismos de orden espacial, que el docente puede usar como reguladores y potenciadores de los medios didácticos para la enseñanza teatral.

- o La disposición corporal: La regulación mediante indicaciones sobre los cuerpos de los alumnos, le puede permitir al docente fortalecer el sentido de la acción como elemento constitutivo para la experiencia teatral.

🌈 La transposición didáctica: La búsqueda constante de estrategias que le permitan al docente desentrañar el saber teatral para transformarlo en un saber que pueda ser enseñado en la escuela.

En la descripción detallada de la práctica de P1 y en su búsqueda por lograr definir el saber observamos que las dificultades, tropiezos, hallazgos, necesidades, etc., contribuyeron en la consolidación y afianzamiento de su rol como docente.

Recomendaciones

De la práctica educativa:

- ✚ Las dificultades que encuentra P1 en su práctica pedagógica, no sólo devienen de sus faltas o sus excesos, sino que muchos de los impases que se presentan en su actividad educadora, provienen de una falta de cuidado en la organización institucional de dicha práctica. La LAE enmarca la práctica pedagógica como un requerimiento obligatorio para la formación de sus estudiantes. Sin embargo:
- ✚ Sería pertinente aclarar el perfil del licenciado, en referencia a los contextos heterogéneos destinados para las prácticas (e.g. población infantil, población adolescente, población en estado de vulnerabilidad, población rural, población en situación de discapacidad, etc.)
- ✚ Mejorar las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas, la licenciatura y el practicante.
- ✚ Realizar un acompañamiento por parte del docente encargado mucho más puntual, objetivo, orientado a los procesos reales de cada estudiante, y desde luego al contexto que les ocupe.

En la formación pedagógica, los vacíos gnoseológicos y procedimentales que se hacen evidentes en la formulación del proyecto de aula, las arquitecturas de clase

y en general la ausencia de conocimiento para enfrentar los procesos educativos exigen una revisión y replanteamiento de las metodologías instauradas en la licenciatura.

Si en la LAE esos descuidos se reformularan, la experiencia de la primera práctica docente del estudiante, sería mucho mas enriquecedora, productiva y menos *dolorosa*.

Relación de Fuentes Consultadas

-Alfonso, L (2011). Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro. un análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje del teatro en el contexto de la formación de docentes. Disponible en: http://200.21.104.25/artescenicas/downloads/artesescenicas5_17.pdf Revista colombiana de las artes escénicas. 5, (17), 154-171.

-Barker, C. Juegos Teatrales. Traducción Claudia Montilla.

-Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE grupo editor.

-Grotowski J. (1968). Hacia un teatro, Editorial Siglo XXI.

-Merchán, C. (2012). Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: Tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la escuela. Tesis de doctorado inédita. Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza.

-Porlán, R. (1993), Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Diada Editora.

-Rikenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de una identidad profesional. EcosS, Sao Paulo, 9 (2), 435-463.

-Rikenmann, R. (2007). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Disponible en: [//unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%20ctica-RR.pdf](http://unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%20ctica-RR.pdf)

-Saldarriaga & Romero (2008). La formación de un licenciado en artes no sólo depende de conocer la didáctica del saber que se enseña, sino el ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿por qué se enseña? Disponible en: [http://200.21.104.25/artescenicas/downloads/artesescenicas2\(1\)_9.pdf](http://200.21.104.25/artescenicas/downloads/artesescenicas2(1)_9.pdf), Revista colombiana de las artes escénicas. 2, (1), 63-69.

-Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

-Stanislavski, C. (2010). La construcción del personaje. Alianza editorial.

-Vigotskii, L (2003). La imaginación y el arte en la infancia. (6ª. Ed.) Básica de bolsillo AKAL.

-Wittgenstein, L. (1953). Investigaciones Filosóficas (en línea) Disponible en: [//pensamientopenal.com.ar/21122009/filosofia04.pdf](http://pensamientopenal.com.ar/21122009/filosofia04.pdf)

Anexos

a. Proyecto práctica de P1.

IDENTIDAD Y CREATIVIDAD: El juego teatral como herramienta en la reconquista de la identidad.

El proyecto de práctica pedagógica es diseñado por la estudiante Yenny Samanda Nieto Yanquén, IX semestre de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional; proyectado en la Fundación Formemos (TENA/Cun-marca), institución ubicada en un ambiente agro-ecológico, de educación formal en primaria y bachillerato para población campesina. Se proyecta la práctica para niños y niñas que cursen la primaria, estimándose en un rango de 7 a 17 años de edad. El proyecto relaciona la intención de integrar los juegos teatrales en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, en el esfuerzo de constituir la como una práctica fortalecedora de los imaginarios culturales y la consolidación de la identidad colectiva e individual.

Objetivos

- Potenciar el espacio de la práctica pedagógica como fortalecedora de la identidad colectiva de los niños.
- Integrar los juegos teatrales en el desarrollo de la creatividad y la imaginación.

Justificación:

La propuesta para realizar la práctica pedagógica en la fundación formemos, nace como un intento de consolidar el trabajo emprendido por la institución en la tarea de vincular la población y el entorno, en nuevas dinámicas de reconocimiento y reafirmación de la propia cultura. De esta manera, introducir en el entorno académico la provocación por el arte teatral, funciona como un potenciador para la creación y la reflexión alrededor de las experiencias, que proviniendo de ellos mismos, funciona como un lugar donde la conciencia sobre la cultura ratifica su propia identidad. El teatro, la cultura, la escuela y la comunidad, deben converger en el lugar adecuado para que mediante estrategias pedagógicas, se logre reafirmar en la sociedad el valor por aquello que los caracteriza: Las condiciones, la costumbres, los intereses, el pasado, el presente: Su identidad.

Marco teórico-Conceptual:

Teniendo en cuenta la población y los objetivos planteados para la práctica pedagógica, es necesario comprender el enfoque para abordar la disciplina en un contexto como el de la Fundación Formemos. El desarrollo de la práctica se realizará con niños entre los 7 y los 11 años. En la intención de fomentar en ellos la creatividad y expresión como parte esencial en la constitución de su identidad, habré de precisar sobre los elementos que giran entorno a esos conceptos: la niñez, la creatividad, la identidad y los juegos teatrales.

La imaginación es arte fundamental de la creatividad. Con frecuencia creemos que los niños tienen más imaginación que los adultos, al percatarnos que constantemente viven en la fantasía, inventando relatos y sumergiéndose en ellos.

Vigotsky, en su libro *La imaginación y el arte en la infancia* realiza un acercamiento desde la perspectiva psicoanalítica para analizar la creatividad en la infancia y adolescencia, y asegura que la riqueza de la imaginación y creatividad depende esencialmente de la experiencia adquirida en la vida. Entre más variedad e intensidad en las experiencias, mas incremento en la imaginación y la creatividad. En este sentido, las practicas educativas que intentan desarrollar la creatividad deben procurar en el niño, elementos y herramientas que respalden su bagaje, en vez de inducirlos a repetir patrones de lo que se cree en una creación autentica. En las edades iniciales, lo común es encontrar una mimesis de aquello que se percibe del mundo, razón por la cual el arte teatral es tan familiar a los niños. El deseo de imitar y de poner en acciones aquello que se ha vivido, se encuentra usualmente en los juegos de los niños. Así, los juegos teatrales, se relacionan con la percepción de la realidad, y la imaginación que se desprende de ella. Vigotsky señala cómo la imaginación se encuentra en una relación necesaria y vital con la realidad.¹³ De este modo estimular la imaginación a temprana edad no corresponde necesariamente al desarrollo de la creatividad, sino que también transforma la manera de relacionarse con el medio y la sociedad. La pregunta ahora es, si el desarrollo de la actividad imaginativa fortalecería la identidad propia.

Definimos identidad en dos perspectivas: Como “calidad de idéntico” y como “conjunto de caracteres que diferencian a las personas entre si.”¹⁴ Se distingue que las anteriores acepciones de identidad, se alejan considerablemente entre si tomando como punto de referencia la similitud. Plantear una estrategia pedagógica que estimule la construcción de identidad requiere definir, desde que perspectiva

¹³ Lev Semiónovich Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, Cáp. 2 *Imaginación y realidad*.

¹⁴ Diccionario Larousse, García, Ramón, Pelayo Y Gross. Vol 6 Editorial Printer.

abordar el término. ¿Identidad como diferencia o como similitud? ¿Individual o colectiva?

Para profundizar sobre el tema se hace necesario sumergir el termino *Identidad* en un contexto real. Identidad adquiere importancia en los contextos culturales, convirtiéndose en parte esencial en la constitución de una sociedad. Obtenemos en ese caso un concepto relacionado con la cultura: Identidad cultural. En una población violentada como en caso de lo desplazados e incluso campesinos, la adhesión cultural, que parece fragmentarse, se fortalece en situaciones extremas.

“Los fundamentos de la identidad cultural radican en la tierra, en el tiempo. En efecto, la relación de los grupos humanos con su entorno ecológico, es determinante para la conciencia colectiva, genera solidaridades y condiciona un modo de vida, o mejor, una manera de existir en el mundo¹⁵”

Lo anterior suscita la relación establecida con lo ecológico, como constitución en la identidad cultural de una sociedad determinada. Al ser sustraídos de sus tierras, la población violentada ingresa a ser parte de otras formas de concebir el mundo, sus costumbres se ven influenciadas por la dependencia cultural a la que son sometidas, e inevitablemente se producen signos de mimetismo. Las tradiciones y formas de ser se alejan del presente, y convierte la historia en una nueva forma de transformar la cultura de la que ahora son parte. ¹⁶

¹⁵ Teorías y Análisis de la identidad social, Comentario de Martha Judith Gomez sobre el artículo de IQU Marie, “Erosion et permanence de l’identite culturelle” Vol XII 1979.

¹⁶ Teorías y Análisis de la identidad social, Comentario de Martha Judith Gomez sobre el artículo de IQU Marie, “Erosion et permanence de l’identite culturelle” Vol XII 1979

Como es de esperar, la crisis de la identidad cultural, logra acoplarse de manera natural al nuevo ambiente, respondiendo a la capacidad humana de asimilar, olvidar y aceptar. Coloquialmente, el impulso por “seguir adelante”, convierte un proceso violento y crítico en una adaptación y resurgimiento de los colectivos vulnerados. Los rasgos colectivos, no obstante, no logran permear dentro de las individualidades de la comunidad en cuestión. Al entrar en nuevas dinámicas de hacer parte del mundo, con la modernidad, la identidad no solo remite sus raíces a la historia, a su pasado, a sus tradiciones, sino que fundamenta su ser en el futuro. Con las aperturas, las nuevas formas, las amplias oportunidades y la “libertad” de escoger, la identidad sugiere experiencia propia en contextos pluriculturales. Gilberto Jiménez en el comentario al artículo *Pluratizacion of social worlds*¹⁷, muestra la identidad en crisis, al relacionarse con la posición abierta de las fases sucesivas de la vida, en la transformación de la propia identidad y la compleja diferenciación que adquiere para el individuo su proyecto de vida. En éste sentido, las aspiraciones de lo que se quiere ser, se confunde en las posibilidades de lo que se puede ser. La esfera de lo público y lo privado se confunden, los deseos encontrados entre lo que se quiere y lo que se puede, producen que la acción en la vida propia entre en crisis.

*“tomados en conjunto las consideraciones precedentes, permiten explicar el sentido de desarraigo y de “perdida del hogar” del individuo moderno, así como su nostalgia de volver a sentirse “como en casa” en la sociedad*¹⁸”

A la crisis económica y social de los grupos desplazados y campesinos, se une el frenesí de la vida moderna; una hibridación de costumbres y de formas de habitar el mundo. Las acciones desencadenadas ocupan mayor importancia sobre los

¹⁷, Comentario al artículo de Beger P. y H Keller en *The homeless mind*, Teoría y análisis de la identidad social, pág 44-45, Cuadernos INI, 1992.

¹⁸ Jiménez, Gilberto, Teoría y análisis de la identidad social, pág 44-45, Cuadernos INI, 1992.

individuos que sobre el colectivo. Sobre la individualidad recae la fuerza de la constitución de la identidad.

La conformación de la identidad en los niños y jóvenes, se manifiesta mediante la propia experiencia, en el contexto social y cultural. En los casos en que situaciones adversas son provocadas sobre el contexto social de los niños y jóvenes, tales como el caso de ser víctima de la violencia familiar, el conflicto armado o la pobreza extrema, la constitución de la identidad se ve confrontada y fracturada por la percepción del nuevo mundo, el recuerdo de la historia y los deseos de llegar a ser.

En el espacio educativo posibilitado en la Fundación Formemos, el arte teatral puede contribuir con la ratificación de los rasgos distintivos y característicos individuales y colectivos. Esta aspiración se fundamenta en el imaginario y creatividad como génesis de los relatos en estrecha relación con la experiencia de vida, a través de juegos teatrales afines a la infancia. Los juegos teatrales se convierten en la génesis de la preparación para la escena. Elementos como el espacio, el ritmo, el trabajo colectivo, la conciencia y el punto cero, son fundamentales en el trabajo escénico. El juego permite adquirir y desarrollar habilidades, con la particularidad de la diversión. Los niños logran hacer piruetas sin ser concientes de ello. Si no detenemos en este punto, encontramos en el juego una herramienta indispensable para el desarrollo de las habilidades escénicas. Si bien la intención no es la de formar actores, los principios sobre las actividades teatrales son fundamentales para la comprensión de l lenguaje escénico. Como referencia tomaré los ejercicios propuestos por Clive Barke en su libro Juego Teatrales. Desde la perspectiva del gozo las actividades deben ser encaminadas a preparar mediante juego asociados a lo teatral, bien sea como

actores como plantea Barrer, o como en este caso, a individuos con habilidades creativas para el fortalecimiento de su identidad.¹⁹

Contenidos temáticos:

Dentro de la práctica pedagógica las líneas de desarrollo que guiarán el trabajo tienen relación con los conceptos antes mencionados. En cuestión con la población, el contexto y la disciplina, los elementos a desarrollar se enmarcan dentro de los juegos teatrales, con especial énfasis en aquellos que desarrollan la imaginación:

Preámbulo: Introducción al lenguaje teatral.

Espacialidad, ritmo.

Juegos de relación y roles.

Conciencia y relajamiento.

Investigadores: Indagación sobre la composición desde y para sí.

Relato a partir de experiencia propia.

Historia de vida. Ensoñación.

El mundo onírico y el “llegar a ser”.

Composición: La apropiación de procesos individuales desembocando en creaciones colectivas.

¹⁹ Juegos Teatrales, Barker, P., Traducción Claudia Montilla.

Creaciones e imaginarios colectivos.

Experiencia en categorías.

Imaginarios: Pensamiento alrededor de la experiencia artística y su impacto sobre el fortalecimiento de la identidad.

Identidad e imaginación

Creatividad y mundo.

Historicidad y futuro.

El niño, la creatividad, su entorno y el teatro.

Didácticas:

Mediante la propuesta de introducir el juego como herramienta potenciadora de la imaginación y la creatividad, la forma de acercamiento se realizará desde la inconciencia a la conciencia. El modo de abordar las clases debe partir de un seguimiento procedimental, proporcionando en cada espacio la apertura de experiencias enriquecedoras. El sentido de proponerlo como un aporte y una enseñanza, radica también en la pretensión que cada estudiante encuentre su movimiento, lo identifique, y vuelva a moverse. El movimiento puede comprenderse como el estado inicial que atraviesa por una serie de impulsos y acciones que le llevan al estado final.- Cada clase debe ser una oportunidad para que mediante indicaciones de la practicante, se desencadene un proceso imaginativo y creativo en los niños. Teniendo en cuenta lo anterior, la forma de abordar los juegos se hará mediante indicación, acción demostrativa y por último imitativa. Luego de varias sesiones los ejercicios deben sobrepasar el nivel básico de aprendizaje mecánico y convertirse en ejercicios orgánicos y más concientes. Este ultimo nivel procurara establecer conexiones directas con la vida propia de

los estudiantes, aunque no de forma explícita y literal. Un tratamiento figurativo y propio de cada estudiante puede caracterizar sus creaciones. La idea central no es señalar o decidir sobre lo que se debe ser, sino orientar sobre lo que ellos quieren que sea.

Cronograma:

Semana 1,2 y 3: ENCUENTRO

Sesión 1: Presentación. Dinámicas de reconocimiento grupal. Planteamiento de la pregunta por lo que les gustaría ser y hacer.

Sesión 2: Campo abierto Indicaciones sobre ejercicios de preparación. Trabajo grupal y experimentación con la voz. Charla sobre reflexiones de ser y hacer.

Sesión 3: Presentación de material audiovisual o auditivo en relación con los acuerdos de la sesión anterior. Ejercicios imitativos con relación al material visto.

Semana 4, 5,6 y 7: Juegos teatrales para el futuro.

Sesión 4: juegos teatrales en torno al tema de la imaginación grupal. Ejercicios de reconocimiento corporal. Charla sobre sueños. Escoger alguno.

Sesión 5: Juegos teatrales: ritmo, conexión grupal y atmósfera. Ejercicios de reconocimiento corporal. Escribir sueño.

Sesión 6: Campo abierto: Juegos teatrales. Inmersión en sueños. Acercamiento a puesta en escena. Improvisación.

Sesión 7: Juegos teatrales: reconocimiento y apropiación. Miradas de los sueños a través de la historia. "mi sueño en relación con el mundo"

Semana 8.9.10.11.

Sesión 8: Ejercicios y juegos de encuentro: Manejo de espacio. Proyección o lectura de material en relación con grandes civilizaciones de la historia. Apreciaciones.

Sesión 9: Ejercicios de encuentro: El otro y el cuidado. Escritura de proyecto de vida. Breve puesta en escena en relación de este con la historia de alguna civilización.

Sesión 10: Ejercicios y juegos de encuentro: MI futuro, mi cultura. Roles y juegos dramáticos en la visualización de lo que se quiere llegar a ser.

Sesion11: Campo abierto: relación tierra y pies. Ejercicio sensitivo de dinámicas corporales para el acercamiento a lo natural. Reconocimiento. Cierre ciclo. Recopilación y propuesta de montaje.

Semana 12, 13 y 14.: Conclusiones iniciales: Una apuesta por la actividad autónoma y artística.

Sesión 12: Montaje: La experiencia de la sesiones anteriores en un intento por condensarlas en un producto artístico.

Sesión 13: Montaje: Práctica y desarrollo de intereses grupales que evidencien os imaginarios de identidad y tradición en la historia de los niños.

Sesión 14: Muestreo. Encuentro de expectativas grupales frente a la comunidad educativa. Reflexiones.

Sesión 15: Cierre de ciclo. Seguimiento productos, procesos, avances, etc.

- b. Transcripciones de clase, arquitecturas de clase y anteproyecto de esta investigación se encuentra de forma digital en CD adjunto.