

Serie
Artes Escénicas

Colección
Artes para la Educación

Experiencias formativas en Artes Escénicas

De la formación al oficio docente

Eduardo Arturo
Guevara Díaz
—Compilador—



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ARTES ESCÉNICAS

DE LA FORMACIÓN AL OFICIO DOCENTE

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ARTES ESCÉNICAS

DE LA FORMACIÓN AL OFICIO DOCENTE

Eduardo Arturo Guevara Díaz
—Compilador—

Serie
Artes Escénicas

Colección
Artes para la Educación



Experiencias formativas en artes escénicas. De la formación al oficio docente / Eduardo Arturo Guevara Díaz y seis autores más. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2026. 99 páginas. – (Colección Artes para la educación. Serie Artes Escénicas)

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

1. Teatro Escolar e Infantil. 2. Artes Escénicas. 3. Teatro-Técnicas 4. Formación Profesional de Maestros. 5. Teatro – Métodos de Enseñanza – Investigaciones. 6. Enseñanza en Actuación Teatral. 7. Juegos en Actuación. 8. Expresión Corporal. 9. Movimiento (Actuación Teatral). I. Guevara Díaz, Eduardo Arturo. II. Barrera Bolívar, Yurian Brigitte. III. Charry, Cristian Camilo. IV. Méndez, Erika Paola. V. Calderón Carozo, Romanoff. VI. Forero Rojas, Gissell Dayana. VII. Ruiz Reyes, Carlos Sebastián.

372.66 21.edic.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ARTES ESCÉNICAS
DE LA FORMACIÓN AL OFICIO DOCENTE

Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 N° 12-77. Tercer piso, Edificio Administrativo
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894
Bogotá, Colombia

Helbert Augusto Choachi González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Investigación, Extensión y Proyección Social

Victor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaria General

Todos los derechos reservados
© Universidad Pedagógica Nacional

Compilador:

Eduardo Arturo Guevara Díaz

Autores:

Eduardo Arturo Guevara Díaz
Yurian Brigitte Barrera Bolívar
Cristian Camilo Charry
Erika Paola Méndez
Romanoff Calderón Cardozo
Gissell Dayanna Forero Rojas
Carlos Sebastián Ruiz Reyes

ISBN impreso: 978-628-7851-40-5

ISBN PDF: 978-628-7851-42-9

ISBN ePub: 978-628-7851-41-2

Primera edición, 2026



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Tomás Collazos Garay
Edición

Pablo A. Castro Henao
Corrección de estilo

Mauricio Esteban Suárez
Diagramación y diseño de cubiertas

Wilson Marulanda
Finalización de artes

Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S
Impresión

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460
de 1995.

Fechas de evaluación: 10-11-2024 / 12-11-2024

Fecha de aprobación: 18-12-2024

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido
total o parcialmente, por ningún medio o método,
sin la autorización por escrito de la universidad.

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| <i>Eduardo Arturo Guevara Díaz</i> | |
| EL TEATRO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, PENSAMIENTO CRÍTICO Y PENSAMIENTO CREATIVO | 13 |
| <i>Eduardo Arturo Guevara Díaz</i> | |
| LA REPRESENTACIÓN EXPANDIDA EN LAS INSTALACIONES EFÍMERAS DE JUEGO PARA LA PRIMERA INFANCIA | 31 |
| <i>Yurian Brigitte Barrera Bolívar</i> | |
| FORMACIÓN ARTÍSTICA EN ESPACIOS COMUNITARIOS PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA Y SEXUAL EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE KENNEDY | 43 |
| <i>Cristian Camilo Charry y Érika Paola Méndez</i> | |
| NACER-CREER-DANZAR: RETROSPECTIVA DE UN PROYECTO DE VIDA QUE INICIÓ EN UN PROYECTO DE PRÁCTICA | 59 |
| <i>Romanoff Calderón</i> | |
| HACIA UNA NARIZ ROJA CAMPESINA: CAMINOS QUE CONSTRUYEN TEATRO RURAL | 81 |
| <i>Gissell Dayanna Forero Rojas y Carlos Sebastián Ruiz Reyez</i> | |
| SOBRE LOS AUTORES | 97 |

INTRODUCCIÓN

Eduardo Arturo Guevara Díaz

El presente compendio reúne reflexiones sobre la experiencia profesional del profesor de artes escénicas en diversos escenarios educativos, desde la perspectiva del licenciado en Artes Escénicas. Se trata de un campo de enunciación profesional relativamente nuevo en el que se atesora la sistematización de procesos formativos, donde se presentan preguntas, metodologías, estrategias, actividades y contenidos que respondan a contextos de intervención formativa situados.

En particular, esta obra explora las experiencias de egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Este programa de formación, desde el 2001, propone una mirada epistemológica sobre el sentido de la formación de profesores en estas artes que responda a los retos educativos de la sociedad contemporánea, promoviendo espacios de reflexión en torno a las artes escénicas como campo de conocimiento formal. Cada uno de los capítulos aporta al campo de su didáctica desde experiencias formativas en las que el teatro, el circo y la danza se hacen presentes en diversos tipos de aulas. De esta manera se plantea una perspectiva de algunos de los múltiples escenarios de intervención laboral del egresado de la licenciatura.

Para este compendio se propuso la sistematización de experiencias como estrategia metodológica, ya que esta le permite al profesor-investigador la reflexión y el análisis de sus propias prácticas formativas y, desde un enfoque crítico, evidenciar el impacto de la acción docente y la manera en la que se generan nuevos conocimientos en el campo de las artes escénicas. El enfoque en la mayoría de los capítulos es cualitativo, exceptuando el tercer capítulo en el que se utiliza un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Los instrumentos de recolección de información utilizados son diferentes en cada apartado, sin embargo, se pueden señalar: diarios de campo, planeaciones de clase, entrevistas semiestructuradas, informes finales, trabajos de grado, entre otros.

En este sentido, resulta crucial delimitar cómo las artes escénicas, entendidas como un campo de conocimiento formal y de acción pedagógica, pueden articularse sistemáticamente en diversos escenarios de intervención educativa. Al examinar las experiencias de cada capítulo, emergen dos grandes desafíos que orientan este compendio hacia el lector: por un lado, la necesidad de proyectar una didáctica renovada que trascienda la enseñanza de competencias técnicas aisladas, y, por otro, el imperativo de comprender la complejidad social en la cual se insertan las prácticas artísticas. El enfoque aquí propuesto no se limita a la incorporación de herramientas escénicas en el aula, sino que apuesta por la formación de profesores que asumen el teatro, la danza y el circo como lenguajes que generan reflexión, expresión y construcción de sentido, tanto en el individuo como en la colectividad.

Con ello, se pone en relieve la transversalidad como eje articulador de la práctica pedagógica en las artes escénicas. Cada capítulo ilustra, con matices específicos, cómo la cultura visual, el pensamiento crítico y la construcción ciudadana pueden tejerse con las propuestas escénicas en los distintos niveles formativos. No obstante, más allá de exponer experiencias fragmentadas, el libro ofrece la posibilidad de reconocer patrones de acción que dinamizan un modelo de práctica pedagógica y educativa propio de la licenciatura, cuyo fundamento radica en la conciencia corporal, la exploración creativa y la elaboración reflexiva de problemáticas reales del contexto. Así, las metodologías, conceptos y actividades gestados en la labor docente de los egresados encuentran aquí un escenario de sistematización que, en lugar de clausurar debates, abre nuevas preguntas y reformulaciones didácticas.

Asimismo, es preciso señalar que la pertinencia investigativa no solo deriva de la acumulación de experiencias, sino de la manera en que dichas prácticas se hacen objeto de reflexión y análisis. Como bien se observa en el desarrollo de cada capítulo, la lectura crítica y el seguimiento continuo de la acción docente han permitido, por un lado, el empoderamiento investigativo de los profesores de artes escénicas y, por otro, la elaboración de referentes conceptuales que guían la praxis cotidiana. En este orden de ideas, el libro funge como un compendio de saberes en construcción, un correlato de múltiples voces que reafirman la relevancia de la práctica reflexiva para repensar las estrategias didácticas, la producción de conocimiento y el reconocimiento de las realidades contextuales en las que se desempeña el licenciado en artes escénicas.

Finalmente, el carácter colaborativo y multidisciplinar que atraviesa las experiencias aquí compiladas, sumado al interés por la intervención formativa situada, da cuenta de un horizonte académico y profesional que se nutre de la hibridación de saberes. Si bien cada capítulo se circunscribe a un ámbito de acción y a unas metodologías de recolección de información específicas, el lector podrá advertir la vocación integradora de este compendio: cada historia, cada reflexión y cada propuesta investigativa dialoga con las demás, construyendo un marco de referencia compartido. Este contexto, en suma, ubica el presente libro como un llamado a indagar —desde la docencia y la creación escénica— en la formación de sujetos críticos y sensibles, cuya mirada sobre su entorno pueda traducirse en acciones pedagógicas coherentes y, sobre todo, transformadoras.

Se reúne, entonces, la reflexión de siete profesores egresados de diferentes promociones del programa académico de la Licenciatura en Artes Escénicas, para que compartan en cada capítulo algunas de sus experiencias formativas, siendo esta la primera iniciativa de sistematización de este tipo en el programa. La divulgación de estos materiales escriturales contribuye al archivo y memoria del programa, así como al campo referencial de profesores en formación, profesores titulares, investigadores, artistas formadores y la visibilización de las comunidades y procesos desarrollados.

En el primer capítulo, “El teatro escolar como estrategia para la construcción de ciudadanía, pensamiento crítico y pensamiento creativo”, se presenta un

análisis de la intervención didáctica de cuatro profesores en formación, en el marco de las prácticas educativas y pedagógicas del programa académico. Esto, con el fin de contextualizar y presentar, a partir de dichas experiencias, el modelo de formación de la licenciatura, con enfoque en la didáctica de las artes escénicas en el escenario de educación formal de la IED Roberto Velandia del municipio de Mosquera.

El autor del capítulo, egresado y profesor de la licenciatura, acompañó a los estudiantes en el espacio académico Proyectos pedagógicos articulados a contextos, destinado a la reflexión sobre la construcción del rol como docente del licenciado en artes escénicas. En dicho espacio, se realizan las prácticas educativas y pedagógicas en diversos escenarios educativos, y el autor analiza la experiencia a partir de este acompañamiento y con base en los proyectos de aula, planeaciones de clase y trabajos de grado de los profesores en formación.

El proceso de consolidación de un modelo de práctica pedagógica y educativa propio de la licenciatura, basado en el análisis de la acción didáctica del profesor de artes escénicas, es el derrotero para entender las intervenciones formativas que se presentan en los siguientes capítulos. Por este motivo, se considera que las propuestas pedagógicas y didácticas que emergen en el proceso de formación del profesor permiten vislumbrar un lugar de enunciación particular del egresado y unas tendencias didácticas comunes en sus prácticas laborales, que se hacen evidentes en cada una de las siguientes experiencias.

El segundo capítulo, “La representación expandida en las instalaciones efímeras de juego para la primera infancia”, plantea la experiencia formativa de la autora en el escenario educativo Nidos, programa de formación para primera infancia del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), durante el 2023. Acá se analiza la implementación de la experiencia artística denominada *Uno-1*, dirigida a niños y niñas de la localidad de Bosa, a través de intervenciones de sensibilización artística en espacios educativos y comunitarios.

Según señala la autora, el propósito del capítulo es “analizar las dimensiones técnicas y estéticas de la representación expandida en las instalaciones efímeras de juego, como herramienta didáctica del teatro para la primera infancia en relación con su desarrollo integral”. Ello significa aportar a las discusiones sobre la necesidad de entender el lugar de las artes escénicas, el teatro, como una práctica artística y pedagógica necesaria en los procesos de formación de los niños y niñas desde temprana edad. El fomento de los procesos de sensibilización artística y estética que implementa el programa Nidos responde a la primera etapa de las orientaciones de educación artística y promueve procesos de recepción, producción y creación artística.

En el tercer capítulo, “Formación artística en espacios comunitarios para la prevención de violencia física, psicológica y sexual en niñas, niños y adolescentes de Kennedy”, los autores presentan una experiencia formativa desarrollada con niños, niñas y adolescentes (NNA) en el marco del proyecto Vacaciones Artístico-Recreativas en Kennedy, propuesta del colectivo Arte Acción Colombia. Exponen una experiencia formativa desarrollada con juntas de acción comunal y familias,

con la financiación del ICBF. El documento aporta una caracterización de los beneficiarios del proyecto, que justifica la propuesta formativa.

Es de resaltar la creación y consolidación de una corporación liderada por los autores, a través de la que se desarrollan diferentes iniciativas artísticas, formativas y culturales, así como el trabajo interdisciplinar que convoca profesionales en recreación, psicopedagogía, trabajo social y artes escénicas. Su acción conjunta genera espacios de formación integral que vinculan actividades desde diferentes lenguajes artísticos (el teatro, la danza, las artes plásticas, los títeres) y actividades lúdicas, deportivas y recreativas como escenarios democráticos posibles para la construcción de entornos libres y de cuidado, garantizando los derechos artísticos, culturales y educativos de los NNA de la localidad.

El cuarto capítulo, “Nacer-crear-danzar: retrospectiva de un proyecto de vida que inició en un proyecto de práctica”, se presenta como la sistematización de experiencias de corte más autobiográfico del compendio, al aportar a la reflexión sobre los procesos de vida a través de los cuales se consolida el reconocimiento y la construcción del rol como docente de un egresado. Dicho proceso transita entre preguntas del orden artístico al del pedagógico y didáctico de la danza: ¿cómo aprender a danzar?, ¿cómo enseñar a danzar?, ¿para qué enseñar danza folclórica colombiana?, ¿existe una pedagogía específica para la danza?, entre otras.

Como en el capítulo anterior, se resalta la sistematización de la experiencia de consolidación de la Corporación Artística Jera Danzas, como lugar de concreción de las acciones, investigaciones y hallazgos artísticos, pedagógicos y culturales del autor. Esta reflexión da continuidad a las cuestiones relacionadas con descentrar las preguntas sobre lo teatral en la licenciatura hacia las relacionadas con la danza, como lenguaje constitutivo de las artes escénicas. Otro de los aspectos fundamentales que presenta este análisis es el diálogo y vínculo entre los saberes académicos y los saberes y prácticas populares, dando lugar a las voces de folcloristas, culturistas, pensadores e investigadores sobre el movimiento danzado en múltiples escenarios de formación (formal, no formal, comunitario).

El quinto capítulo, “Hacia una nariz roja campesina: caminos que construyen teatro rural”, presenta el *clown* como puente entre el teatro y el circo, dos lenguajes de las artes escénicas complementarios, que se vinculan en la experiencia descrita. También vale la pena resaltar la constitución de un colectivo artístico y educativo, Movimiento Clown, como estrategia para consolidar los procesos de investigación, a partir de intereses investigativos comunes de los autores que surgen durante el periodo de formación universitario.

La experiencia en cuestión presenta una metodología de trabajo propia denominada DINAOWN, Dimensiones Creativas para el Aprendizaje Basado en las Técnicas del Clown, cuya implementación se realiza en la localidad de Sumapaz, zona rural de Bogotá, con población adulta. Se señalan los hallazgos en cuanto al trabajo con población rural, a las características de la formación artística en la ruralidad y al trabajo formativo y creativo con mujeres campesinas.

Con la sistematización de estas experiencias se pretende contribuir al campo de estudio de la didáctica de las artes escénicas desde la acumulación

de conocimientos generados a partir de la práctica reflexiva de estos profesores. Cada una de las experiencias presentadas plantea núcleos poblacionales diversos (infancias, juventud, adulto y adulto mayor), variedad de contextos de intervención situada (rural, urbano, periferia), diferentes modalidades de práctica (formal, no formal, comunitaria) y múltiples temáticas. Cada apartado señala trazas en cuanto a preguntas, temas y metodologías que se originan, en algunos casos, antes o durante el periodo de formación de los autores en la universidad y que tienen continuidad, desarrollo e implementación a través de sus prácticas profesionales.

La lectura comparada de las experiencias narradas en los capítulos anteriores permite distinguir un conjunto de tensiones y convergencias que reafirman el sentido profundo de la formación en artes escénicas. Cada caso constituye no solo un ejemplo de cómo se gestan la enseñanza y el aprendizaje en contextos tan diversos como la escuela pública, el ámbito comunitario o la ruralidad, sino que, además, invita a replantear el lugar del arte en la enseñanza. A continuación, se subrayan cuatro reflexiones que traspasan los límites de los capítulos y que enfatizan la importancia de la práctica reflexiva, la sensibilidad estética y la corresponsabilidad socioeducativa.

La didáctica de las artes escénicas como mediación intercultural. A lo largo de los capítulos, las artes escénicas se revelan no solo como lenguajes expresivos, sino como mediaciones que favorecen encuentros interculturales, especialmente en comunidades diversas. Este atributo, que conjuga la experiencia estética con la inclusión de discursos, cosmovisiones y experiencias de vida, posiciona al profesor de artes escénicas como mediador entre la tradición y la innovación.

El rol docente-escénico y la construcción de nuevos liderazgos. Frente a la demanda social de actores educativos que no se limiten a la transmisión de contenidos, los capítulos evidencian la irrupción de un profesor capaz de liderar procesos creativos, de impulsar prácticas colaborativas y de forjar un *ethos* ciudadano. El rol del maestro, en este nuevo horizonte, combina la sensibilidad del artista con la ética y el compromiso del pedagogo.

Intersección entre investigación y creación. Las experiencias relatadas dan cuenta de cómo la práctica escénica, cuando se articula con el trabajo investigativo, cobra profundidad y sentido crítico. Cada proyecto describe un uso riguroso de métodos cualitativos y de la sistematización de experiencias como una forma de devolver a la comunidad y a la academia reflexiones significativas sobre la efectividad pedagógica de la acción escénica.

Proyección de la formación más allá del aula. El recorrido de estos capítulos sugiere que la enseñanza de las artes escénicas no queda limitada a la escuela o a los espacios convencionales de formación; se extiende a comunidades y escenarios no formales, potenciando los procesos creativos y el desarrollo de la sensibilidad crítica de sus integrantes. Esta apertura del aula tradicional se perfila como un factor clave para consolidar la vocación social y política del profesor de artes escénicas.

En conjunto, estas conclusiones confirman que, lejos de ser un compendio de relatos unilaterales, el presente libro inaugura —o más bien profundiza— un diálogo constante entre docentes, investigadores, artistas y comunidades. Al poner de manifiesto cómo la enseñanza de las artes escénicas se imbrica con la formación de sujetos libres, la construcción de la ciudadanía y la cultura de la reflexión en la acción, el texto ratifica la concepción de un modelo de práctica pedagógica y educativa propio de la licenciatura: uno que se sustenta en la sistematización de experiencias, el compromiso con el territorio y la comprensión de la creación artística como campo de conocimiento. De esta manera, se reafirma la pertinencia de continuar enriqueciendo las propuestas metodológicas y de investigación presentadas, de modo que más educadores y agentes culturales puedan valerse del teatro, la danza y el circo para la transformación de las realidades sociales en las que intervienen.

EL TEATRO ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, PENSAMIENTO CRÍTICO Y PENSAMIENTO CREATIVO

Eduardo Arturo Guevara Díaz

El presente artículo describe la manera en la que los estudiantes del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional transitan el modelo de formación en alternancia. Dicho modelo alude a la alternancia entre los espacios de formación (universidad, escenario de práctica), los roles (estudiante universitario, profesor en formación) y la integración constante entre la práctica pedagógica (experiencia formativa como profesor) y la reflexión teórica, de manera que el futuro profesor de teatro articule los saberes disciplinares con la realidad sociocultural del alumnado. Esta perspectiva, inspirada en la teoría de la acción didáctica conjunta (Sensevy *et al.*, 2007), concibe el aula como un espacio de intercambio en el que el docente y los estudiantes coconstruyen el conocimiento. En el campo de las artes escénicas, dicha formación en alternancia permite que la experiencia creativa, la didáctica teatral y las necesidades contextuales confluyan para potenciar competencias propias del ámbito de la formación de formadores.

La teoría de la acción didáctica conjunta (TADC) se entiende como un modelo sistémico de categorías y descriptores que le permiten al investigador tener un modo particular de ver la práctica docente como acción didáctica. Por lo tanto, la caracterización de las acciones realizadas en los trabajos monográficos de Calderón y Caro (2016), Martínez (2016) y Delgadillo (2017) responde a ese “ver como” didáctico que plantean Sensevy *et al.* (2007). De esta manera, la TADC provee un marco para observar la dinámica en el aula, la interacción entre docente, estudiante y saber, y cómo las estrategias didácticas configuran el aprendizaje escénico. Así, al aplicar esta teoría a las experiencias en la IED Roberto Velandia, se buscaba identificar los momentos de intercambio, las tensiones didácticas y la forma en que el teatro escolar se convierte en puente para cultivar ciudadanía, pensamiento crítico y creativo.

La investigación se realizó a partir de la revisión documental de tres trabajos de grado desarrollados en las prácticas pedagógicas realizadas en la IED Roberto Velandia entre el 2016-1 y 2018-1. En estos se vinculan, como categorías de análisis, la adolescencia, el pensamiento crítico, la lectura crítica, el pensamiento creativo y la construcción de ciudadanía.

El enfoque didáctico va más allá de la transmisión de técnicas dramáticas: busca promover la toma de conciencia sobre lo colectivo, el respeto a la diferencia y la participación democrática en la solución de problemas. Dichas competencias

ciudadanas, entendidas como el conjunto de saberes, habilidades y actitudes que permiten la convivencia y la acción responsable (Avendaño *et al.*, Calavera 2016), se fortalecen cuando el teatro emerge como práctica reflexiva y colaborativa. El diálogo, la creación colectiva y la evaluación compartida se convierten en estrategias para que los estudiantes aprendan a leer críticamente su realidad y a proponer transformaciones constructivas.

La tabla 1 sistematiza los elementos relevantes para esta indagación, que componen las investigaciones realizadas por los estudiantes en sus trabajos monográficos. Para empezar, es importante mencionar que las investigaciones realizadas por los estudiantes se presentan como acciones determinadas, dirigidas e intencionadas por: 1) el tipo y carácter de la institución y el área disciplinar con la que entran en diálogo, 2) las intenciones propias y las del formador de terreno, y 3) las necesidades de los alumnos y las características del contexto. Para este último caso, supone el aprendizaje y adaptación de los contenidos (saberes disciplinares) y actividades (forma mediante la cual se movilizan los contenidos) a las necesidades de las asignaturas de artística y español.

Tabla 1. Matriz trabajos de grado

| Nombre | Año-semestre | Título | Curso | Asignatura | Objetivo | Pregunta | Metodología | Instrumentos | Categorías | Texto mediador | Contenidos |
|--|--------------|--|-------|------------|--|--|-----------------------------|---|---|--------------------------------------|--|
| Luis Felipe Calderón Murcia Katherine Viviana Caro Rincón | 2016-1 | El juego dramático como promotor de las competencias ciudadanas. | 902 | Artística. | Promover las competencias ciudadanas (emocionales, críticas, comunicativas y de resolución de conflictos) a través del juego dramático para contribuir a la reducción de la violencia escolar en el grado noveno de la IED Roberto Velandía. | ¿De qué manera el juego dramático promueve las competencias ciudadanas en el grado 902 de la IED Roberto Velandía? | IA enfoque cualitativo. | Video, fotografía, entrevistas, apuntes, diarios de campo, trabajos y autoevaluaciones. | Adolescencia; competencias ciudadanas; juego dramático. | | Desarrollo de pensamiento analítico; construcción de identidad personal y social; trabajo en grupo; actuar efectivamente; concepción del otro; expresión. |
| Julían Martínez Rendón | 2016-2 | Incidencias en la adaptación dramática de textos narrativos para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y paralingüísticas de adolescentes. | 606 | Español. | Describir y analizar cómo incide el trabajo dramático en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y paralingüísticas de los adolescentes de la IED Roberto Velandía. | ¿Qué incidencias tiene la adaptación dramática de textos narrativos en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y paralingüísticas en adolescentes? | IAE enfoque cualitativo. | Análisis documental, diarios de campo, planeaciones, dibujos y escritos de los alumnos. | Adolescencia; adaptación dramática; competencias comunicativas (lingüísticas y paralingüísticas). | <i>La rebelión en</i> George Orwell. | Procedimentales; dicción, vocalización, resonadores, gesticulación, exploración del movimiento. Disciplinares; personaje, diálogo, acotaciones, conflicto. |
| Walter Andrés Delgado Canón | 2017-2 | Elementos del arte urbano hip hop para fortalecer el pensamiento fluido, flexible y elaborado en los alumnos del curso seleccionados cinco (705) de la IED Roberto Velandía. | 705 | Español. | Describir y analizar de qué manera el <i>break dance</i> , el rap y el grafiti posibilitan el fortalecimiento del pensamiento fluido, flexible y elaborado en los alumnos del curso 705 de la IED Roberto Velandía. | ¿Cómo el <i>break dance</i> , el rap y el grafiti posibilitan el fortalecimiento del pensamiento fluido, flexible y elaborado del estudiante? | IAE enfoque cualitativo. | Proyecto de aula, planeaciones, diarios de campo, trabajos de los alumnos y material audiovisual y fotográfico. | Pensamiento fluido; pensamiento flexible; pensamiento elaborado. | | Hip hop; <i>break dance</i> ; <i>footwork</i> ; <i>top rocking</i> ; grafiti; rap. Disciplinares; partitura; inicio, nudo y desenlace; improvisación; gesto; representación; estatus; imagen; espacio; ritmo. |

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si se entiende la didáctica como la disciplina que estudia los procesos de transmisión del saber, entonces la definición y las características de ese *saber* se convierten en el problema de investigación del estudiante, ya que no solo se enfrenta al problema de movilizar contenidos teatrales, sino también al de movilizar los contenidos de las asignaturas de artística (danza-teatro) o español. De esta manera, ocurre un desplazamiento del campo epistemológico específico y se propicia el encuentro con uno nuevo, que enriquece el carácter epistémico de la experiencia didáctica.

Los trabajos monográficos que se presentan en este documento tienen como característica común que surgen de la práctica pedagógica realizada en la institución, desde proyectos de intervención didáctica en el aula, que responden a preguntas como: ¿de qué manera el juego dramático promueve las competencias ciudadanas en el grado 902 de la IED Roberto Velandia? ¿Cómo el *break dance*, el rap y el grafiti posibilitan el fortalecimiento del pensamiento fluido, flexible y elaborado del estudiante? ¿Qué incidencias tiene la adaptación dramática de textos narrativos en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y paralingüísticas en adolescentes?

Como se puede ver, cada pregunta está compuesta por un componente disciplinar de las artes escénicas y un componente del desarrollo integral del alumno, desde el saber, saber hacer y saber ser, es decir, desde la promoción y fortalecimiento de competencias. Dichas preguntas no hacen referencia a la formación de actores, ni a la enseñanza del teatro como último fin, sino al uso del teatro como estrategia o recurso didáctico para la enseñanza de contenidos axiológicos, procedimentales y disciplinares (múltiples disciplinas).

El análisis epistémico se da a partir del sistema de conocimientos surgido entre la interacción de los conocimientos específicos disciplinares del estudiante, los conocimientos de los alumnos y los conocimientos que activa la intervención pedagógica en ambos agentes. Por lo tanto, esta acción investigativa se presenta como un aporte al campo de la enseñanza del teatro escolar.

CONSTRUYENDO FUTURO

En el 2015 se estableció un convenio interinstitucional con la IED Roberto Velandia,¹ ubicada en el municipio de Mosquera, y la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de las prácticas educativas y pedagógicas del programa en los niveles de educación básica y media.

La práctica se desarrolla una vez por semana, cuatro horas en la mañana, en los espacios académicos de español y educación artística,² en los grados

1 La institución cuenta con dos sedes vecinas en el barrio El Poblado: la sede Roberto Velandia y la sede Nuevo Milenio.

2 El encuentro con estas áreas del conocimiento no solo ha posibilitado el incremento de la base conceptual de los estudiantes, en cuanto a adquisición de contenidos, sino que también ha permitido el diálogo con las didácticas propias de dichas disciplinas y el reconocimiento de las metodologías implementadas por los profesores de las asignaturas, aportando en la adquisición de herramientas pedagógicas a los docentes en formación.

sexto a décimo, con 40 educandos en cada curso, entre los 11 y los 16 años. Dado que la institución implementa el plan nacional de inclusión educativa, se trabaja con por lo menos un educando que presenta necesidades educativas especiales.

El proyecto educativo institucional (PEI) de la Institución, de 2017, señala dificultades socioeconómicas, ausencia de trabajo, inequidad e injusticia, madres cabeza de familia y desintegración familiar, debido al incremento poblacional y el desplazamiento del campesinado de la zona rural a la urbana y trabajadores de Bogotá al municipio de Mosquera. Sin embargo, los educandos y sus familias son de procedencia urbana, de estratos 2 y 3.

La evidente diversidad sociocultural y las situaciones adversas a las que se enfrentan estos adolescentes —problemas de violencia, falta de acompañamiento familiar y carencias económicas— realzan el valor de la intervención pedagógica desde las artes escénicas. El teatro, en este sentido, no solo responde a una necesidad académica, sino que se convierte en un espacio de formación integral, donde los estudiantes pueden expresar sus experiencias, transformar sus realidades y fomentar vínculos sociales más armónicos

DE LA NIÑEZ A LA ADOLESCENCIA, HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En el trabajo monográfico de Calderón y Caro (2016), realizado a partir de la práctica pedagógica desarrollada en la institución, se presenta un primer aporte significativo para la caracterización de los alumnos en la etapa de desarrollo de la adolescencia. Los autores señalan que son evidentes los cambios psicobiológicos que afectan sus dimensiones físicas, sexuales, psicológicas y sociales.

Según esta investigación, los alumnos se caracterizan por estar en la etapa de la adolescencia. Según el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2011), esta tiene dos momentos: la adolescencia temprana (entre los 10 y los 14 años), en la que principalmente se manifiestan cambios físicos y comportamentales, y la adolescencia tardía (entre los 15 y 19 años), caracterizada por el continuo cambio físico y el desarrollo del pensamiento analítico. En este momento el alumno adquiere diferentes maneras de interpretar el mundo, incrementando el interés y deseo por vivir nuevas experiencias con las cuales identificarse.

En esta etapa, los alumnos asumen la pérdida de la niñez y su concepción de cuerpo y pensamiento infantiles se transforman para alcanzar una nueva identidad con las responsabilidades implícitas de la juventud y la preparación para la adultez. También rompen con la dependencia e imitación de los padres, lo que les incita a encontrar otros referentes con quienes relacionarse. Si bien las manifestaciones de la adolescencia nacen de los contextos de los alumnos, siendo el núcleo familiar el más importante, la investigación centra la mirada en la importancia del desarrollo social de alumno desde la escuela.

En la IED, los adolescentes encuentran una dinámica social que les permite el desarrollo de una etapa de la vida en la que es fundamental la socialización con sus pares, ya que es el lugar para ponerse a prueba, compararse y construir su identidad. Los autores señalan que

la tendencia grupal de la que habla Knobel (1999), se presenta en este espacio escolar puesto que los integrantes de cada uno de los grupos exteriorizan comportamientos similares (se llaman entre ellos con apodos y palabras soeces, escuchan música en las clases, se identifican con otro tipo de vestuario, que no hace parte del uniforme, e incluso sus peinados son similares). (Calderón y Caro, 2016, s. p.)

Otro aporte significativo a esta caracterización lo presenta Guzmán (2016), quien, en su proyecto de aula, señala que en esta edad los alumnos fortalecen sus roles de vida como alumnos, hijos, hermanos, hombres o mujeres, etc. Por lo que se considera necesario brindarles modelos de vida y ejemplos, para que puedan tener en su haber múltiples referentes de los cuales apropiarse los aspectos que ellos decidan en la construcción de sus propias identidades.

Resalta que en la adolescencia se fortalecen: las relaciones de proporcionalidad y conservación, el pensamiento abstracto, la creación de mundos posibles e hipótesis personales desde las operaciones formales, las cuales refieren a objetos posibles, desde la imaginación, la creatividad y la concepción de diferentes mundos. También se desarrolla una mayor comprensión del entorno y de la idea de causa y efecto, dada la capacidad para razonar en contra de los hechos. Es decir, los adolescentes cuestionan e interpretan de manera constante la realidad, poniendo de manifiesto su postura frente al mundo, lo cual es un primer indicio de construcción de pensamiento crítico.

Por otra parte, Delgadillo (2017), en su trabajo monográfico, referencia dos fases en este periodo: la preadolescencia, en la que los alumnos pasan de la preocupación por lo físico y emocional a la adolescencia inicial, donde la preocupación es por la afirmación personal social (Krauskopf, 1999, citado en Delgadillo, 2017). Krauskopf (1999, citado en Delgadillo, 2017) señala que en la adolescencia el alumno modifica la definición social y personal del ser humano por medio de procesos de exploración, búsqueda de pertenencia, diferenciación del medio familiar y sentido de vida. Ya que en este periodo tiene mayor conciencia de sus decisiones, el adolescente genera un pensamiento crítico en torno a las metas que propone el contexto donde habita, siendo referentes su biografía y el presente de su sociedad.

Por otra parte, en la monografía de Martínez (2016) se plantean cinco categorías propias del desarrollo humano que posibilitan la comprensión de cualquier etapa de la vida: lo multidireccional, lo multicultural, lo multicontextual, lo multidisciplinario y lo plástico. Para el caso de la adolescencia, el estudiante centra su atención en lo multidisciplinar, desde los ámbitos de desarrollo biosocial (comprende el crecimiento, los cambios físicos, factores

genéticos y habilidades motoras), cognitivo (abarca los procesos mentales para llegar al conocimiento, la percepción, la imaginación, la memoria y el lenguaje, así como los procesos para materializar esas manifestaciones, como pensar, decidir y aprender) y psicosocial (comprende las emociones, el temperamento y las habilidades sociales, así como las diferencias culturales, estructuras familiares y roles sexuales) de los alumnos. Finalmente, Martínez (2016) señala que el desarrollo del lenguaje en la adolescencia demarca la condición de la existencia del alumno, quien está anclado a unos sistemas de signos para significar la realidad, desde sus pensamiento y acciones.

Según las caracterizaciones realizadas por los licenciados en formación, los intereses de los alumnos de la IED se centran en la tecnología, la música rap, reguetón y electrónica, y en deportes como el fútbol, baloncesto y voleibol. Velásquez (2017) señala que el *cutting*, los diferentes tipos de violencia escolar, el consumo y expendio de drogas, el maltrato intrafamiliar, las conductas sexuales entre los alumnos desde muy corta edad, el embarazo adolescente, el *ciberbullying*, la poca participación de los padres de familia en la formación de sus hijos, entre otras, son las prácticas y comportamientos nocivos más recurrentes que inciden en los procesos de vida y formación de los alumnos de la institución.

Martínez (2016) hace referencia a problemas de comunicación y expresión por parte de los alumnos, quienes manifiestan timidez, apatía, poca participación, irrespeto a los compañeros y profesores, temores y prejuicios, que no permiten que se enuncien de manera libre en el aula.

PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico, desde su acepción más simple, se refiere al proceso autónomo y racional para decidir qué creer o hacer. Se ajusta a un tipo de juicio reflexivo que se incrementa con la edad por medio de las experiencias educativas, lo que supone sujetos cuya identidad se caracteriza por pensar de manera reflexiva, determinando en todo momento el valor de los juicios emitidos (Hofer y Pintrich, 1997).

Ennis (1991) lo define como un pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o decir. Lo que implica un proceso de reflexión, razonamiento y evaluación, debido a que: “El pensamiento crítico es razonable en cuanto que va en busca de la verdad. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero” (Díaz y Montenegro, s. f., p. 1).

Ennis fue uno de los primeros en entender la importancia de la escuela como escenario principal en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en donde los alumnos conocen su propio

proceso de pensamiento como resultado de la inferencia de conocimiento personal sobre cómo se aprende en comunidad [...] de manera activa, crítica y deductiva; siendo ellos mismos los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje en actuación dinámica con los hechos sociales y escolares. (De Juanas, 2013, s. p.)

A partir de las definiciones anteriores se puede afirmar que el pensamiento crítico, en cuanto función cognitiva, es susceptible de ser enseñado en la escuela desde cualquier asignatura y es aplicable a situaciones reales, desde acciones prácticas.

Para el caso, a través de la enseñanza del teatro en el ámbito escolar se enseñan y desarrollan habilidades de pensamiento crítico por medio de actividades que promueven en los alumnos: la reflexión (antes que el juicio precipitado), la búsqueda y validación de las fuentes de la información, la generación de hipótesis que permitan nuevos puntos de vista frente a un tema, contenido, situación, etc., y la resolución de problemas específicos. Este proceso posibilita en el alumno la toma de postura frente a sus realidades cotidianas y determinar acciones de cambio.

Cabe destacar que las técnicas teatrales permiten una contextualización inmediata del aprendizaje crítico, puesto que cada improvisación o montaje escénico conlleva la recreación de conflictos reales o ficticios que los estudiantes analizan y resuelven creativamente. Así, no solo ejercitan la reflexión autónoma, sino que transfieren dichos aprendizajes a entornos más amplios de su cotidianidad, fortaleciéndose como sujetos capaces de participar y deliberar en lo público.

Calderón y Caro (2016, s. p.) señalan que

abordar las competencias críticas significa que los adolescentes deben aprender a criticar y a aceptar retroalimentaciones de otros, con el fin de que su criterio se construya y fortalezca (Jorge Eines, 2008, 68). En síntesis, el educando aprende a hacer aportes constructivos, que le sirvan de pauta para mejorar sus acciones, de igual modo, para que acoja aquellas críticas que le son útiles, sin que estas signifiquen algo negativo.

Pero el pensamiento crítico no solo implica el desarrollo de habilidades cognitivas. J. Piette (citado por Díaz y Montenegro, s. f.) señala que también implica adquirir y desarrollar habilidades metacognitivas, aquellas operaciones mentales por las que el alumno dirige, controla y evalúa su propio proceso de pensamiento: “El pensamiento crítico depende del nivel de conciencia que el alumno tiene de su propio proceso de pensamiento” (Díaz y Montenegro, s. f., p. 3).

Díaz y Montenegro también señalan que Beyer (1987; 1988), Costa (1985), Costa y Lowery (1989), Raths *et al.*, (1986) identifican cuatro estrategias pedagógicas susceptibles de ser aplicadas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza del pensamiento crítico del alumno: 1) ejercitar las habilidades de pensamiento crítico, 2) la enseñanza directa de las habilidades de pensamiento crítico, 3) enseñar favoreciendo el desarrollo de las habilidades metacognitivas y 4) enseñar la transferencia de las habilidades del pensamiento crítico a través de técnicas de enseñanza que favorezcan la aplicación de estas habilidades a otras situaciones.

Dado que este proceso se desarrolla en el marco del modelo de formación en alternancia, es aplicable para todos los agentes, es decir, para el profesor universitario, el estudiante y el alumno; los tres se ven convocados a desarrollar

el pensamiento crítico. Entonces, es tarea de los agentes de la enseñanza generar tanto estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula como declarar el pensamiento crítico como contenido específico.

PENSAMIENTO Y LECTURA CRÍTICA

Cuando se habla de lectura crítica como competencia, se hace referencia al desarrollo de la capacidad crítica del alumno frente al texto, a partir de la reflexión sobre la validez y veracidad de los contenidos y el reconocimiento de las estrategias discursivas del escritor, para de esta manera identificar su intención comunicativa y finalmente desarrollar procesos de juicio crítico relacionando los contenidos del texto con elementos propios del contexto. Pero, para llegar a la lectura crítica, se hace necesario pasar por la lectura literal, aquella que desarrolla las competencias de identificar y comprender los contenidos explícitos del texto y la lectura inferencial, que desarrolla la competencia de relacionar entre sí los contenidos y las partes del texto e inferir lo que no es explícito en este.

Con el objetivo de promover en los alumnos la lectura crítica, la IED Roberto Velandia implementa, a través de la asignatura de español, el denominado Plan Lector. Este programa se desarrolla al interior de las clases de español y en diálogo con otras asignaturas. Mensualmente se realizan pruebas de comprensión de lectura en las que se desarrolla el pensamiento crítico de los alumnos.

Debido al vínculo entre la práctica pedagógica y el área de español, se ha hecho necesario que los licenciados en formación contemplen, dentro de sus proyectos de aula y planeaciones, actividades que articulen las necesidades de todos los agentes e instituciones, ampliando de esta manera no solo los contenidos a movilizar en el aula, ya que muchos son de la asignatura de español, sino el lugar del teatro como estrategia didáctica y no como saber final.

ADAPTACIÓN DRAMÁTICA

Desde la aparición del formato de práctica pedagógica basado en la lectura dramática y su implementación en el programa de la Licenciatura en Artes Escénicas, desde semestres anteriores a la práctica efectiva,³ la adaptación dramática ha sido uno de los temas más recurrentes en la planeación de actividades, siendo uno de los recursos didácticos más utilizados por los estudiantes en la institución.

En el trabajo monográfico de Martínez (2016) se aborda la adaptación dramática como categoría de análisis de la investigación. El autor promueve el desarrollo comunicativo (lingüístico y paralingüístico) en adolescentes, a través de la comprensión, construcción y escenificación de un proceso de adaptación dramática. Para ello, Martínez plantea la tensión entre el tránsito de un elemento original (texto de la herencia cultural) a una nueva interpretación (adaptación, transformación, traslación realizada por el estudiante), señalando que en la

3 En 2018 se realiza dicha implementación desde quinto semestre.

adaptación se evidencian las múltiples posibilidades de lectura, comprensión, interpretación y reescritura de los textos, característica que permite el diálogo con los alumnos desde sus referentes contextuales y temporales.

En concordancia con la teoría de la transposición didáctica (Chevallard, 1991), se observa cómo el saber literario se transforma en saber enseñado al reorganizarse en una propuesta dramática. Aquí no solo se enfatizan los elementos teatrales, sino también la integración de los referentes culturales y experienciales de los propios estudiantes, consolidando así un ejercicio de construcción colectiva de conocimiento.

Dado lo anterior, se entiende que la adaptación de textos demanda del estudiante el conocimiento del autor desde su pensamiento, su obra, su postura política e intención comunicativa, el contexto en donde se escribe la obra, el lenguaje utilizado y las características de los géneros literarios, así como el conocimiento de las características socioculturales del receptor, sus contextos, edades, entre otros elementos que conllevan al estudiante a tomar decisiones éticas, estéticas y políticas, que tendrán incidencia directa en el aula.

Cabe señalar que cualquier tipo de texto es susceptible de ser adaptado. Para el caso, se hace referencia a la adaptación de textos a texto dramático, aquel que, desde su estructura, compuesta por diálogos y acotaciones, está pensado para ser puesto en escena. Por esto, tanto la lectura dramática como la situación de representación se presentan como los principales formatos teatrales por medio de los cuales se hace visible el ejercicio de la adaptación en las prácticas de los estudiantes en la institución.

Otro tipo de adaptación se da durante la escenificación del texto dramático. Es decir, la adaptación del intérprete (estudiante-alumno), quien, desde sus aproximaciones al texto, sus conocimientos técnicos disciplinares en teatro y el uso de sus habilidades expresivas, propicia el acto comunicativo. A su vez el alumno interpreta desde sus referentes y adapta a su contexto el ejercicio estético.

Martínez (2016) señala que el proceso de adaptación dramática desarrolla competencias comunicativas en los adolescentes, ya que incide en la manera en la que comprenden, expresan y significan su mundo. El autor resalta que el lenguaje es la puerta para el desarrollo e integración del componente físico y psicoafectivo, mientras el alumno tenga mayor conciencia del lenguaje y de su uso, puede adaptarse de mejor manera a su entorno.

En la IED Roberto Velandia se hace evidente la informalidad en la comunicación en los adolescentes, regida por la inmediatez y mediada por dispositivos tecnológicos. Este factor actúa en detrimento de las competencias comunicativas (lingüísticas y paralingüísticas) de los alumnos. Por otra parte,

los ejercicios teatrales evidencian que la extra-cotidianidad promueve la relación con el otro y ayuda también a visibilizar que con la adaptación dramática del texto narrativo se deconstruye el canal comunicativo empleado para que se reconstruya a través de códigos representacionales en un producto que los estudiantes entiendan y reproduzcan por medio del hacer. (Martínez, 2016, p. 79)

PENSAMIENTO CREATIVO

El pensamiento creativo hace referencia a la capacidad del alumno de aportar soluciones originales, novedosas y creativas a problemas específicos, a partir de la asociación de ideas, hechos, pensamientos, materiales, etc. En el pensamiento creativo se vinculan el pensamiento divergente o lateral y el pensamiento convergente, y tiene como característica la fluidez de las ideas, la flexibilidad del pensamiento, la novedad u originalidad y la elaboración (Guilford, 1952, citado en Esquivias Serrano, 2004). Si bien la creatividad es de naturaleza cognitiva, también alude a procesos metacognitivos en los que se involucra lo emocional, lo afectivo y lo motivacional.

Para De Bono (1974), la creatividad es una aptitud mental y una técnica del pensamiento. Una habilidad susceptible de ser enseñada, la cual busca generar múltiples posibilidades desde la hipótesis, la especulación y la imaginación. Por su parte, Wallace (1926, citado en Esquivias Serrano, 2004) señala la diferencia entre creatividad y producción, y propone cuatro etapas de análisis del proceso creativo, muy ligadas al método científico: la preparación (recolección y clasificación de datos, materiales, referentes, información; se familiariza con lo desconocido y se entiende la situación), la incubación (trabajo inconsciente, en el que se procesa el problema), la iluminación (¡eureka!, en la que surgen una o más soluciones, ya que hay un cambio repentino en la percepción y la combinación de las ideas) y la verificación (soluciones comprobadas y juicio sobre estas).

A partir de la educación escolar y familiar, Torrance (1978) plantea como claves confiables de la creatividad: la curiosidad, la flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la confianza en sí mismo, la originalidad y la capacidad de perfección. Para Esquivias Serrano (1997), la creatividad como proceso mental supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aporte diferente a lo ya existente.

En la práctica pedagógica se entiende que el pensamiento creativo es fundamental para la construcción de mundos posibles, desde donde emerjan los personajes y las situaciones de representación, pero también desde donde se creen posibilidades de construcción de ciudadanía a partir del diálogo, el encuentro fraterno y la convivencia en paz. Así, Delgadillo (2017) asegura que el arte urbano hip hop funciona como un puente para el fortalecimiento de la creatividad en los adolescentes; puede ser la herramienta para fortalecer el pensamiento fluido, flexible y elaborado en los alumnos.

Por lo anterior, en cada sesión se privilegia el desarrollo de actividades sensoriomotoras, con el fin de que el alumno incremente la percepción sensorial, su propiocepción, la conciencia del otro, del espacio, etc. Y de esta manera pueda codificar y validar estas informaciones y comparar estas experiencias con experiencias y conocimientos previos. Esta relación entre la experiencia y los contextos específicos de los alumnos da el sentido al ejercicio pedagógico, ya que, finalmente, lo que se busca con la intervención en la escuela son los aportes y posibles soluciones a problemas específicos del aula, la comunidad, el país.

Para esto, Delgadillo (2017) utilizó herramientas extracurriculares como las prácticas culturales urbanas y tribus urbanas para que fueran articuladas con los saberes y contenidos aprendidos y practicados en la academia. Así se estimuló la fluidez del pensamiento a partir de la danza urbana *break dance*, el pensamiento flexible se estimuló a partir del grafiti y el pensamiento elaborado fue fortalecido a partir de la poesía rítmica rap. Estos elementos vinculan las artes danzarias, artes musicales y artes plásticas, disciplinas que componen las artes escénicas.

Resignificar el hip hop en el aula fue un reto para Delgadillo (2017), ya que la cultura hip hop está estigmatizada por la droga, la delincuencia y algunos comportamientos humanos inapropiados. Por este motivo, se propició el cambio de postura del alumno frente al hip hop a partir de generar una mirada subjetiva con respecto al contenido de la letra, lo anterior con el fin de que los adolescentes juzgaran lo que escuchan y generaran un hábito de escuchar rap con letra que fortaleciera valores, con contenidos transformadores y que le aportaran a la construcción de ciudadanía.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

La familia y la escuela son las principales instituciones encargadas de la formación ciudadana, pero esta última genera las condiciones necesarias para que dicho proceso se desarrolle en colectividad, desde escenarios participativos, garantizando la sana convivencia, la libre participación y la identificación de los deberes y derechos como ciudadano. Así, potencia la identificación y el desarrollo de las competencias ciudadanas en dichos contextos.

Avendaño *et al.* (2016) señalan que una de las principales funciones de las instituciones educativas es la formación de sujetos críticos de los fenómenos en los que se encuentran inmersos. Un sujeto crítico es un ciudadano activo y participativo de un sistema democrático basado en la libertad y la igualdad.

Por esto, al ser el espacio escolar el principal lugar desde donde se socializa y reproduce la cultura, se garantiza que los alumnos formados desde sus propios contextos tomen postura e incidan en las esferas sociales, culturales, políticas y económicas. La educación en ciudadanía demanda también la transferencia de herramientas e instrumentos que les permitan a los alumnos hacer prácticas de muy diversa naturaleza (sociales, productivas, culturales) con el fin de empoderarlos y garantizar su crecimiento y desarrollo individual y grupal, como ciudadanos con capacidad de pensar y actuar de manera crítica.

Para Calderón y Caro (2016), las competencias ciudadanas son un conjunto de habilidades enseñables en la escuela y que, a través de su práctica, buscan que los estudiantes y futuros ciudadanos contribuyan a la vida en sociedad. Así, definen las competencias ciudadanas como

aquellas que desarrollan en el (alumno) una habilidad para actuar eficazmente en el aquí y el ahora (Perrenoud, 2012, 57) y, por ende, permiten que los alumnos se relacionen de una manera pacífica, a partir del respeto, la tolerancia y el entendimiento. (Calderón y Caro, 2016, s. p.)

En esta medida, las competencias ciudadanas se pueden abordar en el aula a través de actividades que promuevan en los alumnos la toma de conciencia sobre sus acciones y en relación con los demás. Calderón y Caro (2016) afirman que el juego dramático promueve competencias ciudadanas (emocionales, críticas, comunicativas y de resolución de conflictos), así como el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de la institución. En el proceso, la representación teatral no solo escenifica historias, sino que expone problemas y dilemas que el estudiantado discute antes y después de la función. Esta *ficción compartida* crea un clima de análisis reflexivo, en el que la ciudadanía se ensaya en la práctica, propiciando cambios actitudinales y valorativos en los jóvenes.

Calderón y Caro (2016) señalan que, en relación con la promoción de competencias emocionales, el juego dramático propicia dinámicas en las que el alumno hace conciencia de la pertinencia de sus actos, evaluando si sus acciones son acordes o no a las situaciones de representación que interpreta. La competencia crítica se desarrolla cuando el juego dramático moviliza en el alumno el análisis e interpretación de su entorno y, en consecuencia, construye posturas críticas sobre lo que ve y hace, y de esta manera reformule su rol como ciudadano. La competencia comunicativa en el juego dramático se desarrolla como consecuencia de la expresión, a través del gesto y la palabra, cuando el alumno entiende que la exteriorización medida de sus ideas y sentimientos le permite comunicarse de manera libre. En cuanto a las competencias de resolución de conflictos, se evidencian cuando el juego dramático crea ambientes en los que los alumnos aprenden a relacionarse a partir de la diferencia. Esto conlleva a que el alumno deje de pensar solamente en sí mismo y comprenda el valor del otro.

Los estudiantes afirman que el trabajo desde la competencia comunicativa promueve las demás competencias, pues posibilita el pensamiento analítico, es decir, razonar lo que se dice y hace previamente, comprender que es indispensable considerar la existencia del otro como un ser valioso, dado que complementa el acto comunicativo e implementa el diálogo como una herramienta que facilita encontrar soluciones adecuadas a los conflictos de la vida diaria.

Finalmente, por esto, desde los lineamientos de la práctica pedagógica, se contempla el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos como un elemento fundamental para la toma de decisiones vocacionales y cívicas que contribuyan a la formación de ciudadanos participativos en la consolidación de sistemas democráticos.

CONCLUSIONES

Las experiencias formativas anteriormente expuestas ilustran la forma en la que los profesores en formación de la Licenciatura consiguen trascender la transmisión de técnicas teatrales para convertirse en agentes que promueven reflexiones colectivas, procesos de creación y el desarrollo del pensamiento crítico anclado en la realidad sociocultural del estudiantado. Un aspecto que merece una mayor profundización es el involucramiento de las familias y la comunidad educativa en la propuesta teatral.

Al articularse con los padres, madres o cuidadores, los profesores de teatro logran un diálogo más amplio alrededor de la construcción de ciudadanía y el desarrollo del pensamiento crítico. Esto no solo fortalece el acompañamiento del proceso creativo en el aula, sino que también facilita la sostenibilidad de la práctica escénica en el contexto escolar y extraescolar. Las presentaciones teatrales abiertas a la comunidad fomentan el reconocimiento del valor formativo del teatro y permiten una retroalimentación recíproca en la que las historias familiares y los saberes comunitarios se vuelven insumos para la creación artística.

Aunque la práctica escénica demanda un conocimiento técnico y estético sustancial, se evidencia la manera en que la intervención pedagógica se engrana con los contextos y necesidades específicas de la población escolar, afianzando así un nexo ineludible entre el aprendizaje artístico y la formación integral del alumnado. De esta manera, la práctica pedagógica del futuro licenciado pasa de centrar su atención exclusivamente en la enseñanza de técnicas dramáticas a integrar estrategias y valores vinculados con las dinámicas contextuales. Dicha evolución no solo supone la adaptación a un entorno escolar diverso, sino que también propicia la construcción de una identidad docente. Más allá de la mera adopción de metodologías, este proceso se convierte en un acto de apropiación y transformación de la normativa institucional y los lineamientos curriculares, atendiendo a las necesidades y particularidades formativas de la comunidad. Un ejemplo sintético de esta tensión puede evidenciarse cuando el profesor en formación busca conciliar la creatividad artística de un montaje con las directrices académicas, logrando legitimar el espacio de la improvisación o la exploración escénica sin descuidar la rigurosidad del plan de estudios.

En este sentido, la creación artística no se reduce a un ejercicio técnico, sino que dialoga con la dimensión axiológica y potencia el reconocimiento del alumnado como sujeto social con voz y facultad de incidencia en el entorno. De ahí la importancia de la adaptabilidad metodológica como pilar imprescindible de la labor docente, en la cual no solo se abordan los elementos propios de la didáctica teatral, sino que se combinan con contenidos y aprendizajes de otros campos del saber. Este enfoque dialógico impulsa la apertura a diversas modalidades de aprendizaje y posibilita la implementación de estrategias didácticas originales desde el campo de las artes escénicas. Por ejemplo, la integración de improvisaciones escénicas con proyectos de literatura o ciencias sociales permite que el estudiantado encarne personajes asociados a eventos históricos y reflexione sobre las implicaciones éticas y cívicas de dichas situaciones.

Para que estas propuestas didácticas resulten efectivas, se requiere vincularlas con la vivencia cotidiana del alumnado. Se asume, por tanto, que la experiencia teatral, al nutrirse de la expresión dramática y la asunción de roles, se convierte en una vía para la construcción de la consciencia ciudadana. Así, la interacción escénica actúa como catalizador de discusiones sobre la diversidad, la empatía y la colaboración, situando al teatro en un lugar destacado dentro de la formación de la convivencia escolar. Consecuentemente, la didáctica del teatro adquiere un cariz humanista: la vivencia estética se une a la reflexión subjetiva, fortaleciendo la cohesión social a través de la sensibilización y el respeto mutuo.

En esta perspectiva, el acompañamiento del profesor titular universitario y del formador de terreno resulta fundamental. No se trata solo de supervisar o evaluar la acción docente, sino de implementar estrategias concretas, como observaciones guiadas, retroalimentaciones formativas y discusiones sistemáticas que inciden de manera directa en los procesos de intervención pedagógica. Por medio de la revisión de registros, la puesta en común de hallazgos y la resolución de dificultades, se articula teoría y práctica de forma dinámica. En este marco, la figura del tutor se transforma en un referente que, lejos de fungir como simple supervisor, promueve la reflexión y la indagación en torno a la coherencia entre lo disciplinar, lo metodológico y lo sociocultural.

Asimismo, se subraya la relevancia de trascender la acumulación de técnicas escénicas como propósito final, enfatizando el desarrollo de actitudes y valores que consoliden el discernimiento crítico. En este punto cobra relevancia el concepto de metacognición, entendido como la habilidad de monitorear y regular las propias operaciones mentales. La reflexión consciente sobre los procesos de pensamiento, emoción y expresión escénica fortalece la autonomía y la capacidad de aprendizaje del estudiantado, no solo del profesor. Un ejemplo surge cuando el profesorado en formación identifica que la improvisación, en ciertos momentos, requiere ajustes para favorecer la participación de estudiantes más introvertidos; a través de la autorregulación y el análisis de sus estrategias, el docente modifica la dinámica grupal y optimiza la experiencia teatral.

Si bien se ha insistido en la relevancia de la reflexión continua para ajustar y enriquecer la acción didáctica, es fundamental contemplar estrategias de evaluación formativa que visibilicen el crecimiento integral del estudiantado. Estas estrategias de evaluación deben abarcar no solo la adquisición de habilidades técnicas y expresivas, sino también la capacidad de analizar, argumentar y cooperar en situaciones escénicas. De este modo, la evaluación deviene en un proceso de seguimiento que reconoce las dinámicas colectivas e individuales, estimula la metacognición y promueve la continuidad de la innovación pedagógica en el teatro escolar.

Así se despliega la dimensión sociopolítica de las artes escénicas dentro del aula. El teatro, al abrirse a la lúdica y a la expresión sensible, promueve la participación del estudiantado en la discusión de temas públicos y en la problematización de las relaciones de poder que configuran la vida colectiva. Estas dinámicas pueden plasmarse en proyectos colectivos, debates temáticos sobre obras específicas o la conformación de espacios de concertación estudiantil, en los cuales la agencia ciudadana se perfila como una consecuencia natural del proceso creativo. Así, la función del docente se torna éticamente exigente, pues debe reconocer, canalizar y dignificar las voces discentes en la definición de rutas de aprendizaje.

De esta manera, la educación artística, robustecida por la práctica reflexiva y el acompañamiento docente, se realza cuando los futuros profesores asumen un talante exploratorio y crítico con respecto a su labor. Este hecho configura un perfil profesional que armoniza la pericia disciplinar con la coherencia pedagógica y lo ético-social. Paralelamente, se evidencia la necesidad de profundizar la

vinculación entre referentes teóricos y labor práctica, de impulsar la autonomía en los procesos de aprendizaje y de afianzar el diálogo inter y transdisciplinar como vectores que elevan la calidad formativa en los entornos escolares. Bajo esta óptica, el teatro escolar deviene un laboratorio vivo de ciudadanía, pensamiento crítico y construcción de la subjetividad.

Se hace necesario advertir que el impacto de la enseñanza teatral para la ciudadanía, el pensamiento crítico y la creatividad no culmina con los procesos de un semestre o un año escolar. La consolidación de espacios de formación permanente, la vinculación con redes culturales y la búsqueda de apoyos institucionales y comunitarios permiten dar continuidad a este tipo de iniciativas y posicionar al teatro como un lenguaje significativo para la construcción social. Así, se asegura la trascendencia de la experiencia artística y pedagógica, de modo que las nuevas generaciones de egresados y profesores en formación encuentren en la práctica teatral un camino para responder a los desafíos del contexto y para generar, de manera sostenida, una cultura de participación, respeto y transformación.

Finalmente, se ratifica que la atención a la diversidad, la pertinencia cultural y la formación ciudadana constituyen la base de una educación artística que aspira a trascender las paredes del aula. Al enlazar los saberes propios de las artes escénicas con la conciencia social y la sensibilidad hacia el entorno, se conforma un escenario de aprendizaje donde cada estudiante recorre un proceso de autoconocimiento y de desarrollo creativo. Esto da lugar a espacios participativos y reflexivos en los que las artes escénicas se convierten en catalizadoras de intercambios democráticos, fortalecimiento de competencias ciudadanas y respeto a la pluralidad, alineándose con las realidades locales y globales.

REFERENCIAS

- Avendaño, W., Paz, L. y Parada, A. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *Ágora USB*, 16(2), 345-362.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Calderón, L. y Caro, K. (2016). *El juego dramático como promotor de las competencias ciudadanas en el grado 902 de la ied Roberto Velandia* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Costa, A. L. (1985). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Costa, A. L. y Lowery, L. F. (1989). *Techniques for teaching thinking*. Kendall/Hunt.
- De Bono, E. (1974). *Uso del pensamiento lateral*. Ediciones La Isla.
- De Juanas, Á. (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, IX(33), 298-300.

- Delgadillo, W. (2017). *Elementos del arte urbano hip hop para fortalecer el pensamiento fluido, flexible y elaborado en los alumnos del curso 705 del Colegio Roberto Velandia* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, L. P. y Montenegro, M. R. (s. f.). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Economicas.uba*. https://economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf
- Eines, J. y Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización: el niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Paidós.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Esquivias Serrano, M. T. (1997). *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Guilford, J. (1952). When is originality? *American Psychologist*, 7(1), 444-454.
- Guzmán, O. (2016). *Creación de textos dramáticos*. Proyecto de aula. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hofer, B. K. y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Knobel, M. y Aberastury, A. (1999). *La adolescencia normal*. Paidós.
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 5-12.
- Martínez, J. (2016). *Incidencias en la adaptación dramática de textos narrativos para el fortalecimiento de las competencias lingüísticas y paralingüísticas de adolescentes* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida...* Graó.
- Raths, L. E., Wasserman, S., Jonas, A. y Rothstein, A. (1986). *Teaching for thinking: Theory, strategies, and activities for the classroom*. Teachers College Press.
- Sensevy, G., Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica conjunta. En G. Sensevy y A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 23-45). Presses Universitaires de Rennes.
- Torrance, E. P. (1978). Some creativity and style of learning and thinking correlates of Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale. *Psychology in the Schools*, 15(3), 377-381.
- Unicef. (2011). *La adolescencia: una época de oportunidades*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Velásquez, J. (2017). *Informe final práctica pedagógica "El unipersonal como estrategia didáctica para la enseñanza del teatro en el aula"* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.

LA REPRESENTACIÓN EXPANDIDA EN LAS INSTALACIONES EFÍMERAS DE JUEGO PARA LA PRIMERA INFANCIA

Yurian Brigitte Barrera Bolívar

El presente artículo recoge la sistematización de la experiencia artística Uno-1 desarrollada en el Programa Nidos, Arte en Primera Infancia, del Instituto Distrital de las Artes (Idartes), durante el primer semestre del 2023, en los espacios educativos y comunitarios que habitan las niñas y los niños de la localidad de Bosa. A través de una recolección de datos que posteriormente fueron documentados y clasificados, se identifica el teatro como una práctica artístico-pedagógica, así mismo se analizan las dimensiones técnicas y estéticas de la representación expandida en las instalaciones efímeras de juego como una herramienta didáctica del teatro para la primera infancia.

Este artículo se estructura en cuatro partes:

1. La representación expandida: realidad A y B: señala la necesidad del teatro por expandir su campo de acción. Se mencionan algunos referentes que ayudan a la comprensión del concepto central y cómo el cruce de realidades proporciona las interacciones que sustentan el episodio en mención.
2. Introducción al proceso creativo: se presenta la estrategia artístico-pedagógica marcada por el Programa Nidos de Idartes y el concepto de experiencia artística.
3. Sobre el personaje Uno-1: contiene las narrativas de la exploración y construcción del personaje en la instalación efímera de juego.
4. La representación expandida en las instalaciones efímeras de juego: da cuenta de la instrumentalización del personaje para la apreciación de las artes escénicas en los espacios educativos y comunitarios de la primera infancia en la localidad de Bosa.

LA REPRESENTACIÓN EXPANDIDA: REALIDAD A Y B

La madurez del hombre es haber vuelto
a encontrar la seriedad con la que jugaba cuando era niño.

FRIEDRICH NIETZSCHE

El teatro ha transformado distintos espacios y discursos, llevando consigo experiencias de la vida y para la vida. Desde este ámbito ha contribuido con varios nacimientos, cruces y matices para hacer nuevas denominaciones de sí mismo y de otros tipos de arte que se mezclan entre ellos y trascienden. Entre distintas inquietudes que abarcan el arte, el lenguaje y el habitar-se o ser habitado,

la problemática de los campos expandidos en la década de 1960 (Krauss, 1979) registró una de las tantas revoluciones del lenguaje teatral, al preguntarse por *la presencia en escena* de algo o alguien que está fuera de ella. La pregunta por el espacio, el tiempo, el texto, la actuación y la imagen desdibuja estos y otros términos que parecían ser fieles a solo un tipo de lenguaje artístico, pero que, como evidencia lo relacional entre especies, culturas e historias, la supervivencia de sí mismas concibe una exposición y mezcla entre ellas.

Así, la explícita confrontación entre el lenguaje del arte pictórico y el arte teatral expuso nuevas percepciones de la naturaleza del arte que, para este tiempo, se instauraba como un movimiento de temporalidad y escenificación. De manera que, al tomar la materialidad de lo objetual y la escenificación de lo teatral, pasa a ser nombrada *la teatralidad de la plástica*, un campo escénico presentado para la búsqueda de nuevas creaciones:

La teatralidad generada por las disposiciones de objetos y escenificaciones escultóricas se desarrolló de manera paralela a las teatralidades del cuerpo exploradas por performers y por creadores del espacio teatral, como Artaud y Grotowsky. Desmarcado de orígenes dramáticos y textuales, este “otro teatro” implica reconocer otras genealogías, no de raíces dramáticas sino escénicas y plásticas. (Diéguez, 2014, p. 128)

Rodeados de preguntas por la escena y en medio del nacimiento de *otro teatro*, se crean espacios escénicos desde las instalaciones plásticas, adoptando la expectación de narrativas visuales como una experiencia temporal para el espectador desde la materialidad y la corporalidad. Claro que, con el reconocimiento de estas nuevas raíces, también las dudas sobre la anulación de la representación salían a flote, ayudando a reconocer que el teatro no se puede reducir a la escena o la interpretación propia de un texto. Las preguntas por la representación teatral más allá de su naturaleza cotidiana buscaban distintas formas de expresión. Las nociones tradicionales que constituían el teatro, y que lo nombraban una experiencia teatral, vacilaban con las nuevas expresiones que alimentaban transformaciones constantes.

Así pues, una vez más las distintas mutaciones e impurezas del teatro le daban la bienvenida a lo que se reconocería como el teatro en el campo expandido, un teatro contaminado por los acontecimientos de la vida y, con ella, por las representaciones sociales. Con la integralidad de nuevas técnicas, formas y perspectivas, se abarcaban temas sociales y políticos que daban cuenta de la complejidad de la vida sobre la propia representación de esta: encuentros entre el arte y la realidad para la muestra de conflictos que conectaban profundamente con las preocupaciones de quienes estaban instaurados en ese tiempo y espacio. Un teatro que no posicionaba en su discurso la necesidad de observación inerte para dar paso a la representación. Al presentar plena autonomía por parte del artista y del espectador, buscaba una condición que en estos tiempos ya corresponde a muchos de los lenguajes que acompañan/enuncian al teatro. Actualmente, la subjetividad de los participantes siempre está expuesta y con ella existe la

posibilidad de encontrar en el acto un elemento de transformación constante: el teatro como una respuesta a las necesidades y tiempos que le habitan.

Desde la expansión del teatro y su apropiación de lenguajes se enuncian varios artistas, investigadores, licenciados o sencillamente *creadores del hacer*. Lo hacen para nombrar su acto poético ante el otro, ante el público, ante la gente que hace verosímil lo que se representa, en tanto lo observan, lo ven y participan de él, desde la percepción, el amor, el juego o lo relacional. Se trata de un campo de experimentación estética y social, donde se comunica y se reflexiona desde el encuentro.

Para algunos lenguajes teatrales, la representación ha tenido saltos que rompen entre sí las formas en las que esta era concebida, es decir, las propuestas de representación funcionan de acuerdo con los modelos que con ellas se transforman. Así, algunas renuncian a nombrar *representación* la acción de representar al otro o a uno mismo. Algunas de estas propuestas hacen completamente protagonistas a los espectadores que habitan en estos espacios, como unos conductores del arte, reconociendo la presencia de su gracia desde una cooperación auténtica.

El teatro, como medio para comunicar y producir toda una construcción social desde la verosimilitud, ha concebido el acuerdo entre lenguajes para llevar al otro realidades posibles a través del juego. La necesidad de un arte como experiencia —acción social— y no como privilegio hace que la representación sea llevada a espacios no convencionales como la calle, los colegios, los hospitales, los auditorios, entre otros espacios, reconociendo así las formas del teatro como una representación de la verdad. El teatro fuera del teatro, renunciando a espacios escenográficos para abrirse paso a la posibilidad del acontecimiento sin convenciones tradicionales, pero con escenas y representaciones expandidas.

Con este protagonismo se asume un acuerdo voluntario en el que se permite ver la escena como un juego. Se invita al otro a jugar con reglas que se modifican desde la voluntad discursiva del que mantiene *la representación expandida*, a partir de una intención. Como afirma Sánchez (2007, p. 29), “el cuerpo del actor se convierte en un único soporte material de la representación”, pues, renunciando a los espacios que sujetan e integran la representación en sí misma, el ejercicio de actuación es público y popular.

La representación expandida, entonces, lleva consigo un acontecimiento (realidad A)¹ que el artista instaura con su personaje hacia las otras y los otros. Con esto, la transformación momentánea de ellos como personajes, incluso cuando se representan a sí mismos dentro de la propuesta, genera unas condiciones de lo relacional que hacen parte de la experiencia y parte de una realidad temporalmente autónoma:

1 Se instaura como la realidad que lleva consigo el juego, el personaje, el material para ser presentada y representada ante el otro: obras de teatro, experiencias artísticas, *performance*, instalación efímera de juego.

El actor en el campo expandido es mucho más vulnerable que el actor sobre el escenario: renuncia a todas sus protecciones. Pero, al desprenderse de múltiples mediaciones hace también más visible su condición de sujeto, de sujeto integrado: su dualidad de máscara y persona desaparece, o más bien, se ve capacitado para decidir libremente sobre su máscara: mantenerla habitual, reconstruirla, dibujar sobre ella. Y enmascarado trabajar por un paraíso, que ya no es ahora, que quizá no sea nunca, pero que sigue siendo como horizonte, irrenunciable. (Sánchez, 2007, p. 29)

El personaje tiene una corporalidad, un lenguaje, un vestuario, unos dispositivos que alimentan una línea de pensamiento que crea. Con ellos, hace posible su representación desde lo relacional. Se trata de un encuentro, a través de un juego escénico, que se resignifica constantemente entre el *yo en nosotros*, es decir, con *el público* que se integra como un actor del acontecimiento.

Al exponerse sin ningún tipo de protección o respaldo, la representación expandida se convierte en un puente poderoso de experiencias llevadas por el cuerpo como escena, pues de ella depende que se pueda incorporar el acontecimiento (realidad A) de una manera activa, juguetona y significativa, una escucha dispuesta para el goce de la experiencia (situación escénica).

Expandirse en la representación es sobreponer la realidad A sobre la realidad B² a fin de despertar interés entre los espectadores para que dibujen sobre su propia realidad, es decir, la realidad B. Por otra parte, mediante un código corporal, vocal o gestual, hacer cómplices de la experiencia que se les presenta a los espectadores, como una invitación autónoma y sensible desde la realidad A, para la transformación momentánea de ambas realidades.

Una vez instaurada la realidad temporalmente autónoma, el encuentro edifica acontecimientos que potencian completamente la realidad A, aportando a su línea de pensamiento y diálogo entre personaje/representación. Por supuesto, contribuye a la transformación, enriquecimiento y significado de la realidad B, desde una cimentación que amplifica las percepciones del contexto de cada individuo desde lo relacional. Las dos concepciones de realidad (A y B) inciden al configurarse como espacios de transformación de sí mismas, resultados de la experiencia que abordaremos más adelante.

Por tanto, entre muchas de las transformaciones que ha tenido el teatro presto a las necesidades de la actualidad, para este texto enunciar el teatro expandido desde la *representación expandida* es sumamente importante, pues apreciar la magnitud del ejercicio de la representación en espacios no convencionales, como los espacios educativos y comunitarios, permite encontrar aportes que impulsan a nuevos estudios de conocimiento e interés por parte de los artistas, licenciados, investigadores y creadores del hacer. Ahora, es claro que cada participación (realidad B) evoca un reto, ya que la ruta de la representación

2 El contexto sociocultural de cada sujeto que tiene rol activo como observador y participante dentro del juego, experiencia u obra.

expandida va a estar marcada casi de una manera involuntaria por el participante y su contexto sociocultural. Así, para este texto, hablaremos de participantes completamente activos, hambrientos de experiencias y devoradores minuciosos de la representación: las niñas y los niños de primera infancia.

INTRODUCCIÓN AL PROCESO CREATIVO

Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer.

JAVIER ABAD Y ÁNGELES RUIZ

Durante el 2023 fui artista comunitaria del Programa Nidos de Idartes. Esta iniciativa cuenta con más de 10 años de trayectoria en Bogotá y tiene como objetivo garantizar los derechos culturales de las niñas y los niños de primera infancia a través de las artes. En estos procesos participan mujeres gestantes, padres, madres, docentes, agentes educativos, personal del sector de salud y cuidadores.

Reconociendo un marco político y normativo sobre los derechos de las niñas y los niños, el programa maneja una estructura conceptual artístico-pedagógica a través de distintas estrategias.³ La primera consiste en encuentros grupales (Anidando) y fue la estrategia de la que hice parte en la localidad de Bosa. En esta, la experiencia artística se lleva a los lugares educativos y comunitarios de la localidad, ofreciendo un espacio de juego que responde a sus contextos socioculturales de forma ética, estética y lúdica.

El programa establece un enfoque conceptual que orienta estas estrategias para que contribuyan al desarrollo de las niñas y los niños a través del arte como experiencia. La experiencia artística es un modelo de atención directa que comprende: 1) el arte como un potenciador del desarrollo integral a través de *la exploración corporal*, sembrando libertad y seguridad en los espacios, provocadores de movimiento y autocuidado; 2) *los sentidos, la imaginación y los pensamientos* con experiencias construidas desde la exploración de lo sensible/sensorial; 3) *las emociones*, desde el desarrollo sensible entre el arte, sus lenguajes y la relación con el otro; 4) *la capacidad de jugar*, al promover espacios y ambientes creados para dinamizar los juegos; y 5) finalmente, *el control sobre el entorno* de cada uno para promover su autonomía en estos escenarios, que existen gracias a su interacción y participación.

3 El objetivo principal del programa se sustenta a través del arte como experiencia compuesta por siete estrategias que se llevan a los espacios que habitan las niñas y los niños: encuentros artísticos, circulación de obras, laboratorios artísticos, creación de contenidos artísticos, fortalecimiento de agentes culturales y educativos, gestión del conocimiento y estímulos a la creación y circulación.

En este sentido:

Para el Programa Nidos las artes se comprenden como una experiencia que intensifica la vida, que promueve el pensamiento divergente y que aporta transformaciones a los modos de relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. Es una vivencia de adaptación expansiva donde se aprende con la experiencia viviendo, contemplando e interactuando con los objetos, las personas y los contextos. (Nidos, 2019, pp. 23-24)

La experiencia artística se construye con materiales intervenidos, una cronología, una planimetría del espacio, roles de los mediadores o personajes, y objetivos planificados por los artistas comunitarios. Instaurados estos elementos, se da lugar a la *instalación efímera de juego*, en ella se propicia el placer de experimentar, expresar y crear de manera libre y voluntaria. Para estos espacios no se busca direccionar ni corregir a la niña o al niño al jugar, pues, con estas instalaciones efímeras de juego, se hace una observación de cómo recrean su mundo e interpretan su realidad mediante la exploración del medio. El juego simbólico es un detonador de lenguaje, conocimiento e impulsor de aprendizaje.

La experiencia es provocada por una materialidad específica que proponen los artistas como materia de investigación. Observan activamente cómo se relacionan con ella las niñas y los niños y qué tipos de juegos simbólicos replican o crean. Esta materia se transforma para ser propuesta en el espacio en distintas dimensiones, tamaños y formas. Usualmente aparece en grandes cantidades y son nombradas: *dispositivos artísticos*.

Para la experiencia artística también existen los mediadores, personajes o presentadores de los dispositivos. Estos se encargan de presentar la experiencia artística a través de la representación teatral e impulsan una experiencia autónoma cuidando el entorno de juego. El programa ha producido distintos materiales escritos, sonoros y audiovisuales⁴ que rescatan y resaltan la importancia de la presencia del juego simbólico-autónomo en las aulas, los hogares y espacios que las niñas y los niños habitan. Para este texto nos centraremos en la experiencia del personaje Uno-1 con las niñas y los niños entre 4 y 6 años atendidos en el primer semestre del 2023 en estos espacios de juego.

SOBRE EL PERSONAJE UNO-1⁵

Dentro del marco de la estrategia Anidando se realiza el proceso de creación de los personajes Uno-1. Estos personajes se integraron en al menos 20 salones de la localidad de Bosa para relacionarse con niñas y niños de la primera infancia a través de la experiencia artística; fueron cuatro encuentros por grupo durante

4 La página del programa contiene las publicaciones que han sido materia de investigación para hablar del arte en la primera infancia desde los espacios educativos y comunitarios: <https://nidos.gov.co/>

5 El proceso de creación del personaje hace parte de una creación conjunta entre Yurian Brigitte Barrera Bolívar, licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, y Leidy Trujillo, maestra de Artes Escénicas de la Academia Superior de Arte de Bogotá, durante el 2023.

el primer semestre del 2023. La única intención en un primer momento era representar un personaje que mostrara el material que eligieron las artistas comunitarias: el *interlon*,⁶ a través de faldas, sacos, tocados y zapatos, que funcionara de una manera visual como provocador de juego, invitando a las niñas y los niños a tomarlo y explorar con él.

La experiencia artística se construye como un espacio para explorar la materia a través del cuerpo. Se realiza una instalación que tiene grandes cantidades del material dispuestas por el espacio en un nivel bajo. Visualmente se ven tiras largas de interlon dobladas en acordeón, que se recogen y estiran constantemente en distintas direcciones; parecen pequeñas escaleras que trazan un laberinto sin fin.⁷ La premisa que más adelante detonaría varios acontecimientos era la posibilidad de construir una realidad alterna, reflejada a través del material y que funcionara como punto de partida para potenciar la exploración escénica de los personajes y, por supuesto, de las niñas y los niños.

El personaje nace desde la materialidad con la que se diseñó su vestuario. Con las calidades y cualidades de este se diseñó la plasticidad del personaje; así se respondió a una característica de movimiento que ofrecía el material por su textura y tamaño. Para muchas actrices y actores, el proceso de creación se fundamenta en la búsqueda interior del personaje desde su línea de pensamiento, voz o cuerpo; algunas cuentan con un texto que comprende una construcción social y gestual que les ayudan a definirse dentro de un espacio de representación. Así mismo, otras creaciones y búsquedas de personajes comprenden el vestuario como una herramienta para el encuentro de la identidad desde el símbolo como narrativa visual. Para este ejercicio se utiliza el vestuario como un provocador creativo.

El vestuario se dispuso como una escultura viva compuesta de formas lineales, largas y similares a un acordeón. Al explorar estas características, los personajes se configuraron como cuerpos que rebotaban, ondulaban y oscilaban constantemente. Así mismo, respondiendo a estas características, hacían movimientos corporales repetitivos y sonidos un tanto robóticos y resonantes. Cada movimiento producía un sonido, es decir, si saltaban se escuchaba un *¡boing!*, si caminaba sonaban un *¡pop!* o si alzaban sus brazos sonaba un *¡crush!*

Durante este proceso de creación la pregunta por el lenguaje de estos personajes desarrolló una propuesta que permitió relacionarse con las niñas y los niños, restringiendo la palabra hablada y solo utilizando la palabra *uno* en diferentes tonos, matices e intenciones para comunicarse. El encuentro entre las niñas y los niños de primera infancia con los personajes casi siempre se desarrollaba en sus salones de clases, los personajes llegaban mientras ellas y ellos los esperaban expectantes.

6 Fibras de poliéster fusionadas en una base no tejida con aplicación de resinas para ser fusionadas por medio del calor. Se utilizan principalmente para darle forma y resistencia a cierto tipo de prendas y es de color blanco.

7 Véase el trabajo de Marcin Bialas, *Infinite Stairs and Dissected Buildings*, para tener un referente de la composición visual de la instalación de juego.

A continuación, se presenta un fragmento de autoría propia sobre la experiencia artística Uno-1 realizada en el 2023 dentro del Programa Nidos:

Fragmento de la introducción a la experiencia artística Uno-1 (Acción dramática)

Dos cuerpos de espaldas pegados antebrazo a antebrazo se mueven y suenan: “uuuh- uhhhh. Prrruu. Prruum. Shhhh”. Recorren el espacio haciendo movimientos largos y lineales. Se miran y se alejan corriendo. De extremo a extremo son un espejo uno del otro, se ven imágenes corporales iguales y se escuchan sonidos en eco. Apuntando con su dedo índice de extremo a extremo, los personajes se señalan, se acercan lentamente y se tocan.

Entre las risas de las niñas y los niños los cuerpos hacen los movimientos más rápidos hasta que uno de los niños decide imitarlos y hacer también los movimientos, poco a poco los cuerpos de las niñas y los niños son un concierto de movimientos. Con señales y sonidos les piden que les sigan y caminan haciendo movimientos y sonidos ondulantes, llegan a un espacio blanco y con formas plegadas, allí los Uno-1 se integran como parte de esas formas que están inmóviles por el espacio. Las niñas y los niños toman el material, lo estiran, lo apilan, lo acomodan o se visten con él, allí estarán inmersos alrededor de 45 minutos entre los personajes, el material y sus compañeros.

El personaje creado para las interacciones en la experiencia buscaba narrarse en colectivo, jugando a ser y jugando hacer con la infancia, observando todo lo que ella moviliza. Por un lado, el material, al ser manipulado por los movimientos del cuerpo, despertaba curiosidad. Las niñas y los niños tomaban las ropas de los personajes, sentían su textura, las estiraban, las saboreaban y olían. Al llegar al espacio de la instalación efímera de juego se encontraban con un salón lleno de interlon.

Durante toda la experiencia artística, los personajes continuaban haciendo movimientos específicos para construir una relación entre el material y los cuerpos de las niñas y los niños, pues algunas y algunos decidían imitarlos. Con la palabra *uno*, onomatopeyas y sonidos construían relaciones ficcionales entre el movimiento y la voz, siendo el personaje un potenciador de interacciones sensibles para las niñas y los niños.

El juego libre instauraba los personajes en un espacio en el que las relaciones eran mediadas por las niñas y los niños, pues eran ellas y ellos quienes decidían qué, cómo y cuándo jugar. En este espacio, los personajes y el material se convertían en insumos para la construcción de mundos, experimentos, roles y escenarios. La evidencia de la toma de decisiones, la aparición de conflictos en los juegos y la presentación de conceptos como el tiempo y el espacio construían un entorno seguro y estimulante para la exploración.

Instaurar en el espacio un material a su entera disposición, acompañarlo de una historia ficcional y unos personajes que hacen parte de ella, abría caminos que en un primer momento el lenguaje ya había expandido, pero que ahora se instauraban con el cuerpo. Las niñas y los niños tomaban el material y lo ponían en sus cabezas como sombreros, entre sus torsos como faldas o sobre sus espaldas

como abrigo. Se nombraban a sí mismas y a sí mismos como Uno-1 a través de comentarios que compartían a viva voz con los personajes. El juego movilizaba complicidad. Ellas y ellos, instaurados en sus contextos socioculturales, compartían símbolos conjuntos desde la representación y el cuidado.

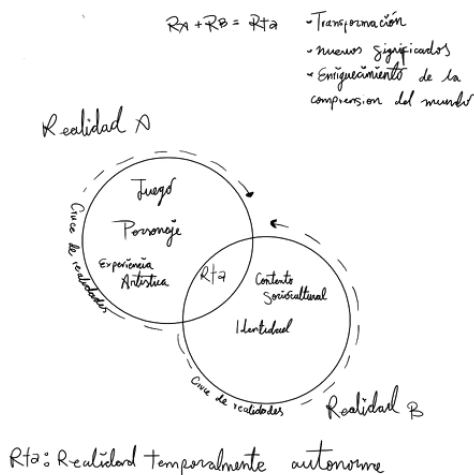
“Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer” (Abad y Velasco, 2012, p. 17). Es decir, gracias a la propuesta de la instalación efímera de juego y la representación expandida, se instauró un escenario para la experimentación, donde se lograron admirar los símbolos que las niñas y los niños interpretan para la comprensión y conocimiento de su realidad. Al mismo tiempo, se formaban como sujetos espectadores mientras contemplaban las relaciones que tenían sus compañeras y compañeros con los personajes y el material.

La decisión de potenciar las interacciones que tenían las niñas y los niños con los personajes, dentro de la instalación efímera de juego, profundizó la construcción y caracterización de estos, definiendo en términos dramáticos sus objetivos, acciones y modos de comunicación entre ellos y los participantes.

LA REPRESENTACIÓN EXPANDIDA EN LAS INSTALACIONES EFÍMERAS DE JUEGO

Rodeada de constantes preguntas por los aportes de las artes escénicas en los espacios educativos y comunitarios de la primera infancia, la producción de dispositivos para la invitación a la exploración autónoma, libre y segura, la presencia de un personaje que hace del arte un medio y del juego un protagonista, exteriorizo como interés artístico profesional la necesidad de identificar, nombrar y compartir el cruce de conceptos disciplinares para denominar la acción y rol del personaje dentro de las instalaciones efímeras de juego (figura 1).

Figura 1. Realidad expandida



A partir de las inquietudes mencionadas y de las transformaciones de la experiencia, entendiendo la transformación como la recolección de voces y participación de las niñas y los niños para adoptar, cambiar o fortalecer el rol del personaje, se nombra *la representación expandida* dentro de la instalación efímera de juego como potenciadora del lenguaje entre los personajes, las niñas y los niños, participación conjunta entre la realidad A y B. Se trata de un término que permite enmarcar de manera clara lo que pasa en el escenario educativo y comunitario, mencionando los focos de interacción con los participantes y que, como responsabilidad de mi quehacer investigativo, propongo como campo de referencia y evidencia de las artes como instrumento para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia.

En la experiencia artística Uno-1 se presenta la palabra-idioma *uno* como un acontecimiento de la realidad A. El proceso de verosimilitud que se construye en un principio de manera casual, respondiendo desde una estética instaurada de forma plástica por el personaje, se convierte en una convención que las niñas y los niños adoptaron de una manera completamente fiel y auténtica, es decir, desde el juego. Al ser plenamente conscientes del espacio (salón) que habitan, de las palabras que pronuncian a diario para comunicarse entre ellos, ellas y los adultos (realidad B), encontraron una expansión en el lenguaje para traducir y responder al otro desde este nuevo idioma: la construcción de una realidad temporalmente autónoma.

Así, dentro del espacio de juego, la experiencia artística de los personajes Uno-1 y su relación lingüística con las niñas y los niños se potenciaba encuentro a encuentro, ya que, establecidos en unos códigos (realidad A) que propusieron los personajes, acudían a herramientas propias de su lenguaje (realidad B) para comunicarse con estos. Usualmente contestaban con el idioma *uno* entonando de forma distinta la palabra para llenarla de sentido o traducían lo que el personaje decía (lo que ellas o ellos pensaban que decía) estableciendo una conversación:

Intentos por imitar el lenguaje de los adultos con la mayor fidelidad posible, permitiéndose también desde el juego el uso de palabras cuyo significado desconocen o de vocablos poco apropiados, ya que, según ellos, «es de mentira» o «los dice mi padre y yo hago como si fuera un padre o madre». (Abad y Velasco, 2012, p. 32)

La acción de imitar el idioma *uno* se instauraba en ellos de una manera natural, ya que hace parte de su construcción social responder ante lo que requiere la situación. La invitación a comunicar desde el lenguaje *uno* responde a una estimulación a la imaginación desde escenas que son representadas-vividas por ellas y ellos, potenciando su creatividad.

Así se instauraba en el juego un lenguaje sobre el lenguaje, la realidad sobre la realidad para la construcción conjunta desde la libertad de definir cómo y qué jugar, cómo y de qué manera participar: ¿introducir la vida en el tiempo teatral no es, entonces, lo que hacen las niñas y los niños? Jugar en el tiempo teatral sobre la vida misma, expandiendo sus lenguajes y sus cuerpos como experiencia de lo relacional en un acontecimiento. La presencia de un suceso extracotidiano para

reinterpretar e interpretar la realidad, jugar en el tiempo teatral para expandir el gesto, la palabra y la interacción; la producción de espacios que narran y fomentan una estimulación para la comprensión y confianza del mundo real.

El abordaje del personaje en los espacios educativos y comunitarios responde a una acción disciplinar, lúdica e investigativa, en la que no solo se hace visible la representación expandida por parte de la actriz que realiza la acción, sino que, frente a la participación de las niñas y los niños de primera infancia, se resuelve y encuentra la línea de pensamiento que le da sentido a dicha representación. A través de esta se toman decisiones estéticas que corresponden a una acción efectiva para materializar los hallazgos en los próximos encuentros: la palabra y la acción se convierten en un juego de presentación y representación en las experiencias.

La naturaleza misma de la representación permite que se instaure el juego como una construcción de la realidad, un elemento relevante para impulsar el aprendizaje en las niñas y los niños. Así, las herramientas del teatro impulsadas por el goce se establecen como un concepto fundamental para la formación de programas, proyectos y artistas para la primera infancia: el juego y las artes.

La representación expandida en estos espacios demuestra que los procesos de aprendizaje en la primera infancia responden a la interacción propia del juego, un juego pensado para transitar acontecimientos que recorren todo el escenario educativo y dan veracidad a la experiencia desde el lenguaje de los personajes (idioma *uno*), puesto que estos llevan pretextos lingüísticos, sonoros y corporales que disponen ante el otro para proponer una exploración de saberes de manera constante. Teniendo en cuenta que el propósito de la representación expandida en las instalaciones efímeras de juego no es en sí misma catalogar resultados o rúbricas de quién alcanzó y quién no ciertas interacciones, y entendiendo por supuesto que el aprendizaje no es lineal, esta visibiliza elementos relevantes para la construcción de conocimiento desde la autonomía en los escenarios educativos para las primeras infancias.

Estas experiencias, que se desenvuelven como constructoras de conocimiento desde el arte para la comprensión del mundo, la autoconciencia corporal, lo emocional y lo relacional, abren paso a la apreciación de las artes en los espacios educativos. Así pues, las artes escénicas, desde sus prácticas de representación, materializan y producen conocimiento desde experiencias que divierten y enriquecen el desarrollo de las niñas y los niños. Puestas en diálogo, la identificación de saberes de las artes escénicas y la interacción de estos con los espacios educativos de la primera infancia se revelan como auténticas herramientas profesionales para el trabajo de artistas, pedagogos e investigadores en pro del desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia. La presentación de la instalación efímera de juego desde la representación expandida es una invitación a adaptar y apreciar las posibilidades del teatro en los escenarios educativos.

Es importante reiterar que el teatro merece un reconocimiento por la autonomía que alcanza a través de las herramientas que trae consigo (ya definidas anteriormente en este texto). Ellas trascienden y son un puente para

la construcción de sentido, de identidad y otredad. La representación expandida enuncia un propósito artístico pedagógico que, como función de lo didáctico, permite concebir la realidad de la niña y el niño, y con ella una conciencia para fortalecer sus habilidades a nivel cognitivo, emocional y sensorial: “el juego es una manera de asimilar la cultura y de conocer la realidad del mundo que nos rodea” (Abad y Velasco, 2012, p. 31).

Así mismo, la realidad temporalmente autónoma por parte de los participantes, en la experiencia frente a las propuestas de juego (realidad A), deja en evidencia que la libertad con la que se les permita fantasear a la niña y al niño puede ser potenciada a través de unos materiales y recursos técnicos. Estos se deben intervenir para su disposición sin recurrir a la subestimación, pues la relación sensible entre la fantasía y su realidad la tienen presente y frente a la complicidad del juego se instauran realidades conjuntas.

Como se ha anunciado anteriormente, la aplicabilidad de saberes escénicos desde la representación expandida dispone herramientas que ayudan a movilizar conceptos didácticos en espacios educativos. Sus componentes pueden aportar a las prácticas artísticas en terrenos escolares desde distintas etapas del desarrollo, ampliando el panorama de las formas en las que se puede accionar frente a un modelo de clase y un rol docente, artista o investigador.

En definitiva, los escenarios educativos y comunitarios deben ser laboratorios creativos que integren el teatro y la exploración autónoma como un espacio de juego, reconociendo que el imaginario infantil materializa narrativas propias y que, así mismo, las posibilidades de la palabra desestructuran su propio lenguaje sin subestimar su relación con lo real. Finalmente, la creación de materiales orientados para el aprendizaje desde las experiencias artísticas para la primera infancia promueve *la representación expandida* como una valiosa herramienta para ser integrada en los espacios educativos y comunitarios.

REFERENCIAS

- Abad, J. y Velasco, Á. R. (2012). *El juego simbólico*. Aula de Infantil.
- Diéguez, I. (2014). *Un teatro sin teatro: la teatralidad como campo expandido*. Sala Preta.
- Krauss, R. E. (1979). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (Coord.), *La Posmodernidad* (pp. 56-74). Kairós.
- Nidos. (2019). *Arte en primera infancia: sentidos y rumbos del quehacer artístico-pedagógico*. Instituto Distrital de las Artes (Idartes). https://nidos.gov.co/sites/default/files/2023-08/sentidos_y_rumbos_del_que_hacer_artistico_pedagogico.pdf
- Sánchez, J. A. (2007). *El teatro en el campo expandido*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona. https://img.macba.cat/public/uploads/20140204/QP_16_Sanchez.pdf

FORMACIÓN ARTÍSTICA EN ESPACIOS COMUNITARIOS PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA Y SEXUAL EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE KENNEDY

Cristian Camilo Charry y Érika Paola Méndez

En el marco de las experiencias o iniciativas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Corporación Arte Acción Colombia¹ presentó la propuesta de Vacaciones Artístico-Recreativas en Kennedy, un proyecto que tuvo incidencia en los barrios El Descanso, Catalina II y El Class, de la localidad de Kennedy. Este proyecto se consolidó de la mano de las juntas de Acción Comunal, de las familias con las cuales se han desarrollado acciones artísticas, culturales y comunitarias desde el 2023, y gracias al incentivo económico otorgado por el ICBF. Las Vacaciones Artístico-Recreativas en Kennedy ocurrieron entre el 9 de enero y el 3 de febrero de 2024, y contemplaron actividades continuas durante el periodo vacacional, culminando con la presentación de la obra de teatro *Viaje al mundo mágico de Macondo*.

Este documento presenta los resultados de la sistematización de experiencias, en la que se visualiza la metodología aplicada para la construcción de los espacios formativos con un enfoque hacia la prevención de violencias. Así mismo, presenta los aprendizajes y apuestas que se extrajeron del proceso formativo y las acciones pertinentes para la creación de nuevos procesos desde un lugar reflexivo y crítico.

De este modo, el presente documento tiene como objetivo principal reflexionar sobre los aportes de la formación artística frente a la prevención y vulneración de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA), contemplando puntos sobre los diferentes tipos de violencias que atraviesan estas poblaciones en entornos cotidianos y planteando, además, la posibilidad de situar las prácticas artísticas y recreativas como escenarios posibles para la construcción de entornos libres y de cuidado. En ese sentido, este documento 1) contextualiza a la organización Arte Acción Colombia, 2) expone la metodología aplicada, 3) sitúa la caracterización psicosocial realizada a 120 NNA, 4) establece los alcances del proyecto en cada uno de los territorios de incidencia y 5) presenta las consideraciones finales.

1 La Corporación Arte Acción Colombia es una organización sin ánimo de lucro que nace en el 2022, liderada por licenciadxs en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual tiene por objetivo la transformación social por medio de prácticas artísticas, formativas, culturales, patrimoniales y comunitarias.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

La Corporación Arte Acción Colombia fue constituida legalmente en el 2022 por un grupo de licenciadxs en artes de la Universidad Pedagógica Nacional, con el objetivo de desarrollar actividades artísticas, culturales, educativas y patrimoniales con un enfoque social y comunitario. A partir de esto, ha buscado el acceso y la garantía de derechos culturales de la población en general, con mayor énfasis en poblaciones en situación de vulnerabilidad, exclusión y discriminación como niñas, niños, adolescentes y jóvenes, personas con discapacidad, adultos mayores, comunidades étnicas, personas víctimas del conflicto, mujeres, población con orientación sexual e identidad de género diversa, entre otros. Así mismo, y de la mano de las investigaciones “Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario” y “La formación ciudadana, estética y artística en los procesos de democratización y democracia cultural en León, Gto.”, desarrolladas por sus cofundadorxs, ha buscado fomentar la experiencia estética y la formación ciudadana en los espacios comunitarios, con miras a la construcción de una democracia cultural activa y participativa.

Arte Acción Colombia ha participado de diversos espacios escénicos, pedagógicos y comunitarios en los que destacan: la participación del Festival Di No a la Discriminación de la Fundación Gilberto Álzate Avendaño con la obra *Contracorriente*, la presentación de la obra *Viaje al mundo mágico de Macondo* en diversos espacios de la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá (BiblioRed) y en la Plaza Cultural Santa María, y el desarrollo de diversos talleres artísticos con diversos enfoques. Dentro de las actividades formativas, Arte Acción Colombia ha realizado formación teatral con personas en condición de discapacidad cognitiva, talleres en bordado con personas mayores, talleres de fortalecimiento de habilidades escénicas con población LGBTQ+ y talleres de formación artística con NNA de la localidad de Kennedy y de Bogotá.

ACERCAMIENTO AL DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS VACACIONES ARTÍSTICO-RECREATIVAS DE KENNEDY

Las artes son esenciales para el desarrollo infantil. A través de la participación en actividades artísticas, los niños no solo mejoran sus habilidades cognitivas, motoras y emocionales, sino que también tienen la oportunidad de explorar su creatividad, expresar sus emociones y fortalecer su autoestima.

GARDNER (1983)

Para las Vacaciones Artístico-Recreativas de Kennedy se vincularon docentes en artes escénicas, en educación artística y en recreación; además de profesionales en psicopedagogía y comunicación social. Se proyectaron las vacaciones para ser realizadas del 9 de enero al 3 de febrero del 2024, con incidencia de lunes a sábado y con actividades paralelas en los tres territorios priorizados: Class, Catalina II y El Descanso. La profesional psicosocial generó 17 líneas temáticas usadas por lxs profesionales en artes y recreación para diseñar unas sesiones de

abordaje integral. En estas se incluyeron actividades que vincularon el teatro, la danza, las artes plásticas, los títeres y diversas actividades lúdicas, deportivas y recreativas; todo con la intención de responder a la necesidad principal del proyecto: prevenir la vulneración de derechos y la alta permanencia en calle de NNA de la localidad de Kennedy.

La formación artística fue tomada como herramienta y como excusa para promover los derechos de NNA, de ahí que cada una de las actividades planteadas se articuló de manera directa a las líneas temáticas y al objetivo de crear entornos protectores para la niñez y la adolescencia. Por otro lado, tener un grupo mixto con NNA de 6 a 14 años fue un reto frente al diseño metodológico, ya que se buscaba no solo realizar actividades acordes a los intereses de las personas participantes, sino también sembrar en las y los adolescentes una semilla que motivara su liderazgo en la comunidad, que les permitiera generar acciones autónomas que propendieran por el cuidado y el acompañamiento de las niñas y los niños más pequeños.

El arte y las actividades culturales son motivadores para la transformación de las realidades sociales. Tal como dice una frase atribuida a Picasso: “el arte tiene el poder de transformar, de iluminar, de educar, de inspirar y de motivar”. El arte y las acciones formativas son herramientas útiles para el cuidado, la prevención y el cambio real del mundo. Por medio de cada una de las acciones desarrolladas en el marco de este proceso, se contribuyó no solo al entretenimiento de NNA, sino también a la transformación de imaginarios y a la construcción de espacios seguros para la reflexión colectiva. A continuación, se presentan las sesiones diseñadas y aplicadas de forma paralela en los tres territorios de incidencia, las cuales serán analizadas más adelante, con miras a la identificación de aciertos, desaciertos, logros y dificultades.

Dentro de las líneas temáticas que se abordaron para el diseño y desarrollo de los talleres, tomando como referencia la Ley de Infancia y Adolescencia, se contemplaron los ejes transversales presentados en la tabla 2.

Tabla 2. Temas utilizados para caracterización realizada

| Eje temático | Derechos | Prevención de violencias | Cuidado del cuerpo |
|--------------------|--|---------------------------|--|
| Temas provocadores | ¿Qué sabemos de nuestros derechos? | Violencia física | Manejo de las emociones |
| | Reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos | Violencia psicológica | Secretos buenos y secretos malos |
| | Interés superior del niño | Violencia por negligencia | Reconocimiento del cuerpo |
| | Corresponsabilidad | | |
| | Artículo 22: derecho a tener una familia y a no ser separado de ella | Violencia sexual | Caricias positivas y caricias negativas |
| | Artículo 30: derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes | Violencia de género | Rutina diaria de autocuidado (alimentación, baño, hidratación y ejercicio) |
| | Artículo 20: derecho de protección | | |

Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Una vez determinados los temas centrales, lxs profesionales en artes y en recreación diseñaron las actividades de tal manera que las herramientas artísticas permitieran sensibilizar a lxs NNA desde un lugar dinámico y colectivo. En la tabla 3 presentamos dos de las diecisiete sesiones diseñadas por el equipo de profesionales.

Tabla 3. Ejemplo de planeaciones de clases a partir de línea temática para la prevención de violencias en NNA

| Tema central | Descripción de la actividad |
|--|---|
| <p>Artículo 22: derecho a tener una familia y a no ser separado de ella.</p> <p>Descripción: contextualizar el derecho desde la Ley 1098/2006 de infancia y adolescencia y las acciones que el Estado, la sociedad y la familia emprenden para que el derecho se cumpla.</p> | <p>Cartografía corporal: se inicia con la lectura del cuento <i>Choco busca una mamá</i>. Al finalizar la lectura, se entrega un croquis de figura humana a cada participante y unos espejos pequeños. Se les pide que busquen lunares que tengan en su cuerpo y piensen si los comparten con algún familiar (también aplican manchas y pecas de nacimiento). Cada integrante tendrá un marcador de un color diferente con el cual marcará los lunares identificados con anterioridad en la figura humana. Luego se les pide buscar marcas de cicatrices, costras o arrugas, y colocarlas también en la figura humana. Se finaliza la actividad con la socialización y charla sobre la historia familiar de los lunares y del recuerdo de cómo se hicieron las cicatrices. Así mismo, se genera la conversación alrededor del cuento leído, contextualizando cómo hay familias que están compuestas de diversas maneras, y cómo el concepto de familia está ligado, más que a la genética, al de cuidado y amor.</p> |
| <p>Violencia de género</p> <p>Descripción:</p> <p>aclarar el concepto de género, dándoles a conocer la manera en que socialmente se atribuyen actividades específicas al hombre y a la mujer, brindándoles nuevas formas de aportar socialmente desde el hogar con tareas cotidianas y actividades que tanto niños como niñas pueden realizar y contribuir a las buenas relaciones y dinámicas familiares.</p> | <p>El mundo al revés, improvisación teatral: se comienza introduciendo a lxs NNA sobre el significado de género y cómo socioculturalmente se les atribuyen acciones a los hombres o a las mujeres con relación a este. Se pide a lxs NNA hacer un listado de aquellas cosas que consideran de <i>hombres</i> o <i>mujeres</i>, incluyendo deportes, trabajos, ropa, etc. Posterior a esto, se explica cómo las mujeres y las niñas sufren violencias que los hombres y niños no sufren, por ejemplo, el acoso callejero, el miedo de andar solas en espacios públicos, la violencia dentro de la familia por cómo se visten o por cómo expresan sus emociones.</p> <p>Para la actividad creativa se explican las siguientes bases de la improvisación teatral: 1) escuchar siempre a las demás personas, 2) mantener la disposición de juego, 3) siempre decir sí a las propuestas de todos y 4) plantear un inicio, un nudo y un desenlace (estructura aristotélica) para facilitar la comprensión de la historia.</p> <p>Practicando la improvisación:</p> <p>1) Para la primera parte de la actividad se les pide a lxs NNA que se muevan por el espacio al ritmo de la música. Al momento de detener la música deberán congelarse. A la señal de la formadora deberán empezar a hacer alguna acción desde la posición en la que quedaron, por ejemplo, escalar una montaña, empujar una roca, recoger flores, pescar, etc.</p> <p>2) En círculo, se pide que una persona entre y empiece a moverse libremente al ritmo de la música. Al detenerse la pista musical, deberá congelarse. Una segunda persona ingresará al círculo y empezará una escena a partir de la imagen congelada de la que ya está adentro. Por ejemplo, la primera persona queda agachada en el piso, la segunda entra y le dice: “Bien limpio el piso, Esperancito”. A partir de esa idea inicia la improvisación. En el momento en el que la formadora decida, hace una señal para congelar la escena. La persona que entró primero debe salir y se pide a una persona nueva que entre para empezar de nuevo otra escena.</p> <p>3) Para la actividad central, se pasan de a 3 o 4 personas, se les da un tiempo de 2 minutos para improvisar una escena teatral. Se usan los siguientes títulos como motivadores: a) la primera presidenta mujer de Colombia, b) el hombre que parió un bebé, c) el fútbol es para mujeres, d) la primera vez que un hombre se lavó su ropa, e) la mujer más fuerte del mundo, f) el hombre que no podía parar de llorar, g) Caperucito Rojo, h) la Loba Feroz y las tres cerditas, i) Blanco Nieves y las siete enanitas.</p> <p>4. Se reflexiona a partir de las improvisaciones sobre los diferentes estereotipos de género y su relación con la violencia de género.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

CARACTERIZACIÓN PSICOSOCIAL

Como parte de la apuesta para el reconocimiento de NNA participantes de las Vacaciones Artístico-Recreativas, se desarrolló un ejercicio de caracterización psicosocial que permitiera identificar su contexto y los diversos elementos de las familias de Kennedy. En esta caracterización se planteó puntualmente los siguientes alcances: 1) conocer el contexto personal, familiar y sociocultural de lxs NNA participantes en las Vacaciones Artístico-Recreativas, 2) generar una aproximación en torno a las comprensiones y prácticas de los participantes alrededor de la promoción de los derechos de lxs NNA, prevención de violencias y cuidado del cuerpo, y 3) identificar desde la perspectiva de lxs NNA participantes los aportes de los talleres en la prevención de vulneraciones y su desarrollo integral.

Participantes

En las Vacaciones Artístico-Recreativas de Kennedy participaron un total 143 NNA entre los tres espacios de incidencia del proyecto (Catalina II, Descanso y Class). Sin embargo, se realizó la caracterización de 120 participantes que contestaron al formulario diseñado. La fuente de información en el proceso de caracterización fueron madres, padres y cuidadores. La tabla 4 muestra la relación de participación de quienes fueron caracterizadx en cada uno de los espacios.

Tabla 4. Cantidad de NNA caracterizados

| Lugar | Cantidad caracterizada |
|---------------------------|------------------------|
| Salón Comunal Catalina II | 39 |
| Salón Comunal El Class | 40 |
| CDC-El Descanso | 41 |
| Total | 120 |

Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Técnica e instrumento

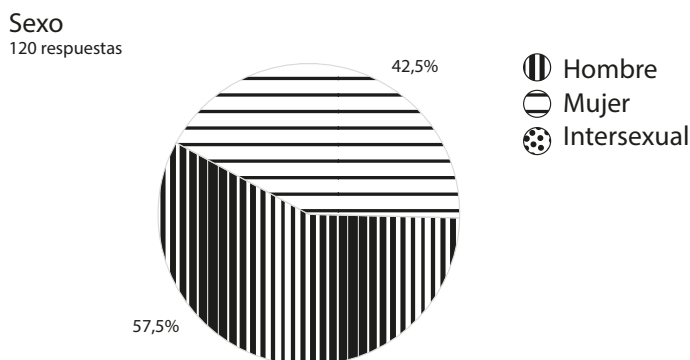
Se diligenció un formulario a través de Google Drive que permitió identificar algunas variables sociodemográficas y las valoraciones de las experiencias vividas por NNA participantes. Así mismo, esta información se tomó como insumo para el análisis frente al cumplimiento de los objetivos planteados por la propuesta.

Principales hallazgos de la caracterización

Se caracterizaron 120 NNA entre los 6 y 14 años. De acuerdo con la información recabada, el 57,5 % fueron hombres y el 42,5 % restante, mujeres (figura 2). Así mismo, se logró identificar que el 95,8 % de lxs NNA eran de nacionalidad colombiana y el restante de nacionalidad venezolana. Solo el 0,8 % de la población participante se reconoce como perteneciente al grupo étnico de

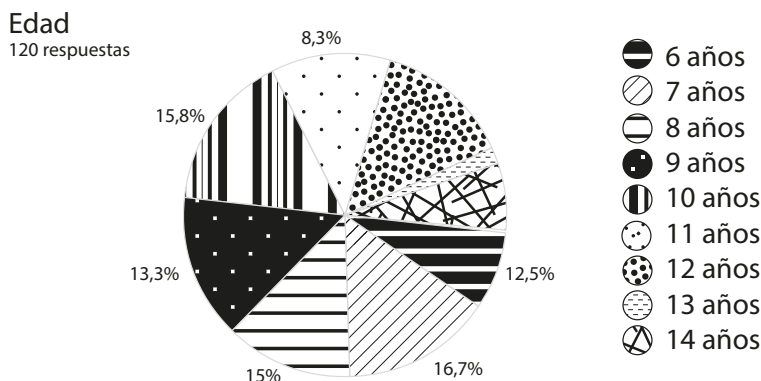
población negra y los demás refirieron no pertenecer a ningún grupo étnico. Por otro lado, el grupo etario con mayor prevalencia en los talleres desarrollados (figura 3) correspondió a niñas y niños de 7 años con un 16,7 %, seguido por un porcentaje muy similar de 15,8 % de participantes con 10 años y un 1,7 % de adolescentes de 13 años.

Figura 2. Sexo de NNA participantes



Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Figura 3. Edades de NNA participantes

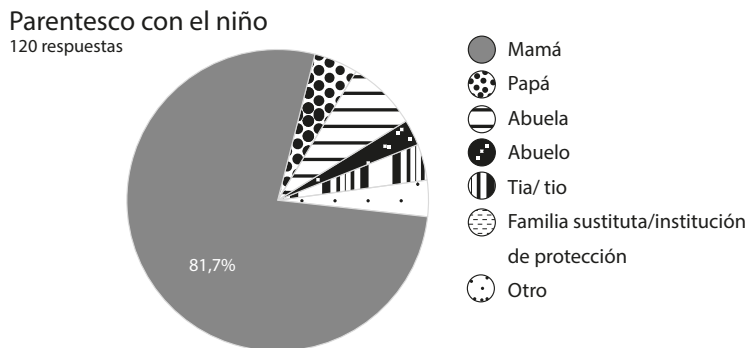


Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Con relación a los adultos que realizaron la inscripción a las propuestas de Vacaciones Artístico-Recreativas en Kennedy, se encontró que el 90,8 % era población femenina y el 9,2 % restante, población masculina. Aunque se evidencia mayor iniciativa en el género femenino en los procesos de inscripción de lxs NNA, a lo largo del proceso también se identificó el compromiso de los padres y cuidadores. Con respecto al parentesco de los adultos que realizaron la inscripción de lxs NNA a los talleres (figura 4), se encontró que el 81,7 % era la mamá del participante; el 6,7 %, la abuela, y el 4,2 %, el papá. Esto muestra que las

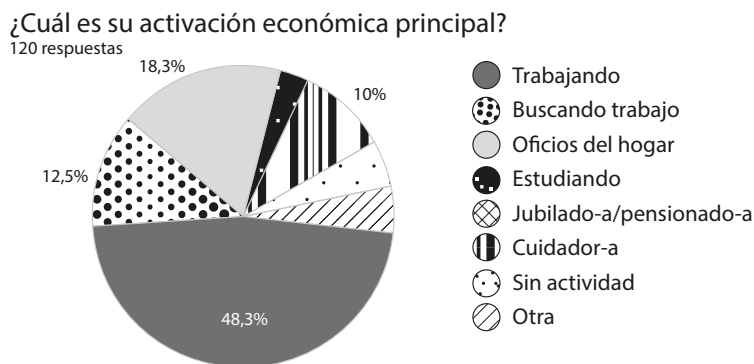
madres o abuelas realizan más los procesos de acompañamiento de actividades dirigidas a NNA. Así mismo, según los datos proporcionados en el formato de caracterización, se evidencia que el 48,3 % se encuentra trabajando, mientras que el 18,3 % se dedica a las labores del hogar o al cuidado de NNA (figura 5).

Figura 4. Parentesco de los adultos significativos participantes



Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

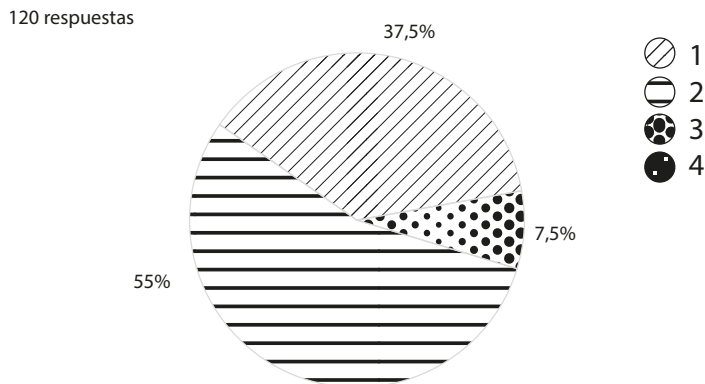
Figura 5. Activación económica de los adultos responsables de NNA



Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Con respecto a la estratificación socioeconómica, que según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) se refiere a la clasificación por estratos de los inmuebles y a la asignación de tarifas de los servicios públicos y de subsidios, se encontró que el 55 % de las familias o adultos significativos pertenecen al estrato socioeconómico 2 y el 7,5 %, al estrato 1 (figura 6).

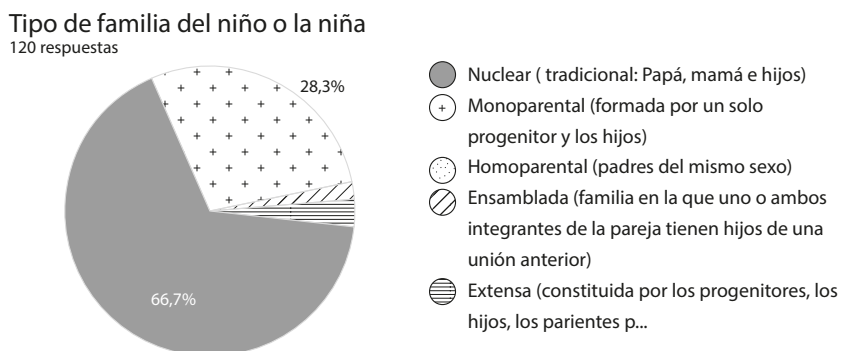
Figura 6. Estrato socioeconómico de las familias



Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Considerando que las familias son el mayor entorno de desarrollo para *NNA* —pues allí se construyen los vínculos afectivos, se procuran las condiciones para su bienestar y se generan las bases de la convivencia social—, resulta importante conocer las configuraciones familiares núcleo de *lxs NNA* participantes de las actividades. De ahí que se entienda que: la familia nuclear o tradicional está conformada por papá, mamá e hijos; la monoparental es aquella en la que uno solo de los padres (mamá o papá) se hace cargo de la familia; la homoparental está constituida por personas del mismo sexo; la ensamblada o reconstituida está conformada por una pareja en la que alguno de los dos o los dos aportan hijos de relaciones anteriores a la unión; y la extensa es aquella en la cual viven varios miembros de la familia en el mismo hogar (padres, abuelos, tíos...). La figura 7 da cuenta de la tipología de familias que participaron de las actividades propuestas por la Corporación Arte Acción Colombia.

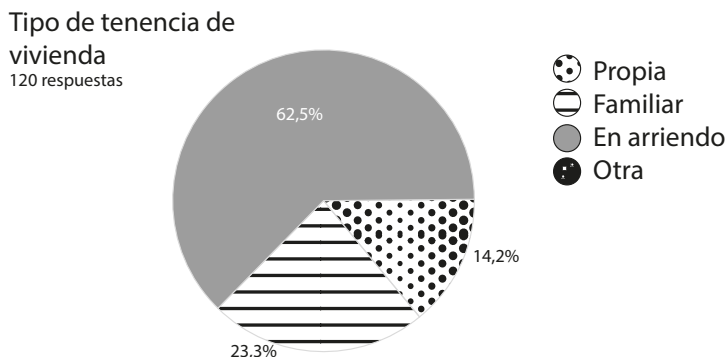
Figura 7. Tipología de familias



Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Según la gráfica, se evidencia que el tipo de conformación familiar que predomina en las familias participantes son la nuclear y la monoparental. De la misma manera, según los datos proporcionados por los familiares o cuidadores, el 55 % de los participantes viven en casa, el 40 % en apartamento y un porcentaje menor en otro tipo de vivienda. Por otro lado, el 62,5 % viven en arriendo, alrededor del 23,3 % en casa de familia y un 14,2 % en vivienda propia (figura 8).

Figura 8. Tipo de tenencia de vivienda



Fuente: elaboración propia a partir de información de Arte Acción Colombia (2024).

Se observa, también, que más del 90 % de las familias participantes cuentan con los servicios públicos que generan una mejor calidad de vida, como son agua, energía, gas natural y telefonía fija. Adicionalmente en la información que se recolectó se evidenció que un 74,6 % de la población cuenta con internet vía wifi, un 15,3 % con datos móviles y un 10,2 % no cuenta con el servicio. Con respecto al acceso al servicio de salud, más del 60 % de las familias cuentan con un régimen de salud contributivo, mientras que aproximadamente un 38 % se encuentra con régimen subsidiado.

APORTE DE LA FORMACIÓN ARTÍSTICA A LOS ESPACIOS COMUNITARIOS PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA Y SEXUAL EN NNA DE KENNEDY

El arte comunitario puede ser una propuesta de construcción comunitaria, que ayuda en la regeneración y fortalecimiento de los tejidos sociales fragmentados.

MÉNDEZ (2020)

En el marco de las Vacaciones Artístico-Recreativas en la Localidad de Kennedy se propusieron diferentes dinámicas y actividades que tomaron el arte como eje transversal, orientadas a dialogar y abordar temas sobre la prevención de violencias físicas, psicológicas y sexuales, entendiendo así el universo artístico, no solo como un cúmulo de saberes técnicos y disciplinares, sino como una poderosa herramienta para tejer y dialogar sobre elementos que abordan nuestros entonos sociales.

Desde allí, se hizo fundamental la implementación de una pedagogía crítica, alineada al reconocimiento social y contextual de lxs participantes, que permitiera a su vez plantear estrategias para que por medio de las actividades artísticas suscitara reflexiones sobre la importancia del reconocimiento propio como sujetos de derechos. Esto, siguiendo a Freire (1970), no solo le permitió al equipo de profesionales reconocer la realidad de las personas participantes, sino también cocrear un espacio educativo que posibilitara la participación y la incidencia en reflexiones de orden estético y político; entendiendo la estética, a su vez, como una herramienta de sensibilización, humanización y transformación social y cultural (Charry, 2020).

En este sentido, se hizo evidente que el arte, además de abordar lo emocional, lo corporal y lo cognitivo a través de los talleres formativos, al integrarse en el contexto y servir como catalizador para discutir temas de prevención, generó reflexiones en las que lxs NNA participantes se identificaron como individuos y como parte de un entorno social que requería un análisis crítico permanente. Esto subrayó que lo concebido inicialmente como una herramienta para explorar la interacción entre lxs participantes y el arte también facilitó la discusión sobre la relación entre ellos y el mundo.

En esta vía, y como se describía con anterioridad, las temáticas situadas desde el área psicosocial sirvieron como base para trazar los diálogos sobre las diversas violencias, los derechos, los entornos protectores, entre otros; situados desde la mirada de la corresponsabilidad del Estado, la familia y las diversas instituciones. Poder realizar este diálogo no de manera literal, sino haciendo uso del arte, el juego, los universos sonoros, la creación de escenas y la creación de materiales plásticos, contribuyó en la transposición de contenidos y leyes, para la comprensión y reflexión de participantes de los 6 a los 14 años.

ALGUNAS DINÁMICAS Y DISCUSIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE LXS NNA COMO SUJETOS DE DERECHOS MOTIVADAS DESDE EL UNIVERSO ARTÍSTICO

Tomando como referencia la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 2006), se desarrollaron algunas actividades artísticas como pretexto para dialogar, movilizar y conocer las perspectivas de NNA de la localidad de Kennedy en torno a sus derechos, en los que se abordaron temas sobre las familias, protección y la importancia de participar en la vida cultural y las artes. En este sentido, se enfatizó en la forma como la familia, la sociedad y el Estado deben velar por su cumplimiento, comunicándoles que todos son sujetos de derechos y que garantizarlos es contribuir en su pleno desarrollo, brindando espacios para que puedan opinar y tomar decisiones acordes con su edad y madurez.

Dentro de estas actividades se contemplaron ejercicios como la meditación con viajes proyectivos, la pintura de las emociones, el teatro de siluetas y la improvisación teatral, los cuales permitieron el reconocimiento de los derechos que tenían como NNA y su apropiación. Cada uno de los ejercicios era

precedido por un diálogo alrededor de los saberes previos que tenían, además del reconocimiento de sus propios cuerpos y la validación de sus emociones o pensamientos. Esto motivó la autonomía y el reconocimiento de límites, en los que se usaron el teatro y las demás disciplinas artísticas para representar y buscar alternativas de solución ante diversos problemas que identificaban y transitaban.

Por otro lado, las actividades permitieron reconocer las múltiples realidades que vivían lxs NNA, ya que por medio de las actividades mostraron sus intereses, carencias, habilidades, temores y dudas. Esta apertura entabló relaciones conmovedoras, en las cuales se evidenciaron avances en relación con el seguimiento de instrucciones, manejo de la frustración o afrontamiento a la timidez. Ante esto, se diseñaron espacios seguros que les permitieron verse como una comunidad, desde la escucha y la empatía, entendiendo la importancia de trabajar en grupo, de crear diálogos para la convivencia sana y de establecer diferentes formas de prevención para ellos y sus cercanos; cosas tan simples como aclarar la validez de un *no*.

Estas sesiones fueron fundamentales para esclarecer confusiones o dudas referentes a los espacios protectores, para validar intereses de cada NNA, que afloraron en diferentes momentos. Se consideraron las dimensiones física, intelectual, espiritual y emocional, y conceptos como los derechos o la responsabilidad frente a nuestras acciones cotidianas. Estos temas se abordaron de forma inicial, pensando en una línea temática que permitiera establecer mayor confianza en los diferentes grupos y dialogar sobre aspectos más complejos, como las violencias diarias.

Finalmente, en cuanto a las temáticas sobre derechos y el reconocimiento de su ser individual y social, también se abordaron aspectos como las rutinas de cuidado diario. Para ello, en los talleres, se les brindó a lxs NNA la posibilidad de tomar conciencia de qué hábitos consideraban importantes para implementar día a día; hábitos que beneficiaran su cuerpo y su salud física y emocional.

ABORDAJES SOBRE LAS DIFERENTES VIOLENCIAS QUE SUFREN NNA EN SUS ENTORNOS SOCIALES

Dentro de la linealidad establecida para desplegar las diversas temáticas, se inició con los diálogos sobre los derechos, situando que, si lxs NNA comprendían aquello que les es inherente, podrían identificar qué vulneraciones y violencias podían atentar contra su libre desarrollo. Se habló de la violencia física, psicológica y sexual, así como de sus variables, como la violencia por negligencia y la violencia de género. Posteriormente, se generaron actividades sensibles que, de manera progresiva, permitieran motivar las reflexiones propias de cada una de las personas participantes.

Así mismo, por medio de los ejercicios teatrales y de las pautas de la creación colectiva se hizo énfasis en la importancia de la escucha y del buen trato, resaltando la necesidad de identificar las violencias y de reducir o denunciar todo acto de castigo psicológico o físico. Por otro lado, se trabajó desde la improvisación teatral sobre la resolución de conflictos y la búsqueda de alternativas de

comunicación entre pares y adultos, esto con el objetivo de fortalecer las relaciones interpersonales. En estas acciones también se dialogó sobre la importancia de hacer un manejo adecuado de las emociones, entendiendo que esto también puede desencadenar acciones negativas y violentas hacia otras personas.

Para abordar los temas sobre violencia sexual, los profesionales artistas tuvieron el acompañamiento de la profesional psicosocial, quien sensibilizó de manera previa a la actividad artística sobre la importancia de conocer las partes del cuerpo e identificar aquellas privadas o que no debían ser tocadas por otras personas, resaltando la importancia de tener la confianza de manifestarlo a las personas adultas para prevenir o detener cualquier tipo de violencia que se estuviera ejerciendo. Esto dejó como resultado paredes llenas de murales con retratos corporales, en los que se identificaron puntos importantes en la cartografía corporal y vivencias contadas sobre esa vinculación al propio cuerpo. En este punto se encontró que algunosxs adolescentes confiaban más en cuidadores, abuelxs o tíxs que en sus mamás o sus papás, esto debido a las maneras en las que se generaban las relaciones de autoridad, respeto y confianza.

Para abordar la violencia de género se diseñó un taller desde la improvisación teatral y el juego. Se realizó una conceptualización inicial en la que se hizo énfasis en que la violencia basada en género es un acto que ejerce una persona hacia la otra, ya sea porque es mujer o porque tiene una orientación sexual o de género diversa. Se generó una conversación a partir de las acciones cotidianas que ejercen lxs NNA en sus espacios, haciendo énfasis en las maneras en las que cada quién podía aportar socialmente; contribuyendo en las dinámicas familiares, rompiendo estereotipos de género y reflexionando al respecto de que no hay acciones, oficios o emociones que sean exclusivas de hombres o de mujeres.

Para la Corporación Arte Acción Colombia, abordar la temática de género es relevante ya que la organización la considera fundamental en la creación y fortalecimiento de las comunidades, entendiendo que socioculturalmente se siguen transmitiendo estereotipos y violencias basadas en género que aún prevalecen en los contextos. Estos temas deben reflexionarse y replantearse, contribuyendo a la creación de un mundo más equitativo y justo entre mujeres y hombres.²

La presencia de la profesional psicosocial en los espacios formativos fue fundamental, ya que, al tener como eje transversal la prevención de violencias, las actividades artísticas generaron espacios de diálogos sensibles que identificaban las problemáticas que lxs NNA de Kennedy vivían en sus espacios cotidianos. Esto permitió evidenciar algunos casos que fueron reportados o tratados según los conductos indicados y que permitieron, a su vez, entablar conversaciones pedagógicas con algunas madres, padres y cuidadores. Frente a esto, se les indicó, tanto a lxs NNA y a la comunidad en general, las líneas o las maneras en

2 La Corporación Arte Acción Colombia cuenta con dos obras escénicas centradas en temas de género: *Amor a lo natural*, una obra que cuestiona las relaciones estereotipadas desde el género, y *Contracorriente*, una obra centrada en la construcción de las identidades LGBTQ+.

que podían buscar ayuda si estaban pasando por una situación difícil, o por si conocían una situación de alguien que viviera algún tipo de violencia, recalando la importancia del cuidado propio y de sus pares.

En términos generales, se les brindaron, tanto a lxs NNA como a sus cuidadores, herramientas e información para desarrollar habilidades emocionales y sociales, dándose a conocer las diferentes ofertas que brinda el Estado o la sociedad que buscan suplir algunas necesidades, como el apoyo con comedores comunitarios, la afiliación a salud con régimen subsidiado, el acceso a la educación a través de la dirección local de educación y las denuncias por algún tipo de violencia a través de la línea 141 del ICBF.

Todas estas acciones, generadas desde un espacio de sensibilización, exploración y creación artística, permitieron situar que las herramientas del arte pueden empoderar a lxs NNA para que se apropien de su realidad; ya que, a través del arte, identificaron y expresaron sus miedos, deseos, sueños e inquietudes, otorgándole al arte un lugar que social y políticamente ha estado subestimado. Estas creaciones artísticas resultaron invaluable para fomentar diálogos cercanos sobre la prevención de violencias en sus hogares y proporcionaron una base reflexiva para que lxs NNA pudieran identificar situaciones que pongan en riesgo su integridad, crecimiento e identidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Las Vacaciones Artístico-Recreativas en Kennedy de la Corporación Arte Acción Colombia, en alianza con el ICBF, fue una propuesta orientada a la promoción de los derechos de lxs NNA, la prevención de violencias y a la reducción de la alta permanencia en calle en época de vacaciones. Contó con la participación total de 143 NNA durante su implementación del 9 de enero al 3 de febrero del 2024, en los barrios El Descanso, El Class y Catalina II.

Como parte de los logros obtenidos por medio de la implementación de este proyecto, se pudo diseñar un programa innovador de formación artística compuesto de 18 sesiones, bajo las temáticas de promoción de derechos, prevención de violencias y cuidado. En estas, además de las actividades de esparcimiento cultural y recreativo, se logró aportar un alimento adicional al consumido habitualmente por lxs NNA.

Dentro de las percepciones de lxs NNA participantes se encontró que el espacio les permitió socializar con pares y que se presentó como una oportunidad para divertirse mientras generaban nuevos aprendizajes. Teniendo en cuenta los temas abordados, lxs NNA destacaron el reconocimiento y apropiación de sus derechos, de la prevención de violencias, el reconocimiento de su cuerpo y el establecimiento de límites para sentirse más seguras y seguros. Así mismo, destacaron varias clases que les permitieron afrontar y procesar, por medio de actividades simbólicas y metafóricas, sus miedos e inquietudes —como lo ocurrido con la actividad en la que se dibujaron los miedos y de manera posterior se rompieron—, transitando los temores con acciones artísticas y reflexivas.

La apreciación de madres, padres o cuidadores sobre las Vacaciones Artístico-Recreativas en Kennedy fue positiva, manifestaron que los espacios y tiempos para desarrollar las actividades fortalecieron los lazos de socialización y redujeron los tiempos de exposición a las pantallas y de exposición a la calle mientras padres, madres y cuidadrxs trabajaban.

Uno de los logros destacados durante el desarrollo de la propuesta fue que gracias al presupuesto otorgado por el ICBF se consiguió llegar a más de 140 NNA, ampliando la incidencia y la cobertura de la organización en la localidad de Kennedy y creando espacios protectores para la niñez. Esto permitió que los temas sobre la prevención de violencias y sobre derechos llegara a un número significativo de personas, quienes además se permitieron dialogar sobre sus experiencias e indagar y reflexionar sobre sus espacios cotidianos, sus identidades y las relaciones consigo mismxs.

En general, durante la implementación de la propuesta se tuvo una participación constante en los tres espacios de incidencia, en los que, a pesar de las fluctuaciones en la participación de algunxs NNA, también se evidenció constancia y compromiso en otras. Además del apoyo constante de las comunidades y juntas de Acción Comunal, que facilitaron los usos de los espacios y la convocatoria de las personas habitantes del sector.

Por medio de las vacaciones, también se identificaron nuevos talentos artísticos y liderazgos comunitarios en los diferentes grupos, permitiendo evidenciar la importancia de estas actividades en los territorios para el fortalecimiento de los procesos individuales y colectivos. Se destaca que, al tener actividades con grupos etarios mixtos de 6 a 14 años, se logró priorizar el trabajo colectivo y se contribuyó en la socialización. Priorizar esto permitió que lxs adolescentes adquirieran posturas de integración que, además de reforzar el cuidado de niñas y niños más pequeñxs, generaron reflexiones adicionales sobre la importancia de la participación de los espacios culturales y la necesidad de liderazgos constantes y puntos de encuentro para la creación sociocomunitaria.³

A partir del desarrollo e implementación del proyecto, se hace necesario incluir en una próxima versión encuentros y espacios de formación y construcción colectiva con padres, madres y cuidadorxs. De esta manera, además de proyectar las acciones a desarrollar en el territorio, se puede lograr un ejercicio de horizontalidad en el que las personas involucradas en el cuidado de NNA también se sensibilicen a través del arte. Esto es fundamental, ya que, aunque lxs NNA reconozcan sus derechos, es importante abordar las diversas acciones que madres, padres y cuidadorxs desarrollan en el espacio cotidiano y que, consciente e inconscientemente, pueden vulnerar los derechos de NNA y promover la repetición de patrones de comportamiento que inciden en prácticas violentas.

3 Estas apreciaciones y reflexiones, suscitadas por lxs adolescentes participantes del proyecto se pueden ampliar en el video corto documental con las memorias del proyecto, que se encuentra en YouTube: <https://youtu.be/ZSVdg0cGQ9E>

Se destaca a lo largo de la implementación del proyecto la presencia de un apoyo psicosocial que generó herramientas de contención, reflexión e indagación frente a los ejercicios y creaciones realizadas por lxs NNA. En ese sentido y a partir de los resultados de las acciones en el espacio formativo, se realizó sensibilización a algunas madres para fortalecer dinámicas familiares, así como comunicación asertiva, manejo de emociones y establecimiento de límites desde el respeto y el amor para promover el bienestar de NNA. Por otro lado, se realizó el seguimiento de un caso especial en el que se estableció comunicación con la línea de atención del ICBF 141 y se dejó radicado de un presunto abuso sexual.

Finalmente, resulta fundamental seguir generando espacios de formación artística y de esparcimiento cultural para el aprovechamiento del tiempo libre de NNA; espacios que se preocupen por trazar una línea de reflexión que incluya un componente transversal que les permita adquirir herramientas prácticas para su vida cotidiana. En este sentido, el arte y la cultura desempeñan un papel fundamental en la educación de NNA, ya que no solo se aborda un componente disciplinar, sino que también se contribuye a formar una ciudadanía más sensible y empática ante la realidad sociocultural. A través del arte, lxs NNA pueden expresar sus posturas políticas, sus emociones y sus ideas, fortaleciendo su capacidad de prevención individual y colectiva, y promoviendo la creación de entornos más seguros y conscientes.

REFERENCIAS

- Méndez, E. (2020). Arte comunitario: un marco de referencia para la construcción de un modelo de gestión cultural comunitario. *El Artista*, (17), s. p. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87463242010>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Charry, C. (2020) Estética y democracia. *El Artista*, (17), s. p. <https://www.redalyc.org/journal/874/87463242011/html/>

NACER-CREER-DANZAR: RETROSPECTIVA DE UN PROYECTO DE VIDA QUE INICIÓ EN UN PROYECTO DE PRÁCTICA

Romanoff Calderón

Ser profesor de danza folclórica en Colombia por medio de un proyecto cultural y no morir en el intento es la premisa y el punto de partida de las reflexiones compartidas a continuación. Pues bien, la misión quijotesca tiene muchas aventuras y molinos que, cual torbellinos de emociones y circunstancias, hace que la dirección de un cuerpo de baile empiece a pensar en las diferentes estrategias, dinámicas internas y gestiones para consolidar un grupo de personas que danzan. Atravesar por cada una de sus vidas, dando un nuevo sentido y orden a las actividades del mes, acercándonos de manera mancomunada a lo que folcloristas, pensadores e investigadores han denominado *saberes populares*, los cuales trascienden en el tiempo y en los espacios de generación en generación. Construir y defender un lugar de enunciación alrededor del movimiento danzado —que por su naturaleza ya es cambiante— y, por supuesto, danzar.

Danzar... ¿Para qué danzar? ¿Qué danzar? ¿Cómo aprender a danzar? ¿Cómo enseñar a danzar? ¿A quién quiero enseñar? ¿Pensar la danza? ¿Folclor? ¿Para qué enseñar danza folclórica colombiana? ¿Se puede escribir la danza? ¿Existe una pedagogía específica para la danza? ¿Construir con y desde el territorio? Intentar buscar las respuestas a los cuestionamientos diarios y, a la par, apropiarse, año tras año, el entendimiento y el tránsito de las concepciones referentes a la creación, la investigación, la cultura y la ejecución/interpretación en la danza, solo generaba, en efecto piramidal, nuevos interrogantes. En palabras de D. Schön (1992, p. 1) cuando refiere la importancia de salir de las tierras altas de la academia y adentrarse en el pantano para reflexionar la práctica docente: “En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica”. Les invito a danzar juntos por los primeros 11 años de un proyecto de vida que inició en la planeación de mi primera clase con la pregunta fundante: ¿qué quiero enseñar?

EL CAMINO

Todo empezó desde cuarto de primaria, cuando aquel docente de lengua castellana, quizás al ver en mí un niño tan introvertido, decidió encomendarle la misión de declamar una poesía costumbrista para el Día del Idioma. Para sorpresa mía, en mi hogar sabían declamar, quizás sin la experticia y los tecnicismos del verso, pero teníamos lo más importante, la pasión por la declamación. Con el pasar de los años y poema tras poema, logré un lugar en el hermoso arte de la

declamación con los anhelos, sueños cumplidos y frustrados de los bohemios,¹ la crítica a la pérdida de la identidad con los extranjerismos del Indio Rómulo² y la incurable aflicción de aquel que aun riendo llora.³

La poesía me llevó a la escena y la escena llegó para quedarse. Estudié casi todo mi bachillerato en un colegio público de la localidad de Engativá. Traía en mi maletín los libros, los cuadernos y los poemas. Afortunada o desafortunadamente en mi colegio no había clases de teatro, solo danza, que para la época, y lo más irónico, no me llamaba tanto la atención como actuar. Juan Manuel Bohórquez,⁴ mi compañero de aventuras y un amante del cine, fue literalmente el escudero ideal para que en el colegio contrataran a una profesora de teatro en contrajornada. De allí surgió nuestra primera gran hazaña, una adaptación del Quijote de la Mancha, denominada *Sancho, Quijote y sus locuras*. Recuerdo que logramos presentarlo en un gran teatro en la localidad de Chapinero. La pasión por lo escénico nos hizo descuidar las otras materias y en el grupo de teatro solo podían estar los mejores promedios académicos, así que, por lo menos para Juan y para mí, las clases de teatro en contrajornada los martes y jueves llegaron a su fin.

Para mi fortuna, me encontré con el programa Jóvenes Tejedores de Sociedad que seguramente varias de las personas que lean estas líneas recordarán. Allí inicié mi proceso de formación en teatro, di mis primeros pasos en las tablas, bajo la dirección de Carlos Sepúlveda (2002), Nohora González (2004) y Félix Báez (2005 y 2006), y empecé a direccionar mi mirada hacia las artes escénicas.

Bajo la dirección de Sepúlveda, montamos una soledad traducida en cien mágicos años por nuestro nobel de literatura. En el segundo montaje, *A la diestra de Dios padre*, adaptada por Buenaventura, la ausencia de varios compañeros del elenco hizo de mi personaje la mixtura de la pobreza, indignancia y precariedad expuesta por Carrasquilla. Por último, el teatro ahora estaba en espacios no convencionales, en esta ocasión con el montaje teatral: *La fiesta de los dragones*, el último proceso creativo con el programa de Jóvenes Tejedores de Sociedad. En estos primeros 4 años mis creencias sobre el arte y la posibilidad de vivir otras vidas de manera ficcional me hacían pensar que quería hacer del teatro mi vida.

Pero hay un ingrediente adicional en esta receta. Yo no quería ser profesor, yo quería ser *actor profesional* y quería seguir aprendiendo de mis profes de teatro. Este impulso me llevó a presentarme a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y desde allí empezar a entender que lo que había realizado hasta el momento me daría la entrada a la universidad, pero, más importante aún, la catapulta al universo del teatro y lo teatral. Pues bien, se inició el proceso y la carga cada día era más pesada. A hoy, puedo decir que era muy difícil salir

-
- 1 Poema "El brindis del bohemio", por el poeta mexicano Guillermo Aguirre y Fierro (1887-1949).
 - 2 Poema "Barbarismo", del poeta colombiano Rómulo Augusto Mora Sáenz, más conocido como "el Indio Rómulo" (1931-2020).
 - 3 Poema "Reír llorando", del Poeta mexicano Juan de Dios Peza (1852-1910).
 - 4 Juan M. Bohórquez terminó sus estudios y entró a la Universidad Nacional a estudiar Cine y Televisión.

de clase en las tardes, ensayar hasta las 9:30 de la noche, atravesar la ciudad del noroccidente al suroriente y llegar sobre las 11:00 p. m. a cenar y leer los materiales pendientes para la siguiente clase. En la tabla 5, ofrezco un resumen del devenir del ingreso a la licenciatura en Artes Escénicas y los emergentes trabajos, colectivos e iniciativas que constituyen el rol del docente artista.

Tabla 5. Lugares de aprendizaje (2002-2008)

| Año | Lugar de aprendizaje |
|------------------|---|
| 2002-2006 | Jóvenes Tejedores de Sociedad |
| 2007-2008 | Licenciatura en Artes Escénicas (LAE)-UPN |
| | Grupo de danza universitario 1 (UGC) |
| | Grupo de danza universitario 2 (UMD) |
| | Grupo profesional de danza (1) |
| | Grupo profesional de teatro |
| | Grupo de danza universitario 3 (FUSM) |
| | Below The Line (BTL) |

Fuente: elaboración propia.

Para el periodo 2009-2010 (tabla 6), en la Licenciatura en Artes Escénicas ya habíamos abordado las técnicas del actor, la improvisación, el combate escénico, la acrobacia, la técnica vocal, algunos referentes pedagógicos y el tan esperado montaje de la carrera. *Peter Weiss* fue el nombre de nuestro montaje, que logró presentarse en Ibagué, con el formato de teatro circular, y en el Teatro Libre de Chapinero. Una experiencia para muchos *fuerte* con inconsistencias, discusiones, pero, sobre todas las dificultades, una experiencia teatral única.

Tabla 6. Lugares de aprendizaje (2009-2010)

| Año | Lugar de aprendizaje |
|------------------|---------------------------------------|
| 2009-2010 | LAE-UPN |
| | Grupo de danza universitario 1 (UGC) |
| | Grupo de danza universitario 2 (UMD) |
| | Grupo profesional de danza (1) |
| | Grupo Profesional de teatro |
| | Below The Line (BTL) |
| | Diplomado en Didácticas para la Danza |
| | Coreógrafo en colegios privados |

Fuente: elaboración propia.

El programa académico de la Licenciatura en Artes Escénicas, para el 2011 (tabla 7), estaba en la segunda transición de su historia: aún se tenían prácticas heredadas del director de teatro, las asignaturas de pedagogía no contaban con el respaldo colectivo de los que transitaban por los salones, era una clase más para poder cumplir el sueño de muchos de querer ser artistas. En los últimos semestres podías escoger entre tres énfasis: Manipulación de objetos, Dramaturgia o Mimo corporal dramático. Por mi afinidad con la danza, escogí la compleja técnica del mimo corporal dramático e inicié la aplicabilidad del tiempo, espacio, melodía y ritmo en las disposiciones de segmentación, inclinación, profundidad, rotación y traslación.

Tabla 7. Lugares de aprendizaje (2009-2010)

| Año | Lugar de aprendizaje |
|------|---------------------------------|
| 2011 | LAE-UPN |
| | Docente en colegio en Concesión |
| | Grupo profesional de danza (1) |
| | Grupo profesional de teatro |
| | Below The Line (BTL) |

Fuente: elaboración propia.

Sería el 2011 y, para esa época, ya había hecho parte durante 4 años de varios grupos de danza universitarios, un grupo profesional de Bogotá —que hoy por hoy debe estar cercano a los 25 años de conformación— y un colectivo teatral en el que, con algunos compañeros de la licenciatura, teníamos presentaciones en la localidad y uno que otro teatro grande de la ciudad.

Un aspecto importante que definió gran parte del gusto por la enseñanza fue que en el colectivo teatral se podían exponer al director las ideas creativas que cada actor o actriz tenía y luego verlas reflejadas en escena. Con esta agrupación conocí muchos colegios públicos de Bogotá, a los cuales llevamos las obras y, gracias a las múltiples funciones que teníamos, conocí *in situ* gran parte de las problemáticas que tenemos en nuestra educación. Las obras que presentábamos tenían un componente pedagógico, pasando por el desmontaje, el foro con los actores/actrices y el director. Adicional a ello, llevábamos talleres de teatro que complementaban las problemáticas abordadas en cada una de las escenas presentadas. Empecé a tener un “sueldo” como artista-formador. Una función me garantizaba el dinero para los buses de las semanas siguientes. Desafortunadamente en el grupo de danzas no era igual, el 95 % de las presentaciones no tenía ninguna retribución monetaria. Ahora, 15 años después, agradezco la experiencia danzaria, pero abogo, como director general de una

agrupación de danza, por que el bailarín intérprete tenga una retribución económica cada vez que pisa un escenario en nombre de la Corporación Artística Jera Danzas (CAJD).⁵

Para ese mismo año, inicié mi experiencia como coreógrafo en diferentes instituciones educativas, donde me contrataron para hacer los juegos coreográficos para todas las izadas de bandera. Entonces voy por un tiempo de un mes a dos meses, monto las coreografías y ya. No necesito evaluar, generar planeaciones de clase, desarrollar contenidos, rúbricas o secuencias didácticas; es un ejercicio de memorización y de ejecución. A la par, inicio un Diplomado en Didácticas para la Enseñanza de la Danza Folklórica y, producto de este proceso de formación, nos hacen la invitación para participar del III Congreso Nacional e Internacional de Danza Folklórica Colombiana: “La puesta en escena del hecho folklórico”, organizado por CIOFF Colombia en el 2011. Allí conozco a una maestra que me hace la invitación para asistir a un colegio donde pueda ser profesor; envió mi hoja de vida y soy aceptado, pero no he terminado mis estudios, es decir, no me he graduado, lo cual también nos deja la pregunta sobre ¿por qué en algunas instituciones educativas contratan tantos estudiantes de últimos semestres? Para pagarles menos o no pagarles lo justo, lo que se debe, bajo la excusa de ganar experiencia. ¿Seguirá esa dinámica empresarial vigente?

Inicio el 2012 con un primer trabajo formal en un colegio en convenio en la localidad de Bosa y allí tengo 32 cursos a cargo, con un promedio de 45 a 50 estudiantes por curso desde cuarto de primaria hasta el grado noveno. ¡Bienvenido al mundo real! Se empiezan a tensionar muchas cosas como profesor en formación y como artista. Teniendo 50 estudiantes al frente, ¿cómo le haces? ¿Dónde empezar? Bueno... Eh, los estadios, las etapas de desarrollo, hacia una pedagogía de la liberación. ¿Qué hacer? La clase no da espera. La primera semana fue caótica. Eran muchas clases, muchas listas, debía hacer un baile por curso, es decir, 32 juegos coreográficos con una sola hora por semana. Muchas cosas por hacer y muy poco tiempo. Ya no podía salir de mi trabajo e ir a ensayo. Para ese momento llegó la pregunta obligada: o arranco como profe o sigo como artista, y el proyecto de grado, ¿para cuándo?

Un año atiborrado de planeaciones, juegos, aciertos, frustraciones, competencias, gira internacional a México, presentaciones de danza, funciones de las obras de teatro y construcción de un rol docente que se pensaba la danza

5 La Corporación Artística Jera Danzas es un espacio en el que, por más de 12 años, se ha promovido un acercamiento a la cultura nacional, abordándola desde la rama del folclor coreográfico y su interpretación, desde un punto de vista pedagógico, artístico y tradicional, bajo la dirección del miembro fundador y docente Romanoff Calderón. Para conocer un poco más del trabajo de Jera Danzas, se recomienda consultar los siguientes enlaces: Beca de Circulación Nacional MinCulturas 2023, https://www.youtube.com/watch?v=le5M_NfKFW8&ab_channel=JeraDanzas; Festival Colombia Territorio de Paz, ganador de Beca LEP 2023, https://www.youtube.com/watch?v=YWHZ6OieIXc&ab_channel=JeraDanzas; Corporación Artística Jera Danzas-Prensa, <https://www.instagram.com/stories/highlights/17859774833788647/>; entrevista en el Canal del Congreso, “Historia de la Corporación Artística Jera Danzas”, <https://www.youtube.com/watch?v=baBGQ1nC9Ls&list=PLBEQWWx3-UwMKT7xse4TXArj7bUWUipuW&index=11>

folclórica desde la técnica del actor. 365 días en los que fui muy profe, pero un año en el que la oportunidad de investigación planteada en el proyecto de grado se difuminaba en el horizonte. Una fundación en Kennedy donde en ese entonces ensayaba el grupo de teatro me dio la oportunidad de iniciar un proceso de formación en danza, proporcionando un espacio para ensayar y posibles presentaciones que surgieran. En este lugar se materializaron las ideas ya transitadas en algunos grupos de danza en los que había participado como coreógrafo y habían tenido sus primeros lugares en competencias locales.

Yo quería tomar las decisiones importantes y la Fundación Teatrama me brindó esa posibilidad, por lo menos el primer año. Allí nació esta idea por querer enseñar lo que aprendí en la universidad, como estudiante de una licenciatura, y la experiencia adquirida en los grupos de danza universitarios, los festivales nacionales y las primeras giras internacionales como bailarín. Se le empezó a dar forma a la idea de tener un grupo de danza a mediados de noviembre 2011 y ya a mediados de diciembre se consolidó un proyecto de formación en danza.

Inicié el 2013 (tabla 8) en la Fundación Creciendo Unidos, trabajando en un proyecto de formación en danza, durante 6 meses, con hijos de recicladores. Fue una experiencia maravillosa; retomé planeaciones, ideas y juegos coreográficos que ya había realizado el año anterior. Pero a este grupo no le interesaba la danza folclórica, así que retomamos los aprendizajes obtenidos en el BTL y en las creaciones de danza urbana para los *shows* de fin de año, despedidas de empresa para la gente rica del norte. Así lo pensaba en esa época. A mediados del 2013 fui contratado para orientar las clases de expresión corporal de un colegio privado (cubría una licencia de maternidad), y allí las condiciones laborales fueron muy diferentes; ahora eran solo 8 grupos y el promedio de estudiantes por salón era de 20 a 25 estudiantes. Se entendía la expresión corporal desde dos asignaturas, teatro (1.º y 3.º periodo) y danza (2.º y 4.º periodo). Ahora sí podía aplicar lo aprendido en la universidad y lo aprendido en los grupos, diplomados, talleres y grupos de danza. Terminada la licencia de maternidad de la profesora de expresión corporal, el jefe inmediato me dijo: “Quiero que inicies el otro año como docente del colegio, pero necesito tu diploma de licenciado. Sistema de gestión de calidad me lo solicita. ¿Cuándo crees que puedas graduarte?”. Una montaña rusa de emociones me embargó todo mi ser, ¿es real? ¿Qué? Volvió la pregunta: ¿y la tesis para cuándo?

Tabla 8. Lugares de aprendizaje (2013-2014)

| Año | Lugar de aprendizaje |
|-----------|----------------------------|
| 2013-2014 | LAE-UPN |
| | Docente en colegio privado |
| | Grupo profesional de danza |
| | Jera Danzas |

Fuente: elaboración propia.

De regreso al Parque Nacional, sede de la UPN en la que recibía mis clases. La subida era familiar desde la carrera Séptima, pero esta vez fue sufrida. Me gustaba el lugar; finalmente me formé como licenciado, pero no quería seguir subiendo la montaña. No sé en qué momento el lugar que fue la catapulta para emprender nuevos sueños ahora era una carga en la espalda. Me distraje, esa es la verdad, me salté el orden, primero el grado, luego el trabajo. Pero bueno, ya estamos aquí, a graduarnos para que no nos cierren la puerta como aquella nefasta ocasión en la que, luego de tres filtros, me dijeron: “No sé cómo pasó las otras entrevistas si les tengo prohibido aceptar estudiantes de últimos semestres”. Ese día fue muy duro y no quería que se repitiera. Con la ilusión de lograrlo en un semestre, llegué a mi meta: finalizar mi proceso de grado.

Para sorpresa mía, en ese tiempo, pensar la danza en la licenciatura era muy equívoco por lo que la respuesta en su momento fue: “Usted está buscando panela en un almacén de telas”. Eso desanima a cualquiera, pero yo ya era profe, ya llevaba un año con Jera Danzas como proceso de formación. No me podía rendir. Ya había cursado todas mis materias y dije: “Es el momento en que la danza me tiene que devolver el favor”; es decir, mi tesis se hacía en danza folclórica o no se hacía.

Figura 9. Todo tiene su tiempo de maduración



Fuente: elaboración propia.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Por el mes de septiembre de 2009, me encontraba en la sede del Parque Nacional de la UPN, en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE). Con su característico clima y el ambiente natural que le rodea y le hace un lugar maravilloso para la contemplación, la creación y el pensar desde, para y con el otro.

Mi cuerpo, para esa fecha, ya comprendía la caracterización del personaje desde las circunstancias dadas, ya había experimentado las cualidades del movimiento, el combate escénico; reconocía las historias épicas de Aquiles y las peripecias de aquel hombre que huyendo de su destino termina asesinando a su padre y casándose con su madre; un cuerpo que se había comprometido con el entrenamiento actoral como lugar seguro para la consecución de una presencia escénica, un cuerpo transitado incluso por el deporte en la Liga Bogotana de Fútbol. Pero, especialmente, ese cuerpo narrado aquí comprendía el vaivén de una rajaleña, la fuerza y el fuego del joropo, la tranquilidad de una guabina, un cuerpo que danzaba al son del tiple, la bandola, el requinto, la guitarra, el cununo, el millo, el alegre, las gaitas, entre otros instrumentos muy presentes en las canciones que todas las tardes de lunes a lunes, después de las clases de la universidad, decidía dibujar en el espacio cada una de sus tonadas.

Ese mismo cuerpo que en las tardes danzaba al compás de lo que comprendía por folclor ahora se encontraba inmóvil ante la pregunta que de una u otra forma sienta, de manera literal, a muchos de los docentes en formación en la LAE: ¿cuál es su pregunta problema? El problema realmente era ese, no había una pregunta que resaltara, que unificara la experiencia obtenida bailando y la formación pedagógica y disciplinar en el programa de Artes Escénicas. En medio de tanta incertidumbre, decido pausar mis preguntas por la danza y unirme a un grupo de compañeros que, por su edad, experiencia y conocimientos, consideré en ese momento que ese tema de la tal pregunta problema ya lo tenían resuelto. Craso error.

Su pregunta, ahora *nuestra*, estaba enmarcada en la importancia del abordaje de la literatura en la primaria. Alrededor de dos meses y medio leí, confronté y abordé un tema que me daba la base para llegar al espacio de seminario de proyecto de grado, pero que no estaba del todo de acuerdo con mi lugar de enunciación como futuro docente de las artes escénicas. El problema hasta el momento de la investigación era que el concepto “danza folclórica” en la LAE no existía en el repositorio de los graduados ni de los tutores de proyecto de grado.

PRETENDER ENSEÑAR

Todo a su tiempo, como lo enmarca el mantra de Jera Danzas: “Todo tiene su tiempo de maduración. Si quieres algo, siébralo, coséchalo y no aceleres su fruto”. Es difícil de entender, porque hay mucha presión por parte de la familia y de los amigos, de los compañeros de clase que ya se fueron de universidad, de los comentarios en el pasillo como: “Uy, pero usted ya hace parte del inventario de la universidad”, o la pregunta tonta de: “¿Usted todavía aquí?”. Sí, me *demoré*

más de lo esperado. Y narro esto no para victimizarme; todo lo contrario, lo hago para aquellos profesionales en formación que atraviesan sus procesos de pregrado, para que se aferren a sus preguntas, a sus oportunidades para investigar, a sus motivaciones artísticas, a todo aquello que les dio la academia, pero especialmente que también se aferren a todo lo que experimentaron y vivenciaron en paralelo en otros espacios, porque uno no es solo estudiante de la universidad. Sí, graduarme en el pregrado ha sido una de las mayores alegrías de mi vida y, también debo decirlo, fue por fin quitarme un peso de encima.

Jóvenes Tejedores de Sociedad fue el primer paso que me dio la posibilidad de pensar mi vida en y desde el arte, a la par y como un engranaje los siguientes cinco años. Fueron distribuidos en lecturas, muestras escénicas, mucho pero mucho ensayo, giras nacionales, giras internacionales, el primer viaje fuera del país lejos de la familia, el primer sueldo haciendo lo que más me gustaba... bailar. Cinco años en los que gran parte de lo aprendido en la universidad tocaba sí o sí llevarlo a la práctica. Era el sí mágico del docente. Las lecturas y las planeaciones se volvieron las circunstancias dadas para el personaje, incluso el vestuario ya no era para la escena, el vestuario ahora era para la clase.

Sí, repetía como un loro tal cual lo había aprendido en la universidad: “Dele”,⁶ gritaba con entusiasmo cada ensayo bajo mi dirección cuando buscaba una mayor exigencia en cada uno de los jóvenes participantes del grupo de danza. El proyecto de grado me permitió salir de la forma en la que había aprendido y pensar en la manera como enseñaría eso que había experimentado por más de seis años mi cuerpo.

Entonces ya no era hacer juegos coreográficos para la izada de bandera, ya no era el coreógrafo contratado por horas en empresas e instituciones educativas para el evento cultural o la competencia del momento. Ahora era poner en escena lo que pensaba, lo que quería que pasara en la escena. Al no tener “aparentemente” las herramientas para hacerlo, atiné a centrar la propuesta danzaria en tres ejercicios coreográficos; a ritmo de guabina,⁷ torbellino⁸ y merengue campesino nacen las primeras tres apuestas de eso que no tenía forma, pero que para mí era *danza folclórica colombiana*.

6 “Dele”, gritaba siempre, simulando a uno de los docentes de la licenciatura. En últimas, el docente es la suma de retazos, experiencias significativas y momentos no gratos que han dejado a su paso todos los lugares y las personas con las que ha escuchado y compartido sus conocimientos.

7 En nuestras tradiciones danzarias, la guabina cuenta con un fuerte aporte musical; son especialmente las mujeres quienes con sus voces narran su cotidianidad, sus amores, deseos o anhelos. Para el maestro Abadía Morales, la guabina tiene la principal confusión: “debió surgir cuando se organizó por primera vez en Colombia una coreografía completa por parte del maestro Jacinto Jaramillo a la pieza llamada “Guabina Chiquinquireña” en el antiguo teatro municipal de Bogotá en 1938. A partir de entonces se divulgó por todo el país esta coreografía en manos de maestros normalistas y primarios” (Abadía, 1983, p. 164).

8 Citando a la maestra Aura Velasco (2010, p. 19), el torbellino, desde una perspectiva musical, “es la tonada de mayores características indígenas más pronunciada entre las mestizas. Moldeada y depurada constantemente con esta tonada, el campesino boyacense expresa sus sentimientos por medio de sus coplas”.

Listo, las danzas. Ahora, ¿cómo le hago para que las memoricen, aprendan, ejecuten, maten e interpreten? Bueno, pues juguemos. Sí, excelente idea, juguemos porque el juego es muy importante. ¿Por qué es importante? No sé, pero en la universidad le dedicamos un semestre a jugar, así que juguemos. Ok y, después de jugar, ¿qué hacemos? ¿Qué más va a ser? Pues entrenar, al cuerpo toca entrenarlo para que no sea perezoso, para tener más presencia escénica. ¿Ok y luego? Todos los días cada minuto las mismas preguntas. ¿Por qué jugar, entrenar? ¿Qué necesito de lo teatral para este ensayo? ¿Cómo explicar la técnica y el movimiento? ¿Cómo pasar al juego coreográfico atravesando de lo individual a lo colectivo? A continuación, un recuento de lo que precedió a la acreditación como docente de las artes escénicas.

Producto de la pregunta constante y la construcción del proyecto de grado, se organizó una ruta de trabajo que permitió la elaboración de los juegos coreográficos, pero lo más importante es que existiera un camino por el cual transitar el aprendizaje de lo musical, corporal y escénico que sobrepase la repetición y se llegue a la comprensión y la interpretación. Manos a la obra, crear el primer camino.

Juego⁹

El juego es la parte inicial en el ensayo. En las primeras sesiones es involucrado como una *estrategia* para concentrar la energía del grupo, disponer los cuerpos, mejorar la comunicación y estar dispuestos para el entrenamiento que era, desde mi perspectiva, un trabajo corporal focalizado. Los juegos aquí dispuestos (tabla 9) fueron seleccionados porque de manera intuitiva tenían relación con conceptos como la distribución en el espacio (Barco), presencia escénica (Círculo de la energía, Combate), Motores de movimiento (Tenis corporal) y trabajo en equipo (Números, Lleva encadenada), entre otros. Dichos juegos fueron modificándose y relacionándose especialmente con la manifestación danzaria que se fuera a abordar.

Tabla 9. El juego y su mediación en el aula

| | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 |
|---------------|------------|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------|
| Juegos | Barco | Barco | Colita de conejo | Congelados | Lleva |
| | Salchichas | Salchichas | Conciencia del espacio | Congelados bajo tierra | Lleva encadenada |
| | Números | Números | Combate escénico | Lleva | El líder |
| | Espejo | Círculo de la energía | Tenis Corporal | Lleva Monstruo | Tenis corporal |

Fuente: elaboración propia.

9 El juego puede ser utilizado por el docente en la justa medida en que les ayuda a los aprendices a acercarse a los aprendizajes esperados para cada una de las sesiones. Se sugiere revisar el texto *Taller de juegos teatrales* de José Cañas Torregosa (2009).

En los primeros diez años de Jera Danzas como espacio de formación, el juego tuvo varias modificaciones, aunque mantuvo su motivación inicial: “disponer el cuerpo y la mente para el encuentro”. Luego el juego empezó a ser la exploración de los conceptos escénicos a abordar, incluso de la técnica específica en danza. Por ejemplo, si existe una danza en la que el intérprete necesita tener una mayor conciencia del movimiento de su cadera, los juegos dispuestos para esta sesión estaban encaminados a dicho objetivo. En este caso específico, se juega Colita de conejo, en el que los participantes colocan una tira de tela que desciende de la parte trasera de su cintura, haciendo movimientos muy rápidos, especialmente con su cadera. Los participantes deben evitar que sus otros compañeros les retiren su tira de tela.

De esta manera, el primer momento invitaba a una disposición corporal. Desde el inicio de cada sesión, se exploraba con los diferentes juegos lo que más adelante se iba a asociar con el concepto escénico a abordar o con la técnica específica en danza folclórica. Un ejemplo de ello sería para aplicar movimientos mecánicos, como la rotación de la cadera para la puya o el movimiento constante de la cadera en la danza de la redova o el pasillo arriado.

Otro aspecto importante para la primera parte de las sesiones es que hoy por hoy el juego también es entendido como un juego coreográfico, es decir, podemos tomar partituras de movimiento musicalizadas que no sean propias del campo de la danza folclórica, pero que, por sus dinámicas corporales, puedan ser luego utilizadas como exploraciones del movimiento, similares a las utilizadas en las manifestaciones danzarias de nuestro territorio. Un ejemplo de ello es el básico $\frac{4}{4}$ aplicado en la bachata y su relación con la marcación de la danza cachada. O el básico $\frac{3}{4}$, utilizado en la salsa cuando se cruza atrás y su relación con la marcación un poco acelerada del bambuco viejo del pacífico colombiano.

Entrenamiento

Iniciamos bajo la concepción de las capacidades físicas básicas (fuerza, resistencia, equilibrio, potencia y elasticidad) que debe tener todo bailarín como recurso inicial para la ejecución armónica de la danza. Aquí se buscaba, más que un cuerpo atlético o musculoso, uno ligero, controlado y listo para la danza. También se propuso una rutina que le permitiera a cada uno de los integrantes transitar y realizar las evoluciones en tiempo y en repeticiones de manera progresiva y personal (tabla 10).

Tabla 10. Entrenamientos focalizados

| | |
|----------------------|-------------------|
| Entrenamiento | Sesiones 1 a la 5 |
| | Silla |
| | Tabla |
| | Tomando el sol |
| | Abdominales |
| | Remar |
| | Posición fetal |

Fuente: elaboración propia.

Esta posibilidad de abordar el entrenamiento del cuerpo evolucionó en lo que denominamos *cuadro de mejoramiento constante*. Como su nombre lo indica, cada uno de los intérpretes debe desarrollar una secuencia de movimientos que le permita entrenar su cuerpo, pero ahora no solo en ensayo sino de manera diaria. De manera que el participante seleccionaba cuatro partes de su cuerpo a entrenar y a cada una le asignaba un movimiento de exigencia física. El cuadro debe ser procesual y no buscar un resultado inmediato, pues el avance en tiempo o repeticiones debía dar sus frutos con el tiempo, de 1 a 6 meses.

El cuadro de mejoramiento constante también debía abordar la fuerza, la resistencia, el equilibrio, la potencia y la elasticidad, solo que ahora debía ser de manera más autónoma, sin la presencia del docente para el proceso del estudiante. La lúdica llegó al entrenamiento para pasar por dinámicas grupales: los retos, la competencia y el uso de la imaginación en el camino a la aventura, una vez más, por medio del juego.

El bailarín o intérprete de la danza debe concebirse desde la perspectiva del alto rendimiento por su puesto físico y mental, para ello también hay que prepararse 50 % ejercicio y 50 % alimentación. Comprenderse desde la dinámica de bailarines de alto rendimiento pone en el panorama el apoyo de un profesional del deporte, psicología, educación física o fisioterapeuta que se debe tener como apoyo en las dinámicas del entrenamiento del cuerpo de baile. No solo es el desarrollo de una técnica específica del y por el movimiento; de allí la importancia de contar con un grupo multidisciplinar que permita entender el entrenamiento direccionado a personas que bailan. De esta manera se potenciará el trabajo físico y mental para la escena y, lo más importante, se evitarán lesiones en los intérpretes.

Concepto escénico a abordar

En este momento de la clase era de vital importancia reconocer qué elemento escénico (especialmente desde el teatro) nutría los juegos coreográficos propuestos para este tiempo y espacio. Allí se empieza a involucrar el equilibrio del espacio, el control corporal, la presencia escénica, la mimesis, entre otros (tabla 11). Se concibe desde un panorama más general para luego dar paso a lo específico.

Tabla 11. Conceptos teatrales aplicados en la danza

| | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 |
|------------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|------------------------|---|
| Concepto escénico a abordar | Control corporal | Control corporal | Respiración | Equilibrio del espacio | Patrones de movimiento musicalizado |
| | Equilibrio del espacio | Equilibrio precario | Resonadores | Disociación | |
| | Niveles corporales | Motores de movimiento | Capacidades físicas básicas | Movimiento segmentario | Movimiento segmentario |
| | Figuras geométricas | | | | Cuadro de zonas folclóricas de Colombia |
| | Fluidez | Fluidez | Ritmo | | |

Fuente: elaboración propia.

Desde el *rider* técnico, la escenografía, la convención teatral, el subtexto, la creación de personaje, hasta el arco dramático, pasando por la complejidad de la luz o la transformación de las puestas en escena para presentar las obras en espacios no convencionales, son parte de los aspectos para tener en cuenta al momento de abordar la creación. Al inicio se tenía en cuenta lo escénico específicamente para la ejecución de la danza; del campo de las artes escénicas (teatro) puede apoyar la ejecución del bailarín. Ahora, la mirada hacia lo escénico cumple con otras responsabilidades, por ejemplo: el espectador, la dramaturgia, el sentido de cada cuadro, lo musical en vivo, la plástica, entre otros. Sin embargo, fue la bisagra que permitió la apertura al diálogo de los lenguajes escénicos de la danza y el teatro.

Técnica específica en danza

Llegan las partituras de movimiento individuales, en pareja y colectivas. El participante debía comprender el gesto corporal que se realiza al ritmo de la música, la coordinación y la fuerza correspondiente, primero a nivel individual y luego desde una dinámica colectiva. Adicional a ello, la relación con el espacio y el reconocimiento de alguien que espera (tabla 12).

Tabla 12. Técnica e instrumentalización

| | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|
| Técnica específica en danza | Básico 3/4 | Básico 3/4 | Básico 3/4 | Básico 3/4 | Básico 3/4 |
| | Posición de las manos | Posición de las manos | Desplazamientos | Instrumentación | Instrumentación |
| | Métrica musical | Métrica musical | Instrumentalización | Posición de las manos | Posición de las manos |
| | Escobillaos | Escobillaos | Coreografía | Coreografía | Coreografía |
| | Giros | Giros | | | |
| | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

A menudo se le da la categoría de técnica para la danza al *ballet* clásico, de manera que si quieres aprender la técnica del bailarín lo primero que debes aprender son las posiciones de los pies, las manos, piruetas, entre otros. No podemos olvidar que el primer aprendizaje *formal* se da en la escuela y, en palabras de H. Plata (2020, p. 69), “la danza tradicional en la Escuela ha sido —tradicionalmente— enseñada por medio de la mimesis, sin tener en cuenta el contexto del cuerpo que danza”. Dicho de otro modo, el docente que imparte la clase de danza se ubica delante de todo el grupo y los estudiantes, mirándole, repiten los movimientos. Este es un tema digno de abordar al adentrarse al universo de la danza tradicional, folclórica o de autor. En lo que respecta a la

manera de enseñar la danza, por lo menos en la primaria, básica y media, se sugiere la lectura de *El cuerpo expresivo como eje transversal en los proyectos de formación artística en la educación media* (Calderón y Mendoza, 2018).

Es necesario recalcar que, independiente del lugar donde se den los procesos de formación en danza folclórica —formal, no formal, comunitario, universitario, entre otros—, es muy importante reconocer el componente técnico que tiene cada una de las manifestaciones danzarias de nuestro territorio, y aquí no quiero entrar en la discusión de *danza de autor* que ha trascendido en tiempo y espacio. Me refiero específicamente a las maneras, las formas y, si se quiere, los estilos que comprenden las danzas de nuestro territorio nacional, pues es allí, precisamente, en los territorios, donde una comunidad específica define y defiende su tradición danzaria, lejana o cercana a las versiones que migran a las diferentes metrópolis del país.

Se ha transitado desde un ejercicio mecanicista en la ejecución de los juegos coreográficos para la puesta en escena. Dicho punto de inicio y de quiebre ha permitido entender la enseñanza de la puesta en escena desde la experimentación del cuerpo de baile en el territorio. Es decir, se visita con el cuerpo de baile los lugares donde tradicionalmente realizan un baile que queremos aprender y llevar a escena, se consulta en la fuente y se confrontan las versiones. Luego se permite que representantes del territorio nos visiten en Bogotá y complementen lo experimentado en la visita anterior. Se continúa con la revisión de fuentes bibliográficas y se empiezan a tomar decisiones, especialmente en relación con la dramaturgia y el estilo de Jera Danzas para sus montajes.

Considerando que no todas las veces el cuerpo de baile puede ir a los variopintos territorios folclóricos que tiene nuestro país, se crea la iniciativa Tejiendo Saberes, en la que se han invitado a diferentes portadores de tradiciones o de técnicas danzarias a pasar por el espacio de ensayo y brindarnos sus conocimientos, bajo la dinámica de la contraprestación o, precisamente, como su nombre lo indica, el tejido. Esta iniciativa, que cumple siete años, nos ha permitido reconocer la amplitud de posibilidades que tiene un cuerpo que baila, “[...] es encontrarse con un cuerpo propositivo, creativo que se reinventa” (Plata, 2020, p. 45). Sentirse y coexistir con cuerpos que danzan en diferentes técnicas y estilos ha enriquecido en gran medida la concepción que se tenía de la técnica específica en danza.

Estructura coreográfica

Esta última parte práctica de la sesión era muy importante, porque en ella se empezaba a entender el propósito del juego inicial, del entrenamiento, el concepto escénico a abordar y la técnica específica en danza. Aquí se pone a prueba lo trabajado en el desarrollo de toda la clase (tabla 13).

Tabla 13. Proyección de la propuesta coreográfica

| | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 | Sesión 5 |
|-------------------------|--|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Puesta en escena | 1.ª parte | 1.ª parte | 1.ª parte | 1.ª parte | 1.ª parte |
| | 2.ª parte | 2.ª parte | 2.ª parte | 2.ª parte | 2.ª parte |
| | 3.ª parte | 3.ª parte | 3.ª parte | 3.ª parte | 3.ª parte |
| | Esqueleto general guabina chiquinquireña | Esqueleto general torbellino | Esqueleto general torbellino | Esqueleto general merengue campesino | Esqueleto general merengue campesino |

Fuente: elaboración propia.

Para ese momento, los juegos coreográficos ya estaban prediseñados (producto de la experiencia como bailarín), por tanto, se dividieron cada una de las secuencias coreográficas en inicio, nudo y final. Se entablaron las relaciones de sentido de los movimientos realizados en la fase de técnica específica para la danza y se hiló la historia inmersa en cada una de las manifestaciones danzarias. Se inició por la danza, que a nivel técnico es más difícil de representar, y luego se engranó con las demás propuestas, de manera que el esqueleto general de torbellino ya tenía inmersa la danza de la guabina; así mismo pasó con el esqueleto del merengue campesino.

Once años transitando por diferentes maneras de llegar a la puesta en escena ha dejado varios aprendizajes. El primero tiene que ver con la importancia de reconocer el mapa general de lo que se quiere proyectar, investigar de maneja conjunta sobre las manifestaciones danzarias y hacer mesas de trabajo. El segundo tiene que ver con el lugar del intérprete en cada danza, pues ahora hablamos del actor-bailarín que trabaja y desarrolla una técnica propia del movimiento, pero es solo el 50 %, el otro 50 % lo reúne su lugar en la propuesta danzada. En el montaje *Las andanzas de Juan Lucho*, el tema principal es el empoderamiento femenino, desde allí se crean unos personajes principales y secundarios, y cada uno tiene que resolver en el enriquecimiento de la pieza si está a favor de la función emancipadora por parte de algunas mujeres en la propuesta o si, por el contrario, asume una función más opresora y del mantenimiento del *statu quo*.

Considero que el reconocimiento o el prestigio de una compañía de danza no solo lo da el director o directora. En estos primeros 10 años en Jera Danzas, nos hemos aferrado a la idea de que la calidad en la escena la da cada uno de los integrantes del grupo, es decir, un grupo logra el reconocimiento gracias al grupo de bailarines que lo conforman. Un aspecto importante es que la comunicación entre dirección y bailarines debe tener dos características primordiales. La primera, una comunicación *afectiva*: de manera respetuosa se entablan las ideas propuestas y se buscan los diferentes caminos para el entendimiento mutuo. El afecto y el efecto que producen es fundamental en la transmisión del saber.

No se trata, en palabras de C. Cobo y J. Moravec (2011, p. 61), de “[c]argar de datos sus cabezas, como si se tratase de recipientes vacíos”, no es el director de la compañía el contenedor de conocimientos y el aprendiz el nuevo contenedor a llenar.

La segunda característica tiene que ver con una comunicación *efectiva*: el afecto como elemento mediador en la transmisión del saber posibilita ahora la claridad de propósito que se tenga de una puesta en escena, coreografía, etc. La delimitación del objetivo propuesto en las indicaciones de aquel que dirige. Probablemente, al mantener una comunicación afectiva y efectiva, el conocimiento y la experiencia danzada tengan matices muy diferentes a los históricamente heredados, por lo menos en la ejecución de la danza en la que el maestro supremo indica y, sin refutar, el bailarín dócil obedece.

Socialización

En un círculo se hablaba de los aprendizajes obtenidos en cada sesión. Se recordaban los conceptos escénicos abordados, se afirmaban algunas ideas presentes en la ejecución de la danza. También era el espacio para hablar sobre las falencias de la sesión para ser mejoradas en la siguiente. Por último, se daba un espacio para que cada integrante fuera a su bitácora y registrara de manera individual su progreso.

Tabla 14. Bitácora

| | |
|----------------------|--|
| Socialización | Sesión 1 a la 5 Bitácora |
|----------------------|--|

Fuente: elaboración propia.

Es necesario decir que, pese a ser uno de los momentos más importantes de cada encuentro, lo que en su momento fue compartir expectativas, logros y aprendizajes de las sesiones es ahora un espacio para dar información sobre las presentaciones, los compromisos y los aspectos por mejorar de manera colectiva para el próximo encuentro. La socialización debe ser entendida como ese ejercicio de auto y coevaluación, en relación con los propósitos y objetivos individuales propuestos para el encuentro.

Es necesario que cada intérprete llegue al lugar de ensayo con un objetivo claro a realizar, puede ser la perfección de un movimiento, el manejo de su respiración en ciertos juegos coreográficos, el dominio de su cuerpo en la fase de entrenamiento o su capacidad para liderar o ayudar a sus compañeros en el transcurso del ensayo.

LA PROGRESIÓN DEL DOCENTE DE DANZA FOLCLÓRICA COLOMBIANA

El título como licenciado en Artes Escénicas, dos años como docente en una institución educativa privada y el deseo de ser la persona que dirige una compañía de danza fueron el combustible necesario para iniciar un camino hacia nuevos cuestionamientos por la enseñanza, la danza, el folclor, el territorio, la técnica, los contextos, entre otros cuestionamientos. Conforme iba pasando el tiempo, el lugar de la pregunta era más específico y, a la vez, permitía una visión mucho más general de lo que se pretendía enseñar.

En este primer y gran impulso, varias cosas quedaron atrás. Con Jera Danzas nos permitimos reconocernos como equipo de trabajo y el grupo se consolidó aún más. En los años siguientes continué con varias de las responsabilidades adquiridas, pero ahora se respiraba el aire de manera diferente, ya no se cargaba el peso de ser una persona sin un título profesional. Ahora bien, llegaron nuevos retos, compromisos y sueños por cumplir. Ya con el deseo de continuar estudiando y aprender aún más sobre la enseñanza de las artes escénicas, me decidí por una especialización en docencia universitaria. Transitando la especialización y con la mirada puesta en la enseñanza en danza folclórica y el sueño de dirigir mi propia compañía de danza, decidí buscar los espacios para empezar a ser docente universitario (tabla 15).

Tabla 15. Lugares de aprendizaje (2015-2024)

| Año | Lugares de aprendizaje |
|-----------|---|
| 2015-2018 | Docente en colegio privado (CAN) |
| | Grupo profesional de danza (2) |
| | Coreógrafo en empresa privada (DM) |
| | Corporación Artística Jera Danzas |
| | Especialización en Docencia Universitaria |
| 2019-2023 | Corporación Artística Jera Danzas |
| | Docente en universidad privada |
| | Docente LAE-UPN |
| | Maestría en Educación |
| 2024 | Docente LAE-UPN |
| | Corporación Artística Jera Danzas |

Fuente: elaboración propia.

En el 2019 inicié mi primer trabajo como docente en una universidad privada, como docente de danza folclórica, ritmos latinos y danza urbana.¹⁰ Pocos meses después se dio la oportunidad del concurso docente para la Licenciatura en Artes Escénicas. Desde mi construcción como persona, uno de los mayores retos es poder ser profesor del lugar donde fuiste estudiante. Ahí me encontraba, ante el primer grupo de estudiantes universitarios, con temblor en las piernas, pero muchos sueños por cumplir.

10 Fueron tres años maravillosos, pero nuevamente volvió la pregunta sobre la contratación docente. Contratar a un docente multitarea que pueda hacer lo de tres expertos de diferentes géneros de la danza.

SUEÑOS CUMPLIDOS

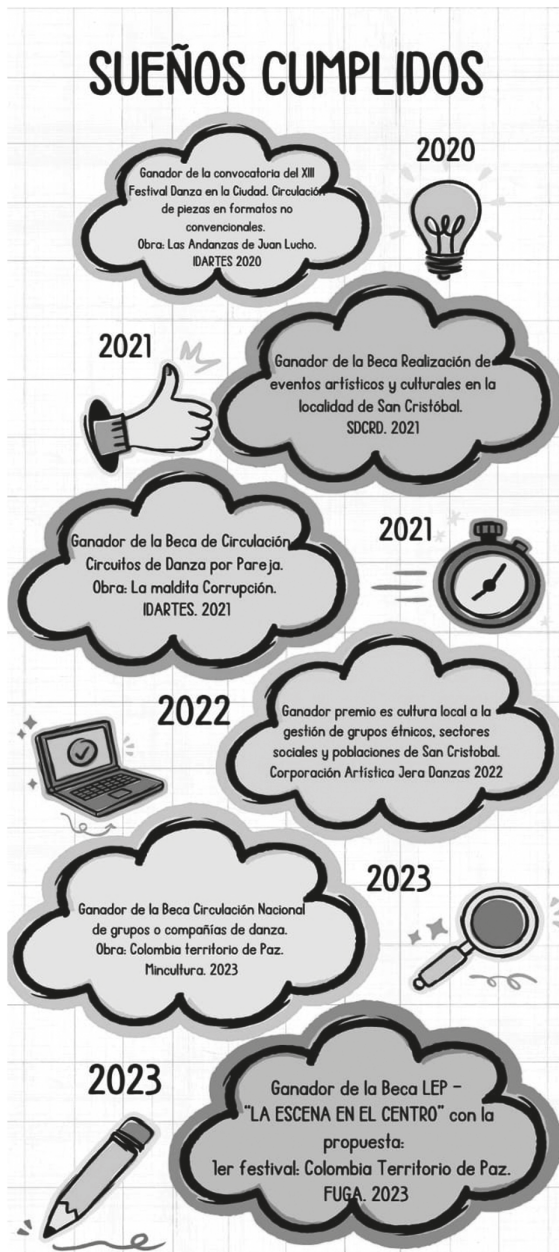
Jera también indica que “todo nace, crece y muere para un nuevo renacer”. Por ello, para este momento quisiera recordar aquellas últimas líneas escritas ya hace 10 años en mi proyecto de pregrado:

Jera Danzas empezó como un proyecto de práctica que con el paso del tiempo evolucionó en un proyecto de grado. En este momento está dando sus primeros pasos. Espero que, con la experiencia, el trabajo firme y la formación constante, sea lo que hace un año y medio empezó como un proyecto de vida. (Calderón, 2014, s. p.)

El tiempo ya ha pasado y, a la fecha, han transcurrido los años más especiales de mi vida; a manera de amuleto, Ítaca o sueño por cumplir, se escribieron esas palabras con la esperanza de *algún día*. Pues bien, muchos son los caminos recorridos, los maestros de vida, de la danza y del territorio que han permitido que este sueño se materialice y, como lo mencioné al inicio del escrito, la idea no es morir en el intento, sino morir intentándolo, ¡una y otra vez!

Ese proyecto de vida ha empezado a dar sus frutos y ha dejado grandes aprendizajes. No todo ha sido alegrías, también han llegado momentos en los que piensas en desistir, en descansar un fin de semana como lo hace la mayoría de las personas. Piensas en que la respuesta no siempre sea: “No puedo, tengo ensayo”. Sí, en efecto, no hay nada más importante que el ensayo. A continuación (figura 2), la prueba de que la formación recibida en la universidad sí se puede proyectar como un proyecto de vida, no es una tarea más, no es por salir del paso, no es el comentario de pasillo: “Yo solo necesito el cartón”. Es realmente comprometerse desde el inicio de la formación sin abandonar aquello que se ama.

Figura 2. Primeros pasos en la gestión para la danza



Fuente: elaboración propia.

REFLEXIONES FINALES

En relación con la ilusoria dicotomía que puede existir entre ser profesor o ser artista, una vez te gradúas, creo que es importante destacar que, como director artístico y general de la Corporación Artística Jera Danzas (CAJD), he logrado ser mucho más profesor de danza que coreógrafo o director. Una vez en el campo laboral o en la construcción de un proyecto de vida desde el arte, te reconoces como intérprete, gestor, director, profesor, tallerista, luminotécnico y hasta miembro del *staff*. Las condiciones y el presupuesto para contar con el recurso humano que sostenga un grupo de baile que maneja espectáculos de mediano y gran formato no son las que uno quisiera tener. Se consiguen, por supuesto, pero las horas interminables de formularios para las convocatorias, becas, estímulos y premios jamás son compensadas con el presupuesto de ejecución otorgado, en caso de resultar ganador.

Cinco maravillosos años han pasado desde que inicié mi camino como docente en la Licenciatura en Artes Escénicas de la UPN y, a pesar de las dificultades propias de toda transformación, como docente y director, he tenido la posibilidad de continuar construyendo este proyecto de vida que ahora sostiene la idea de la herramienta metodológica: Cuerpo Expresivo Triuno, para la enseñanza de las artes escénicas, producto de la investigación en la maestría en Educación. También hemos tenido la posibilidad de representar a nuestro país en diferentes latitudes del continente latinoamericano. A su vez, se han logrado consolidar propuestas, becas y premios de formación y circulación en danza de orden local, distrital y nacional, que han permitido que la CAJD, que inició como un proyecto de práctica, se convirtiera en un grupo de danzas de barrio y hoy sea una reconocida compañía de danza de Bogotá; dicho de otro modo, que hoy sea la refracción de numerosos proyectos de vida.

Es necesario construir un camino colectivo como comunidad académica, en el que los estudiantes puedan centrar cada uno de sus sentires, proyectos y conocimientos aplicados a su microentorno, teniendo muy presentes las bases fundamentales del programa: las artes escénicas y la pedagogía. La universalidad del conocimiento aplicado a una realidad palpitante y viva.

Pensar la danza, el movimiento y las diferentes pedagogías emergentes que pueden dialogar con el cuerpo es un camino que aún necesita ser transitado por los estudiantes de la licenciatura y especialmente por los espacios académicos en el entendimiento de los diálogos multidisciplinares, primero desde las artes y luego sí desde otros campos del saber. La enseñanza de la danza folclórica debe superar la barrera de la imitación y abrirse a maneras diferentes de entender el movimiento, abrirse a la pregunta de cómo enseñar a bailar sin tener que estar en constante movimiento. Reconocer que existen diferentes maneras de aprender y por consiguiente diferentes maneras de enseñar. Romper la cadena heredada del director portador de una única verdad pura y permitirse el saber que se construye en colectivo.

Desde el intérprete, llegar a esta enunciación de orden pragmático o metafórico ha sido el resultado de centenares de discusiones, conversaciones, tensiones y puntos de acuerdo forjados en los últimos once años. En la interpretación, el artista domina o es dominado por una técnica, explora emociones, palabras, movimientos que, en el hilo conductor de su creatividad, permiten trascender, transgredir o transmitir aquello que considera importante desde el aspecto cultural, artístico y, si se quiere, político y actual.

Ahora bien, hay que llegar a la interpretación en la juntanza o el amalgamamiento de perspectivas de pensamiento similares o contrapuestas, en las que el artista transite de manera consciente y decidida en pro de su manera de concebir el arte, dueño de un espacio-tiempo. Dicho pensamiento atraviesa las concepciones del arte por el arte, como medio o como fin. En otras palabras, el arte como el ejercicio escénico que me permite explorar técnicas y proponer desde allí la obra. El arte como medio para el reconocimiento de lugares pares de enunciación y comunicación de otros campos del saber. Por último, el arte como concatenador de pensamientos, sentires y apuestas en el camino de la transformación de eso que a nivel de sociedad necesita tener un viraje y una nueva perspectiva.

REFERENCIAS

- Abadía, G. (1983). *Compendio general del folklore colombiano* (4.ª ed). Biblioteca del Banco Popular.
- Calderón, R. (2014). *Estudio de los gestos docentes del profesor de danza folclórica como aporte a la construcción del rol docente de artes escénicas. Análisis didáctico de un dispositivo de enseñanza de danza folclórica* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Calderón, R. y Mendoza, B. (2018). *El cuerpo expresivo como eje transversal en los proyectos de formación artística en la educación media* [Tesis de especialización]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/8152>
- Cañas, J. (2009). *Taller de juegos teatrales*. Editorial Octaedro, S. L.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una ecología de la educación*. Laboratori de Mitjans interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Plata, H. (2020). *Danza tradicional contemporánea. Rutas e indagaciones para la formación y la creación*. La Esfinge Proyecto Editorial.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.
- Velasco, A. (2010). *El torbellino sus variedades y otras danzas en Boyacá*. Consejo Editorial de Autores Boyacenses.

HACIA UNA NARIZ ROJA CAMPESINA: CAMINOS QUE CONSTRUYEN TEATRO RURAL

Gissell Dayanna Forero Rojas y Carlos Sebastián Ruiz Reyes

ÉRASE UNA VEZ: LOS SUEÑOS DE UNA NARIZ ROJA

Hola, querido lector, a continuación se adentrará a conocer la historia de Movimiento Clown-Colectivo Artístico y Educativo, que nace del sueño por crear una agrupación teatral. Esta iniciativa se construye antes de ingresar a la formación universitaria, permeada por unas experiencias artísticas de índole individual de cada uno de sus futuros fundadores, con el objetivo de llevar procesos de formación-creación a lugares periféricos de las ciudades y, en particular, a contextos rurales, reconociendo en aquellas vivencias un proyecto profesional.

Posteriormente, en el encuentro de ellos al ingreso de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), surgieron dos preguntas: ¿cómo funciona un grupo teatral? y ¿qué aferencias tiene ello dentro de los diferentes contextos? Por lo que se inició una búsqueda grupal hacia la investigación y creación del *clown*. Los contenidos desarrollados en la carrera fomentaron las bases teóricas, disciplinares y artísticas que conllevarían a entender cómo es la consolidación de una agrupación teatral.

De esta manera, en el 2018, un grupo de compañeros y amigos (ocho personas) dentro de las aulas de la LAE decidió conformar una agrupación que llevaría por nombre Proyecto Clown, en el que se comenzaría una exploración y entrenamiento hacia la técnica *clown*; con una índole creativa netamente, en la que las preguntas forjadas estaban dirigidas hacia la creación, difusión y gestión escénica específicamente.

Por otro lado, dentro de la malla curricular se encuentra la Práctica de Inmersión Pedagógica, un tipo de práctica que empieza a implementar la LAE en el 2018, que consiste en ir a un territorio rural y vivir con la comunidad a la vez que se desarrolla la práctica pedagógica. Dos de los integrantes de Movimiento Clown hicieron esta práctica en Cuitiva, Boyacá, un municipio cercano a la laguna de Tota, gran cultivador de cebolla y papa, elementos que no dejaban de estar presentes dentro del aula rural y que empezaron a permear las estrategias de enseñanza que llevaban aquellos profesores desde la capital. Desde aquella experiencia surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo se hace teatro en la ruralidad? ¿Cuáles son las didácticas de enseñanza teatral en la ruralidad? Estas inquietudes estuvieron presentes en la creación de la base conceptual del grupo y en los trabajos de grado.

En el 2020, llegado el encierro por la covid-19, se iniciaron reuniones virtuales en las que se empezó la construcción de marca de la agrupación, discutiendo los intereses, preguntas y acciones que cada integrante tenía con relación al grupo. De allí que, desde las varias conclusiones que se tuvieron, se acordó tener como premisas del grupo la ruralidad, el *clown*, la creación y la formación. Como consecuencia de la pandemia, la agrupación se redujo a tres miembros fundadores y se empezó a focalizar el trabajo en zonas periféricas de la ciudad. Teniendo en cuenta que una práctica pedagógica realizada por uno de los integrantes del grupo se hizo en Sumapaz, se inició la exploración por ese territorio. En medio de uno de los desplazamientos hacia Sumapaz surgió la primera idea del nombre de la agrupación, Movimiento Clown-Ridículamente Sorpresivos. Dadas las referencias y preguntas que se tenían sobre la creación y formación en la ruralidad, se quería generar un cambio y una transformación de las metodologías tradicionales de enseñanza desde el *clown*, un nuevo ismo que llegaría con novedosas estrategias a trastocar los territorios rurales.

A la par de los encuentros virtuales anteriormente mencionados, se desarrollaban los trabajos de grado de los fundadores, permeados por aquella experiencia de Práctica de Inmersión. Dichos trabajos reflexionaban, desde el contexto rural, sobre un sinnúmero de situaciones particulares y pensamientos de profesores acerca de la necesidad de una metodología de enseñanza novedosa, lo que abrió espacio desde estos lugares para que los territorios dijeran lo que tenían por decir y se visibilizaran desde conceptos propios e innatos de la ruralidad. Como base teórica de lo anterior, se tuvo la monografía *Un canto alfabetizador. Narrativa pedagógica desde la voz de una profesora en la ruralidad* (Forero, 2020), que resalta las prácticas rurales como validación de conocimientos, dejando de lado la idea de progreso y el avance en la ciudad, retornando a las raíces para comprender y legitimar aquellos contenidos rurales.

De la misma manera, se empezó la búsqueda hacia las didácticas de enseñar teatro en los territorios rurales, usando el *clown* como un medio de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, nació la idea del Profesor Clown, dentro del trabajo de grado *Aportes de la estrategia didáctica “El Profesor Clown” para la construcción del rol del profesor de teatro en formación en la ruralidad* (Ruiz, 2020). Dichos trabajos de grado darían las bases conceptuales de la agrupación y forjaron los primeros esbozos para desarrollar la metodología propia e inédita de la agrupación en la ruralidad.

Ampliando un concepto base que utiliza la agrupación, se hace la presentación del Profesor Clown como un híbrido de lo que significa ser un profesor y un hacedor del teatro dentro del aula. No se contempla netamente a un artista que desarrolla la clase, ni tampoco a un profesor tradicional; por el contrario, se destacan elementos característicos y metodologías propias de juego y risa, formas (métodos) nuevas de realizar las clases, con un vestuario particular (traje del Profesor Clown), con elementos propios del *clown* como una didáctica para el desarrollo de las clases. De esta manera, se encuentra a un referente vivo en el espacio de aprendizaje, generando un ambiente atractivo, divertido, diferente

a los habituales y donde el miedo o el regaño no circula como condicionante, encontrando en el profesor un guía de aprendizaje y un compañero dentro de los procesos creativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la implementación del Profesor Clown como didáctica estuvo ligada directamente con las prácticas pedagógicas de la LAE, pero su desarrollo conceptual estuvo fundamentado a partir del énfasis de Procesos de Creación desde las Artes Escénicas, propuesto dentro de la malla curricular de la licenciatura. Por medio de unas preguntas propias y una búsqueda interna, se relacionó el *clown* con el quehacer pedagógico y creativo.

De esta manera, y teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de Profesor Clown y la ruralidad fueron tomados como bases conceptuales en la agrupación, que evolucionan como una metodología inédita del grupo, llamada DIMAOWN. Con la consigna de encontrar nuevos modos de llevar procesos artísticos y formativos a la ruralidad, se contemplan dos líneas base de participación desde este lugar:

- **Línea de formación y promoción educativa en los territorios:** desde la que se gestan procesos y proyectos de formación formal, informal y no formal en diversos escenarios educativos. Se permea de juego, risa, chisme y demás elementos de la metodología que se describirán a lo largo del texto. En esta línea se destacan talleres, procesos comunitarios, formación artística medioambiental, capacitaciones *clown*.
- **Línea de fomento cultural y creación artística:** desde la cual se gestan proyectos y procesos de creación en diversos escenarios, con el fin de tener como premisa elementos vivos como base de creación, resaltando la vida en sus diversas manifestaciones. En esta línea se destacan creaciones de obras teatrales, circulaciones y gestión cultural.

De esta manera, se evidencia cómo el trasegar por la universidad y las posibilidades formativas que ofrece la LAE para sus estudiantes abre caminos a consolidar proyectos profesionales, identificando una evolución en los cuestionamientos existentes antes de entrar a la universidad, viéndose permeados por cada una de las experiencias pedagógicas y creativas que ofrece la academia.

En la actualidad (2025), la agrupación Movimiento Clown-Colectivo Artístico y Educativo está conformada por dos miembros fundadores, quienes han desarrollado diversidad de proyectos en zonas periféricas de Bogotá, Cundinamarca y Santander, enfocándose principalmente en Sumapaz. La agrupación ha hecho alianzas con grupos de teatro, fundaciones y colectivos, pertenece a la Red Colombiana de Teatro en Comunidad y ha consolidado proyectos con instituciones como Parques Naturales Nacionales de Colombia, Ministerio de las Culturas, fondos de Desarrollo Local, Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, Idartes, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Jardín Botánico de Bogotá, colegios públicos, teatros, entre otros.

LA NARIZ ROJA QUE ENSEÑA: DIMAOWN

Desde la línea de promoción y fomento educativo en los territorios, creamos una metodología propia, basada en conceptos pedagógicos y del *clown* denominada dimensiones creativas para el aprendizaje basado en las técnicas del *clown*, en diversos escenarios educativos, o DIMAOWN. Esta va en contravía a las didácticas tradicionales y encuentra nuevas metodologías para adelantar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más amena para las personas que participan de los procesos de formación-creación con la agrupación. Así, se prioriza el trabajo medioambiental, cognitivo y procedimental. Dicha metodología ha sido implementada desde hace cuatro años, durante los cuales se ha posibilitado su desarrollo, investigación y constante reestructuración, para hacer de los procesos un momento agradable para los participantes.

Esta metodología se implementa principalmente dentro de los procesos formativos, sin embargo, también es desarrollada e implementada en la línea de fomento cultural y promoción artística, en relación con las formas de trabajo que la agrupación usa para los procesos creativos. Es decir, dicho método se desarrolla desde el relacionamiento con los actores en los procesos de montaje y en la manera en la que las obras teatrales son desarrolladas en los contextos, donde el juego, la risa, el ridículo, la exageración y demás componentes del *clown* están presentes en el hacer diario del colectivo.

DIMAOWN parte de la idea base del Profesor Clown (explicado anteriormente), en la que se muestra a dos profesores *clown* diferentes a los tradicionales, que tienen en cuenta el contexto en el que se desarrolla, usando estrategias innovadoras que permiten la yuxtaposición entre lo pedagógico, el teatro y el *clown* expresamente. Estos se caracterizan por la aplicación de cuatro dimensiones desarrolladas dentro de la metodología, que se complementan con el traje del profesor *clown*, que, para este tiempo, se transforma didácticamente en la bata de los Profesores Clown. Dichas dimensiones son:

- **Juego constante:** los espacios formativos y creativos se desarrollan por medio de juegos direccionados hacia el aprendizaje, según sea el contenido. No se implementan actividades tradicionales, impuestas para un resultado, sino que se le entregan espacios de diversión al participante para que pueda realizarlos por voluntad propia y no por una obligatoriedad. El miedo al condicionante del regaño desaparece. De esta manera, los profesores Clown no dan órdenes, sino indicaciones de juego. Finalmente, para generar lo anterior y parafraseando a Ruiz Reyes (2020), se estipulan los acuerdos de *ir a ser feliz y aprender mientras se divierte*, haciendo un llamamiento a entender lo formativo como un lugar de diversión, desinhibición, exploración, juego y risa, conceptos característicos del *clown*.
- **Ridículo:** como una consigna y temática de la técnica *clown*, los profesores Clown son ridículos en los espacios, es decir, se desconfigura la figura del profesor tradicional, para encontrar a un ser capaz de burlarse de sí mismo y de realizar acciones diferentes, como lo son contar chistes, echar chisme, correr, saltar, hacer mofas sobre el contexto, etc. Ello permite que los

participantes tengan un acercamiento particular y se desarrollen dinámicas diferentes a las tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, se encuentra en el ridículo un potenciador para la creación, es decir, se crea a partir de acciones mínimas y el ridículo se convierte en un catalizador para explotar y exponer lo ridículo de los participantes para ser punto de partida en la creación. De esta forma, el ridículo se acepta, se vuelve algo necesario para crear y no para esconder o cohibir dentro de los encuentros.

- **Exageración:** los profesores Clown entran en un estado extracotidiano en el espacio formativo, donde las acciones, movimientos y emociones son potenciados con el fin de crear atracción directa al participante de lo que está pasando en el espacio. El traje del Profesor Clown es llevado al extremo (desarrollado más adelante), siendo capaz de jugar, crear en un ambiente tranquilo y divertido, en el que los participantes se pueden desenvolver de forma confiada y lo creativo e imaginativo se desarrollan fácilmente. Se parte desde la noción de que los niños juegan, crean y se divierten de forma genuina, teniendo en cuenta unos parámetros específicos, en los que la palabra y la concepción de lo normal no existen. De esa misma manera, se pretende crear ese mismo *ethos* dentro de los espacios dirigidos por la agrupación.
- **Complicidad:** se crea una horizontalidad entre los profesores Clown y los participantes, en la que las jerarquías tradicionales que enuncian al profesor como la máxima autoridad se revalúan y se entiende al participante como alguien que trae consigo unas experiencias que suman a los procesos formativos y creativos. De esta manera, son compañeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se transita con confianza y tranquilidad, permitiendo que los contenidos circulen de manera orgánica y no impuesta. Así, se crean lugares seguros donde el participante se siente importante, su voz y palabra cobran sentido y los profesores Clown se convierten en una figura que acompañan, guían y referencian, convirtiéndose en cómplices.

Por otro lado, es importante anotar cómo los profesores Clown entran al espacio de enseñanza-aprendizaje con unos zapatones, batas exageradas, pantalones anchos y tutús, generando en los participantes un sentido de extrañeza que, a su vez, se convierte en un atractivo que posibilita un lugar diferente al tradicional, presentando a los profesores con una estética y concepto distintos. De esta manera, la bata de los profesores Clown se convierte en un dispositivo didáctico que, más allá de presentarse como un elemento netamente de vestuario, se desarrolla como un objeto mediador, el cual puede transformarse y ser usado para sacar los contenidos que se desarrollan en los espacios formativos y creativos, donde converge directamente lo pedagógico con lo *clown*.

Así, se muestra una bata con elementos exagerados que parten del concepto de *clown*, con relación a su tamaño, doble cremallera, colores vivos que plasman la ruralidad. Tiene el distintivo del bolsillo infinito del payaso y un lugar visible para llevar un elemento característico de lo rural, como una papa, una piedra,

una flor, etc. Tiene también un tablero incorporado con el que se desarrollan los espacios y diversas dimensiones anteriormente mencionadas, con las que se realizan acciones que hacen en los participantes generar una respuesta de sorpresa y juego constante.

UNA NARIZ ROJA SUMERGIDA EN LA RURALIDAD

Hablar de ruralidad en Colombia implica el relacionamiento con una serie de conceptos, dinámicas y cotidianidades totalmente diferentes a las que, por lo general, la gente citadina está acostumbrada. El tiempo pasa más lento, las tareas del campo requieren de fuerza, coraje y esmero, las historias y narraciones que día a día surgen entre el verde de la naturaleza y el tono café de la tierra son innumerables. Las vestiduras que caracterizan a las personas son la ruana/poncho, sombrero y la bota pantanera, y reciben el bello nombre de campesinas. Campesinos también son quienes amablemente han compartido con la sociedad la honorable palabra *¡sumercé!*

Las ruralidades están permeadas por múltiples dinámicas que generan calma, permiten la confianza y el silencio. En las veredas es extraño ver casas cercanas, cada una queda a cierto número de hectáreas de la otra, aun así, entre todos se conocen y apoyan, saben perfectamente con qué vecinos colindan los terrenos y ante cualquier emergencia están al servicio para poder ayudar o solucionar.

Sus habitantes se caracterizan por su humildad, fuerza y resiliencia, trabajan el campo o en el campo. Usualmente son madrugadores y muy amigos de la fauna y flora. Dependiendo de la zona del país, cambian sus vestiduras. Por lo general, son los responsables de que los platos de los colombianos se llenen de comida. Las tradiciones de sus acciones vienen de tiempo atrás, impuestas por hombres. La figura masculina fue muy importante en su momento, pero día a día se han generado reflexiones y acciones que han impulsado un cambio hacia la transformación de aquella realidad. La tranquilidad y el silencio son las mayores cualidades de lo rural y es muy normal tener una vaca, caballo, conejo o gallina como mascota. El medio de transporte que prima son los pies, se desplazan largos trayectos para cumplir sus tareas cotidianas como trabajar o estudiar.

La educación rural conlleva a otras situaciones diferentes, que desenvuelven en los niños y las niñas reflexiones de vida, y les permiten alcanzar unas acciones de autonomía que circulan dentro de su contexto y les llevan a un nivel de consciencia para accionar dentro de su entorno inmediato. Sin embargo, no en toda la ruralidad de Colombia el modelo educativo se desarrolla de la misma manera; cada espacio se moviliza según las necesidades del territorio.

Ahora bien, se conoce la importancia que tiene comprender y reflexionar sobre las dinámicas que se generan en la ruralidad de todo el país, pero, en esta ocasión, se centrará la atención en la localidad 20 de Bogotá, D. C., que es Sumapaz. Se trata de la localidad más grande, territorio rural de la capital y que hoy tiene aproximadamente 3275 habitantes, es decir, es la localidad que menos habitantes tiene, aunque la más amplia en flora y fauna. Cuenta con el páramo

más grande del mundo y es custodiado por sus habitantes, quienes además de identificarse con lo anteriormente descrito, día a día ayudan a ir sumando y entregando terreno para que los frailejones crezcan libremente.

Lo anterior se ha hecho en alianza con entidades que se ocupan de proteger el páramo como la CAR y Parques Nacionales Naturales de Colombia, quienes han ido creando una consciencia en los sumapaceños para que hoy sean los cuidadores y protectores del páramo, que es poseedor de gran cantidad de agua, formando majestuosas lagunas que permean el ambiente sumapaceño de una brisa siempre fría.

Dadas las condiciones del clima, siempre se va a encontrar el calor de un tinto paramuno para recibir a las visitas, acompañados de una ruana y de las anécdotas del campo sumapaceño. Debido a los extensos desplazamientos, la mayoría de los habitantes se conocen entre sí y los lazos familiares no dejan de estar presentes.

En medio de aquellos habitantes, surge una agrupación de teatro llamada Las Frailejonas, quienes llevan alrededor de 20 años realizando creaciones teatrales con relación a su contexto, la defensa de los derechos de las mujeres, así como el cuidado y protección del páramo más grande del mundo. Este grupo se caracteriza por estar conformado por nueve mujeres campesinas intergeneracionales, pertenecientes al territorio. La más longeva cuenta con una edad de 65 años y la más joven, con 3. Ello demuestra cómo el empoderamiento femenino posibilita sus acciones artísticas, resignificando el sentido de lo que significa ser mujer campesina.

Las Frailejonas llevan gestando proyectos y creaciones en Sumapaz hace bastante tiempo, en las que profesan el amor, cuidado, conservación por el páramo y las tradiciones campesinas de Sumapaz. En sus labores cotidianas, como ordeñar, sembrar y cocinar, sacan un espacio para el ensayo, la creación y el teatro, acciones que se nutren de sus costumbres y tradiciones para llevar un mensaje de respeto, cuidado por las mujeres y por la naturaleza.

Movimiento Clown ha gestado proyectos artísticos y formativos con este grupo de teatro, haciendo uso de la metodología DIMAOWN. Desde el trabajo mancomunado, han surgido creaciones artísticas que permiten resaltar las características de Sumapaz y conocer las dinámicas teatrales que se desarrollan en el territorio y que son totalmente diferentes a las acostumbradas en la ciudad. No obstante, es importante resaltar cómo un grupo de teatro de mujeres campesinas se ha sostenido tanto tiempo y ha logrado impactar a su comunidad de manera positiva.

EL TRÁNSITO RURAL REFLEXIVO DE UNA NARIZ ROJA

La idea de crecimiento surge todo el tiempo hacia la urbanidad. El progreso se ha instaurado en el desplazamiento desde lo rural hacia las grandes ciudades caóticas. Las oportunidades que se observan o desarrollan desde el campo son muy pocas, pues es el estereotipo instaurado por la sociedad en términos académicos, económicos, etc. Sin ver más allá, se olvida e invisibiliza lo realmente importante, como lo son los saberes campesinos y rurales que parten desde la siembra hasta

las diversas narraciones orales que dejan anécdotas y remedios interesantes, la solución a varias enfermedades desde la experticia de un abuelo o una abuela.

El campo se está quedando sin personas, abandonan a los más ancianos para ir a perseguir un sueño implantado, pocos salen a estudiar y regresan a seguir construyendo territorio rural. Hay que seguir alimentando y dando voz a estos espacios que tienen saberes importantes para rescatar y resaltar. En el campo también hay desarrollo y crecimiento personal, también hay saberes que esperan ser avalados por los cánones de educación estipulados.

Como consecuencia de lo anterior, los integrantes de Movimiento Clown son personas que provienen de la ciudad, desde su nacimiento hasta su formación académica; pero es curioso identificar cómo ellos, teniendo dichas particularidades, se han interesado por el trabajo en lo rural, desde lo individual, hasta llegar a la conformación de la agrupación, centrando su mayor esfuerzo de trabajo en estos lugares. Así, han querido, principalmente, mostrar en las ciudades cómo lo rural tiene su propio significado, en su cotidianidad y en lo artístico. El campo tiene sus propias maneras de vivir, de enunciarse y un *ethos* diferente, que está lejos de lo que se denomina *ser alguien en la vida*, establecido por las normas de los ciudadanos. De esta manera, el colectivo busca ir desde la ciudad hacia el campo.

Por ello, es importante que existan grupos de teatro en la ruralidad que reflejen lo que sucede en su sociedad, que creen desde allí y se circule en varios lugares urbanos, para que logren llevar el mensaje del campo, de sus habitantes, del páramo, de la flora y fauna del territorio, a esos espacios donde no se comprende más que lo instaurado por la academia y que deja por fuera tantos contenidos de la vida. Situándose, querido lector, se puntualiza el rol femenino dentro del contexto rural, pues son ellas quienes en medio de las labores del campo sacan un tiempo para reflexionar desde el arte sobre sus cotidianidades.

Ser mujer campesina no es una tarea fácil. En sí, la historia de la mujer ha sido un tema de lucha, en la que, poco a poco, a través de los años, se ha ido ganando más derechos debido a la pelea de algunas que en el pasado perdieron la vida por alzar su voz. Estas tienen un rol muy importante en la sociedad, desempeñan tareas que en la cotidianidad nadie más puede hacer, se desenvuelven acorde a sus necesidades y brindan soluciones eficaces a problemáticas amplias. Enfocando la mirada a la mujer campesina, se encuentra en ella la fuerza, la tenacidad y la resiliencia; las tareas que cumple en el cotidiano no son sencillas, como levantarse muy temprano a ordeñar, prender la estufa de leña, preparar los alimentos para sus familiares y animales, alistarse, sembrar, alimentar, limpiar, trabajar, entre otras más labores que efectúan desde que se levantan hasta que se acuestan.

El accionar de las mujeres campesinas es constante, no para, siempre deben estar haciendo algo. Sin embargo, para el grupo de teatro de mujeres campesinas Las Frailejonas existe una tarea adicional, que es la del quehacer teatral. En medio de aquellas ocupaciones cotidianas, sacan el tiempo para crear, ensayar y teatralizar el páramo, esto mediado por un sentir, un gusto y una vocación. Estas mujeres han sido un símbolo de lucha dentro de su sociedad para demostrar

que el teatro es una profesión seria, pues, si nos remontamos a unos años atrás, sus familiares las tildaban de locas al hablar consigo mismas, sin comprender que en realidad solo ensayaban un texto.

El rechazo del contexto sumapaceño hace unos años a la tarea del teatro fue fuerte. No se comprendía a un grupo de mujeres como representantes de su tierra; por el contrario, se señalaban y se veían como mujeres desocupadas, sin oficio, que perdían el tiempo y se reunían quién sabe para qué, esas eran algunas de las frases que se escuchaban de los vecinos. No obstante, debido al trayecto que Las Frailejonas llevan tejiendo a lo largo de los años, hoy son reconocidas y visibilizadas como referentes artísticas del territorio, que tienen un mensaje de paz, cuidado, preservación del páramo y la lucha de los derechos de las mujeres.

Es importante resaltar que esta pelea se dio en un contexto tradicional, donde aún se replican muchas acciones machistas, no solo de los hombres, sino también de otras mujeres, que no miraban con buenos ojos lo que ellas desarrollaban. Ha sido un tema de lucha constante para que hoy sean representantes de su territorio y protectoras del páramo más grande del mundo.

Veinte años de recorrido de Las Frailejonas han pasado; dejan bastante para reflexionar y permiten conocer más del territorio sumapaceño. Es una decisión que se tomó hace muchos años y que en la actualidad cobra sentido, pues ellas eligieron el teatro sobre otras posibilidades del arte o artesanías (tejer) ofertadas dentro del territorio por una alcaldesa que priorizaba a la mujer, sus intereses y derechos. Cuando les ofertó las posibilidades que había, ellas mencionaron que ya sabían tejer, que habían escuchado algo que se llamaba teatro, que querían aprender a actuar, a usar su cuerpo como instrumento de movilización y diálogo. Así, de manera empírica, se comenzó con la exploración teatral.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la llegada de Movimiento Clown a Sumapaz nace a partir de dos variantes, por un lado, la experiencia que tuvo uno de los miembros fundadores, lo que lo llevó a acercarse al territorio; y la necesidad de la agrupación por encontrar lugares periféricos en los cuales desempeñar el trabajo artístico y formativo, buscando espacios donde los procesos teatrales no estuvieran presentes directamente en su población, buscando la necesidad de acercar el teatro a la ruralidad, teniendo en cuenta lo descrito anteriormente sobre los intereses rurales de dos de sus fundadores.

De esta manera, el colectivo comenzó a buscar los mecanismos para llegar a Sumapaz, ya que, por su distancia (dos horas desde Usme Pueblo), es muy difícil el acceso. El transporte público funciona en horas específicas, por lo que el desplazamiento se debía hacer por medio de transporte privado. Así, se consiguió un carro, el cual fue testigo de las primeras visitas al territorio, que tenían como objetivo el encuentro con el grupo de teatro de mujeres campesinas Las Frailejonas.

Así, Movimiento Clown empezó el trabajo constante dentro de Sumapaz, ya que, al crearse dicha alianza, comenzaron los procesos, en primera medida, formativos. El colectivo realizó talleres de cuerpo, voz y actuación con Las Frailejonas, quienes, desde sus particularidades, potenciaban cada encuentro con un tinto paramuno y un buen chisme antes de empezar el ensayo. De esta

manera se creó una cercanía entre Las Frailejonas y Movimiento Clown, volviendo el trabajo algo más allá que algo formativo, al compartir con sus familias, hospedarse en sus casas y conocer la intimidad de sus hogares.

Lo anterior permitió que el trabajo se desarrollara de forma orgánica, en el que la metodología y la dimensión de complicidad se estaban desarrollando en su totalidad. Ello llevó a Sumapaz a un grupo de profesores de teatro, que se convirtieron en sus confidentes, cómplices creativos y, en algunas ocasiones, consejeros. De allí partió que el trabajo fuera mancomunado y se mantuviera el interés por ambas partes.

Por un lado, el desplazamiento desde la Bogotá urbana a Sumapaz cada ocho días se volvió un viaje extasiado; madrugar excesivamente para llegar al lugar no generaba ningún problema y estaban las ganas por crear. Por otra parte, Las Frailejonas, por las características de la ruralidad, debían desplazarse hasta dos horas caminando al lugar de ensayo (Placitas) teniendo en cuenta que, en su mayoría, el grupo está conformado por mujeres de la tercera edad. Así, poco a poco se iban gestando los diferentes procesos formativos, que más tarde se volverían obras teatrales, giras por Bogotá urbana y exposiciones museográficas.

Pero, estimado lector, usted se preguntará de qué manera Movimiento Clown financiaba dichos desplazamientos y desarrollos de proyectos. Pues ahí está el talón de Aquiles de todo esto. Al momento que la agrupación llega a Sumapaz, lo hace con recursos propios, entendiéndolo que se tenía un fondo destinado para este tipo de trabajos, donde los honorarios no existían, sino que se hacía un trabajo por vocación, por el querer estar con Las Frailejonas y el gusto que producía cada encuentro. En dicha dinámica, el grupo se mantuvo alrededor de un año, pero, claramente, la gestión debía ser diferente si querían obtener mayores alcances dentro de la comunidad.

De esta manera, la acción mancomunada entre las dos agrupaciones recayó primero en el deseo de trabajar y crear. Posteriormente, como consecuencia, Movimiento Clown comenzó a tramitar proyectos en las diferentes plataformas ofertadas desde lo gubernamental, en instituciones como el Ministerio de las Culturas, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, Idartes, las alcaldías locales y demás entes, en busca de financiamiento. Afortunadamente, se tuvo la dicha de ser ganadores de muchos de estos proyectos y continuar un proceso más riguroso, en cuanto a compra de vestuarios, escenografías, alquiler de rutas para que Las Frailejonas se desplazaran con comodidad al lugar de ensayo, socializaciones donde la comelona y el buen vivir estaban de por medio, reconocimientos económicos a sus integrantes y demás asuntos que posibilitan los recursos.

Además de lo anterior, los integrantes de Movimiento Clown se vincularon como Guardaparques Voluntarios (2021) con la entidad de Parques Nacionales Naturales de Colombia-Sumapaz, con quienes facilitaron la aceptación por parte de la comunidad sumapaceña a un grupo de profesores capitalinos, que estaban llenos de deseos por trabajar en comunidad. Dentro de los proyectos que se resaltan están: *Voces del páramo itinerancias teatrales de mujeres rurales* (Ministerio

de Cultura, 2021), *Voces del páramo itinerancias teatrales de mujeres rurales. Volumen II* (Ministerio de Cultura, 2022), *A la memoria de una Frailejona* (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, 2022), *Sumagua-La voz del páramo en la expresión de una mujer campesina sumapaceña* (Ministerio de Cultura, 2023).

Además de lo descrito anteriormente, sin perder y entender que Las Frailejonas fueron el punto de partida para el trabajo, la agrupación ha desarrollado otros procesos con la comunidad sumapaceña. Tal es el caso de la alianza realizada con el Colegio Campestre Jaime Garzón IED, en el que los estudiantes participaron del proyecto *Risas de Frailejón* (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2022). Este consistió en el desarrollo de una comparsa que se presentó en la celebración de cumpleaños de Bogotá, mostrando toda la ruralidad sumapaceña en la Bogotá urbana.

Siempre se ha tenido la intención y la horizontalidad de llevar el trabajo teatral campesino sumapaceño, que es característico y diferencial, a otras zonas del país, a la Bogotá urbana, con el fin de que se entienda en la ciudad la importancia de visibilizar estos procesos que pertenecen a una localidad de la capital. Las personas que han podido observar y participar de dichos resultados han quedado asombradas, ya que no conocen a Sumapaz como localidad de Bogotá e ignoran totalmente que exista una trascendencia artística en un territorio campesino y una labor creativa de sus mujeres.

Movimiento Clown, más allá de hacerse un nombre dentro de Sumapaz, busca crear un sentido de pertenencia de los sumapaceños por Las Frailejonas y mostrar en la Bogotá urbana todo su proceso. En este sentido, el colectivo entra a ser las veces de un gestor, que acompaña, guía y ayuda a esta agrupación para que su trabajo sea visibilizado y comience a tener el valor que merece.

Finalmente, como proyecciones, se siguen tramitando procesos creativos y formativos con instituciones gubernamentales y en busca de instituciones privadas, con el fin de consolidar una base económica que permita el trabajo ininterrumpido dentro de Sumapaz.

Es importante anotar el choque que tuvo Movimiento Clown cuando comenzó a trabajar en términos disciplinares del teatro con el grupo de mujeres campesinas Las Frailejonas. Por las características de formación académica de los integrantes, se entendía el teatro como un lugar lleno de cánones establecidos que debían ser cumplidos para realizar una creación teatral. Las ideas de los ensayos extensos, las disposiciones mentales y los temas corporales establecidas se empezaron a desdibujar; se inició un proceso de comprensión que llevó al trabajo diferente, entender que las dinámicas debían cambiar debido a los grandes desplazamientos y al *ethos* rural.

Los ensayos estaban acompañados por espectadores, familiares que debían cuidar o desplazarse a la ciudad. El ambiente se debía compartir con aromas representativos del campo, con animales y lo característico de la ruralidad; el entrenamiento corporal y vocal tenía otros parámetros que, desde la metodología del grupo, se medió por el juego. Debido al frío constante, uno que otro tinto se cruzaba por el encuentro, lo que llevaba a uno que otro chismecito, que después

sirvió como insumo de creación; la efectividad del ensayo se desarrollaba así. Se entendió que sus resultados artísticos no podían responder a las mismas preguntas del teatro profesional en las ciudades, sino que tenía unas propias que enriquecen la mirada de la creación desde otro lugar. Las obras de Sumapaz tienen otros tintes, olores y sabores que resaltan el alma rural.

Realizar teatro dentro de un contexto rural es un constructo de cosas que implican en el director, actor y dramaturgo un panorama diferente al acostumbrado en la ciudad. Específicamente, la creación en Sumapaz implica otros cuestionamientos:

- **Desplazamiento:** debido a las condiciones de la ruralidad, en relación con las amplias zonas verdes y las distancias grandes que hay entre una casa a otra, el desplazamiento es un tema que sí o sí se debe plantear a la hora de iniciar un proyecto creativo, debido a que la ruralidad no posee transporte público y que las rutas de buses solo circulan a ciertas horas. Se dificulta el encuentro porque no solo se deben tener presentes los tiempos de cada uno de los involucrados y sus labores, sino también los desplazamientos del transporte, que se deben contemplar para llegar a un acuerdo. Ya sea la contratación de una ruta o el reconocimiento a uno de los familiares que posee carro para transportarlos.
- **Dramaturgias:** deben ser cortas y concisas, contener muchas acciones y crear a partir de ello partituras corporales que acompañan aquellos textos.
- **La complicidad:** desde este lugar, se puede mencionar que entre ellas se apoyan, se cubren, siempre están muy dispuestas a la idea de la otra compañera, escuchan y realizan, usualmente siguen cuando hay iniciativa en una.
- **La adaptabilidad:** no tienen problema a la hora de adaptar cambios de último momento, desde que esté la disposición; siempre se adaptan a partir de las necesidades, de la cantidad de participantes que deseen estar en las presentaciones o creaciones. Es de aclarar que el compromiso no deja de estar presente y exigido.
- **La creación:** va muy ligada a los temas anteriormente nombrados. Se realiza a través de lo que suscita el espacio, teniendo como base fundamental el cuidado y preservación del páramo y la defensa de los derechos de la mujer. Los vestuarios son tejidos y creados en su mayoría por ellas mismas y apuntan hacia la economía circular.

Hacer teatro en la ruralidad requiere de ciertas acciones que propedéuticamente fueron fluyendo con el hacer de Movimiento Clown en el territorio. Simplemente se crean espacios para dar visibilidad a la riqueza de un lugar desde una perspectiva de quienes habitan el páramo, llevando un mensaje contundente al territorio urbano. Se agradece la apertura que hay en el territorio, páramo, habitantes, flora y fauna de Sumapaz hacia la agrupación para seguir creando, llevando un mensaje de cuidado, preservación y relevancia que tiene lo rural.

Y DE AHÍ QUE LA NARIZ ROJA SEA RURAL...

En diálogo con los habitantes, se concluye que Movimiento Clown ha logrado por medio de su metodología instaurar lazos de respeto y afectividad, espacios de creación que impulsan la voz del territorio. Algunas de las reflexiones de Las Frailejonas al respecto han sido:

- **Deisy:** “Los profesores excelentes, tienen dedicación, nuevas metodologías de enseñanza, nos apoyaron... Nos han tenido en cuenta”.
- **Sra. Sandra:** “Me llamó la atención que representamos a nuestro páramo... Lo presentamos a nuestra comunidad y ellos se sintieron muy contentos”.
- **Sra. Yaneth:** “Me siento muy orgullosa de estar participando aquí, los profesores me parecen muy cariñosos, respetuosos, amables y que quieren fortalecer las cosas y las llevan hacia un futuro”.

Las Frailejonas manifiestan el gusto por el trabajo con la agrupación, ya que es un grupo joven que desarrolla procesos con gusto, vocación y ganas de seguir permaneciendo en el territorio, realizando un trabajo horizontal, en el que la construcción sea mediada por ambas partes, sin que haya una verticalidad en el saber. Por ello, en medio de sus miles de tareas, sacan un tiempo de sus agendas para el trabajo con los profesores Clown.

Movimiento Clown ha llevado a cabo diversos procesos formativos y creativos en el territorio con Las Frailejonas y con la comunidad en general. Los y las participantes de los proyectos referencian a la agrupación como un lugar creativo en el cual se han mantenido y se han sentido seguros, seguras, cómodos y cómodas, dejando atrás aquel sentimiento de uso, pues la constante era participar en diferentes proyectos sin recibir nada a cambio, siendo olvidados al poco tiempo, sin dejar una trascendencia en el trabajo, llevándose sus voces, registros audiovisuales, costumbres, relatos, etc., sin un sentido personal. Esto ha permitido un agradecimiento y gusto con el colectivo, manteniendo el trabajo en procesos creativos y formativos medioambientales desde hace aproximadamente cuatro años, en los que se han fortalecido desde diferentes ámbitos: artísticos, técnicos, formativos, axiológicos, reconocimiento de sí mismos y, por qué no, en lo económico, ya que, como bandera de Movimiento Clown, se forja la buena resignificación monetaria a lo que refiere la creación teatral.

Por lo anterior, se hace primordial el trabajo en la ruralidad, comprendiendo la importancia de desplazar lo rural hacia lo urbano, resignificando las temáticas y contenidos presentes en el campo todo el tiempo: las costumbres, creencias, narraciones y creaciones que apuntan hacia otros lugares totalmente enriquecedores en flora, fauna, costumbres y narraciones orales del territorio. Es importante comprender que todos los saberes que emergen de lo rural también son necesarios y deben ser reconocidos dentro de lo académico como primordiales e importantes.

A lo largo de este texto se han mencionado cuatro preguntas en particular: ¿cómo funciona un grupo teatral?, ¿qué aferencias tiene ello dentro de los diferentes contextos?, ¿cómo se hace teatro en la ruralidad? y ¿cuáles son las

didácticas de enseñanza teatral en la ruralidad? Estas nacieron, en primera instancia, desde las particularidades individuales de quienes conformaron Movimiento Clown, las cuales se transformaron en cuestionamientos que ayudaron al desarrollo y conformación del colectivo.

Dando respuesta a dichas preguntas, se entiende cómo, desde la mirada ingenua de unos estudiantes del profesorado de teatro, se crea una agrupación con bases conceptuales borrosas, lo que llevó a que muchos de sus miembros originales abandonaran el proyecto por no tener un rumbo óptimo. De la misma manera, no se tenían intereses en común, no había puntos de congruencia, en cuanto a lo creativo y lo que se quería lograr con una agrupación. En un primer momento se pensó como algo disciplinar netamente, pero, poco a poco, las circunstancias lo fueron encaminando.

En segunda medida, entender la forma de hacer teatro en la ruralidad llevó al Movimiento Clown a pensar y repensar las formas de creación, haciendo una desconstrucción autónoma de los procesos creativos en un lugar campesino. Si bien es cierto que se encuentran a un grupo de teatro profesional (Las Frailejones) con actrices hábiles para la escena, estas no tenían formación académica, sino simplemente empírica, lo que llevó a Movimiento Clown a entender que el teatro no se trata de unos referentes netamente, sino de lo que significa hacer representaciones significativas, que hablen de su contexto. Tal vez la tecnicidad del teatro no está totalmente presente, pero sí unos cuerpos dispuestos a comunicar unas posiciones e ideales desde sus formas de enunciación.

Pensarse la ruralidad desde lo teatral implica, sí o sí, hablar de sus cotidianidades, reflejar las prácticas habituales que los identifican como campo, reflejando lo amplio y tranquilo de la fauna y flora que la compone. Es un espectro amplio que merece ser reconocido desde otros lugares distintos a los estereotipados. En lo rural también existen conceptos claros, creaciones teatrales, evolución del pensamiento, desarrollo humano y demás producción de conocimiento como ser humano que debe ser estipulado. Un mundo amplio inexplorado que día a día abarca más de la vida consciente ciudadana.

Por último, en la escritura de estas reflexiones surgen nuevos interrogantes, como proyecciones del trabajo formativo y creativo de Movimiento Clown en territorio, las cuales seguirán dando horizonte a los proyectos para seguir en la construcción de una identidad propia. Dichas preguntas son: ¿de qué manera se puede formalizar el teatro profesional campesino?, teniendo en cuenta las características particulares del contexto, como lo son el chisme, la comelona, las anécdotas, etc., que son material creativo; ¿cuál será la próxima evolución de los profesores Clown?, tomando en consideración que fueron la base didáctica para la creación de la metodología del grupo DIMAOWN; ¿qué sigue ahora?

Solo resta agradecerle, estimado lector, por seguir la lectura de estas líneas, identificando la importancia de crear contenido y textos que hablan alrededor de las prácticas rurales artísticas, que no necesariamente cumplen con cánones establecidos del teatro. Lo invitamos a que nos siga en redes sociales como @MovimientoClown, para que tenga en primicia la continuación de esta historia y hasta, ¿por qué no?, la participación de los procesos formativos y artísticos.

REFERENCIAS

Forero, G. D. (2020). *Un canto alfabetizador. Narrativa pedagógica desde la voz de una profesora en la ruralidad* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13127>

Ruiz, C. S. (2020). *Aportes de la estrategia didáctica “El profesor clown” para la construcción del rol del profesor de teatro en formación en la ruralidad* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13131>

SOBRE LOS AUTORES

Eduardo Arturo Guevara Díaz

Docente e investigador universitario con estudios de Maestría Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas (2014), Especialización en Educación Artística Integral (2011), Licenciatura en Artes Escénicas (2007) y Diplomado en Prácticas Artísticas y Construcción de Paz desde el Territorio (2019). Es miembro del grupo de investigación en Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene experiencia en creación, gestión e implementación de proyectos pedagógicos, construcción de currículos y didácticas del teatro, así como en el acompañamiento de procesos de enseñanza/aprendizaje de profesores en formación en artes escénicas (desde 2014 a la actualidad). Ha acompañado procesos de formación disciplinar en las asignaturas de expresión corporal y actuación, dirigiendo procesos de creación universitarios (desde el 2009 hasta la actualidad). Se ha desempeñado también como supervisor e interventor de proyectos artísticos y culturales a nivel nacional (2008-2014). Cuenta con amplia experiencia y participación en procesos de creación artística en los campos de la dirección y actuación (desde el 2007 hasta la actualidad).

Yurian Brigitte Barrera Bolívar

Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, investigadora-creadora y titiritera en ejercicio. Se ha desempeñado como actriz, tallerista y directora de montaje en distintos proyectos medioambientales de creación y educación en pro de la transformación cultural. Docente que promueve pedagogías para la paz desde las interacciones sensibles para la primera infancia. Con intereses creativos y estéticos por la escritura dramática, el ejercicio plástico desde la construcción y producción de dispositivos teatrales, títeres y máscaras. Actualmente trabaja como actriz y animadora, haciendo arte para las primeras infancias.

Cristian Camilo Charry

Maestro en Gestión Cultural en Patrimonio y Arte de la Universidad de Guanajuato y Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Artista multidisciplinar, docente, creador e investigador enfocado en la gestión de proyectos educativos, artísticos y culturales desde una perspectiva socio-comunitaria. Cuenta con estudios complementarios en Formación para el Desarrollo Sostenible, Pedagogía y Lúdica y Educación para la Paz. Tiene más diez años de experiencia como profesor de artes y gestor en diferentes ciudades de Colombia y México, y sus trabajos en el área investigativa se centran en el ámbito educativo, la gestión cultural, la democracia cultural y la formación ciudadana, artística y estética. Actualmente, y desde el 2022, es director de la Corporación Arte Acción Colombia.

Érika Paola Méndez

Maestra en Nueva Gestión Cultural en Patrimonio y Arte de la Universidad de Guanajuato. Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con experiencia de más de nueve años en el trabajo pedagógico, comunitario e investigativo en el campo de las artes. Artista escénica de diferentes colectivos y corporaciones artísticas con participación en festivales reconocidos a nivel distrital y nacional. Directora y codirectora de obras escénicas dirigidas a público infantil y adulto. Creadora, colaboradora y gestora de proyectos culturales y comunitarios pensados en función del desarrollo social territorial, apoyados por diversas instituciones públicas en Bogotá como el ICBF, Idartes y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Cocreadora y docente del Curso Aproximaciones a la Gestión Cultural Comunitaria, impartido con la Universidad de Guanajuato y Fórum Cultural. Formadora de proyectos de índole social y comunitaria desarrollados en diferentes localidades de Bogotá, como Kennedy, Ciudad Bolívar y Bosa.

Romanoff Calderón Cardozo

Licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, con Especialización en Docencia Universitaria, magíster en Educación, con tesis meritosa. Actor, bailarín, investigador y director general de la Corporación Artística Jera Danzas, con la que ha sido ganador de múltiples reconocimientos entre becas, estímulos, premios y proyectos de creación y circulación nacional e internacional, con entidades como: el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia, la Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte de Bogotá y el Instituto Distrital de las Artes (Idartes). Ello le ha permitido construir un conocimiento integral, teórico y práctico en la formación artística. Jurado de múltiples concursos nacionales de danza folclórica. Formación y experiencia de más de 12 años en educación básica, media y universitaria en el campo de la pedagogía, la danza y la investigación. Con amplias capacidades para el diseño e implementación de proyectos artísticos y pedagógicos, y con experiencia para la formación en teatro, entrenamiento personalizado y danza folclórica colombiana.

Gissell Dayanna Forero Rojas

Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Actriz, profesora e investigadora-creadora alrededor de temas relacionados con la voz, el *clown* y la improvisación desde las artes escénicas. Participó en una movilidad académica en la Univates-Brasil (segunda lengua: portugués). Realizó una Práctica de Inmersión pedagógica en territorio rural, en Boyacá. Se ha centrado en temas de investigación, creación y formación en ruralidad. Actualmente es uno de los miembros fundadores de Movimiento Clown, organización en la que desempeña diversos roles, creando y ejecutando proyectos artísticos en diversos escenarios. Además, trabaja como profesora de teatro en la Jornada Escolar Complementaria en colegios públicos de Bogotá.

Carlos Sebastián Ruiz Reyes

Profesor de teatro, actor, *clown*, creador e investigador alrededor de la técnica *clown*, creación de personajes físicos y el circo. Es licenciado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, donde participó de una movilidad académica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la que continuó con sus estudios de formación artística y pedagógica. Su interés hacia la ruralidad se ha fundamentado por sus experiencias pedagógicas y artísticas en lugares campesinos como Boyacá, Santander y Cundinamarca. Actualmente es uno de los miembros fundadores, coordinador pedagógico, profesor *Clown* y codirector de Movimiento Clown. Trabaja como profesor de teatro en la Jornada Escolar Complementaria en colegios públicos de Bogotá.

¿Qué sucede cuando el cuerpo, la escena y la pedagogía se encuentran en el mismo gesto creador? Este libro reúne experiencias formativas de docentes egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes han llevado el teatro, la danza y el circo a escuelas, comunidades, primera infancia y territorios rurales. A partir de la sistematización de sus prácticas, se analizan procesos en los que la corporalidad, la creatividad y la reflexión crítica se articulan para construir ciudadanía, sensibilidad colectiva y modos alternativos de habitar lo común.

Aquí la docencia no se entiende como simple transmisión de técnicas, sino como acompañamiento y escucha: una pedagogía que reconoce al otro, que se pregunta por sus contextos y que hace del encuentro un acto estético y político. Cada capítulo abre un escenario donde el arte se vuelve lenguaje para pensar, sentir y transformar, invitando a ver la escena como espacio vivo capaz de generar vínculos y sentido.

Dirigido a docentes, artistas formadores, estudiantes e investigadores, este libro ofrece herramientas, preguntas y horizontes para pensar la educación artística como una práctica situada, crítica y profundamente humana.

Serie
Artes Escénicas

Colección
Artes para la Educación

