

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y el director del trabajo de grado titulado **"Caracterización y análisis de dos clases de artes escénicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori"**, presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Karen Alexa Méndez Mojica (C.C. 1.013.614 178 - Código 2009177020), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

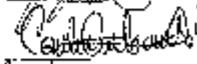
*El tema es pertinente porque consolida
temas desde un análisis didáctico
y metodológico en un proceso de
enseñanza - aprendizaje.*

En Bogotá a los veintinueve (29) días del mes de Agosto de dos mil dieciséis (2016).

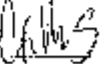
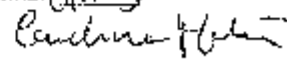
Jurado Andrea Karina García

Calificación: 4,5 Firma: 

Jurado Carolina Camargo Lombana

Calificación: 4,5 Firma: 

Director César Falla Sánchez

Calificación: 4,2 Firma: 


Calificación final (Promedio de los tres): 4,4



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

“Caracterización y análisis de dos clases de artes escénicas en la Escuela Normal Superior
Distrital María Montessori.”

Monografía de grado para optar el título de Licenciado en Artes Escénicas

Presentado por:

Karen Alexa Méndez Mojica

Cód. 2009177020

Tutores:

Mg César Andrés Falla Sánchez

Asesora disciplinar:

PhD Carolina Merchán Price

Bogotá, Colombia

Agosto

2016

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: P050204308	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4

Información General	
Tipo de documento	Proyecto de grado.
Acceso al documento	Universidad pedagógica Nacional biblioteca central.
Título del documento	Caracterización y análisis de dos clases de artes escénicas en la escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
Autores	Karen Alexa Méndez Mojica.
Director	Cesar Andrés Falla Sánchez, Carolina Merchán Price.
Publicación	Bogotá Universidad Pedagógica 2016.
Unidad Portadora	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Prácticas escénicas en la escuela, gestos profesionales docentes, contenidos, actividades.

Descripción
Esta investigación se interesa por las formas de enseñanza de los profesores de teatro en el contexto escolar, partiendo de la caracterización considerada como una fase descriptiva con el fin de identificar los procesos de una experiencia y sus componentes para profundizar sobre un hecho. Para ello se hicieron observaciones de las clases de teatro de la escuela Normal con los grados octavo y once en el año 2015. El interés se enfocó en la identificación y descripción de los contenidos y las actividades que realizan dos profesores de teatro en el espacio de profundización teatral, estas descripciones permitieron identificar el medio didáctico, los contenidos y los tipos de actividades que proponen los profesores en torno al aprendizaje y desarrollo del alumno de escuela. La metodología de análisis de tipo descriptivo - hermenéutico, y la clínica didáctica (Rickenmann) permitió establecer los contenidos y tipos de contenidos que se movilizan, así como las actividades y los tipos de actividades desarrolladas por los profesores y los alumnos. Así mismo la reflexión sobre la pertinencia de las formas de enseñanza en relación a la edad de la población.

Fuentes
Astolfi, J. P. (2001) <i>Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas</i>. Editorial Diada. Sevilla, España.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020G/B	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

visualizarlas y desarrollar formas de regularlas, de este modo reorientar las prácticas en concordancia con lo que debe promover la escuela en la formación de niños y adolescentes que se forman no solo como profesores sino además como seres humanos y ciudadanos.

Respecto a los objetivos: la caracterización y análisis de las clases de teatro de los profesores, permite identificar los contenidos de formación que seleccionan para ponerlos en práctica en relación a su disciplina de enseñanza. Así mismo la justificación sobre el abordaje de estos contenidos y las actividades que proponen para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de alumnos.

Para el caso 1: la presencia del profesor es fundamental, la práctica debe promover en la formación procesos de auto regulación y prácticas participativas. La intención de la enseñanza en teatro debe comprometer un grado de responsabilidad en el alumno si bien no se está formando como actor. Sin embargo que permita brincar conocimientos de teatro que le permita reconocer la multiplicidad de contenidos en una formación artística.

Para el caso 2: La intención de formar un criterio político permite reflexionar sobre cómo aproximar al alumno adolescente a los fenómenos sociales, de manera que no se haga una apología a la violencia. Sino que más bien se busque transferir esas realidades con una actitud que no devenga más violencias.

Se conviene a continuar este estudio y hacer la reflexión sobre el papel de la formación teatral en la escuela, teniendo en cuenta lo que es pertinente y lo que no es pertinente enseñar a los alumnos según su edad.

Elaborado por:	Karen Alexa Méndez Mojica
Revisado por:	Cesar Andrés Falla Sánchez

Fecha de elaboración del:	29	08	2016
----------------------------------	----	----	------

Contenido

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	6
Introducción	7
1. JUSTIFICACIÓN.....	8
1.1 El problema	10
1.2 Pregunta	10
Objetivos	11
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 Antecedentes.....	11
2.2 Contexto Curricular de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	14
2.2.1 Organización curricular en educación artística en la Escuela Normal.	15
2.3 Lineamientos curriculares en educación artística.....	16
2.4 Perspectiva didáctica: teoría de las situaciones.....	18
2.4.1 Teoría de las situaciones didácticas	19
2.4.2 Los contenidos.....	20
2.4.3 Las actividades.....	22
2.5 La creación colectiva	22
2.6 El performance	23
3 MARCO METODOLÓGICO.....	24
Clínica didáctica.....	24
3.1. Métodos	26
3.2 Los gestos docentes	27
3.2.1 Definición	28
3.2.2 Devolución.....	28
3.2.3 Regulación	28
4. ANÁLISIS	29
4.1 Caso 1: procesos de adaptación colectiva, grado 8º.....	29
4.1.2 La fábula del montaje.....	29
4.1.2 Análisis de las formas de definición.	30

4.1.3 Temas de enseñanza en la fábula, la formación del alumno de escuela.	34
4.1.4 Formas de devolución.	36
4.1.5 formas de regulación.....	42
4.2 Caso 2: Procesos de creación de performance, grado 11º	46
4.2.1 Análisis de las formas de definición.	47
4.2.2 Definición con discursos y definición de contenidos	47
4.2.3 Y de las actividades ¿formativas?.....	51
4.2.4 Sesión 4 (discursos, contenidos, actividades)	58
4.2.4 La fábula del performance, procesos de formación en el teatro escolar.	63
5. A modo de conclusiones	64
5.1 Caso 1	64
5.2 Caso 2	65
FUENTES CONSULTADAS.....	68

Introducción

Esta investigación se interesa por las formas de enseñanza de los profesores de teatro en el contexto escolar. Partiendo de la caracterización considerada como una fase descriptiva que tiene como fin, identificar los procesos de una experiencia y sus componentes para profundizar sobre un hecho, para ello se hicieron observaciones de las clases de teatro de la escuela Normal con los grados 8º y 11º. El interés se enfocó en la identificación y descripción de los contenidos y las actividades que realizan dos profesores de teatro en el espacio de profundización teatral. Estas descripciones permitieron identificar el medio didáctico, los contenidos y los tipos de actividades que proponen los profesores en torno al aprendizaje y desarrollo del alumno de escuela.

En el primer capítulo se expone la justificación de la selección del tema para el presente trabajo, como parte de la experiencia de la práctica pedagógica en la universidad y los interrogantes que surgen al acercarnos a las formas de trabajo de los profesores de la Normal. Sintetiza además el problema que identificamos a través de una serie de preguntas referentes a la enseñanza del lenguaje teatral en la escuela, y recoge los objetivos planteados para el análisis de la investigación.

El segundo capítulo, recoge antecedentes de esta investigación con el fin de realizar una mirada a las monografías de grado que tuvieron en común el análisis didáctico en el aula. Se hace además, una contextualización de la escuela Normal y posteriormente se abordan los aportes teóricos que nos permiten comprender las formas de enseñanza del teatro de los profesores.

El tercer capítulo, describe la selección de la metodología cualitativa, el estudio de caso a través de un análisis de tipo descriptivo y hermenéutico, así como los métodos que permitieron el análisis profundo de las clases de teatro: videoscopias y transcripciones.

El cuarto y quinto capítulo exponen los hallazgos del análisis: en el primer caso, en 8vo grado. El profesor propone el desarrollo de una puesta en escena a partir de la creación colectiva. La puesta en escena, fue llevada a cabo a través de la adaptación de un texto escénico realizado por el profesor en años anteriores. Se evidenciaron los contenidos teatrales y los tipos de actividades abordados en profundidad durante cada periodo del año escolar, esto a partir del análisis de los gestos docentes (definición, devolución, regulación).

En el segundo caso, se propone el análisis específicamente a partir del gesto profesional docente de devolución, con el fin de caracterizar los discursos del profesor, los contenidos, las actividades y los tipos de actividades propuestos y desarrollados en la secuencia didáctica. El profesor en 11vo grado propone la creación de un performance basado en las masacres de los falsos positivos en Colombia, y los cuarenta y tres normalistas en Iguala-México.

Al final las conclusiones permiten relacionar los hallazgos encontrados sobre los contenidos y las actividades. Especialmente en el caso 2 sobre la pertinencia de los tipos de actividades realizadas en el contexto escolar.

1. JUSTIFICACIÓN

Conocer las formas de enseñanza del teatro en la escuela, resulta un ejercicio interesante como una reflexión sobre la formación profesional de los profesores de teatro y las formas de plantear las clases para el contexto educativo escolar, ya que se pueden visibilizar los discursos pedagógicos, educativos, didácticos y sociales que las sustentan. A partir del análisis didáctico se busca describir las secuencias didácticas, el desarrollo de las clases de profundización en teatro con los grupos 8º y 11º que desarrollan en la Escuela Normal dos profesores de teatro.

El interés investigativo por las prácticas teatrales en la escuela Normal y más en la forma como se desarrollan, parte en primer lugar de ser yo misma egresada de esta escuela y en segundo lugar, del hecho de haber desarrollado la práctica pedagógica en artes escénicas en

esta institución. La práctica pedagógica en la Licenciatura, busca la construcción del rol del docente en artes escénicas a partir de la intervención en diferentes escenarios educativos y en donde construye paulatinamente el rol del docente. Por ejemplo, uno de los objetivos de mayor relevancia al inicio de la práctica para los estudiantes, es reconocer el papel que juega el profesor, el alumno y los contenidos en el aula de la clase. Con respecto a la clase de teatro, se pueden identificar los intereses y necesidades del alumno en el campo artístico escolar, los contenidos y las actividades que se desarrollan de acuerdo al ciclo educativo y el aporte del teatro a la formación escolar.

Como egresada de la escuela Normal, inicio la práctica pedagógica de la licenciatura en esta escuela en el año 2013. En estos años la formación artística en la básica primaria era desarrollada a partir de talleres de aproximación a las distintas disciplinas del arte: Teatro, Danza, Artes plásticas y Música. Los grupos de aproximadamente 40 alumnos rotaban cumplidas 8 sesiones por los distintos talleres, en todo el año lectivo escolar. La intensidad académica era de 2 horas por semana. Estos procesos son denominados como “taller centro de interés” y estuvieron orientados por estudiantes practicantes de la Universidad Pedagógica y de la Universidad Antonio Nariño.

La práctica se realizó con niños y niñas de edades entre 8 a 10 años pertenecientes a cuarto grado de primaria en la jornada de la mañana, El objetivo de los talleres en centro de interés, buscó que los alumnos tuvieran una experiencia en educación artística. Sin embargo la experiencia como profesores evidenció vacíos de conocimiento frente a las etapas de desarrollo de los alumnos y su incidencia en el aprendizaje, y de los contenidos teatrales que se podían movilizar. El objetivo de la práctica pedagógica para la escuela Normal fue pensar, proponer, desarrollar y evaluar una propuesta que aportara a la implementación del currículo artístico para el ciclo dos, que permitiera abordar las necesidades de la institución en cuanto al área de educación artística en la básica primaria.

Para los ciclos tercero (que integra los grados sextos a noveno) y cuarto (que integra la media vocacional con los grados 10º y 11º y formación profesional complementaria) sí existe un currículo definido en el área de educación artística. Esto nos llevó a querer indagar sobre el desarrollo de las clases de teatro de bachillerato y, aproximarnos a la comprensión de los modelos de clase, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje del teatro.

De acuerdo a lo anterior, se hizo un análisis de dos secuencias de clase. A partir de la observación y el análisis metodológico en clínica didáctica, se buscó identificar y describir los contenidos y tipos de contenidos de cada clase. Así como las actividades que plantean los profesores de teatro, como estrategias de aprendizaje para movilizar los contenidos. La importancia de los hallazgos radica en la comprensión de la función que cumplen los aprendizajes, en el desarrollo personal de los alumnos de teatro en la escuela. Permitiendo realizar una caracterización de las formas de enseñanza de los profesores. Lo anterior nos

llevó a la comprensión de los tipos de clase, y la relación de los contenidos enseñados y su funcionalidad respecto al tipo de población a la que se enseña.

1.1 El problema

Por tanto el interés de este proyecto de investigación buscó identificar y describir las prácticas escénicas en el aula que se llevan a cabo en la escuela Normal, desde el análisis didáctico de las clases en 8º y 11º. Al aproximarnos a los profesores y las clases de teatro de estos grados, vimos que los dos proponían proyectos con un alto contenido social, pero sobre todo que acudían al teatro político y de denuncia frecuentemente usados por algunos grupos de teatro profesionales. Específicamente en el grado 11º, el tipo de actividades, centradas en la revisión documental de los acontecimientos de desaparición forzada relacionado con los llamados falsos positivos en el municipio de Soacha, y a la desaparición de los cuarenta y tres estudiantes de la escuela Normal de Iguala en México. Y en el grado 8º las actividades que se desarrollaron focalizaron los contenidos y las actividades en las problemáticas sociales relacionadas con el pandillismo, consumo de estupefacientes y embarazos a temprana edad.

Indagando un poco más puntualmente, se pudo establecer que los dos profesores de teatro son egresados de la ASAB (Academia Superior de Artes de Bogotá). Así pues y en el interés de confrontar la propia formación construida en la Universidad Pedagógica, se pretende caracterizar el tipo de clase liderada por estos profesores, que nos permita comprender cuál es su aporte desde su tipo de formación profesional, al desarrollo del alumno en la escuela. A partir de ello, surgen una serie de preguntas respecto de los procesos de formación artística en teatro en la escuela Normal. En principio,

- ¿Qué busca promover el área de teatro en la escuela Normal?
- ¿Qué tipo de modelo adopta el profesor de teatro en el desarrollo de sus clases?
- ¿Los contenidos movilizados por el profesor de teatro son pertinentes respecto a la edad de la población escolar?

Este tipo de cuestionamientos se ponen en juego para visibilizar las acciones del profesor y su justificación tanto en la selección de los contenidos como en la práctica formadora de alumnos.

1.2 Pregunta

Es así que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué modelo de clase, contenidos y actividades movilizan y desarrollan en la Escuela Normal con los grupos de profundización artística en los grados 8º y 11º dos profesores egresados de la ASAB?

Objetivos

Objetivo general:

Caracterizar el modelo de clase, contenidos, tipos contenidos y tipos de actividades que desarrollan y movilizan en la escuela Normal con los grupos de profundización artística en los grados 8º y 11º dos profesores egresados de la ASAB?

Objetivos específicos:

- Identificar los contenidos que seleccionan los profesores en una secuencia didáctica.
- Describir los tipos de actividades que se realizan en las clases de teatro y su relación con los objetivos y proyectos de aula.
- Analizar los gestos profesionales de los docentes: en particular los gestos de definición, regulación y devolución para comprender las clases de teatro en 8 y 11 grados.

2. MARCO TEÓRICO

El corpus teórico de esta investigación parte de la comprensión del contexto curricular en la escuela Normal, y se desarrolla fundamentalmente desde la perspectiva didáctica y el medio de acción didáctica en el que los dos profesores, sustentan la selección de los contenidos y las actividades que se realizan en las clases de profundización en teatro. De esta manera, se comprende la intencionalidad del proceso de enseñanza de los profesores con los alumnos del contexto escolar.

2.1 Antecedentes

Se hizo un rastreo de las monografías de grado realizadas por los egresados de la LAE-UPN¹ desde el año 2009 hasta el año 2015, y se seleccionaron aquellas que brindaron un aporte significativo al desarrollo de esta investigación. La finalidad es identificar aquellas monografías que al igual que este estudio centran el interés en los estudios didácticos que

¹ Villamil, A. (2014). Tradición investigativa del programa de la licenciatura en artes escénicas de la universidad pedagógica nacional.

se han realizado en el aula. Para ello se han identificado aproximadamente 10 monografías entre las cuales se encuentra que algunas manejan otro tipo de población, o en otros casos distintas instituciones. Pero, que dentro de los intereses de esta investigación profundizan en el análisis de los dispositivos didácticos,

- La monografía *Descripción de los contenidos que movilizan los docentes a nivel teatral en las instituciones educativas de Engativá*, de Arbey Rubio en el año 2009, buscó a través de los objetivos identificar los temas de clase que se dictan en el área de teatro. Propuso, conocer la justificación de los profesores para seleccionar los contenidos que movilizan según las necesidades del alumno. seleccionamos esta monografía porque nos permite comparar una visión didáctica de las clases de teatro en las escuelas. Y a diferencia de esta, se pretende no solo identificar los contenidos sino cuestionarnos acerca de la pertinencia en el desarrollo del alumno.
- La monografía *“La adaptación de texto como didáctica para la trasposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable”* de Marcela Rodríguez 2015, implementa una propuesta didáctica en artes escénicas con población adolescente vulnerable y se hace a partir de la adaptación de textos literarios. La hemos seleccionado como aporte por los hallazgos relativos a la tematización de contenidos. Sin embargo, aunque se realizó desde la propuesta didáctica, el tipo de población de impacto muy vulnerable exigía un tratamiento bien particular en la selección de temas, de contenidos y de progresión. No es una escuela, en un centro de acogida a la población altamente flotante, no hay posibilidad de proyectar secuencias didácticas a corto o mediano plazo.
- La monografía *“Aproximación al lenguaje teatral como visibilizador y generador de reflexión en torno a los conflictos escolares”* de Dayana Gallo y William Navarrete en el año 2014. Este trabajo pretendió analizar los procesos específicos que se hacen presentes en el aula de teatro cuando el profesor novato acude a la experiencia (negativa) de los alumnos para crear la fábula de un objeto teatral. Si bien logran identificar los conflictos que relatan los alumnos, la dificultad para distanciar a los alumnos de la experiencia relatada pone en evidencia los riesgos de acudir de forma directa a conflictos reales y cercanos vividos por los alumnos. En el curso de la práctica la mayoría deserta, y los profesores no logran construir mediaciones de construcción de conocimiento consciente a través del teatro en el contexto escolar.
- La monografía *“Hacia una convivencia mediada por el teatro”*, de Edwin Torres en el año 2015, buscó implementar una situación didáctica que permitiera describir comportamientos violentos y no violentos. A partir de esto propuso generar una reflexión que aporte al reconocimiento de valores para la convivencia. Hemos seleccionado esta monografía porque nos aporta a la reflexión sobre los procesos de planeación didáctica en torno a la tematización de los contenidos.

- La monografía *“Observación de la mediación docente en los procesos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de las facultades de expresión artística oral, corporal y plástica”* de Ximena Flórez en el año 2014. Buscó describir los procesos de aprendizaje en educación artística y la incidencia del contexto sociocultural en el aula. Esta monografía, nos permite identificar las estrategias metodológicas que diseñan los profesores para la enseñanza del teatro. Sin embargo en esta monografía el trabajo se desarrolló con niños y niñas de ciclo 1 en la básica primaria. Por tanto, el tipo de población difiere de esta investigación ya que los procesos de enseñanza en primaria contienen objetivos diferentes de los procesos de enseñanza en secundaria.

Siguiendo el rastreo,

La monografía *“La trasposición didáctica como elaboración de saberes”* de Tatiana Rodríguez 2015, buscó describir los procesos de trasposición didáctica en las clases de actuación de tercer semestre de la LAE-UPN. Esta monografía nos aporta significativamente una comprensión de los análisis de los gestos profesionales del docente, de igual manera nos presenta un análisis de contenidos. Estos análisis se asemejan a los que requerimos en esta investigación. Sin embargo, difiere del tipo de población, la investigación profundiza en un dispositivo de formación de actores en la LAE-UPN, y lo que buscamos en esta investigación es el dispositivo de formación en teatro de estudiantes de escuela.

La monografía *“Estudio de los gestos docentes del profesor de danza folklórica como aporte a la construcción del rol de docente de artes escénicas”* de Romanoff Calderón 2014, buscó caracterizar los gestos docentes en las interacciones de aula. Esta monografía al igual que la anterior, hace un análisis de los gestos profesionales del docente, y describe los tipos de contenidos específicos y los tipos de actividades que se movilizan en el dispositivo de enseñanza. Sin embargo el estudio se diferencia de esta investigación, ya que el análisis fue desarrollado específicamente, en un dispositivo de enseñanza en danza folklórica.

Finalmente encontramos la monografía

- *“Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico”*, de Christian Miranda 2014. Allí buscó identificar y describir procedimientos metodológicos de análisis didáctico de experiencias en la enseñanza del teatro. Seleccionamos esta monografía, como un medio de consulta eficaz y entendible, para el desarrollo de los análisis metodológicos en didáctica.

Este rastreo permite ver algunos avances en los estudios del profesor en el aula. Y las formas que adquieren los dispositivos didácticos para la enseñanza del teatro, así mismo las

formas en las que aprenden los estudiantes universitarios y los alumnos en la escuela, la importancia del texto, y la pertinencia según los tipos de población. Por tanto, en esta monografía se espera aportar una mirada a los tipos de contenidos que se enseñan en la escuela en las clases de teatro y, los tipos de actividades que proponen los profesores para movilizar estos contenidos. Así mismo, la pertinencia de los ajustes que realizan los profesores en función de la transmisión de saberes específicos del quehacer del teatro teniendo en cuenta la edad de los alumnos en el contexto escolar.

2.2 Contexto Curricular de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

La escuela Normal es la única institución de carácter oficial en Bogotá que forma maestros para el preescolar y la básica primaria en la modalidad normalista. La misión y visión hace visible el enfoque pedagógico que orienta el diseño curricular: un enfoque crítico e investigativo con el que busca que el futuro maestro cuente con las herramientas necesarias para transformar de manera innovadora el contexto educativo en el que se desarrolla su práctica educativa. Los alumnos, al finalizar la básica secundaria pueden cursar el ciclo de profesionalización docente en el que se forman como profesores y profesoras para el preescolar y la básica primaria.

Como institución formadora de maestros, nuestro mayor esfuerzo está en garantizar que los jóvenes reciban una educación integral de calidad aprovechando la oportunidad que tenemos de contar en nuestra oferta educativa desde Pre-jardín hasta formación complementaria para que al final nuestros bachilleres y maestros egresados sean garantes de ser personas formadas para la convivencia, de ser maestros comprometidos con los derechos de los niños, personas ética y ecológicamente responsables. Nuestros proyectos institucionales tanto los transversales como los específicos se encaminan al logro de estos objetivos” (Agenda Escolar 2015).

En la *Misión*, se define como una institución comprometida con la formación integral de maestras y maestros con pensamiento crítico investigativo, capaces de actuar y transformar responsable y creativamente sobre el entorno con calidad y pertinencia. La *Visión*, es la de proyectarse, hasta el 2014, como una institución líder en la construcción del “*Ser Maestro*” a través de la problematización de la enseñanza promoviendo la creación de comunidades académicas.

El currículo se encuentra organizado en dos campos: el campo del Arte y la Cultura y el campo de la ciencia y la tecnología, se sustenta en tres ejes; la investigación, la pedagogía, la ética y la estética. La escuela Normal ofrece los diferentes ciclos educativos que van desde el preescolar hasta el programa de formación complementaria y cuenta con un

currículo flexible, esto quiere decir, que a partir de grado 10° se encuentra semestralizado con el objeto de desarrollar procesos de profundización articulados al esquema de la educación superior.

Por otra parte, entre sus principios la Educación Artística se considera como elemento fundamental en la constitución de sujetos al lado de otros principios relacionados con la conciencia ecológica, la inclusión, la pedagogía desde una perspectiva humanística, la investigación y la responsabilidad social entre otras.

2.2.1 Organización curricular en educación artística en la Escuela Normal.

La organización curricular de la escuela Normal, permite comprender el contexto en el que funciona el área de artística. Es decir, conocer cómo se organizan las áreas de educación en arte y cómo éstas se llevan a cabo en función del desarrollo de la educación artística para los alumnos del colegio. Para el análisis de esta investigación pretendemos abordar las formas de organización para el área de teatro y, abordar los macro contenidos que orientan las propuestas de planeación de los profesores de teatro para el desarrollo de las clases. La información encontrada permite relacionar, los objetivos propuestos para el área de teatro con los objetivos propuestos por los dos profesores para el desarrollo metodológico de los contenidos y las actividades que evidenciamos en los registros videoscópicos en el que se apoya esta investigación. Es así que encontramos que:

El currículo de Educación Artística se construyó bajo el enfoque crítico que desde el 2003 se orientó bajo la construcción de redes conceptuales y series conceptuales. El trabajo se desarrolló por áreas y en el área de Educación Artística se buscaron nodos conceptuales que compartían las diferentes disciplinas, cuenta entonces con once maestros en el área: cuatro maestros para teatro; tres de música, dos en artes plásticas y dos maestros de danzas.

Los alumnos desde el grado sexto se aproximan en cuatro horas semanales a las diferentes disciplinas del campo. En sexto se desarrollan procesos en música y artes plásticas y, en grado séptimo danza y teatro. En octavo profundización en la disciplina del arte de su preferencia. A partir de noveno se inicia un proceso de acercamiento a la pedagogía de la educación artística en relación a una de las disciplinas e inicia la práctica pedagógica que es equivalente en otras instituciones al servicio social. Aquí centramos atención a los resultados de esta monografía, para conocer y relacionar qué de lo que aprenden los alumnos en las clases de profundización en teatro enseñan como practicantes con los niños de preescolar.

En cuanto al componente artístico la escuela Normal hace un especial énfasis: en el plan de estudios se le asigna una intensidad horaria de cuatro horas semanales y en el ciclo

profesional se hacen los procesos de profundización en una de las disciplinas del arte: Teatro, Danza, Música y Artes plásticas y Visuales. Estas disciplinas se articulan a la práctica pedagógica que se desarrolla fundamentalmente a partir de la metodología de taller en centro de interés que escogen los niños de acuerdo a su gusto. En grado 11, como requisito para obtener el título de bachiller, los alumnos presentan en un informe, un ejercicio investigativo en el enfoque de sistematización de experiencia.

En el programa de ciclo profesional, los estudiantes que acceden al programa son de dos tipos: los egresados de instituciones no pedagógicas y los egresados de Escuela Normal Superior, los primeros cursan dos años y medio y los últimos dos años. En el programa la asignación oscila entre seis y ocho horas semanales. Los alumnos circulan por diferentes seminarios taller de artes de la siguiente manera: en propedéutico, se hace especial énfasis en el trabajo del cuerpo. En I semestre se ofrece dos talleres: danza y música. En II semestre: teatro y literatura infantil; en III semestre artes plásticas y visuales y en IV se desarrolla un espacio de seminario taller integrado, en el que el estudiante diseña una propuesta curricular de manera integrada para el campo de la educación artística.

En cuanto a la investigación, la Normal, cuenta con cuatro líneas de investigación en las que se inscriben los proyectos de acuerdo al problema u objeto de estudio. La línea de Pedagogía de la Educación Artística, la línea de lectura, escritura y oralidad. La línea de ciudad, ciudadanía y territorio y, la línea de articulación curricular y la línea de Cuerpo y Subjetividad.

2.3 Lineamientos curriculares en educación artística

El documento “Lineamientos curriculares en educación artística” del Ministerio de Educación Nacional MEN, es un documento que buscó definir unos criterios de tipo teórico y práctico para los espacios artísticos en la escuela. “Su finalidad es aportar a la educación colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte, una posición frente a lo artístico y una vocación suficientemente fortalecida por aprendizajes de técnicas” (2000).

EL documento no sólo desarrolla conceptos relacionados al campo de la Educación Artística, sino que define un sistema organizado curricularmente para los diferentes niveles, a partir de cuatro dimensiones: intrapersonal, interpersonal, una dimensión cultural y otra relacionada con el ambiente; estas dimensiones además buscan promover el desarrollo de:

- 1- Pensamiento Contemplativo: Observación de lo real: capacidad de transponer prácticamente el imaginario; Conciencia del propio espacio: la atención y la escucha de sí mismo.
- 2- Proceso de Transformación Simbólica: Observación de lo real: capacidad de transponer dramáticamente el imaginario; elaboración simbólica de lo real a través del lenguaje del imaginario y la capacidad de significar la emoción;
- 3- Proceso de Desarrollo de Pensamiento Reflexivo: Hace referencia a la conciencia del espacio del otro: escucha del deseo del otro, experiencia de las diferencias en los juegos de representación y Conciencia del espacio plural y del mundo de las representaciones.
- 4- Proceso de Desarrollo del Juicio Crítico: capacidad de transponer al juego imaginario la experiencia de lo real y conciencia del espacio de los otros, escucha y reconocimiento de la diferencia.

Estas dimensiones y desarrollo del pensamiento se constituyeron en una propuesta para la evaluación de los procesos en los diferentes campos del arte, como se puede apreciar al finalizar el documento, la propuesta se formula a partir de la formulación de logros e indicadores de logros.

Entre las áreas de enseñanza que definen los lineamientos curriculares se encuentra el teatro, el cual es concebido “como una herramienta pedagógica” que contribuye al desarrollo integral del estudiante orientado a motivar la construcción de formas para acercarse al conocimiento personal y del entorno social, cultural e histórico: “el origen del teatro que es el juego, para que de una manera desprevénida y libre, podamos experimentar nuestra sensibilidad con las personas y con el mundo que nos rodea. Lineamientos Curriculares (1997:76). Los lineamientos reconocen como uno de los principios metodológico fundamentales en la enseñanza del teatro al juego,

“El teatro es el espacio privilegiado del juego, allí donde el individuo realiza la experiencia de sí mismo y la experiencia del otro, experiencia real y simbólica, que le permite empezar a elaborar una identidad y a imaginar un posible devenir dentro del respeto y la tolerancia”

Lineamientos curriculares (1997:76).

Propone además el taller, como el espacio donde se articula la teoría y la práctica. Los talleres propuestos deben ser, según los lineamientos: juegos de integración, expresión corporal, preparación emocional del actor, voz y expresión lingüística, improvisación, creatividad y expresión rítmica, musical, pantomima, expresión plástica, producción teatral. Así como, los procesos que conduzcan al montaje teatral pueden ser concebidos “como eje integrador de las demás artes y también lograr que el teatro sea eje transversal que se pueda relacionar con las demás áreas del currículo”.

2.4 Perspectiva didáctica: teoría de las situaciones

Para caracterizar el modelo de clase de los dos profesores de teatro de nuestro estudio, se hace necesario reconocer desde una perspectiva didáctica las acciones que se llevan a cabo en el medio como didáctico para la movilización de los contenidos y el desarrollo de las actividades en las clases de teatro. En principio, se concibe la perspectiva didáctica como ese horizonte en el cual se privilegian los contenidos de aprendizaje para el alumno, antes que las destrezas del profesor (Brousseau, 1990). La enseñanza se comprende como un proceso de carácter científico y humanístico, que en general se establece entre sujetos en una relación de enseñar y aprender. Es decir, enseñar es un proceso práctico y socio-afectivo que se desarrolla desde la inteligencia y la personalidad del sujeto, mediado por la sociedad histórica, material y cultural. El aprendizaje resulta ser el contacto intersubjetivo entre los agentes de la relación didáctica, mediado por el conocimiento y el saber (Mendoza, 2004).

Según Medina (2005), la didáctica comprende dos dimensiones: la primera, una didáctica general que es imprescindible en la formación del docente, esto en tanto estudia leyes, procesos y contradicciones de la enseñanza como un hecho social, consiste en ser un problema de saber universal para todo el profesorado. La segunda, una didáctica específica o también denominada de las disciplinas, que se interroga por los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, las actividades y los saberes de una disciplina en específico. La lógica didáctica se pregunta por el ¿qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Por qué y a quienes se enseña? Y en particular sobre ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende? (Brousseau, 1990).

Es así, que la reflexión sobre los procesos de enseñanza y a aprendizaje en las clases de teatro de 8º y 11º, encuentran en el análisis didáctico una forma para la caracterización de las clases de teatro que amplíe el panorama sobre las prácticas que allí suceden. Describiendo desde la interpretación de los indicios las interacciones y sus efectos entre el profesor, el alumno y el saber. El saber teatral, los contenidos que se enseñan y en función de conocer ¿qué enseñan los profesores de teatro?, las propuestas que surgen para la realización de las actividades, el sentido de la enseñanza en relación con los contenidos y el aporte al desarrollo del alumno. Los retos de la profesionalización del profesor se ponen en juego a través de las situaciones didácticas, pues allí los conocimientos o saberes deben poder ser determinados por una situación.

El análisis didáctico desde la Teoría de las situaciones permite localizar un problema no resuelto de ingeniería didáctica, de identificar y de clasificar un trabajo original en este dominio, de precisar sus condiciones de uso y de reproducción, y, por tanto, de reconocer

las creaciones, las invenciones y los procesos de búsqueda y de producción científica que realizan los enseñantes, así como de hacer que todo ello se reconozca (Brousseau, 1990: 3).

2.4.1 Teoría de las situaciones didácticas

Brousseau (1990) describe una situación (didáctica) cómo un conjunto de relaciones que ligan a un agente o a varios alrededor de un objeto de conocimiento. El profesor facilita el medio, las tareas, los objetivos para el aprendizaje del alumno. El alumno construye su propio conocimiento en las interacciones con el medio, a través de la realización de tareas y las posteriores reflexiones, y el conocimiento se ajusta paulatinamente a las necesidades y progresiones de aprendizaje. En el curso de los avances en la comprensión y asimilación de los contenidos se transforma a su vez el medio didáctico exigiendo nuevos retos. A través de los análisis de las situaciones didácticas los profesores en formación comprendemos las estructuras de funcionamiento de la acción en el aula, los lugares y movilidad de los agentes en la construcción del saber.

El saber según Sensevy (2007) es un verbo que comporta la idea de un hacer, y se manifiesta siempre en las situaciones didácticas. Es decir que en la relación didáctica son los saberes (contenidos) los que dan forma a las interacciones didácticas entre el profesor y el alumno. Cada individuo construye su propio conocimiento pues los saberes están culturalmente asociados a prácticas sociales que les sirven de referencia. Es decir, que un saber socialmente construido es un conocimiento culturalmente validado. Sin embargo, el saber nunca es ni será el mismo en su origen y en las diferentes situaciones de uso. Este cambia en función de la situación de uso.

Ahora bien, para la validación de los saberes que se ponen en juego, el profesor acciona ciertos tipos de situaciones didácticas y a-didácticas que generen en los alumnos las estrategias ganadoras en el aprendizaje. Referente a la situación a-didáctica se entiende como una situación en la que se resuelven problemas sin la intervención directa del profesor, sin embargo, el profesor no se distancia de la situación. Por tanto se plantea al estudiante un problema que asemeje situaciones de la vida real, que podrá abordar a través de sus conocimientos previos (Chavarría, J. 2006).

A continuación, se describen los tipos de situaciones didácticas planteadas por Brousseau, esto permite identificar en las clases de teatro el tipo de situación en el que los profesores confrontan a los alumnos para la resolución de problemas en el aula.

- 1- Situación acción: en esta situación el alumno interactúa individualmente con el medio didáctico para llegar a la resolución de un problema, el desarrollo de un determinado saber y la adquisición de un conocimiento, se debe realizar sin la

intervención directa del profesor. La pregunta formulada no debe tener respuesta inmediata para que pueda representar un problema real.

- 2- Situación de formulación: Planteada a través del trabajo en grupo, es decir que requiere de un proceso de comunicación entre los alumnos para compartir experiencias en torno a la construcción del conocimiento. La situación de formulación enfrenta a los alumnos a un problema dado en que todos deben participar y comunicar las ideas, allí se interactúa con el medio didáctico.
- 3- Situación de validación: Pone en juicio la construcción del conocimiento, es decir que se discute con el profesor quien juega el rol de interlocutor sobre el producto obtenido en la interacción con el medio didáctico. Esta interacción la produce el alumno de manera individual y después grupal, allí el profesor valida el conocimiento construido.
- 4- Institucionalización del saber: Llama la atención sobre eso que se aprendió en relación a los saberes de referencia.

Los tipos de situación acción, formulación y validación deben tener una finalidad adidáctica, la materia fundamental de las situaciones didácticas es la resolución de problemas. La interacción de los sujetos de la situación en la que el profesor formula el problema se da a través del contrato didáctico, básicamente el contrato son las reglas de juego, es una consigna entre el profesor y el alumno en el que se comprende el conjunto de comportamientos que el profesor espera del alumno y viceversa.

2.4.2 Los contenidos

Los contenidos son conocimientos concretos, que el profesor moviliza en el aula a través de una interacción dialógica con los alumnos. Un contenido es una unidad mínima de enseñanza que seleccionan los profesores siguiendo un enfoque pedagógico o en este caso, sobre las teorías teatrales para ser movilizados a través de unas actividades en el aula. Los tipos de teatro de referencia y del teatro como campo de actividad cultural dan lugar a unas *formas de transmisión* determinadas particularmente por los tipos de contenidos y las praxeologías que los articulan (Chevallard, 1991). Específicamente el tipo de teatro que se enseña pide tipos de contenido específicos, y estos a su vez exigen tipos de actividades, no es solamente para su transmisión, sino también para su asimilación. Al exigir unas praxeologías específicas, la elección de contenidos depende de las experticias de los profesores al momento de dirigir las clases.

La mirada didáctica permite diferenciar los procesos de transmisión de los contenidos mismos y caracterizarlos en tipos, de acuerdo a las necesidades de cada actividad y de las tareas en ellas implicadas (Leontiev, 1978). Por tanto, identificar los contenidos y los tipos de contenidos en las clases de teatro de la escuela Normal, permite definir desde la

perspectiva didáctica la intencionalidad de transponer en el medio didáctico estos saberes, respondiendo a las etapas de desarrollo de los alumnos. En los espacios de formación, la construcción de los saberes se constituye a través de tres tipos de contenidos en los cuales, los profesores movilizan los saberes respecto a su propia disciplina de enseñanza. Estos contenidos se definen como: *contenidos disciplinares, contenidos axiológicos y contenidos disposicionales*.

Los contenidos disciplinares: enmarcan los saberes específicos de una disciplina, en este caso saberes específicos del teatro. Son definidos por el profesor para desarrollar la secuencia didáctica, en función del aprendizaje del alumno. Un contenido disciplinar enmarca unos contenidos conceptuales, esto quiere decir:

“Que definen el poder de dotar de significado, la información recibida, es decir poder comprenderlo y transferirlo en el medio pues se referencia a las vivencias del sujeto, por lo tanto un contenido no se denomina “conceptual” en el hecho de que los estudiantes deban memorizar la denominación y la definición del mismo. El registro de la información verbal literal permite la apropiación de un contenido conceptual. Estos funcionan como principios estructurantes de los aprendizajes en otras palabras funcionan como “columnas vertebrales que sostienen la reflexión anterior y/o posterior a los procesos vivenciales” (Trozzo, E. y Sampedro, L, 2003).

Los contenidos axiológicos, refieren los valores que orientan la actitudes, el bien-ser, la moral común del contexto de aprendizaje. Así también, aquellos necesarios para la aceptación y comprensión de las áreas y su sentido en la enseñanza. A través de las actividades desarrolladas en las clases, se pueden identificar los tipos de contenidos axiológicos que orientan el propósito del profesor en las clases de teatro. Refiere también a los contenidos actitudinales:

Los contenidos actitudinales: Hacen referencia a “propiedades de la personalidad” estas se encuentran determinadas por las normas, los valores, los roles y las creencias de cada individuo. Es así que en las situaciones de aprendizaje, los alumnos podrán poner en juego algunos contenidos actitudinales como: Autoestima y autonomía, confianza y aceptación de posibilidades y dificultades expresivas en los otros y en sí mismos, valorar la posibilidad de exteriorización de ideas y sensaciones además de los afectos, todo ellos desde el recurso estético y expresivo brindado por el teatro (Trozzo, E. y Sampedro, L, 2003).

Los contenidos disposicionales: corresponde a aquellos contenidos básicos necesarios para la comprensión y aprendizaje de contenidos específicos. Así las cosas, no es lo mismo aprender matemáticas, lengua inglesa o teatro. Cada una de estas áreas en estas preparaciones específicas en el horizonte de un buen proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. Así, los niveles de disposición y compromiso individual que exige el trabajo

colectivo, son aquellos contenidos (y prácticas) referidas a la activación de procesos de aprestamiento básico para el aporte individual al interior de un colectivo, entendiendo como colectivo el cuerpo orgánico (grupal) (Merchán, 2013).

“Los contenidos procedimentales: Definen un procedimiento de aprender haciendo a partir de unos determinados recursos, pautas y orientaciones. Un conjunto de acciones sistemáticas que se orientan al logro de un determinado propósito. Y señalan que el aprendizaje de los diferentes lenguajes artísticos se encuentra atravesado por algunos de los siguientes conceptos procedimentales mencionados por los autores como: Percepción visual, auditiva y kinestésica, experimentación, socialización, organización de los elementos, reflexión, representación, comunicación y expresión, disfrute estético, manifestación de lo percibido y lo reflexionado” (Trozzo, E. y Sampedro, L, 2003).

2.4.3 Las actividades

Las actividades son las acciones que se llevan a cabo en el aula en función de movilizar los contenidos. Son diseñadas y propuestas por el profesor y/o por los alumnos en función del aprendizaje de dichos contenidos. Las actividades de formación se construyen *en y con* el colectivo, pues el campo del teatro demanda una consciencia rigurosa del sentido de ser y estar con los otros (Merchán, 2013:168). El teatro en la enseñanza provee, tipos de actividades que comprometen la interacción entre los alumnos, así como formas que ponen en acción conocimientos específicos de múltiples áreas. Las actividades permiten la construcción de las interacciones de aula y en general son los profesores los que definen las actividades en función de la progresión de los contenidos.

2.5 La creación colectiva

Según el Teatro Experimental de Cali TEC, la creación colectiva es el método a través del cual todos los participantes de la obra -incluyendo el público- se involucran en la ejecución del texto dramático y su montaje. El texto dramático nace en ocasiones *sui-generis*, es decir desde la improvisación y las acciones teatrales que emergen en el proceso de un colectivo. El montaje se ejecuta desde el hecho artístico creativo y expresivo (TEC, 2015). La creación colectiva en Colombia, surge como un nuevo tipo de teatro latinoamericano en la década de los 50. Sus mayores representantes son Santiago García y Enrique Buenaventura.

Conocido como método de creación colectiva, se caracteriza por su forma esquematizada de creación. Marina Lamus.² La describe en cinco etapas:

- 1) Motivación: para abordar un montaje apropiado al momento por el cual está atravesando la sociedad en la cual está inmerso el grupo; esta motivación es fruto de la praxis política del grupo.
- 2) Investigación: incluye diversas herramientas, textos oficiales y extraoficiales, como entrevistas que traten sobre el asunto seleccionado.
- 3) Se parte de un relato o una historia básica y se empieza a buscar el tema por medio de las improvisaciones; las improvisaciones se realizan sobre las fuerzas en conflicto. el tema de una obra es el asunto fundamental del que trata es la sustancia del contenido y es a través de la elaboración de la forma que va aclarándose, definiéndose, precisándose el tema.
- 4) Primera hipótesis de estructura: el argumento va apareciendo por medio de las explicaciones del tema: así la obra se estructura a través de líneas argumentales y líneas temáticas.
- 5) Estructura: del texto literario e iconográfico; el grupo se divide en comisiones: música, vestuario y escenografía y dramaturgia; esta fase es la de mayor creatividad de los actores, pues de allí depende el montaje definitivo y en esto radica la característica más importante del grupo.

El método de creación colectiva, puede en un primer caso, ocurrir en un espacio vacío en donde se habla de la obra, aparece un texto y de allí aparece la obra. Por el otro lado, se puede partir de un texto en el que todos los participantes construyen en esa obra, le dan forma. En cualquiera de las dos situaciones, el proceso de creación colectiva se caracteriza por la articulación de los aportes individuales y colectivos alrededor de las ‘ideas’ de la obra y las ‘formas’ que ésta va tomando en el transcurso de los procesos de construcción de la obra.

2.6 El performance

Existen diferentes conceptos alrededor del performance. Como señala Taylor (2011) “performance no tiene definiciones o límites fijos. Como el arte del performance, cuya fuerza de innovación y convocatoria depende de su habilidad para romper barreras y para recombinar elementos e ideas dispares, *performance* como concepto teórico y como lente metodológico resiste la codificación formal”. En el contexto latinoamericano, se manifiesta de múltiples maneras. el concepto performance se ha usado desde las artes y se refiere al arte de acción. En teatro, podría referirse a una actuación, una presentación delante de una audiencia o una puesta en escena. Sin embargo, el performance como acción va más allá de

² Lamus, Obregón. Marina <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/santiago-garcia>

la representación. Describe lo real de manera concreta, en un acto escenificado. “El performance, como acto de intervención efímero, interrumpe circuitos de industrias culturales que crean productos de consumo” (Taylor, 2011).

En su creación, no depende de todo el componente técnico que ocupa la gente de teatro. Es decir que no depende de textos, director o actores. Así mismo no requiere de espacios especiales para existir, sólo de la presencia del o la performancera y su público. Taylor (2011) Los performances entonces, “funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria y sentido de identidad a través de acciones reiteradas”³. Es así, que trasciende límites combinando diferentes elementos para crear como señala la autora: algo inesperado, llamativo y chocante. En nuestro contexto se encuentra relacionado con el arte, la política y la economía.

3 MARCO METODOLÓGICO

Ésta investigación se llevó a cabo desde un enfoque metodológico de estudio de caso, un enfoque metodológico de la investigación cualitativa en el paradigma de las ciencias sociales.

Para caracterizar las clases de los profesores, se hizo un análisis de tipo descriptivo - hermenéutico que permitiera establecer los contenidos y tipos de contenidos que se movilizan, así como las actividades y los tipos de actividades desarrolladas por los profesores y los alumnos. El estudio de caso cualitativo analiza cualquier fenómeno que acontece en la vida social y el cual se desarrolla en determinado tiempo y espacio, hace una mirada específica de un determinado recorte del fenómeno que consiste en el abordaje particular en el que se prioriza el caso único desplazando la validez de otras investigaciones en las que se busca la generalización o buscar tendencias. El caso es definido como un sistema que busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad.

El estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. “Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados” (De Gialdino, 2006:219).

Clínica didáctica

³ Taylor, D. (2005) Publicación cuatrimestral del instituto nacional del teatro. Picadero. Teatro y performance.

El análisis de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las clases de teatro, se realizaron siguiendo el enfoque metodológico de clínica didáctica. Según Rickenmann (2007) la clínica didáctica es un cuestionamiento metodológico a un campo de saberes específicos: las disciplinas escolares. La clínica didáctica parte de la observación detallada de un sistema didáctico, que busca describir y comprender las lógicas de funcionamiento en los procesos de aprendizaje en el aula, y la construcción de los contenidos enseñados. *“El análisis clínico en didácticas constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. El estudio de la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales, permite poner en evidencia nuevos objetos de investigación y de formación”* (Rickenmann, 2007:11).

La situación didáctica parte de la actividad conjunta, es decir de la interacción profesor-alumnos y en las acciones que cada uno de ellos realiza en el medio didáctico en torno a los contenidos. Es decir, según el autor, que las acciones son resultado de la actividad como un fenómeno colectivo. Rickenmann (2007) define: *“tomando en cuenta los contenidos específicos que en un momento dado se quiere enseñar, el maestro puede identificar el tipo de instrucciones y de informaciones que debe procurar a sus alumnos”*.

A partir del análisis en clínica didáctica, esta investigación busca describir y comprender las actividad conjunta entre los profesores de teatro y los alumnos, además de analizar los contenidos movilizados y por tanto los tipos de actividades que se desarrollan en el medio didáctico. Citando a Rickenmann (2007:2) *“No se trata pues de decir qué es un buen o un mal maestro, sino más bien de comprender por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber de una determinada materia escolar, un maestro hace lo que hace y con qué consecuencias en los procesos de aprendizaje y en la construcción de los contenidos efectivamente enseñados.*

Ahora bien, para que el profesor movilice los contenidos en el medio didáctico es necesario que realice unos tipos de acción. Es decir, unos gestos de enseñanza que pongan en marcha la situación didáctica. Estos gestos profesionales (descritos abajo) del docente se denominan: definición, devolución, regulación, institucionalización. A través de la acción profesional el profesor determina la organización por fases en cada clase.

La clínica didáctica hace uso de la observación instrumentada como método para el análisis efectivo, este dispositivo técnico se basa en la audioscopía y la videoscopía. Para el respectivo análisis en esta investigación se hace uso de la videoscopia, y la transcripción detallada de las secuencias didácticas de las clases de teatro en los grados 8º y 11º.

3.1. Métodos

La videoscopía es un dispositivo técnico que se usa como método de acopio de información, es una evidencia de la observación realizada en este caso de dos secuencias didácticas. *“La videoscopía no consiste en atrapar positivamente la totalidad de una realidad y recordar en permanencia que el acto mismo de filmar hace parte ya del proceso interpretativo típico de la investigación cualitativa. Filmar la vida del aula es recoger y estructurar informaciones desde un determinado punto de vista. Por ello, es preciso mantener la articulación metodológica entre el modelo interpretativo de referencia y las preguntas de investigación que guiarán la mirada hacia los sectores y momentos de la actividad didáctica en los que se espera que se presenten los tipos de fenómeno a observar”* (Rickenmann, 2012).

En la videoscopia se realizan dos tipos de documentos escritos: sinopsis y transcripción, para el desarrollo de esta investigación se seleccionó el análisis a partir de la transcripción que nos permite fijar los elementos, dar forma a los fenómenos que se pretenden analizar, así como re-construir el sentido de lo observado. Las transcripciones de las observaciones filmadas para esta investigación se organizan en un documento en forma de tabla con tres columnas. La primera columna indica los tiempos o fases de la clase, la segunda columna presenta las acciones de los agentes a través de unos códigos. En la tercera columna se describen los contenidos que movilizan los profesores en las clases de profundización en teatro.

Para efectos del análisis, los códigos utilizados para caracterizar a los agentes del aula profesor-alumnos fueron los siguientes:

Para el grado 8º:

- Profesor 1 (P1)
- Alumnos (AL)

En el dispositivo de análisis, subrayamos los indicios de los gestos docentes de la siguiente manera:

- <u>Acción de definición</u>	<u>Consigna, tarea</u>
- <u>Acción de devolución</u>	<u>Entrega de tareas. Actividades.</u>
- <u>Acción de regulación</u>	<u>Contenidos axiológicos</u>

En los gestos profesionales del docente, subrayamos tres contenidos que nos permiten caracterizar los tipos de contenido y las actividades a las que corresponden.

<u>Contenidos escenográficos</u>	<u>La escena, el escenario, los elementos, el vestuario, luz, sonido.</u>
<u>Contenidos actorales</u>	<u>Actor/director/personaje. Acciones, roles.</u>
<u>Contenidos axiológicos</u>	<u>Actividades, tareas, creación, roles.</u>

Se utilizaron las transcripciones de tres sesiones en la secuencia didáctica. Sesiones 1, 3 y 5. Estas transcripciones detalladas permitieron identificar los indicios de los gestos docentes: definición, devolución, regulación. En algunos momentos se lograron identificar indicios del gesto docente institucionalización.

Para el grado 11º:

- Profesor 2 (P2)
- Alumnos (ALS)

Se subrayan los indicios del gesto de devolución de la siguiente manera:

<u>Definición</u>	<u>Discursos del profesor 2</u>
<u>Contenidos</u>	<u>Tipos de contenidos</u>
<u>Actividades</u>	<u>Tipos de actividades</u>

Se utilizaron las transcripciones de tres sesiones de la clase de teatro, y la transcripción de la muestra final: performance “Tiro de desgracia”. A través del análisis de las secuencias se identificaron los tipos de actividades que propone el profesor, es así que la caracterización se enfoca en el gesto profesional docente de definición, con el fin de reconocer los contenidos y las actividades particularmente ampliadas por los discursos del profesor.

3.2 Los gestos docentes

Los conceptos son propuestos por Sensevy, Mercier y Schubauer - Leoni (2000), y Sensevy y Mercier (2007) en el marco de la teoría de la acción didáctica conjunta (TADC) y en el desarrollo de la clínica didáctica. Los gestos docentes caracterizan las acciones del profesor en el aula, con el fin de comprender el sentido de dichas acciones en función del aprendizaje de los alumnos. Todos los profesores realizan cuatro tipos de gestos profesionales docentes: definición, devolución, regulación, institucionalización. El análisis a partir de los gestos del docente, nos permite caracterizar la estructura de las clases de teatro, los contenidos que movilizan los profesores y los tipos de actividades que se desarrollan en la escuela Normal.

3.2.1 Definición

La acción de definir es aquella en donde el docente define el medio didáctico, es decir la transmisión de las reglas del juego. La definición, como gesto que traduce los objetos de conocimiento en el medio didáctico, se explica paulatinamente, en acciones extendidas durante la clase. Y justamente, los formadores indican y muestran las acciones a realizar al tiempo que las realizan (Merchán, 2013). El alumno debe comprender en primer nivel el juego efectivo es decir entender que es lo que está jugando para la producción de comportamientos significativamente didácticos. El gesto de definición se construye paulatinamente en tanto el profesor aclara los marcos de referencia de sus acciones en el aula, en función de las respuestas de los alumnos frente a:

- las actividades,
- los contenidos,
- las tareas,
- y el medio didáctico, en particular en su dimensión simbólica (Merchán, 2009:141).

3.2.2 Devolución

La acción de la devolución define el cómo los alumnos se atreven a asumir los movimientos y las técnicas que circulan en el medio didáctico. El acto de devolución “implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor” (Rickenmann, 2007: 451). La naturaleza misma de las ‘actividades’ supone **gestos de devolución y de regulación** permanentes *entre* el formador y los estudiantes, relacionados con las maneras expertas de controlar y ejecutar los movimientos (Merchán, 2013:142).

3.2.3 Regulación

La acción de regular supone que a lo largo del juego el profesor regula los comportamientos de los alumnos en favor de la producción de estrategias ganadoras. El profesor puede recordar una regla o precisar nuevamente el sentido de la actividad con la intención de facilitar la adopción de las estrategias ganadoras y la comprensión de las reglas del juego (Sensevy, 2007).

En la acción de regulación el profesor, encontramos dos tipos de regulación que puede apropiarse el profesor.

- 1- Regulación directa: identifica como el profesor interviene directamente en la actividad.
- 2- Regulación indirecta: la regulación se hace a través de la participación y cohesión del grupo, regulando la actividad de los alumnos. se construye sin la verbalización mediada por parte del profesor.

4. ANÁLISIS

En este capítulo, se formalizan los análisis de las clases de los dos profesores de teatro definidas desde el currículo como “de profundización”. Los grupos se conformaron a partir del interés de los estudiantes en el lenguaje artístico teatral. Para el estudio se aplicó el análisis desde los indicios de los gestos profesionales docentes (definición, devolución, regulación). Y se analizaron dos secuencias didácticas de las clases de los profesores de teatro, llevadas a cabo entre el segundo y tercer periodo del 2015.

4.1 Caso 1: procesos de adaptación colectiva, grado 8º

Durante el año 2015, los alumnos de grado octavo construyeron una puesta en escena, a partir de un texto construido por el profesor en años anteriores con otro grupo en la modalidad de creación colectiva. Para este proyecto los alumnos retomaron el producto del trabajo, adaptaron el texto, y abordaron el montaje a través de los elementos teatrales desarrollados en cada sesión. Este proceso se realizó entre el segundo y tercer periodo del año escolar. Un primer momento profundizando el tema de la escenografía. Pavis (1984) define: “En el sentido moderno. La escenografía, es la ciencia y el arte de la organización del escenario y del espacio teatral”. Se trabajó además, en el texto y en la imagen. En un segundo momento se profundizó en el tema del vestuario. Así mismo define Pavis: “El vestuario, hoy, ocupa un lugar mucho más ambicioso en el seno de la representación. Multiplica sus funciones y se integra al trabajo de conjunto sobre los significantes escénicos”. De este modo, los conocimientos construidos en clase por los alumnos se evidenciaron en el trabajo de puesta en escena.

4.1.2 La fábula del montaje

Esta fábula se construyó en años anteriores en un trabajo colectivo entre el profesor y otros alumnos, sobre problemáticas sociales. Para este año lectivo el profesor propuso a esta nueva cohorte retomar el texto y entregarlo para que los alumnos desarrollaran y construyeran la adaptación escénica.

La historia de Carlos es narrada por la protagonista Mayerly alias “solo pegante” sobreviviente de un enfrentamiento entre pandillas. Allí, narra la vida escolar y familiar de Carlos un adolescente, que bajo la influencia de sus compañeros de clase ingresa a una pandilla, atravesando por situaciones de drogadicción, embarazos a temprana edad y enfrentamientos violentos que desenlazan con la muerte del joven y los integrantes de la pandilla. En la adaptación escénica, los alumnos hacen propuestas para la construcción de espacios escénicos, escenografía, diseño de luces, propuesta sonora, y propuestas de vestuario.

4.1.2 Análisis de las formas de definición.

En cada una de la sesiones se evidencia que el profesor inicia la clase definiendo la tarea a realizar. En la sesión 1, vemos cómo una vez definidas las tareas, el profesor se retira del salón. Los alumnos tienen que asumir su responsabilidad acudiendo a un alto nivel de compromiso pues el profesor no vuelve en toda la sesión y deben mostrar los avances en la siguiente sesión. Veamos cómo los alumnos discuten las minucias de las tareas para llegar a la composición de la escenografía. En las sesiones 3 y 5 el profesor permanece en el aula y realiza gestos de regulación y definición para aclarar los conceptos frente al trabajo propuesto.

- **Sesión 1**

El profesor definió la consigna:

A. Sesión 1, Track 1, min 00:00 (anexo 1, caso 1)

1. P1: En cada escena hay que empezar a revisar
2. qué elementos en realidad hacen parte de esa escenografía
3. ¿Qué lugar es?
4. Registrar parte por parte eso. Igual que la luz.
5. La luz y el sonido tienen que empezar a desarrollarse por partes.

El profesor define realizar un trabajo detallado sobre cada escena (1). Hace énfasis especial en la escenografía y en los elementos que la componen, para enriquecer la puesta en

escena⁴(2, 3). En términos de escenografía los alumnos deben proponer los elementos que han de ser utilizados en la escena para la recreación del espacio escénico (4). Los alumnos deben realizar un diseño de iluminación⁵ y una propuesta sonora. Qué se desarrolle de acuerdo a cada escena de representación (4, 5). El profesor 1 en su discurso maneja un lenguaje poco puntual. Por ejemplo menciona empezar a revisar ‘eso’, es decir que falta una especificación del término para referirse a un diseño sonoro y un diseño lumínico.

B. Sesión 1, Track 1, min 00:30 (Anexo 1, caso1)

1. P1: la ubicación del espacio. (P1 señala el tablero)
2. Yo ya borré el diseño del espacio que ya ustedes conocen.
3. Los 9 cuadros para empezar a distinguir que partes hay.
4. Todos y todas deben estar haciendo algo. La gente que está por fuera es la que va a
5. colaborar en la entrada y sacada de los elementos.

En este breve fragmento podemos ver cómo P1 exige de entrada un alto grado de compromiso a los alumnos (1). Dice que ya ‘borré el diseño del espacio’ dando por sentado que ya lo conocen, recuerda, eso sí que está constituido por nueve cuadros (2,3). Esta manera de hacer podría leerse en términos de obligar a los alumnos a ser muy juiciosos en la toma de apuntes cada sesión. Veremos más adelante especificidades relativas a las altas exigencias del profesor. Cuando P1 se refiere a la gente que está por fuera, quiere decir aquellos alumnos que no están actuando en ese momento en la escena. Es decir que el rol de los alumnos cambia, según cada aparición de personajes en las escenas (4). Rápidamente entre una frase y otra pasa de instalar el referente común de base al inicio de las tareas (A: elementos de la escenografía, lugar, luz y sonido). En adelante y para este análisis partimos de la base de que hubo una clase anterior en la que se instaló el diseño de espacios escénicos para la obra. Veremos en los análisis posteriores cómo se reconstruyen las escenas articulando los componentes de la escena.

C. Sesión 1, Track 1, min 00:58 (anexo 1, caso1)

1. En un principio, si hay que hacer 16 sacadas de cosas y entradas
2. lo hacemos así. Después empezamos a quitar.
3. Tendríamos 10 clases para desarrollar esto. 01:38 P1: tenemos

⁴ La escenografía es una escritura en un espacio de tres dimensiones, su función está ligada a la evolución de la dramaturgia. Pavis (1984).

⁵ La iluminación ocupa un lugar clave en la representación, la hace existir visualmente al tiempo que colorea los elementos visuales (espacio, escenografía, vestuario, actores y maquillaje) confiriéndoles una determinada atmosfera. Pavis. (2000)

4. exactamente el tiempo para que todo el mundo empiece a trabajar.
5. Nadie queda por fuera, todas y todos deben estar haciendo algo.

Los alumnos, deben organizar la marcación de cambios escenográficos, posteriormente en el avance progresivo de las sesiones se han de evidenciar estas marcaciones en el transcurso de los ensayos (1,2). P1 alude a la importancia de ser muy juiciosos con el tiempo, delimitándolo en diez sesiones de trabajo para el segundo bimestre escolar (3, 4). Así mismo, aclara la importancia de que todos trabajen esté él o no esté presente. Los alumnos deben asumir su rol de trabajo tanto en el colectivo como el individual (5), el rol en la clase, y el rol en la obra para que todos sean partícipes del proceso de adaptación colectiva.

D. Sesión 1, Track 2, min 10:25 (anexo 1, caso 1)

1. A2: el profesor dijo, este periodo es solo escenografía.

Los alumnos comprendieron la consigna. Aquí podemos ver que, el profesor da más importancia a la escenografía que a otros elementos de la puesta en escena, por ejemplo la actuación o la caracterización de personajes. Es decir, que no se espera una gran actuación de los actores y actrices. En el trabajo del periodo, los alumnos deben comprender en profundidad el contenido escenografía. Al finalizar la sesión 1, los alumnos se retiraron del salón. El P1 no realizó ningún tipo de gesto docente, no se definió la consigna, o la tarea para la siguiente sesión.

En la sesión 2, los alumnos nuevamente discutieron sobre las maneras posibles de llegar a la construcción de la escenografía. No se ensayaron escenas. P1 estuvo presente durante la discusión. Su función se centró en observar y escuchar en silencio a los alumnos, no se realizó un gesto de definición ni de regulación por parte de P1. Es decir que se les dio la libertad del uso de la palabra y del tiempo de la clase. Corresponde como viene sucediendo a ser consecuente con el alto nivel de devolución.

• Sesión 3

La clase inició con un riguroso llamado de atención de P1. A partir del gesto de regulación del profesor, se observó en los alumnos una disposición favorable frente a la clase. De este modo se logró instalar la devolución, los alumnos recurrieron al uso de materiales y objetos existentes en el salón de clase, para la construcción de la escenografía.

E. sesión 3, Track 1, min 03:22 (anexo 1, caso1)

1. P1: Ese andamio puede funcionar para la cárcel, la vez pasada les había dicho.
2. 05:05 P1: saquen y miren. P1: eso es un andamio de construcción.
3. (señala la esquina) 10:00 P1: ¿Cuál es el lugar principal? Es el del recuerdo, el que
4. va a contar, el reto es una recreación de ese recuerdo. 10:52 P1: incluso para el

5. banco ese se puede utilizar.

El profesor propone, hacer uso de los objetos y materiales que se encuentran en el salón para el diseño de escenografía. Por ejemplo, propone usar un andamio de construcción (1, 2). Los alumnos construyeron con este objeto, el espacio escénico principal de la obra: ‘la cárcel’. El profesor 1, asigna un espacio específico para instalarlo como elemento de fondo. Entendemos por objeto todo lo que puede ser manipulado por el actor (Pavis, 2000). No es solo un accesorio, es parte de la representación. Por tanto, el andamio, se considera como un objeto concreto que se adapta a las necesidades del escenario en la obra. Escenográficamente la construcción se hace en torno a este decorado principal (3). P1 cuestiona a los estudiantes sobre el espacio escénico, y el protagonista de la obra, y define el propósito de la representación escénica de la historia narrada (4, 5).

F. Sesión 3, Track 3, min 10:00 (anexo1. Caso1)

1. P1: De la fiesta en adelante es donde tenemos el problema de los cambios, para
2. que le trabajemos más a esa parte.
3. Y textos, empecemos a trabajar en esos textos.

En la sesión 3 los alumnos junto con P1, trabajaron en la construcción escenográfica del espacio principal de representación. Al finalizar la clase, el profesor 1 precisó la consigna verbal, para ser desarrollada en las siguientes sesiones. Y precisó además en el ensayo de las escenas, para que exista un avance significativo del proceso. Los alumnos deben distribuir el tiempo de trabajo entre la construcción de escenografía y los ensayos y así evidenciar la progresión de los contenidos (1, 2). Además de precisar en los detalles anteriores, los alumnos deben asumir otra tarea (3), el aprendizaje de diálogos del texto escénico. La lectura del texto teatral comprende el discurso de los personajes y su dramaturgia en la escena.

• **Sesión 5**

La sesión 5, se registró en el tercer periodo del segundo semestre escolar. Los alumnos avanzaron en el aprendizaje de los contenidos. Se puede observar una devolución clara, en relación a la construcción de la escenografía para la obra, sus elementos y la función que cumple en la puesta en escena. Para el segundo momento, el profesor desarrolla el micro contenido: vestuario. Los alumnos, en función del contenido elaboran propuestas de vestuario para los personajes de la obra. La puesta en escena y la representación avanzan a partir de los ensayos en clase y de las regulaciones de P1. El objetivo final del grupo, es la presentación final de la obra en el cuarto periodo académico.

G. sesión 5, Track 1, min 06:48 (anexo 1, caso1)

1. P1: quiero ver la imagen de vestuario para hacer los ajustes.
2. 08:22 P1: Ese cuadro que me enviaron tiene buenas propuestas de vestuario.
3. 10:06 P1: es rico ver unas imágenes que contrasten, que nos permita contar
4. la historia que ustedes están haciendo.

El profesor inició la clase definiendo la consigna, claramente mencionó la imagen del vestuario. El vestuario constituye el primer contacto con el actor y su personaje, y determina la primera impresión del espectador (Pavis, 2000), (1). En las primeras sesiones del segundo periodo, los alumnos realizaron cuadros de diseño con propuestas para el vestuario. Aunque no se tienen registros de los cuadros mencionados por P1, se puede deducir que los alumnos, ya realizaron la acción de devolución al proponer un diseño estructurado de personajes y vestuario para los personajes (2). el concepto de imagen desde el vestuario, exige una caracterización a través del medio social, la época y las circunstancias de acción. Cuando el profesor 1 alude a la imagen de vestuario para esta puesta en escena, se refiere al marco más laxo del vestuario, en el que se comprueba si valida o no los otros datos materiales de la obra La imagen es en sí misma, la puesta en escena del vestuario (3, 4) (Pavis, 2000).

H. sesión 5, Track 2, min 48:22 (anexo 1, caso 1)

1. P1: el ensayo de la vez pasada salió veinte mil veces mejor porque era cambio
2. de escenografía. Hoy se confundió con cambio de vestuario, un despelote tenas.
3. Hay que revisar todo eso. ¿Cuál vestuario? ¿Los personajes son los mismos
4. durante los cambios? Y repito: la imagen hay que revisarla.

Al finalizar, el profesor 1 enfatizó en los problemas del ensayo. Por un lado, aunque la parte escenográfica ha tenido progresión, y los alumnos lograron definir la marcación de cambios escenográficos. El enlace entre los cambios de escenografía y el cambio de vestuario, necesita de rigurosos ensayos, de este modo los alumnos podrán hacer uso correcto del tiempo en escena. El profesor 1 en la consigna hace énfasis sobre este enlace, y se evidencia nuevamente el lenguaje poco puntual. Al referirse sobre revisar ‘todo eso’ (1, 2, 3). Los alumnos deben definir dentro de su rol como actores el tipo de vestuario propuestos para la puesta en escena. Y los cambios de vestuario de acuerdo a los personajes que representan en la obra. La tarea ha quedado definida para las siguientes sesiones. Por tanto ha de ser tomada responsablemente por los alumnos para evidenciar avances en el aprendizaje a través de las sesiones (4).

4.1.3 Temas de enseñanza en la fábula, la formación del alumno de escuela.

Para el análisis de la fábula que sustenta la adaptación escénica, se profundiza en los temas que aborda el profesor 1. Se seleccionaron los conceptos que circulan en la clase, que permiten cuestionar, sobre la finalidad de los procesos de enseñanza del teatro en la escuela, en relación a la formación del alumno.

1. La historia de Carlos un adolescente de 15 años, es narrada por la protagonista
2. Mayerly alias “solo pegante” sobreviviente de un enfrentamiento entre pandillas.
3. Allí en la cárcel, Mayerly narra la vida escolar y familiar de Carlos. un adolescente,
4. qué bajo la influencia de sus compañeros de clase en el colegio ingresa a una
5. pandilla, atravesando situaciones de drogadicción, embarazos a temprana edad y
6. enfrentamientos violentos que desenlazan con la muerte del joven y los integrantes
7. de la pandilla.

La fábula se representa así: en principio, el personaje ficticio Carlos se caracteriza por ser un joven adolescente de 15 años. Un sujeto, que se encuentra en una etapa de cambio y desarrollo en los aspectos biológico, sexual, psicológico y social. En principio, el personaje coincide con la etapa de desarrollo de los alumnos de grado octavo (1). Se identifica a la protagonista Mayerly, quien además es nombrada con el alias “solo pegante” un seudónimo que es usado como una característica de la personalidad de la protagonista. Solo pegante refiere directamente al consumo de pegamento como sustancia psicoactiva. Se puede inferir que en el aspecto personal, la joven sufre de una enfermedad de dependencia, Mayerly, al igual es una adolescente que estudió en el mismo colegio y en la misma clase de Carlos.

Los personajes entonces viven experiencias violentas dentro un contexto escolar (2). La joven está recluida en un instituto de custodia para menores, quien narra la historia, y en su relato describe a Carlos, como un estudiante de colegio muy aplicado y juicioso, que vivía con sus padres y su hermana. Carlos vive en un núcleo familiar socialmente constituido. Sin embargo, se puede ver que es influenciado por los compañeros de clase para que consuma drogas y se integre a la pandilla.

Se conoce con Clara, otra alumna de la clase. Estos dos personajes inician una relación amorosa que tiene como consecuencia un embarazo a temprana edad. Para asumir el embarazo de Clara, Carlos decide robar un banco y asesina a una persona. Por otro lado, sostiene una relación amorosa con Paola, personaje integrante de la pandilla y también alumna del colegio. Esta relación también desemboca con el embarazo de la joven. Paola al ser rechazada por Carlos decide cobrar venganza y paga a otra pandilla para que lo asesinen. Ocurre un enfrentamiento violento entre las pandillas en el que trágicamente los integrantes de la pandilla incluyendo a Paola mueren. La única sobreviviente es “solo pegante” quien es acusada por la policía de asesinar a sus compañeros y es llevada a la cárcel. Una periodista hace una entrevista a Mayerly, y allí ella relata los hechos que son recreados en la escena a través de la narración.

En principio la fábula aborda contenidos de tipo social que son comunes en nuestra sociedad, es decir son casos que se viven en la realidad. Y constantemente se escucha de casos similares. No se evidencian maneras de concientizar al público, ni a los mismos alumnos. Se abordan dichas temáticas como un medio de representación pero no hay un mensaje claro sobre qué se espera al abordar estas problemáticas sociales.

Ahora bien, surge el cuestionamiento sobre la complejidad de que un adolescente tenga un alias como cualquier criminal (rasguño, popeye, etc.) un sobre nombre para encubrir a la persona real. ¿Cómo llega un menor de edad a ser caracterizado? Los adolescentes protagonistas de la historia parecen ser olvidados por sus familias. Aunque los padres aparecen en la escena del colegio no dan muestras de interés sobre la vida cotidiana de sus hijos en el hecho, por ejemplo de que pertenezcan a una pandilla. Esto evidencia un alto grado de descuido. El tema de la violencia se asume como connatural a la edad, es decir que sugiere que matar a una persona no tiene consecuencias graves que van más allá de ser arrestado y encarcelado.

No se profundiza en los contenidos frente a los temas de drogadicción, ni se evidencia una concientización. Es decir, hay unos personajes que consumen drogas pero no hay un mensaje que permita al espectador hacer un proceso consciente para no caer en el consumo. Pareciera ser que los embarazos a temprana edad también, se abordan muy comúnmente. Es decir, ver a una joven que termina su vida escolar por asumir un embarazo. La tragedia social se aborda como un hecho simple. ¿Cuál es la finalidad del teatro en la escuela? ¿Cómo sustenta un profesor de teatro el abordaje de estos temas? ¿Se tiene en cuenta la edad de los alumnos para proponer este tipo de temas?

4.1.4 Formas de devolución.

Los alumnos asumieron su rol en las clases, dando respuesta a las definiciones, consignas y tareas propuestas por el profesor 1. En la secuencia didáctica los alumnos asumen esa responsabilidad que implica el aprendizaje, la evolución de los contenidos y las actividades.

- **Sesión 1**

Recordemos que en la sesión 1 el profesor definió la tarea de la clase, a partir de ello los alumnos iniciaron la fase de devolución profundizando en el micro contenido escenografía.

A. Sesión 1, Track 1, min 06:54 (anexo 1, caso 1)

1. Los AS reunidos en grupo conversan, otros permanecen sentados. A2 los llama

2. 09:06 A2: vengan ustedes que son los que nunca hacen nada, vengan. 09:28 A2: que
3. Ustedes entren y saquen sillas, todo. Y tienen que aparecer en la fiesta y lo que se
4. Va a hacer en el colegio. Todos tienen que aparecer.

Las primeras acciones de devolución se presentan en la sesión 1, los alumnos discuten en principio, alrededor del escenario principal. Algunos de ellos, toman el liderazgo del grupo, tomando en ocasiones el rol del profesor en la clase, o el rol del director en la obra, y designan las responsabilidades que deben asumir con el grupo (1, 2). Según la consigna verbal definida por P1 (B.4), todos los alumnos deben asumir su propio rol frente a la clase, el montaje escénico y los procesos de aprendizaje de los contenidos propuestos para la clase. (3, 4)

B. Sesión 1, Track 1, min 12:29 (anexo 1, caso 1)

1. A3: ¿Qué vamos a hacer para la primera escena? 12:57 A3: Hacemos desde el
2. Techo, un cartón y pintarlo así como una reja. 13:50 A5: la parte de la entrevista
3. Debería ser curva. 15:39 A3: no todo el salón sino solamente la parte donde van a
4. Estar ellas.

Los alumnos asumen la devolución de manera grupal y sin la presencia de P1. Proponen ideas para la construcción del escenario principal, una cárcel. Para ello deciden usar recursos materiales como cartón y pintura para construir una reja en la que el personaje principal narra la historia de la obra (1, 2). Los alumnos discuten y hacen propuestas sobre el espacio escenográfico que requieren para la construcción de los espacios escénicos en relación al transcurso de las escenas (3, 4).

C. Sesión 1, Track 1, min 18:09 (anexo 1, caso 1)

1. A2: tipo película, está la cárcel y va sucediendo todo. A3: lo que yo entendí al
2. Profesor era que, a ella la atrapaban pero ella seguía narrando. narrar es diferente a
3. Verse. 19:45 A3: toca hablar esa parte con el profesor. A1: es buena la idea, pero
4. En el techo de acá no se pueden colgar cosas, no hay para colgar.

Los alumnos reconocen claramente que el escenario principal es una cárcel. Y que alrededor de ello suceden los acontecimientos de la historia. Luego definen nuevamente la tarea, aludiendo al concepto de narración para definir el rol del protagonista principal. En el sistema dramático, el narrador solo puede aparecer en la obra bajo la forma de un personaje, narra y comenta los acontecimientos informando al público y a los demás caracteres. (Pavis, 1998), (1, 2, 3). Las propuestas que surgieron, no son viablemente posibles de usar para la construcción del escenario, la estructura física del salón de clase es un impedimento para lograr lo que se propuso. Por lo tanto los alumnos participaron en la discusión aportando nuevas propuestas (4).

D. Sesión 1, Track 2, min 00:30 (anexo 1, caso 1)

1. A3: y que tal un doble 01:22 A3: tener el mismo vestuario. Para que
2. Se identifique el personaje. 02:29 A3: que cambien personajes, que solo narre uno.
3. Cambiamos un poquito el libreto, 03:11 A8: No, porque tocaría ya cambiar papeles.
4. 03:57 A3: ¿Cuál es la segunda escena? A1: la de Carlitos. 05:38 A1: ¿cómo
5. metemos a los Papás en el colegio? 08:30 A8: que la escena fuera como
6. una entrega de Boletines (AS se muestran de acuerdo y asienten con la cabeza).
7. 10:25 A3: si, que la primera escena sea una entrega de boletines.

A3 toma el liderazgo del grupo. Entre las discusiones surge la propuesta de que dos personas interpreten un mismo personaje. Y sugieren realizar cambios al texto y al vestuario, es decir que sea similar para dos actrices. Frente a las propuestas, los alumnos se autorregulan en cuanto a la viabilidad de las propuestas (1, 2, 3). En la progresión de la fase de devolución, los alumnos avanzan a la segunda escena. El problema de la adaptación surge en torno a los personajes de la escena (4, 5).

Nuevamente hacen propuestas, para la adaptación del espacio escénico. Se propone la representación de la escena como un colegio, los personajes de acuerdo a su rol permiten que se realice esta adaptación. Por lo tanto, los alumnos avanzan en la construcción grupal de la obra respondiendo efectivamente a la acción de devolución de la consigna (4, 5, 6). Topogenéticamente los alumnos deciden de manera colectiva hacer la escena de acuerdo a la propuesta (7).

E. Sesión 1, Track 2, min 11:52 (anexo 1, caso1)

1. A2: hagamos eso. A5: ¿vamos a actuar? (AS se dirigen al centro del salón, A9
2. Apaga las luces del salón y enciende cinco focos de luz. 15:32 (A3 llama a los
3. AS que están dispersos para que se ubiquen y construir un borrador de la escena)
4. A3 y A1 cogen una mesa pequeña A4 coge una silla y las ubican en el centro del
5. Salón. A9 enciende otros focos)

Luego de la fase de propuestas, los alumnos acudieron a la improvisación como primer elemento de representación, y referenciación del espacio escénico. Hicieron un corto ensayo al finalizar la clase (3, 4, 5). A9 asumió el rol de diseñador lumínico. Aquí es posible ver una devolución frente a la consigna del diseño de luz para la obra. Referente al diseño encontramos que: ‘La iluminación ocupa un lugar clave en la representación. La hace existir visualmente al tiempo que une y colorea los materiales visuales (escenografía, vestuario, actores) confiriéndoles una determinada atmosfera (1, 2). En la construcción de escenografía para esta escena, los alumnos hicieron uso de los primeros elementos que harán parte de la obra. Además, hicieron, un primer acercamiento a la marcación de entradas y salidas de personajes (3, 4, 5). Los alumnos se autorregularon en el proceso de

construcción de la escena, en ocasiones tomando el liderazgo del grupo y asumiendo el rol de director.

- **Sesión 3**

Cabe recordar que en la sesión 3 la acción de devolución parte de la regulación que hizo el profesor 1, los alumnos debían avanzar en la progresión del aprendizaje en función del micro contenido escenografía. La presencia del profesor 1 en el aula ayudo a que los alumnos dilucidaran sus inquietudes, permitiendo la construcción y definición de los primeros elementos escenográficos.

F. sesión 3, Track 1, min 06:24 (anexo 1, caso 1)

1. 06:24 P1 arma el andamio con la ayuda de los 5 AS. 10:00 A3: la clase pasada
2. Estábamos diciendo eso ¿Qué cómo hacer la puerta? 12:05 A3: bueno ¿Qué vamos
3. A hacer? Esta va a ser la cárcel. 16:15 Los AS en el andamio lo giran dejando la
4. Parte del espacio en dirección al público.

P1 está presente en la sesión 3 y regula algunas acciones de los AS, los alumnos en la devolución de su tarea hicieron uso de materiales y objetos del salón, para la construcción de la escenografía. El andamio se utilizó como objeto para escenificar el espacio escénico principal. Es allí donde se han de narrar los acontecimientos de la historia (1, 2, 3). Además del andamio, los alumnos probaron usar otro tipo de estructuras y elementos para construir otros espacios escénicos de representación. Finalmente priorizaron en la escena principal como eje central de la construcción de escenografía para la obra (4).

G. sesión 3, Track 2, min 00:00 (anexo 1, caso 1)

1. (los AS amarran sacos de los uniformes en el andamio, simulando la reja de una
2. Cárcel. 01:56 (A4 sostiene un mp3, A10 saca una cartuchera de la maleta) 04:05
3. Los AS inician el ensayo. 04:45 A3: (en el andamio) el problema es ¿Cómo van a
4. Hacer para que vuelvan a correrse? A1: las tiras de cartón no van a funcionar.
5. 06:18 (se apagan las luces del salón, y se da inicio al ensayo de la primera escena).
6. 13:18 (A3 representa a la profesora del colegio, AS en el escenario representan
7. Estudiantes y padres de familia) 16:02 A2: mientras nos regañan pum, cambiamos
8. De escena.

Los alumnos hicieron la acción de devolución a partir de la construcción escenográfica (1). Recurrieron a objetos de utilería para volverlos objetos escénicos (2). Y continuaron

responsablemente la devolución ensayando la escena. La construcción escenográfica de la cárcel, requiere de una atmosfera en la que el público comprenda el rol del narrador en la obra. Es decir, que en esta atmosfera, la iluminación juega un papel clave. Visualmente crea la atmosfera del tiempo, el espacio, la escenografía y el vestuario. A medida que la protagonista narra los acontecimientos, se recrean los personajes y la historia (3, 4, 5). En un sentido disposicional, los alumnos ensayaron la primera escena. A medida que interactuaron con los elementos de escenografía resolvieron situaciones problema frente a dichos elementos. Así mismo, definieron las acciones de los personajes en escena (6, 7, 8).

H. Sesión 3, Track 3, min 00:00 (anexo 1, caso 1)

1. A3: hazte un poquito más para acá para que la luz te dé a ti. A2: no escucho, tienen
2. Que hablar duro. 01:19 A1: y tú vas bajando las luces. A3: y ya la fiesta. 02:20
3. Suena una canción de reggaetón. (A5 Y A12 bailan, A3 continúa indicando sobre la
4. Intensidad de la luz. Los AS se ubican para repetir la escena, suena la canción de
5. Reggaetón. A2: bailen, bailen 07:46 A2: esa escena está mal. A2: La
6. Última vez, rápido.

Tomando el liderazgo en el ensayo A3, definió a los alumnos la ubicación espacial de acuerdo al diseño de luz. Los alumnos avanzaron en la progresión de las escenas, así como en su propio rol de sus personajes (1, 2). A10 asumió el rol de diseñador sonoro, realizó una primera propuesta musical para adaptarlo al tiempo de escena (3). En el gesto de devolución, cada alumno asumió su rol dentro y fuera de la escena. Por ejemplo, A9 asumió responsablemente el rol de diseñador de iluminación. Quiere decir que trabaja en conjunto con el director desde el inicio de la adaptación escénica y es participe en los ensayos a través del diseño técnico lumínico de la obra (4). A3 y A2 tomaron el rol de director en la clase (5, 6)

• Sesión 5

En la sesión cinco, los alumnos realizaron un ensayo general de la obra, los avances progresivos en el gesto de devolución en función del micro contenido escenografía se vio claramente definido e institucionalizado. A partir de la introducción de nuevos contenidos definidos por el profesor 1, los alumnos desarrollaron el trabajo de puesta en escena en relación al micro contenido vestuario.

I. Sesión 5, Track 1, min 00:00 (anexo 1, caso1)

1. En la clase, los alumnos ensayaron la obra con vestuario y escenografía. (jeans,
2. Chaquetas, trajes formales, tacones, cobijas, medias). 07:22 A2: la primera escena
3. Del colegio es en uniformes. 07:55 (AS se ponen el uniforme de colegio). A2: en la
4. Fiesta tienen que cambiarse rápido. 11:49 (Los AS se preparan para ensayar)

Los alumnos realizan el gesto devolución en el abordaje de los contenidos de escenografía, vestuario, puesta en escena, textos y representación. En la propuesta de vestuario se puede observar que los alumnos acuden a un vestuario simple, es decir que hacen uso de vestuario común como lo es la ropa de diario. (1, 2). En el ensayo, A2 continuó tomando el rol de director. Los alumnos definieron los cambios escenográficos, el vestuario y los cambios de vestuario en relación a los personajes de la obra. Así como el diseño lumínico (3). Los alumnos asumieron sus roles respondiendo al gesto devolución (4).

J. Sesión 5, Track 2, min 00:00 (anexo 1, caso 1)

1. A9 manejando la consola de luces, hace pruebas iluminando el escenario. Primera
2. Escena. 03:47 (se enciende una luz cenital. Once AS entran al escenario, están
3. Vestidos con ropa de diario y algunas prendas del uniforme del colegio. (AS: hacen
4. Ruido y hablan) 06:59 (AS Se ponen de pie y salen de escena riendo, se apaga la
5. Luz) 07:43 escena dos. (se enciende luz cenital, hay una mesa de pupitre y una
6. Silla). Entran a escena A2, A20, A18 vestidos con el uniforme del colegio. 09:23(A2
7. Señala a una esquina del frente, se enciende una luz, hay otra mesa y dos sillas) en
8. Una de ellas está sentada A24) 11:00 (Se apagan luces y AS salen de escena. Se
9. Observan pasar algunos AS moviendo sillas.

Los alumnos tuvieron total disposición para el ensayo. Se puede evidenciar que en respuesta a la tarea, lograron definir las escenas (B1, C4) y los personajes de la obra, así como la marcación de cambios escenográficos, e hicieron una propuesta de vestuario esperando la regulación de P1, (1, 2, 3, 4). Se observaron los elementos de escenografía propuestos. Los cambios escenográficos los hicieron los alumnos. Aquí podemos ver cómo asumieron su rol como alumnos en la clase, y cómo respondieron al gesto de devolución a partir del ensayo, en cada cambio de escena se evidencia el manejo de los contenidos movilizados por el profesor (5, 6, 7, 8).

K. Sesión 5, Track 2, min 44:36 (anexo 1, caso 1)

1. (A1 sale de escena, A16 entra una mesa y la ubica al frente de la cárcel. Se
2. Apagan luces) 45:13 (A1 entra a la cárcel. Se enciende una luz en el centro) en
3. La escena AS gritan y discuten. AS se quedan en posición estática. A9 apaga
4. En orden las luces del escenario. Fin del ensayo)

En la medida en que avanzaron los ensayos de la obra en las clases, los alumnos diseñaron los espacios escénicos y la ubicación espacial de la escenografía y de los actores en relación al público. La construcción de los espacios escénicos, se diseñaron en torno al espacio principal que funciona como espacio múltiple para la reconstrucción de la historia. Las escenas que se representaron, fueron reguladas por el profesor 1, en función del aprendizaje de los contenidos propuestos. El ejercicio de ensayos propuesto por el profesor, permitió el abordaje en acción de los contenidos movilizados. Los alumnos asumieron la responsabilidad de las actividades, dando como resultado acciones y construcciones de roles disposicionales frente a las clases.

En la sesión 6, los alumnos hicieron una presentación a compañeros de grado pertenecientes a otras áreas de profundización (danza, música). El profesor 1 realizó una contextualización de los avances de escenografía y vestuario, y posteriormente se retiró del salón dejando a los alumnos la responsabilidad de representar la obra. Al finalizar la presentación algunos alumnos del público aportaron comentarios a los actores y demás alumnos de la clase de teatro.

4.1.5 formas de regulación.

El profesor 1 realizó gestos de regulación en las sesiones 3 y 5. A medida que los alumnos avanzaron en el aprendizaje de los contenidos y el desarrollo de las tareas propuestas. En algunos momentos fue necesario ampliar la consigna en función de la construcción de los contenidos y las actividades. Se pudo observar también, que en el trabajo de aula los alumnos se autorregulaban con el objetivo de dar respuesta a la consigna, y a la regulación de acciones y comportamientos frente a la clase de teatro.

- **Sesión 1**

En la sesión uno, no se identificaron indicios de regulación por parte del profesor. Luego de la acción de definición, el profesor dio la libertad de la palabra a los alumnos para responder a las tareas propuestas. Sin embargo, se identificaron indicios de autorregulación.

A. Sesión 1. Track 1, min 09:06 (anexo 1, caso 1)

1. P1 abre la puerta del salón, observa desde afuera lo que hacen los AS y
2. Exclama) P1: Ahhh! 01:22 A5: tengamos la idea que estamos diciendo y le
3. Preguntamos al profesor. y él nos va a decir hagan esto o cambien eso. 03:23
4. A8: no, no creo que sea el propósito de que hablemos y que él sea el que decida
5. Que vamos a hacer.

En la sesión, el Profesor 1 no realizó acciones verbales de regulación. Observó lo que hacían los alumnos en la clase, pero no intervino en las propuestas ni en las discusiones del grupo (1). Algunos alumnos, a pesar de proponer en colectivo, deciden esperar para recibir una regulación o validación por parte del profesor 1 (3). Sin embargo, realizaron las actividades autónomamente, en función de las propuestas del grupo para la construcción de la escenografía. Una alumna se cuestiona sobre el propósito de discutir y construir escenas de manera colectiva, si finalmente es el profesor 1 quien las valida. Es decir, que respecto al trabajo de devolución no se tendría en cuenta el trabajo colectivo y las ideas que ellos proponen en relación a su propio montaje escénico. En este sentido las creencias de cada individuo y la comprensión del área serían desplazadas por el criterio del profesor. En concordancia, no tendría sentido la responsabilidad que han asumido en la clase.

- **Sesión 3**

En la sesión tres, se lograron evidenciar indicios de regulación del Profesor 1. La sesión se desarrolló en conjunto a través de la relación entre el gesto de acción y el gesto de regulación.

B. Sesión 3, Track 1, min 00:00 (anexo 1, caso1)

1. P1 inicia la clase haciendo un llamado de atención a los AS.
2. P1: la señorita, no hace nada durante todo el tiempo. ¿Y los demás? ¿Quiero
3. Saber si van a trabajar o no? ¿que se hizo aquí el caballero de las luces? ¿Siguen
4. Haciendo matemáticas allá o qué?

El profesor llama la atención a los alumnos, para que a nivel disposicional respondan a la tarea y a las actividades de la clase (1, 2). Cabe recordar que, en la sesión 2 los alumnos nuevamente discutieron sobre las maneras posibles de llegar a la construcción de la escenografía. No se ensayaron escenas y P1 estuvo presente sin intervenir durante la discusión. Por tanto P1 en la acción de regulación y teniendo en cuenta el tiempo de trabajo hace necesario que los AS avancen respondiendo a la tarea (3, 4)

C. sesión 3, Track 2, min 00:00 (anexo 1, caso 1)

1. P1: ¿Listos? 04:05 (AS inician el ensayo) (P1 se dirige al andamio y retira
2. Algunos tornillos, luego se dirige a la puerta del salón y sale diciendo) P1: No
3. Lo muevan. 07:33 (A4 sube el tono de voz para que AS hagan silencio, y
4. Continúa la escena) 11:22 A3: habla a los AS. acomódense para la entrega de
5. boletines. A3 se dirige a la esquina del salón, e indica a A9 apagar las luces
6. del escenario).

Se identificaron indicios de regulación por parte del profesor 1 al momento de la devolución de los alumnos. Se evidenció su colaboración en la construcción de la escenografía (1, 2). A4 en su rol de personaje, reguló en el ensayo de la escena, el comportamiento de los alumnos, sus actitudes frente a la clase y la disposición del ensayo de las escenas (3). A3 tomando el rol de director, reguló el ensayo de los AS (4, 5, 6).

D. Sesión 3, Track 2, min 15:27 (anexo 1, caso 1)

1. A2 a A3: tú le dices: ah, pero espere que voy a entregar los informes. y ahí sí
2. hablas para todo el curso. 16:45 A2: tienen que hacerlo. es que en teatro no
3. puede dar pena. en teatro tenemos que hacer todo. no nos puede dar pena nada.

A2 Asumiendo también el rol de director (1) realizó la acción de regulación al precisar nuevamente el propósito de la clase (2) y el sentido de realizar los ensayos y las actividades del colectivo (3).

E. sesión 3, Track 3, min 08:42 (anexo 1, caso 1)

1. P1 se sienta en una silla y habla en voz alta a los AS. 10:00 P1: pienso
2. Que esta parte se puede dejar ya ahí. El otro bimestre, empezamos ya a
3. Hacer limpieza. P1: a los que les gusta madrugar arto. no podemos
4. Comenzar así.

El profesor 1 hizo la regulación al finalizar la clase, precisó en cuanto a la acción de devolución, que los alumnos avancen en los ensayos. Definió verbalmente la tarea para el siguiente bimestre, dentro de los objetivos de la clase está que los alumnos avancen en la puesta en escena (1, 2, 3). Reguló además las reglas de juego para el inicio de la clase. Los alumnos deben ser responsables con el horario de llegada (4)

• Sesión 5

El gesto regulación tomó fuerza en esta sesión, los alumnos realizaron el ensayo general en el que el profesor 1, intervino directamente en las actividades de la clase. Precizando el sentido de la actividad en relación a la apropiación de los contenidos. Se evidenciaron también, acciones de autorregulación de los alumnos. Llamando la atención sobre, los comportamientos de los mismos respecto al cumplimiento de tareas.

F. sesión 5, Track 1, min 00:00 (anexo 1, caso 1)

1. (Los AS están discutiendo en el salón de clase) A2: ¿Cuántos no trajeron ropa?
2. 00:47 A1: Uno si trabaja todos los cuadros, ¿ustedes que hicieron de cuadros?
3. Nada de cuadros. nada de escenografía. P1: si ustedes me mandan a mí, un

4. Diseño un cuadro con todos los diseños de vestuario, es eso. Porque eso no es
5. Para guardarlo allá. ¿Cuál es el trabajo que se hizo de investigación?

Aquí se observan acciones de autorregulación de unos alumnos a otros, sobre los comportamientos y las actitudes en relación al incumplimiento de los acuerdos del grupo. La responsabilidad con la entrega de tareas no está siendo asumida por todos los alumnos lo que lleva a la acción de autorregular y llamar la atención sobre ello (1, 2, 3) El profesor 1, apela a la memoria didáctica para hacer la regulación. Especificando el trabajo de creación y diseño de vestuario. Aunque no se obtuvieron registros del diseño, la propuesta se realizó por cuadros en el que cada personaje tenía una propuesta de vestuario según su rol en la escena, la tarea hizo parte del trabajo de investigación en las sesiones que no fueron registradas (4, 5).

G. Sesión 5, Track 1, min 02:00 (anexo 1, caso1)

1. P1: ¿dónde está la música? No hay pista, entonces. ¿Qué evalúo? A1: Tienen que
2. Pensar, porque uno hace todo el trabajo. Están jugando no solo con su nota sino
3. Con la de todos. 04:06 A4: yo no pienso perder teatro, y menos por un error que
4. No es mío. Qué pena pero si hay que sacarlos, pues entonces lo vamos a hacer.

En la sesión 5, algunos alumnos incumplieron la tarea. Se tenía programado un ensayo que evidenciara los contenidos abordados desde el segundo periodo, escenografía y vestuario (1). Algunos alumnos se autorregulan frente a la entrega de tareas y frente a la responsabilidad con el grupo. Muestran un alto nivel de preocupación frente a la evaluación y la nota de la materia. Al ser un trabajo que se califica de manera colectiva, el profesor no evalúa procesos de aprendizaje individuales, perjudicando así el desempeño académico del grupo. Hacen alusión a aquellos alumnos que no llevaron vestuario a la clase, y toman decisiones de manera drástica, proponiendo sacar del montaje a aquellos alumnos que no cumplen la tarea (2, 3, 4). Sin embargo, el Profesor 1 revisa el ensayo para mirar los avances de la puesta en escena.

H. Sesión 5, Track 1, min 14:04 (anexo 1, caso 1)

1. 14:04 P1: ese cambio no solamente para la imagen, para los
2. Momentos que se cambian, es importante el vestuario, el cambio ¿Quién es?
3. ¿Cómo es? ¿A qué horas me cambio? 04:52 ¿Cómo camino, como me muevo,
4. Qué me pongo, que me quito? ¿Cómo hago para transformarme? P1: Ese es el
5. Trabajo de hoy ¿sí? 05:32 son tres vestuarios, son tres personajes diferentes. Esa
6. Es la importancia del vestuario. Si no hay una imagen se confunde
7. Completamente la historia.

El Profesor 1 regula los momentos de cambio de vestuario de los personajes. Además de enfocarse en la imagen, amplía la consigna para que los alumnos manejen el tiempo de cambio de vestuario en el transcurso de las escenas (1, 2). El vestuario ayuda a encontrar la identidad del personaje, y define sus características en relación al rol que cumple en la obra (3, 4)

I. sesión 5, Track 2, min 37:23 (anexo 1, caso 1)

1. 37:23 P1: ¿Por qué no se meten a la luz? P1: ¿A que salen? ¿A qué llegan? ¿A
2. Dónde llegan? 45:13 P1: Esa salida no funciona, esa mesa no va ahí. 47:04 (P1.
3. Indica a A9 apagar en orden las luces, se apagan luces. Fin del Ensayo.

Finalmente el Profesor 1, regula las acciones de los personajes en la escena. Define nuevamente el rol de los personajes y la intención en concreto de las acciones que realiza con relación a la escena (1, 2). Llama la atención a la marcación escenográfica. A9 asume responsablemente su rol como diseñador en todas las sesiones (3).

4.2 Caso 2: Procesos de creación de performance, grado 11º

La media vocacional en la Normal se cursaba de manera semestral hasta el año 2015. En la videoscopía, se registraron respectivamente las sesiones 1, 3, y performance, con los alumnos de grado once de tercer y cuarto semestre. En la sesión 4, se registraron solamente los alumnos de tercer semestre. En las sesiones se desarrollaron temas como el performance y se tomaron como referentes dos hechos violentos ocurridos en Colombia y en México. El primero: los falsos positivos en el municipio de Soacha. Y el segundo, la masacre de los cuarenta y tres normalistas de Iguala. Anteriormente los alumnos leyeron y escucharon testimonios, observaron videos, e indagaron otras fuentes de consulta para abordar estos hechos. Posteriormente trabajaron en la creación de un performance, que fue presentado en la Normal a los padres de familia y demás alumnos. El profesor, realizó talleres de sensibilización para trabajar alrededor de los temas de dolor y el conflicto armado. En este sentido llama la atención los contenidos y los tipos de actividades que el profesor realiza teniendo en cuenta la edad de los alumnos en el contexto de la escuela. Por ende, se analiza específicamente el gesto docente de definición. En primer lugar se subrayan los discursos del profesor. En segundo lugar, el análisis a los contenidos que propone para la creación de un performance como son: imagen, acciones de los personajes, entre otros. (Un contenido, es una unidad mínima de enseñanza que selecciona el profesor siguiendo un enfoque didáctico). En este caso sobre las teorías teatrales que sustentan los procesos de obraje - operance (Merchán, 2013). Por último, se señalan los tipos de actividades que realizan los alumnos en clase a través de las cuales, los alumnos aprenden los contenidos. Las

actividades son las acciones que permiten a los alumnos entender el sentido de esos contenidos.

4.2.1 Análisis de las formas de definición.

En cada una de las sesiones se evidencia, que el profesor 2 define la consigna ampliada con discursos de orden político, así como de orden ideológico. Como ejemplo en la sesión 1 el profesor 2 dice: “no sé porque en ciclo complementario, a veces son tan escépticos frente a los procesos sociales que hay, una falta de formación política que es lo que no podemos pasar. Me parece que no se puede pasar por alto. Ustedes cruzan ese fenómeno social con sus dolores internos y su postura política. Eso amerita una postura política”.

Más adelante en la sesión 3, el profesor esgrime juicios respecto a una obra de teatro que trata el tema de los falsos positivos, diciendo: “me estaba preguntando, pero además estaba sentando postura frente a cómo se re victimizan las víctimas, y se apela al dolor en el arte. El papel del arte en la situación actual en donde hay un proceso de paz, pero además en dónde se necesita que este país sane tantos dolores, debe ser en alguna medida, si denunciar, pero en el otro también debe abordarlo terapéuticamente, y uno no lo puede hacer como artista porque uno no tiene las herramientas”.

En la sesión 5 el profesor 2 en la consigna menciona: “creo que cada vez le pegamos más al asunto de abordar el cuento de la memoria histórica, así sea reciente pero en eso acertamos. Hay muchos colectivos, digamos que están pensando ya inclusive en el asunto del post conflicto”.

4.2.2 Definición con discursos y definición de contenidos

- **Sesión 1 (discurso y contenido)**

En la clase, el profesor 2 puso en debate la selección de los temas para la creación de un performance. Los alumnos aportaron ideas y dieron a conocer sus puntos de vista. En principio abordando el tema de la masacre de los cuarenta y tres Normalistas el profesor definió la consigna:

A. Sesión 1, Track 1, min 00:00 (anexo 1, caso 2)

1. P2: podría ser, cruzar con eso. Si cada uno de ustedes se pusiera en el zapato de uno
2. de esos pelados que estaban normalistas. 01:16 P2: una falta de formación política
3. que no podemos pasar, ya leyeron el Manifiesto ¿o no? 01:52 P2: ¿Qué han leído
4. de Federico Engels, de Carlos Marx? por lo menos tienen algo que ver con una

5. formación política, saber que hay división de clases. Los oprimidos y los
6. opresores. 02:23. Vamos a seguir funcionando por los mismos grupos. vamos a
7. meterle el componente social, más fuerte a nivel performático y metafórico. 03:08
8. Hacer acciones contundentes, que irrumpen los espacios.

El profesor 2 propone trabajar a partir de la masacre ocurrida a los cuarenta y tres normalistas en México, y dice: “si cada uno se pusiera en los zapatos de cada uno de esos pelados”. Ponerse en los zapatos del otro, significa tener una empatía emocional y ser consciente de lo que el otro siente. La masacre se dio a partir de una desaparición forzada de estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa (México) en el año 2014. Los estudiantes fueron desaparecidos, torturados y posteriormente incinerados. Significa entonces que los alumnos han de relacionar y sentir empatía con actos de sufrimiento que tiene que ver con torturas. Es un contenido de alta responsabilidad al tematizar hechos reales que revelan el sufrimiento de un ciudadano.

En este primer ejemplo el profesor 2 resalta una formación política, frente a las relaciones de poder en la sociedad (1, 2, 3). Como ejemplo menciona personajes que a lo largo de la historia han desarrollado corrientes de pensamiento político y filosófico. Mencionando además la división de clases sociales, y el papel de los seres humanos en esta división social (4, 5). Los alumnos asumen su responsabilidad frente a la clase, a partir del trabajo grupal.

El objeto final de creación ha de ser performativo. Es decir que, refiere a situaciones en las que “la emisión del enunciado implica la realización de una acción”.⁶ Otro componente es la metáfora, quiere decir pensar en la finalidad estética de las imágenes. Al momento de la intervención, en los espacios propuestos para desarrollar la puesta en escena, es necesario que el espectador transite por una experiencia única de sensaciones, a partir de las propuestas de creación desarrolladas por los alumnos, en la presentación del performance. La finalidad de la consigna según el P2, es que los alumnos asuman un criterio político (6, 7, 8).

B. Sesión 1, Track 1, min 05:17 (anexo 1, caso 2)

1. P2: estaban las dos propuestas, inicialmente los falsos positivos en Soacha, la otra
2. posibilidad era, los 43 normalistas de Iguala. quiero escuchar voces de ustedes y
3. decidamos. Hagamos un itinerario hasta finales de mayo. 05:56 P2: vamos a mirar
4. México, y no hemos mirado algo de lo de Colombia, por eso lo de los falsos
5. positivos. ¿ustedes que piensan? Cabe estudiar todo el fenómeno de orden social y
6. delincuencial que hay. 01:22 P2: Eso es una cosa fuerte, por eso se necesita mucha

⁶ Autores varios. (2005). *Teatro y Performance*. Cuadernos de Picadero. Instituto Nacional del Teatro. Argentina.

7. responsabilidad de cada uno, no es cualquier dolor y estamos hablando de un ser
8. humano que fue atormentado. 03:40 P2: Lo deben cruzar con el dolor que ustedes
9. escribieron. No Estamos haciendo teatro. aquí, es que ustedes cruzan ese fenómeno
10. Social con sus dolores internos y su postura política.

Los dos temas escogidos en la clase, para la creación de imágenes son: la masacre de los 43 estudiantes y los falsos positivos. Dos hechos de tipo violento que teatralmente, han de ser usados como fábula para representar una historia, la fábula, según el principio primero de Aristóteles como representación para aprender valores (1, 2). Se organiza un calendario de entregas (con alto grado de devolución), se define, el mes de mayo como fecha específica para la presentación del performance en los diferentes espacios de intervención posiblemente pensados (3). El profesor 2, sugiere detenerse en el contexto colombiano, específicamente el de los falsos positivos.

En septiembre de 2008, 17 madres del municipio de Soacha recibieron los cadáveres de sus hijos desaparecidos, y que aparecieron como muertos en combate en Ocaña, Norte de Santander.⁷ A partir de estos hechos, el profesor 2 invita a los alumnos a asumir una postura y expresar su punto de vista, frente a la vinculación del tema con el proceso de construcción de performance en la clase (3). Los temas escogidos suceden en el contexto latinoamericano, un contexto que para los países que lo integran se asemeja en los ideales políticos, la cultura, la economía etc. Sin embargo cada hecho histórico en cada país significa una memoria para sus habitantes, el profesor propone detenerse y analizar profundamente el fenómeno social en el que acontecieron los hechos de la masacre de los falsos positivos (4, 5).

Según la consigna del Profesor 2, los alumnos asumirán el performance responsablemente teniendo en cuenta el tema escogido. Entendiendo entonces un proceso de liberación emocional, que signifique la experiencia al momento de la puesta en escena. Esto quiere decir asumir un compromiso de tipo social, significa una responsabilidad de cambios de pensamiento a través de la puesta en escena. Por ende además del alto grado de responsabilidad que tienen los alumnos con las actividades en clase, también han de asumir un grado de responsabilidad moral frente al tema abordado. De allí parte el proceso significativo de liberación emocional (6, 7). La adaptación escénica tiene como premisa: los talleres donde anteriormente los alumnos expresaron dolores personales, el fenómeno social investigado y, el hecho de asumir un criterio político formado desde la creación teatral (8, 9, 9, 10). Los alumnos han de atravesar un proceso emocional además de las actividades, las tareas, y el aprendizaje de los contenidos.

C. Sesión 1, Track 4, min 00:00 (anexo 1, caso2)

⁷ Marín, L. (2016) *Seguridad democrática, derechos humanos y memoria histórica en Colombia*. Tesis de Magisterio, línea de cultura política. Bogotá, D.C

1. P2: Las imágenes que ya hicieron, hay algunas que son importantes, eso lo
2. cruzamos con las nuevas imágenes que se van a crear, hagámoslo por grupos partes
3. en donde va por grupo y otra parte total, ensamblamos de esa manera. 00:45 P2: les
4. Estoy contando como va a ser la metodología. 01:08 P2: ¿ustedes han leído teoría
5. del caos? a partir del caos que tenemos en la cabeza, van saliendo estambres para
6. crear. 01:38 P2: la dramaturgia es colectiva. 01:38 P2: Hay cinco cosas que deben
7. ser contundentes. (Enumera) uno: qué la imagen irrumpa. Una cosa extra
8. cotidiana. 03:23 P2: dos, debe involucrar al espectador. 04:00 P2: tres. Debe estar
9. atravesado por dolores personales. Entonces, ahora con dolores sociales. Debe
10. haber imágenes nuevas alrededor de las acciones performáticas.

El Profesor 2, apela a la memoria didáctica para definir la consigna. La consigna plantea que las imágenes que realizaron los alumnos en sesiones anteriores, se retomen y sean potenciadas para ser representadas a nivel escénico, adaptándolas con el tema de trabajo de investigación esto permite tener una relación de otros ejercicios realizados sin abandonar lo que se ha hecho en otras clases. La nueva tarea propone trabajar por cuatro grupos para crear una imagen grupal y otra colectiva, en la que estén presentes todos los alumnos. Cada grupo está conformado por nueve o diez alumnos. De este modo se definió la metodología de trabajo (1, 2, 3, 4). El profesor 2 menciona la teoría del caos, para que los alumnos aborden el proceso de pensamiento y formulación de imágenes, quiere decir que el profesor alude al caos como desorden y complejidad de un hecho impredecible para poder construir el montaje. El trabajo es estrictamente colectivo, desde este concepto todos los alumnos se involucran en la ejecución del texto dramático y su montaje (6). El profesor 2 amplía la consigna, señalando algunos aspectos que considera importantes para el desarrollo de la metodología:

- El performance está pensado para intervenir con imágenes diferentes espacios y de este modo llamar la atención de algún espectador, e involucrarlo como actor, es decir integrarlo como parte de la escena y de las acciones de los personajes.
- Los alumnos han de expresar dolores personales, y manifestarlos haciendo relación con los acontecimientos sociales escogidos en el performance (7, 8, 9.)
- Las imágenes tendrán características auténticas, propuestas nuevas que permitan comprender la intención de la representación de los hechos (10).

Estos aspectos sumados a los anteriores, significan para los alumnos un amplio panorama de contenidos, conceptuales, disciplinares, axiológicos y disposicionales. A medida que el profesor amplía la consigna, también amplía la responsabilidad del alumno en sus dimensiones, corporal, afectiva, estética, personal, social y de pensamiento.

D. Sesión 1, Track 4, min 09:28 (anexo 1, caso 2)

1. P2: varias cosas que tendríamos que hacer: uno, llenarnos de todos estos referentes.
2. Hablarlos y hacer las imágenes, mirarlos entre todos. Y cómo se potencian. 10:55
3. P2: traen los testimonios filmados, los miramos y hablamos sobre eso, y ¿les parece
4. bien, ¿si el otro miércoles damos ese espacio para que por grupos monten? 13:03
5. P2: el lunes 25 de mayo, ya debemos tener performance listo. El 20 de mayo:
6. ensayo general, 18 de mayo: ensamble de las primeras con las segundas imágenes.
7. 13: 51 P2: el 11 y el trece trabajo por grupos. El próximo miércoles, hacemos otro
8. tallercito de desinhibición de irrupción en el espacio público. 18:52 P2: próximo
9. periodo hay que ir a ver dos obras, ¿estoy claro? y traen las boletas, la fotografía

El profesor 2 aborda todas las posibilidades existentes de referencias para el desarrollo de la puesta en escena (testimonios, lecturas, documentales). A nivel escénico, propone que los alumnos presenten las imágenes ante todo el grupo para luego retroalimentar las acciones de los personajes en la escena, de este modo dar forma al performance. En común acuerdo, y según la propuesta de una alumna, la tarea para la siguiente sesión es hacer entrevistas a integrantes de las fuerzas militares sobre el tema de los falsos positivos (ver anexo 1, pág. 49). Es decir que los alumnos asumen la responsabilidad de llevar testimonios filmados a la clase como parte de la investigación y construcción de imágenes. Aquí se puede evidenciar las voces de los alumnos frente a las propuestas de clase (1, 2, 3, 4).

El profesor 2, organiza un cronograma de trabajo para dos meses, y establece las fechas específicas para entrega de tareas: presentación de acciones, imágenes, personajes y puesta en escena (5, 6, 7). Para la siguiente clase propone un taller de desinhibición en un espacio público, salir del espacio escolar para interactuar con otros espacios y otro tipo de públicos, enfrentar a los alumnos a otro tipo de experiencias que tal vez no se logran en la escuela (8). Existe además otra consigna de tarea, asistir a dos obras de teatro que se presentan en los diferentes espacios teatrales de la ciudad. Sin embargo, no se especifica la intención de esta tarea, podría ser que los alumnos amplíen sus percepciones estéticas de teatro pero ¿cómo se vincula esta tarea con el trabajo de la clase? Los alumnos entonces asumen una responsabilidad en la escuela y fuera de ella, es decir el alumno asume una devolución con la clase, con la consigna, con la tarea y con su formación estética (9).

4.2.3 Y de las actividades ¿formativas?

- **Sesión 2 (Actividades: “el taller de desinhibición”)**

En la clase, el profesor 2 realizó un taller que denominó como de “desinhibición”. Los alumnos bajo la instrucción del P2 hicieron ejercicios de contacto corporal. Más adelante, expresaron sus pensamientos a través de diálogos improvisados en torno al dolor y a la superación de ese dolor. Al finalizar, escribieron textos de reflexión frente al taller y sobre aquello que sintieron con los ejercicios realizados.

E. Sesión 2, Track 1, min 02:28 (anexo 1, caso 2)

1. P2: Para no volvernos sedentarios, 03:20 de a cuatro, preparan un calentamiento de
2. clase, con eso se ponen de profesores nuestros. 04:02 P2: Hablé con Luz Marina
3. Bernal, la de las madres de Soacha. 05:52 P2: particularmente, me gustó mucho
4. más ver a Luz Marina contando el testimonio que verla en la obra de teatro. Y voy
5. a ser categórico en esto, me parece que se re victimiza. no hay un proceso de duelo.
6. ni de terapia, ni de resiliencia cuando la ponen a actuar. 06:26 me parece
7. deleznable, poner a esa víctima de una cosa tan grave. como actriz a contar su
8. drama. Me parece que, el papel del artista ahí o el papel del director de teatro no
9. puede ser ese.

Para la sesión, el profesor 2 inicio la clase definiendo la consigna verbal. Respecto a las actividades, se estableció una organización por grupos de a cuatro alumnos para realizar un calentamiento de disposición física corporal en los primeros 10 minutos de las siguientes clases. En teatro el calentamiento es denominado como ejercicios de entrenamiento del actor o *training*, el auto-conocimiento y la autodisciplina del actor. El training se compone de una serie de ejercicios de actividad física (gimnasia, deporte, danza, yoga etc.), ejercicios que se desarrollan según el ritmo del individuo y según el ritmo del grupo. Cada actor- actriz tiene una noción de su esquema corporal, entendiendo por esquema corporal la representación en imágenes de los diferentes segmentos corporales que conforman el cuerpo en función de su capacidad de auto-percepción, de conciencia y contacto con el otro, sentir la espacialidad ligada al cuerpo y sentir el cuerpo ligado al espacio son determinantes de la creatividad. (Urieta, 2010:6).

El profesor 2 dice: “con eso se ponen de profesores nuestros”, de este modo la intención del calentamiento contiene dos objetivos; en primer lugar el desarrollo corporal de los alumnos y, en segundo lugar la relación con su formación como profesores normalistas, es decir que los alumnos asuman el rol de profesores. (1, 2). Luego de la consigna de las actividades, el profesor 2, expone de manera discursiva su punto de vista frente a la obra de teatro “Antígonas” del director Carlos Zatzábal. En contexto, la obra es una propuesta teatral con actrices naturales como son algunas de las madres de Soacha, actrices profesionales de teatro y algunas psicólogas. En la escena se relatan los testimonios de los acontecimientos ocurridos en Soacha a causa de los falsos positivos.

El profesor 2 asegura que la actriz Luz Marina Bernal, se re victimiza por el hecho de contar en escena el testimonio de su hijo asesinado. Asegura además que no existe un proceso psicológico para la superación de este dolor (3, 4, 5). Y dice: “me parece deleznable”. (sinónimo de despreciable) que una víctima relate sus tragedias en escena, mostrándose en desacuerdo con el rol del director en la obra de teatro. Si bien es cierto, hoy en día se pueden apreciar distintas propuestas en el cine y en el teatro en el que sus protagonistas son actores naturales, estos actores se han venido vinculando con las

propuestas artísticas y son quienes pueden dar cuenta de circunstancias vividas con relación a los fenómenos sociales que acontecen en la vida real.

F. Sesión 2, Track 1, min 06:55 (anexo 1, caso 2)

1. P2: ¿Cuál es el papel del Arte en procesos de conflicto? 07:20 P2: me parece,
2. supremamente deleznable, que alguien utilice el dolor humano para hacer eso.
3. 07:59 P2: no se lo he dicho, seguramente se lo vamos a decir. 08:25 se apela al
4. dolor en el arte. 09:13 P2: que utilizan el dolor para después hacer la obra. 09:48
5. debe haber unos psicólogos sociales unos especialistas en eso. 10:20 P2: Estuve en
6. un montaje, se acerca un poco a lo que nosotros queremos tocar, antropófagos, es
7. del grupo Varasanta. 12:29 P2: Artaud decía, en el teatro de la crueldad, no hay que
8. complacer al espectador, para que produzca una conmoción afectiva, lo nuestro
9. tiene que buscar afectar. P2: si pueden, ver más videos de Marina Abramovic, ella
10. hace todo el performance. 15:51 El otro, es el de Bill Viola, los de Lygia Clark
11. también son claves. 16:37 y los de Friedrich Nietzsche.

El profesor 2 se pregunta por el papel del arte en los procesos de conflicto. Patricia Ariza sustenta, que el papel del arte en estos procesos está en indagar en lo más profundo de la sociedad, para descubrir las verdades y lo que está oculto, aquello que muchas veces no queremos ver y poder mostrarlo⁸ (1). El profesor insiste en que es “deleznable” apelar al dolor para desarrollar una pieza artística. Lo anterior podría sonar contradictorio en el hecho de que los alumnos hagan uso de sus dolores personales para crear el performance (2). Y dice: “no se lo he dicho, seguramente se lo vamos a decir”. Con esta frase el profesor 2, asume que los alumnos comparten su punto de vista si se tiene en cuenta que los alumnos hasta ese momento no han visto la obra Antígona (3). El profesor 2 argumenta que para usar el dolor de una persona, se debe manejar el tema de manera profesional por psicólogos y especialistas en el tema (4, 5).

Luego, invita a los alumnos a ver la obra de teatro del grupo Varasanta “Banquete antropofágico”, dirigida por Fernando Montes. Menciona que se acerca al tema del performance que se pretende construir colectivamente en la clase. La sinopsis de la obra describe lo siguiente: “*Para este montaje pensamos la antropofagia como una vía de indagación de nuestra propia identidad cultural y del contacto entre ésta y los temas sustraídos de las obras devoradas*”. La antropofagia en su definición simple, es la acción humana de comer carne de su misma especie (6). El Profesor 2 relaciona la obra con Artaud y el teatro de la crueldad, esto como un referente para involucrar al espectador en el tema de las violencias, y dice: “no hay que complacer al espectador para que produzca una conmoción afectiva”. Para Artaud: “el teatro de la crueldad no tiene nada que ver, con una violencia directamente física impuesta al actor o al espectador. El texto se canta en una

⁸ <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/el-arte-como-actor-en-el-proceso-de-paz/15925137/1>

especie de sortilegio ritual, la escena se utiliza como si fuera un ritual y como productora de imágenes, que apelan al inconsciente del espectador” (Pavis, 1998:48).

Lo anterior señala, que el performance debería ser construido a partir de gestos y movimientos impactantes e inesperados como un modo de concientizar al público. Sin embargo el performance pensado en la clase de teatro podría alejarse de este concepto en el sentido de que se realicen acciones violentas que puedan generar más violencias (7, 8). Luego el profesor 2 en la definición sugiere revisar fuentes y referentes para que los alumnos amplíen el concepto de performance, y de esta manera los alumnos puedan potenciar la construcción de las imágenes. Entre ellos encontramos a Marina Abramovic, artista Serbia. Lygia Clark artista Brasileña. Bill Viola, videoartista Estadounidense y Frederick Nietzsche, filósofo Alemán (9, 10).

G. Sesión 2, Track 1, min 14:11 (anexo 1, caso2)

1. P2: vamos a hacer un taller práctico hoy. 17:29 P2: Vamos a empezar, por un
2. trabajo de proxemia, es delicado. Sean muy respetuosos frente al abordaje del otro
3. P2: para empezar, necesito mucha disposición. 19:03 P2: van a caminar por el
4. espacio. **Track 2, Min 00:00 (anexo 1, caso 2)** (P2 apaga la luz del salón,
5. enciende dos reflectores) P2: caminen solitos relajen, no están pensando en nada.
6. No hay roce, no hay contacto con el otro, ni siquiera hay mirada. 00:31 Sean
7. conscientes de como respiran. P2: hagan consciencia de cómo cada uno camina.
8. 01:10 vamos a cerrar los ojos P2: escúchense la respiración. 01:43 P2: bien, van a
9. trabajar con alguien, ojalá de otro género, escogen una pareja. 03:37 P2: uno de los
10. dos, va a operar con los ojos cerrados. Y sencillamente la otra persona a una
11. distancia corta, que sienta la energía que sale de las manos.

El profesor 2 da inicio al taller de sensibilización, y propone las actividades para realizar el taller. Los ejercicios se realizan partiendo de la kinestésica, es decir de una relación con el cuerpo, pide a los alumnos respeto con los otros y respeto al taller (1, 2). El profesor 2 pide a los alumnos disposición. La primera instrucción es caminar por el espacio, aquí se empiezan a evidenciar elementos teatrales y de preparación del actor para realizar ejercicios. Cuando él profesor pide caminar por el espacio los alumnos pueden hacer uso de todo el espacio físico del salón. Estar distantes del ruido y de otros factores que puedan dispersarlos, concentrados. El profesor 2 apaga las luces del salón y hace uso de luminarias para crear una atmosfera. Al principio, la consigna señala que no debe existir contacto corporal, los alumnos mientras caminan piensan en hacer una caminata autónoma y consciente sobre ellos mismos, relacionándolo además con la respiración. Estas consignas hacen parte de poner a los alumnos en disposición con las actividades posteriores a realizar (3, 4, 5, 6, 7).

Siguiendo la instrucción del profesor, los alumnos se detienen y se quedan en posición estática, cierran los ojos para hacer consciencia de su propia respiración. Esto sugiere hacer una meditación brindada por el trabajo corporal en teatro. Luego, el profesor da la siguiente consigna: los alumnos escogen una pareja, el profesor 2 sugiere que sean parejas del género opuesto, es decir que el trabajo en parejas se realice en preferencia por hombre y mujer. En la consigna verbal una de las dos personas cierra sus ojos, y la otra persona debe pasar sus manos por el cuerpo del otro pero sin tocarlo. Esto se denomina según Barba como la presencia física, quiere decir que los alumnos proyectan la energía con el cuerpo y la mente a través de la concentración y el silencio (8, 9, 10).

H. Sesión 2, Track 2, min 04:20 (anexo 1, caso2)

1. P2: den la vuelta, desplácese, agáchense, aborde al otro de manera muy natural.
2. 05:13 P2: Bien, ahora, no es caricia sino contacto. Van a tocar a la otra persona P2:
3. hay contacto, voy a quitarles la luz, para que se desinhiban. (P2 apaga dos
4. reflectores) no es caricia, no es masaje, es contacto. 06:22 P2: abordar al otro, en
5. su dimensión humana. 07:05 (P2 Apaga otro reflector dejando encendida una luz
6. roja muy tenue) P2: la otra persona debe estar muy tranquila, respire. ¿Qué siente?
7. Que perciban su presencia. 08:21 P2: lo tocan por fuera. Y ahora lo van a tocar por
8. dentro. (ALS ríen en tono fuerte y hablan entre ellos de manera desconcertada),
9. ¿Cómo lo van a tocar por dentro? Van a preparar algo que quieran decirle, y que
10. sea bonito. (ALS exclaman entendiendo la idea de P2: Ahhh! y ríen) Esa es otra
11. manera de tocar, se lo van a decir muy suave al oído. Solamente es cosa de ustedes
12. dos. 09:24 P2: ahora cambiamos de rol. Cuando quieran empiezan el contacto, a
13. tocarlo superficialmente.

Los alumnos realizan los ejercicios atendiendo a las instrucciones del Profesor 2, en un principio disposicionalmente participan del taller. El profesor 2, indica realizar movimientos de desplazamiento alrededor del compañero, para que la presencia sea aún más relevante. Abordar al otro de manera natural, requiere que a través de la concentración el alumno logre una disposición corporal y genere confianza (1, 2). Luego del primer ejercicio, y según la instrucción del profesor deben tocar al compañero, es decir que existe el contacto corporal, contacto físico, tocar el cuerpo del otro. El Profesor 2 dice: Voy a quitarles la luz, para que se desinhiban. Esto va creando una atmosfera cada vez más oscura, según el profesor esto permite que los alumnos se toquen físicamente los unos a los otros, sin generar pena o sin sentir miedo (3)

El profesor 2 dice: tocar al otro en su dimensión humana, esto señala pensar en todos los aspectos del ser, incluyendo el contexto social y la formación de la personalidad, la dimensión humana es un término de carácter amplio en el que se construyen los valores del ser, podría ser que el concepto que requiere la consigna y teniendo en cuenta la intención

del ejercicio que realizan los alumnos, sería un abordaje de la dimensión corporal. Es decir, el ser humano que se manifiesta con su cuerpo y desde su cuerpo a través de una expresión de movimiento. El profesor 2 continua apagando luminarias, el salón de clase cada vez es más oscuro y no permite ver si todos los alumnos están en disposición de hacer los ejercicios que se proponen en el taller, el profesor 2 repite la instrucción de estar tranquilos para poder percibir la presencia del otro en el ejercicio (4, 5, 6).

Luego de unos minutos, el profesor dice: “lo tocan por fuera, y ahora lo van a tocar por dentro” cabe detenerse en esta frase, las palabras del profesor como consigna para el ejercicio son confusas a nivel de escucha, pues esto sugiere un contacto que va más allá de lo esperado por los alumnos al ver sus reacciones de risa, al ser jóvenes adolescentes podrían pensar en un contacto de tipo sexual. El profesor ante esta reacción aclara la consigna para que no se presten mal entendidos. Señalamos aquí, que es de vital importancia hacer uso de los conceptos adecuados para dar una consigna de este tipo, sobre todo, con ejercicios en los que se están manejando como primicia el contacto corporal. Entonces el profesor aclara su consigna verbal diciendo: ¿Cómo lo van a tocar por dentro? Van a preparar algo que quieran decirle, y que sea bonito. De inmediato la reacción de los alumnos cambia. La consigna del profesor podría ser definida como: entrar en la dimensión intrapersonal del otro (7, 8, 9).

El profesor 2, luego de aclarar la consigna verbal continúa con la instrucción de los ejercicios para que el grupo no se disperse. Los alumnos responden a la consigna, sin embargo por la oscuridad del salón no se puede evidenciar si todos están haciendo el ejercicio o no. Cuando han terminado de decir aspectos agradables los unos a los otros, cambian el rol. Es decir que los alumnos que estaban con los ojos cerrados, hacen ahora el contacto corporal a su compañero de ejercicio (10, 11, 12).

I. Sesión 3, Track 2, min 03:31 (anexo 1, caso 2)

1. P2: vamos a colocar una intención a ese contacto. El otro le va a tocar, le va a
2. acariciar como si fuese un hijo o una hija. 08:35 voy a pagarles la luz, ustedes
3. como seres humanos, están tocando a su madre o a su padre. 09:19 entonces la
4. mamá o el papá lo van a tocar también. 10:06 vamos a aprovechar que hay otro ser
5. humano aquí, y esa otra persona va a encarnar a ese personaje. 13:09 P2: ahora van
6. a cambiar de rol desde la postura que tienen. esa otra persona, les ha hecho daño.
7. van a decirle cosas. 13:43 la proxemia es distante. Van a juntar el reproche, pero a
8. lo último, van a pensar en perdonarlo. 15:50 voy a apagarles la luz para que se
9. concentren. (P2 apaga la luz, el salón queda en completa oscuridad, P2 pide a una
10. AL sostener una linterna y alumbre). Aumentamos el volumen y pueden decirle lo
11. que quieran. 17:03 todos no lo van a hacer, es los que lo quieran hacer. 17:35 la
12. atmosfera que tiene que salir es el reproche y luego el perdón, jueguen a ese rol.

Luego de los ejercicios de contacto físico, el profesor 2 define una nueva consigna. Los alumnos deben poner una intención al contacto, la intención de tocar suavemente al compañero asignándole un rol, el rol de ser sus propias madres o padres. La intención del ejercicio entonces busca establecer una empatía al caracterizar un personaje que represente un hijo o una hija, esta caracterización se da desde el ámbito afectivo y emocional, el tipo de contacto a de ser mutuo entre padres e hijos, el contacto físico continúa siendo la premisa de la actividad en el taller. P2 repite: voy a apagarles la luz, y continúa apagando luminarias, el salón es cada vez es más oscuro. Se puede observar que algunos de los alumnos crean estos personajes que justifican el contacto corporal, el profesor 2 da un tiempo para que los alumnos trabajen según la instrucción y luego los alumnos cambian el rol de los personajes (1, 2, 3, 4, 5).

En la siguiente instrucción los alumnos ya no hacen contacto corporal, ahora el personaje que deben caracterizar es el de una persona que les ha causado un sufrimiento, un dolor, o una desgracia. El lenguaje del profesor es común, se refiere a esta intención como hacer daño. En la actividad los alumnos deben expresar sentimientos de dolor y de lo que ha significado para ellos, y en el transcurso del ejercicio los alumnos internamente harán un proceso de resiliencia, que quiere decir pensar en perdonar ese dolor que les ha sido causado. El profesor 2 define que la proxemia ha de ser distante, es decir que existe un distanciamiento a nivel espacial y corporal entre los alumnos, la intención del ejercicio es la de pensar en el sufrimiento y posteriormente un proceso de perdón (6, 7, 8).

El profesor de nuevo dice a los alumnos: “voy a apagarles la luz para que se concentren”, en este punto de la actividad, el salón queda completamente oscuro, no hay uso de luminarias, por tanto no se puede ver lo que hacen los alumnos, no se puede conocer sus reacciones ante la consigna, ni se puede ver la disposición frente a las actividades propuestas. Esto podría ser negativo porque algunos de los alumnos abandonan la disposición y se pierden en espacios del salón en donde el profesor no los puede observar (8). Luego el profesor 2, acude al uso de dos linternas para iluminar a los alumnos, e introduce la nueva instrucción para la transición del ejercicio. Por parejas, los alumnos hablarán en voz alta y expresarán aquellos sentimientos de dolor sin olvidar que la intención final del ejercicio es perdonar. El profesor 2, aclara que no todos los alumnos van a hacer el ejercicio, es decir que de manera voluntaria escucharan a aquellos que quieran participar. El profesor 2 pide a los alumnos jugar los roles en la escena, desde la atmosfera creada entre la oscuridad y el reflejo de unas linternas (9, 10, 11, 12).

J. Sesión 2, Track 4, min 00:00 (anexo 1, caso 2)

1. P2: Por favor con mucho respeto, estamos funcionando de espectadores. El drama
2. está en esa persona, y tenemos que ser supremamente respetuosos de eso. (P2
3. enciende dos linternas). 01:00 P2: no tomamos fotos, ni videos ni nada. (P2
4. ilumina a AL18, se detiene la grabación por petición de P2)

El profesor nuevamente recuerda a los alumnos, la disposición de respeto frente al ejercicio, en específico el respeto a las acciones y expresiones emocionales de los alumnos que participan del ejercicio entre el dolor y el perdón. Los alumnos que observan, asumen el rol de espectadores, esto sugiere que deben permanecer concentrados y escuchando en silencio. El profesor 2 además, pide que no sean grabados en cámara estas acciones de los alumnos actores en el escenario, se finaliza la grabación por petición del profesor 2. Cuando finaliza el taller, el profesor 2 enciende las luces del salón, y define una última tarea a los alumnos. Todos deben hacer una reflexión escrita, en relación al taller, en donde se deben abordar los aspectos físicos y emocionales que vivenciaron en cada una de las actividades del taller, al finalizar deben entregar estas reflexiones al profesor 2. Los alumnos asumen la tarea, la cumplen al escribir las reflexiones, de este modo finaliza la sesión 3. Este taller permite reflexionar sobre la pertinencia de asumir roles y personajes para expresar sentimientos a través del contacto físico entre adolescentes en un salón a oscuras.

4.2.4 Sesión 4 (discursos, contenidos, actividades)

La sesión se registró, en el segundo semestre del año escolar, en el mes de mayo y junio los ALS presentaron el performance sobre el tema de los falsos positivos al que llamaron “tiro de desgracia”. La clase se enfocó en una discusión en donde los alumnos aportaron ideas para la creación de un nuevo performance, teniendo en cuenta los elementos del performance anterior. P2 y ALS organizan entonces la nueva propuesta.

K. Sesión 3, Track 1, min 01:53 (anexo 1, caso 2)

1. P2: la idea es que, ustedes iban a trabajar por grupos, en la propuesta de hacer
2. intervención en la calle, con el ejercicio. metodológicamente trabajemos por grupos.
3. y que cada grupo, proponga dos o tres imágenes para todo el colectivo. 02:18 el
4. grupo funciona como creador y como co-creador. Para hacer imágenes colectivas
5. ya de intervención en el espacio de la calle. 04:50 ahora arrancamos una nueva
6. fase. 07:49 ¿les parece si nos dividimos en grupos? Y cada grupo propone, dos
7. imágenes para todo el resto del grupo. P2: referentes, todo lo que tiene que ver con
8. lo de falsos positivos y las violencias. pónganse en el lugar de la calle, en donde la
9. imagen, ahí tiene que cambiar.

El profesor 2, inicia la definición apelando a la memoria didáctica. Señala que la metodología de trabajo se realiza por grupos, esta instrucción es similar al modo de trabajo de la sesión 1, es decir un trabajo colectivo alrededor de las acciones propuestas para el performance. En el segundo semestre, los alumnos que cursaban cuarto semestre y que

participaron en el performance anterior, ya no se encuentran estudiando, por tanto obligó a los alumnos presentes en la clase a modificar las propuestas de trabajo. La nueva propuesta surge alrededor de la creación de un nuevo performance, sin embargo se propone realizar un nuevo performance en espacios públicos fuera de la escuela Normal, es decir, salir de la escuela para involucrar otros tipos de público (una plazoleta, la plaza de mercado, la calle etc.) como un intento de prueba para conocer las reacciones tanto de los alumnos actores como de los transeúntes, se considera como otra posibilidad de creación.

Cada grupo según la consigna verbal de la tarea debe proponer dos, máximo tres imágenes que puedan ser desarrolladas de manera colectiva. El profesor 2 dice: “el grupo funciona como creador y como co-creador”, es decir, que las actividades son desarrolladas colectivamente, durante todo el transcurso del semestre (1, 2, 3, 4, 5) el profesor 2 define, que el trabajo colectivo, supone una nueva fase de trabajo. Propone a los alumnos organizar los grupos y proponer ideas para construir las imágenes del nuevo performance. Los alumnos asumen juiciosamente la tarea, el profesor interviene para definir aspectos importantes en relación a los temas que se van a desarrollar. En primer lugar, se retoma el tema de los falsos positivos y, en segundo lugar, el tema de las violencias, en este aspecto, el tema refiere a violencias de tipo físico, verbal, sexual, psicológica, etc. (6, 7, 8). Cuando el profesor 2 define ponerse en el lugar de la calle, sugiere pensar en los elementos escenográficos para la puesta en escena, la puesta a nivel de imágenes cambia el modo de desarrollo del performance (8, 9).

Los alumnos aceptan las propuestas del profesor, salir a un terreno extra escolar como es el espacio de la calle tiene la intención de conocer otros espacios de representación, pero sobre todo la intervención del espacio busca romper la cotidianidad del espectador. Además de lo anterior la representación busca como un reto atraer la atención del espectador, es decir que no se tiene un público fijo que accede voluntariamente a ver el performance. Sin embargo se debe tener en cuenta que las actividades propuestas representan actos violentos de agresión física y verbal para representar los asesinatos extrajudiciales de los jóvenes de Soacha y las violencias a las que fueron sometidos. Ahora bien, un espectador que es abordado en su cotidianidad, por ejemplo una madre de familia, o un vendedor en la plaza de mercado podría entender el performance desde otro punto de vista distinto al que conciben los alumnos, en este sentido una representación de unas masacres, puede ser visto como un acto de agresiones entre adolescentes, y no entiende lo que sucede o porqué sucede, esto podría ser un sesgo a la intención de representar el performance en un espacio público.

L. Sesión 3, Track 1, min 09: 31(anexo 1, caso 2)

1. P2: romper la vida cotidiana de un transeúnte. 09:57 dividámonos en los cuatro
2. grupos y primero lo apalabramos. Puede ser la recreación de lo que ya hicieron
3. acá, una versión, u otra versión. 10:22 para que la próxima clase nos pillemos y

4. digamos, bueno el grupo uno va a poner en escena su primera imagen. Y, nos
5. ponemos dispuestos para eso, pongamos en escena esa primera imagen, así
6. sucesivamente hasta completar las ocho imágenes. 10:47 los mismos grupos,
7. exactamente los mismos grupos, para que haya coherencia con respecto a todo lo
8. que hemos venido trabajando. P2: entonces tres grupos, cada uno de a dos
9. imágenes y yo me pienso otra también colectiva.

El profesor 2 continúa la definición verbal, la presentación del performance en la calle debe cambiar la normalidad de vida de los espectadores, quienes son transeúntes que no están preparados para presenciar las imágenes propuestas por los alumnos (1). Luego, entrega la responsabilidad de la actividad a los alumnos (devolución). La tarea para la clase es que ellos, organicen los grupos de trabajo y a través de la palabra propongan y discutan alrededor de las imágenes, sugiere retomar algunos de los elementos del performance anterior y, potenciarlos a nivel de representación. Así en la siguiente sesión, los alumnos tendrán las propuestas definidas para empezar trabajar en la puesta en escena. Las imágenes se presentan en orden numérico, y de ese modo poder establecer según la tarea, ocho imágenes que constituyen todo el performance (2, 3, 4, 5). Los grupos de trabajo son los mismos que se conformaron en el primer semestre, el profesor aclara que de este modo existe una coherencia para la creación. Además, no genera desorden, y los alumnos ya se conocen en sus modos de trabajo grupal. En este caso el profesor retoma la organización del aula para llevarla directamente a la calle, presumiendo de ello ya cierto nivel de éxito. Luego el profesor 2, recuerda que ya no existe un grupo y se debe trabajar a partir de tres grupos de trabajo, por tanto, son 6 imágenes propuestas por los tres grupos, y él mismo propone una imagen final, para desarrollar de manera colectiva (6, 7, 8).

¿Cuál es la finalidad de representar el performance en la calle? Esto puede generar violentar unas violencias, en el imaginario del profesor se debe abofetear al espectador para que produzca una conmoción afectiva. Sin embargo, las reacciones del espectador pueden ser negativas ante aquello que está presenciando, puede existir una incomodidad que lo lleve a preguntarse qué sucede con la enseñanza en la escuela, más que pensar en aquellas masacres que los alumnos intentan representar en el performance. Los alumnos, pueden sentirse incómodos ante la reacción negativa de un espectador, o puede que en el momento de la representación se retraigan de presentar con veracidad las imágenes propuestas en clase.

¿la representación pública en espacios no convencionales como la calle, la acera, el parque no justifica unos contenidos y disposiciones particulares? ¿es lo mismo preparar y aprender a construir situaciones de representación al interior del aula para aprender de sí mismo, de los lenguajes, de los textos y prepararse para la performatividad pública en la calle, de día, con público que no sabe lo que es?

M. Sesión 3, Track 4 min, 00:00 (anexo 1, caso 2)

1. P2: listo, entonces hagamos mesa redonda. 02:16 P2: monitoreemos lo siguiente:
2. uno, que sea pertinente y que sea adecuado para el espacio al aire libre. dos: que
3. sea una propuesta para todo el grupo. y lo otro, con que no nos apartemos de los
4. temas que hemos trabajado. 03:00 P2: ¿le colocaron nombres a las imágenes?
5. 04:29 la idea es que, cada imagen incluya a los otros. 06:29 es necesario hacer como
6. una historieta.

Los alumnos inician la fase de devolución, se reúnen por grupos y hacen propuestas. Luego de tener ideas definidas las discuten en colectivo con el profesor. El profesor 2 les dice: “hagamos mesa redonda”, esta ubicación permite que entre todos se puedan observar (1). Antes de enunciar las propuestas iniciales, los alumnos deben tener en cuenta varios aspectos definidos por el profesor 2.

- En primer lugar que sea pertinente, la pertinencia exige que se tenga en cuenta que la representación es en el espacio de la calle, por tanto los alumnos no pueden hacer propuestas que requiera de elementos luminotécnicos, o de objetos que sean inamovibles de la escuela (1).

- En segundo lugar, los alumnos no pueden olvidar la consigna del trabajo colectivo, en las propuestas y en las imágenes debe estar presente el grupo en su totalidad (2).

- En tercer lugar, que las propuestas hagan referencia a los temas abordados anteriormente y a los nuevos temas definidos.

El profesor 2 sugiere poner nombres a las imágenes, esto de manera sugestiva es un referente para la puesta en escena. Reitera que la representación es colectiva, de este modo sugiere que es necesario hacer una historieta, para demarcar el orden de las imágenes para la puesta en escena del performance (3, 4, 5).

El profesor insiste en el trabajo colectivo para que, entre los mismos alumnos se apoyen para presentar imágenes sobre el tema de los falsos positivos, esta insistencia en el trabajo colectivo propone varias lecturas: el grupo cohesiona y autorregula el trabajo individual. El grupo legitima los esfuerzos del aula en la construcción de imágenes: es auto regulador, el grupo también impide que quien no esté de acuerdo deba continuar con los esfuerzos colectivos, y no pueda muy fácilmente alzar su voz de desacuerdo. Esta última opción es importante: en casos como este en el que las propuestas del profesor son de tipo violento (por el tema, por los contenidos y por el tipo de actividades a través de las cuales los moviliza) se podría esperar algún grado de desacuerdo, cuestiona el hecho de que no se presente como un colectivo que pareciera estar motivado para la denuncia y responde tan rápidamente a las propuestas.

Las posibles respuestas podrían aportar también en la comprensión del funcionamiento social de los grupos y pandillas de jóvenes adolescentes. Es decir que todos deben hacer lo

mismo y deben exponerse de manera grupal. Al salir de la institución se representan un tipo de agresiones violentas como una voz de denuncia. Que su voz de denuncia sea validada a través de lo que hacen los alumnos, del trabajo que realizaron con el performance anterior.

N. Sesión 3, Track 4 min 12:44 (anexo 1, caso 2)

1. P2: hagan intertextos, que eso les ayuda a pensar en imágenes. 14:34 P2: toca ir
2. pensando en ¿cómo zurcir todo? Y, ¿cómo hacer puesta en escena de todo? Por
3. ejemplo, podría ser un transcurso y después una parada y ocurre algo ahí, como el
4. modo de las estaciones del viacrucis, eso como el hilo conductor a nivel de
5. imágenes, a nivel de puesta en escena. 19:53 P2: estamos en el campo de la
6. especulación. Sencillamente, la especulación funciona. O sea, botemos ideas y
7. miramos. 24:06 P2: Voy a botarles dos ideas, para ir mirando la estética del asunto.
8. uno es: que miremos “sueños” de Akira Kurosawa. Para mirar un poco el asunto, de
9. una comparsa fatal. Y aunado a eso, mucho “Butoh”. Para manejar lo extra
10. cotidiano.

Los alumnos hacen propuestas que son reguladas por el profesor 2. Quien sugiere a los alumnos relacionar textos para construir imágenes (1). Los alumnos en el transcurso de las sesiones, deben establecer el orden de acción de las imágenes para la puesta en escena (2). El profesor sugiere, que la puesta en escena se realice en un transcurso de orden de imágenes. Como ejemplo, menciona el viacrucis (3, 4). El profesor 2 motiva a los alumnos, para que aporten ideas sin importar que en el momento no tengan fundamentaciones en profundidad. A partir de las ideas del grupo se escogen aquellas que sean viables y acordes al tema de trabajo (5, 6). Luego el profesor 2 a partir de las propuestas del grupo. Sugiere una actividad para que los alumnos tomen referentes. Mirar la película “sueños” del director Akira Kurosawa. Posteriormente introduce un nuevo contenido, la danza butoh como referente para abordar corporalmente la extra cotidianidad propuesta para el performance (7, 8, 9).

O. Sesión 3, Track 3, min 24:56 (anexo 1, caso 2)

1. P2: vuelvan a mirar danza Butoh, para volver eso animalidad. Para volverlo, extra
2. cotidiano. 26:14 La danza Butoh maneja mucho el color blanco. Y los
3. movimientos no cotidianos, sino supremamente cercanos a los animales. 28:49 P2:
4. la próxima vez, vamos a ver sueños de Akira Kurosawa 29:17 P2: miramos roles y
5. empezamos a hacer una puesta de escena. 30:39 P2: tendría que ser una imagen
6. súper fuerte. 31:33 P2: hacer una especie de comparsa fatal. y terminarla con los
7. cinco espacios 32:17 Para convocar al público. También, no perder el asunto de los
8. cinco espacios.

Los alumnos, deben mirar videos de danza butoh como referentes, para abordar la caracterización de personajes en el performance. El profesor amplía la consigna definiendo

el concepto de danza butoh (1, 2, 3). Como actividad para la siguiente sesión los alumnos junto con el profesor definen mirar la película “sueños”. Posteriormente se definirán los personajes, y los roles de cada personaje para la puesta en escena. El profesor 2 propone hacer una comparsa para llamar la atención del público y retomar el performance de los falsos positivos que se realizó en la escuela Normal (4, 5, 6, 7).

¿Qué de todos estos referentes aprende el alumno, y en qué medida participan en su desarrollo personal, cuáles contenidos aportan una formación política? teniendo en cuenta que los alumnos realizan prácticas pedagógicas con niños y niñas de preescolar y primaria cabe cuestionar ¿qué de esos temas y de esas actividades de aprendizaje en una profundización teatral el alumno retoma para proponer unos contenidos y unas actividades en su práctica pedagógica? Podría plantearse que la intención del profesor está centrada en hacer propuestas sobre violencias. Y en ocasiones no generar en los alumnos unos aprendizajes referentes al teatro, en el que puedan tomar elementos de aprendizaje para su formación como profesores de población infantil.

4.2.4 La fábula del performance, procesos de formación en el teatro escolar.

La fábula partió de dos hechos violentos ocurridos en Latinoamérica.: Los falsos positivos en Colombia, y la masacre de los cuarenta y tres normalistas en México. Los alumnos discutieron en clase sobre estas masacres, para definir aquello que querían representar. Sin embargo, se sintieron identificados con el tema de los falsos positivos al ser un hecho del contexto colombiano y definieron crear el performance sobre este tema, recurrieron a elementos de multimedia: imágenes y audios. El ejercicio se llamó “Tiro de desgracia” haciendo juego de palabras, en tanto el tiro de gracia es en donde se ultima a una persona, y la desgracia que eso implica para las familias, de allí surgió “Tiro de desgracia”. Se crearon cinco espacios, cuatro representaciones en los salones y una de puesta en escena en total. El espectador rotaba por los cinco espacios, y en cada uno se representaron diferentes aspectos que cada grupo había creado a propósito de lo de los falsos positivos y de las formas de violencia. Se hicieron presentaciones en la noche, en la escuela Normal, antes y después de las vacaciones, en las dos funciones se tuvo una asistencia de aproximadamente 250 personas entre padres de familia y otros espectadores.

Los contenidos desplegados en el performance se caracterizan por tratar fenómenos en donde se acentúa la violencia, tortura, masacres, violación, sadomasoquismo, guerra, desapariciones forzadas, división de clases y denuncia al gobierno y a los entes militares del país. Estos temas de carácter hostil, obligan a preguntar por la pertinencia en la formación del alumno. Y cómo los discursos del profesor, y su postura política inciden en los alumnos como una fuente para la representación escénica.

¿La postura política del profesor puede entenderse más como una denuncia personal que busca juntar voces de apoyo? Si la escuela entre sus funciones tiene la de formar políticamente a un alumno ¿Cuál es la forma pedagógica que debe orientar estos procesos, y cómo se aproxima al alumno desde el campo teatral? En el marco teórico, se enuncia que los alumnos a partir de noveno grado inician un proceso de acercamiento a la pedagogía de la educación artística en relación a una de las disciplinas, y que además inician la práctica pedagógica que es equivalente en otras instituciones al servicio social. De acuerdo a lo anterior surge una inquietud frente a los contenidos que aprendieron los alumnos en la clase, y cabe preguntar ¿Qué tan pertinente es el abordaje de estos temas, para un joven que se forma como maestro para la infancia? ¿Son pertinentes estos contenidos para desarrollar sus prácticas escolares con niños de preescolar? No se pretende decir que esté mal que los alumnos en la Normal se formen políticamente, pero ¿Cómo formar un criterio político en un adolescente?

5. A modo de conclusiones

Cabe resaltar el valor que adquiere la clínica didáctica en investigación para analizar en profundidad el desarrollo de las prácticas docentes en teatro. Pues la necesidad de reconocer la multiplicidad de prácticas en el campo teatral en la escuela permite ampliar el aspecto de la didáctica, y desde allí visibilizarlas y desarrollar formas de regularlas, de este modo reorientar las prácticas en concordancia con lo que debe promover la escuela en la formación de niños y adolescentes que se forman no solo como profesores sino además como seres humanos y ciudadanos.

5.1 Caso 1

La caracterización y análisis de las clases de teatro de los profesores, permite identificar los contenidos de formación que escogen para ponerlos en práctica en relación a su disciplina de enseñanza. Así mismo la justificación sobre el abordaje de estos contenidos y las actividades que proponen para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de alumno. Retomando la pregunta problema planteada en esta investigación: ¿Qué modelo de clase, contenidos y tipos de contenidos, y de actividades desarrolla y moviliza la escuela Normal con los grupos de profundización artística en el grado 8º?

Alrededor de ello se indaga sobre el tipo de modelo que adopta el profesor para el desarrollo de sus clases. Se pudo evidenciar a través de la secuencia didáctica, que el profesor define una tarea al inicio de la clase y posteriormente se retira, algunas veces se ausenta completamente del salón de clases, y otras veces se ausenta de las actividades que desarrollan los alumnos. Se pudo observar que son los alumnos los que asumen la

responsabilidad del proceso. Asumen roles frente a la clase (A) trabajo grupal. Y roles frente al montaje (B) rol de director. Devolución de tareas (C) construcción de escenas, escenografía.

A partir de los gestos docentes: definición, devolución y regulación, identificamos como macro contenido la creación colectiva. El trabajo fue desarrollado a partir de la adaptación de un texto escénico, que a su vez permitió identificar tipos de contenidos: escenográficos, actorales y axiológicos: una serie de micro contenidos relacionados con la puesta en escena. Contenidos específicos del teatro como: (A) elementos de escenografía, diseño de luz, diseño sonoro. (B) ubicación espacial, cambios escenográficos. (E) representación. (F) textos. (G) vestuario, imagen. (H) personajes. Se puede afirmar que en la clase de profundización teatral para el grado 8º, los alumnos aprenden de contenidos teatrales que desarrollan actividades frente a esos contenidos a través de puestas en escena. Estos tipos de situación acción al tener una finalidad a-didáctica, esto permite evidenciar que los alumnos aprenden algo, que pueden desarrollar ellos mismos autónomamente en situaciones en las que no está el profesor presente. Sin embargo, la metodología del profesor se caracteriza en el hecho, de ausentarse de la clase y por ende de los procesos de construcción de los alumnos.

En este caso la presencia del profesor es fundamental, pues la práctica debe promover en la formación procesos de auto regulación y prácticas participativas. La intención de la enseñanza en teatro debe comprometer un grado de responsabilidad en el alumno si bien no se está formando como actor, se le brinden conocimientos de teatro que le permita reconocer la multiplicidad de contenidos en una formación artística.

5.2 Caso 2

En el caso del profesor 2, encontramos una complejidad frente al abordaje de los contenidos propuestos para el desarrollo de las clases de teatro. En el modelo de clase identificamos que el profesor, esgrime discursos personales, para hacer un tipo de denuncia política. En la secuencia didáctica observamos que, en las sesiones el profesor define las tareas en torno a debates sobre temas propuestos por él. Estos temas son de gran impacto teniendo en cuenta la edad de la población. Y realiza talleres que denomina de “desinhibición” en donde hace uso de dolores personales para asimilar hechos sociales de tipo violentos. Además realiza actividades en donde los alumnos personifican víctimas de las violencias para que de este modo se creen acciones e imágenes performáticas, que presenta en una puesta en escena en la escuela Normal, frente a los padres de familia, alumnos de otros cursos, profesores de otras áreas y directivas del colegio.

Respecto a los contenidos, el profesor acude al performance como medio de representación teatral, en donde se exponen temas relacionados a la política, la violencia, las masacres, las torturas y otros temas de agresión. Apela al dolor, las afectaciones y la resiliencia. Frente a los contenidos específicos del teatro, identificamos temas como la imagen, las acciones performáticas, la puesta en escena, la representación, los personajes y las acciones de los personajes. El espectador, el teatro de la crueldad y hace alusión en ocasiones al teatro del oprimido.

El profesor hace propuestas a los alumnos para que, de manera colectiva sean ellos quienes creen el performance. En ocasiones logramos evidenciar que en sus discursos impone puntos de vista personales. Y se contradice al expresar su opinión personal refiriéndose a obras de teatro que tratan temas de violencia y conflicto. Metodológicamente, los procesos de creación en la clase de teatro son desarrollados de manera similar. En cada semestre, los alumnos hacen ejercicios de intervención en espacios públicos, con acciones extra cotidianas para irrumpir la cotidianidad. Hacen talleres de expresión, luego, en clase propone temas, para que los alumnos a través del debate y la discusión, definan uno que ha de ser desarrollado a través de una puesta en escena. Como ejemplo tomar referentes que apelan desde las lecturas, videos, testimonios y en ocasiones asistencia a espacios de teatro para que el alumno además de formarse como actor también se forme como espectador. Finalmente se hace la representación que en su mayoría de veces es en la escuela Normal. Para la puesta en escena los alumnos hacen uso de diferentes espacios, objetos y elementos escenográficos. Así como de elementos luminotécnicos.

Las consignas del profesor en la secuencia didáctica son ampliadas por discursos en el que el profesor expone sus puntos de vista frente a sus alumnos adolescentes de 16 años. Los alumnos asumen la responsabilidad a partir de las consignas instaladas por el profesor 2. En las sesiones 1 y 4, los alumnos tienen la libertad de la palabra para realizar propuestas para la construcción de imágenes, que apuntan a la consolidación de un performance. En la sesión 3, los alumnos participaron de un taller denominado como de “desinhibición” en el que realizaron ejercicios de contacto corporal siguiendo las instrucciones del profesor 2.

Frente al abordaje del tema de los falsos positivos, se considera que las madres de Soacha que representan los testimonios son las únicas que pueden presentar este tipo de dolores. Y se hace una reflexión, si no son ellas mismas las que hacen representación de la masacre, entonces ¿Quién puede hacerlo por ellas? Es decir que los alumnos adolescentes pueden hacerlo, a partir de una clase en la que superficialmente ¿se hacen pasar por una madre o un hijo? Es decir que con eso, es suficiente para representar un dolor ajeno. Esto conlleva a preguntar sobre el papel del director ¿cuál es el rol del profesor como director, al tomar un dolor ajeno para que sea representado por alumnos de colegio? Al abordar temas como el dolor, la tortura, las masacres, las violencias entre otros ¿es pertinente que los alumnos adolescentes lo tematizen y lo representen en los performance y se presenten en la escuela?

Es así, que frente a estos procesos retomamos las preguntas que orientan esta investigación. ¿Qué busca promover el área de teatro en la escuela Normal? ¿Los contenidos movilizados por el profesor de teatro son pertinentes respecto a la edad de la población escolar?

La intención de formar un criterio político permite reflexionar sobre cómo aproximar al alumno adolescente a los fenómenos sociales, de manera que no se haga una apología a la violencia. Sino que más bien se busque transferir esas realidades con una actitud que no devenga más violencias.

Este proceso de investigación y análisis sobre estas prácticas en la escuela Normal, abren un camino para la investigación sobre las formas de enseñanza para el teatro escolar. Como estudiante de la universidad pedagógica, es conveniente tomar una responsabilidad que genere un cambio respecto a la formación del alumno en la escuela. En las monografías rastreadas podemos ver unas reflexiones sobre la enseñanza en teatro, la importancia que se da a los tipos de población, los contenidos que debe formular un profesor de teatro y el contexto en el que se pretende enseñar. La observación a los dos profesores en sus prácticas permiten reflexionar sobre la finalidad de la educación, y la toma de responsabilidad frente a aquello que se puede y no se puede hacer en teatro, sobre todo cuando se transmiten conocimientos que generan un desarrollo personal de un alumno que se forma en la escuela y que aprende sobre aquello que le es enseñado.

La metodología de análisis permite este cambio, observar profundamente desde la perspectiva didáctica ha permitido en mi formación como docente comprender estas modalidades de enseñanza, así mismo me han permitido cuestionar mi propio rol como docente de teatro. Ha generado inquietudes sobre la enseñanza en la escuela. Sobre la formación del alumno, la formación en la escuela, la formación del sujeto, la comprensión de los contenidos formulados y la responsabilidad al momento de proponer actividades. Finalmente se convoca a continuar este estudio y hacer la reflexión sobre el papel de la formación teatral en la escuela, teniendo en cuenta lo que es pertinente y lo que no es pertinente enseñar a los alumnos según su edad.

FUENTES CONSULTADAS

Astolfi, J. P. (2001) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Editorial Diada. Sevilla. España. Pág. 73 a 81.

Benguría, S. Martín, B. Victoria, M. López, V. Gómez, L. (2010) “*Observación; métodos de investigación en educación especial*”. Universidad autónoma de Madrid. España.

Brousseau, G. (1990) *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?* IREM, Université de Bordeaux, Francia. Citar en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/51335/93083>. Recuperado el 25 de noviembre de 2015.

Buenaventura, E. (2015) *Método de creación colectiva*. Teatro Experimental de Cali. www.enriquebuenaventura.org.

Chavarría, J. (2006) *Teoría de las situaciones didácticas*. Escuela de matemática. Universidad Nacional. Colombia.

De Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona. España. Pág. 217 a 221

Martínez, M. (2006) *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)* En revista de Investigación en Psicología – Vol. 9, No 1

Medina, R. Antonio y Salvador, M. (2005) *Didáctica general*. Editorial Pearson. Madrid. España. Capítulo I

Mendoza, E. (2004) *La Producción del conocimiento en el Aula*. Didáctica General. Magisterio Librería Ltda. Colombia, Bogotá. Pág. 18, 19, 24

Merchán, C. (2013). (Tesis doctoral. El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas). Universidad de Ginebra. Suiza. Pág. 162-168. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>

Pavis, P. (1998) *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Editorial Paidós. España.

Pavis, P. (2000) *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine*. Editorial Paidós. España. Cap. 4

Requejo, A. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Revista cuaderno de pedagogía. Capítulo 10. Paulo Freire. Editorial Cisspraxis, S.A. Barcelona España. Pág. 133-135

Rickenmann, R. (2007) “*Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*”. Universidad de Ginebra. Suiza.

Taylor, D. (2011). *Estudios avanzados de performance*. Colección Arte universal. Fondo de cultura económica. México. pág. 7-31

Trozzo, E. y Sampedro, L. (2003). *Didáctica del Teatro I*. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria. Colección Pedagogía Teatral–INT FAD 2003. Mendoza. Argentina.

