



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado "Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante **Stephanie Cubides Martínez** (C.C. 1.030.594.381 - Código 2008177010), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo de grado cumple excelentemente con los requisitos propuestos para un trabajo de este tipo.

Se postula el documento para ser considerado como meritoria

Felicitaciones

En Bogotá, a los ocho (08) días del mes de Junio de dos mil dieciséis (2016).

Jurado Carolina Merchán

Calificación: 5.0 Firma: Carolina Merchán

Jurado Giovanni Covelli

Calificación: 5.0 Firma: Giovanni Covelli

Director Arlenson Roncancio

Calificación: 5.0 Firma: Arlenson Roncancio

Calificación final (Promedio de los tres): 5.0

Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral.

Stephanie Cubides Martínez
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL | MAYO 2016

**HABILIDADES PSICOMOTRICES EN LA DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE EL CLOWN TEATRAL**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Artes
Escénicas**

Presentada por:

Stephanie Cubides Martínez

Código: 2008177010

Tutor:


Mg. Arlenson Roncancio Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Artes Escénicas

Bogotá D.C.


Mayo de 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES, BIBLIOTECA LAE
Título del documento	HABILIDADES PSICOMOTRICES EN LA DISCAPACIDAD COGNITIVA, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE EL CLOWN TEATRAL.
Autor(es)	Cubides Martínez Stephanie
Director	Arlenson Roncancio Ortiz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 98 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. UPN
Palabras Claves	Psicomotricidad, clown, discapacidad cognitiva, gestos docentes, contenidos didácticos.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado se desarrolla en el marco de la práctica pedagógica llevada a cabo en la Fundación Fe con jóvenes con discapacidad cognitiva, durante el año 2015. La monografía tiene como objetivo <i>Fomentar habilidades psicomotrices en los jóvenes con discapacidad cognitiva del grupo P4, en la Fundación Fe a través de una propuesta didáctica desde el clown teatral.</i> Para alcanzar dicho objetivo se analiza la pertinencia e incidencia de cuatro contenidos específicos del clown teatral: el gesto corporal, la voz, el equilibrio y la construcción simbólica, identificados a partir de un estudio de las prácticas propuestas por Jesus jara (2000), Tonatiuh Morales (2009), Dennis Dominique (1975) y Jaques Lecoq (2003) estos contenidos se eligen teniendo en cuenta las habilidades y dificultades psicomotrices de los jóvenes del grupo P4, quienes presentan: síndrome de Down, autismo y retraso mental leve. Desde un enfoque cualitativo y bajo los preceptos de la investigación acción educativa se hace un análisis de la propia práctica llevada a cabo en dicha institución. A través de procesos de deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica, se proponen dos proyectos de aula desde el clown teatral, que se llevan a cabo con la población. De esta manera se hace el análisis de lo que sucede durante la práctica en términos de los gestos docentes, de la metodología de clase, la distribución de contenidos y los procesos de evaluación de la clase, estos cuatro aspectos hacen parte de la teoría de acción didáctica conjunta propuesta por Sensevy (2007) la cual contribuyó en gran medida a identificar de qué manera contenidos del clown teatral, fomentan habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva. Es así como entendimos que en esta población no hay discapacidades si no capacidades diferenciales en distintos niveles de la psicomotricidad, y que se evidencian a través de los lenguajes del clown teatral en el espacio de clase y de representación, resignificando de esta manera el cuerpo y sus posibilidades expresivas, comunicativas, cognitivas y emotivas. Así mismo la investigación contribuye a la práctica pedagógica en población con discapacidad, ya que genera aportes en torno a la pertinencia del rol docente, las metodologías de clase y los procesos de evaluación.</p>

3. Fuentes
Danderfer, R., & Alejandra, M. (2014). <i>Breviario. Reseñas ideas y conceptos de la psicomotricidad.</i> Argentina: Brujas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Nacional de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

Dominique, D. (1975). *Juguemos a los payasos*. Valencia: MAS - ivars editores, S.L.

Fonseca, V. d. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona, España: INDE publicaciones.

Jara, J. (2000). *El clown un navegante de las emociones*. Sevilla: Proexdra.

Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. España: Alba.

Llorca, L. M., & Sánchez, R. J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Archidona (Malaga): Aljibe.

Macional, M. d. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá DC: Enlace Ltd.

Restrepo, B. G. (2004). *Investigación acción-educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Santillana.

Rickenmann. (03 de junio de 2007). *Université de Genève*. Obtenido de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>


Tonatiuh, M. (2009). *El arte del clown y del payaso*. Mexico D.F: Villegas.

4. Contenidos

Este documento está guiado desde la pregunta: *¿De qué manera los contenidos del clown teatral fomentan habilidades psicomotrices de jóvenes con discapacidad cognitiva?*

Para dar respuesta a esta pregunta el documento se plantea una serie de objetivos en torno a: las características de la población, los contenidos del clown susceptibles a ser enseñados, la elaboración de una propuesta didáctica que responda a los dos anteriores y la comprensión del rol docente en un espacio de formación con población con discapacidad cognitiva. Para dar respuesta a estos objetivos iniciamos con una caracterización de la población, posteriormente elaboramos una aproximación conceptual al devenir histórico, las definiciones y posturas actuales en torno a los conceptos de: 1) el clown teatral, allí identificamos cuatro contenidos específicos: el equilibrio propuesto por Richard Weihe (2014), la voz propuesta por Jesus Jara (2000), el gesto corporal propuesto por Tonatiuh Morales (2009) y Jaques Lecoq (2003) y por último la construcción simbólica, un contenido propuesto y desarrollado por la autora de la investigación. 2) la psicomotricidad, que refiere a los procesos cognitivos/emotivos, comunicativos y motores del ser humano, la entendemos desde Llorca Llinares, quien propone entenderla como un todo que se desenvuelve en el cuerpo del ser humano y donde cada una depende de la otra para un correcto desarrollo. 3) la discapacidad cognitiva que reúne tres tipos de discapacidad: el síndrome de Down, el autismo y el retraso mental leve, entendida y definida por el ministerio de educación nacional.

Estas definiciones dan pie al proceso de investigación de orden cualitativo, a través de una metodología basada en el método de Investigación Acción Educativa. También nos valemos de los preceptos de la Acción Didáctica Conjunta propuesta por Sensevy (2007) para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la importancia de los gestos docentes para lograr un desarrollo de contenidos que promueva las habilidades psicomotrices de los escolares. El análisis se divide en cuatro fases: 1) Primera fase de deconstrucción de la observación realizada a la práctica pedagógica en la Fundación Fe en 2014-II. 2) Segunda fase de reconstrucción de la práctica pedagógica a partir de la observación realizada y desarrollada en 2015-I. 3) Tercera fase de deconstrucción, elaborada a partir de la evaluación del proyecto de práctica pedagógica ejecutado en 2015-I. 4) Cuarta fase de reconstrucción de la práctica pedagógica

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

2015-II, elaborada a partir de los aportes dados por cada una de las fases anteriores. Y lo que corresponde a la Quinta fase de evaluación de resultados, responde a todo lo encontrado durante el proceso anterior, será lo que denominemos: los resultados y conclusiones de este proyecto investigativo.

5. Metodología

La metodología utilizada en el desarrollo de la presente investigación fue de enfoque cualitativo, desde la Investigación Acción Educativa (IAE) propuesta por Restrepo (2004). Este método investigativo se basa en tres momentos, que para el caso de esta investigación fueron cinco momentos ya que debimos aplicar el método dos veces. Estos tres momentos corresponden a: una deconstrucción, que es la identificación de tensiones y aciertos dentro del espacio de clase. La reconstrucción, es una propuesta que construye y desarrolla el practicante o docente para contrarrestar las tensiones y aciertos que observó en el aula durante la fase anterior y por último, la evaluación, momento donde el practicante o docente evalúa los resultados e incidencia que tuvo la propuesta de reconstrucción desarrollada, frente a las dificultades y aciertos manifestados en la deconstrucción. También nos basamos para el análisis de los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula, en la teoría de la acción didáctica conjunta, propuesta por Sensevy y desarrollada por Rickenman (2007), ya que a través de ella identificamos y analizamos las dinámicas de la clase en términos de: gestos docentes, metodología de la clase, contenidos y evaluación de la clase. Esto nos permitió tener una mirada más amplia y completa frente a como movilizar contenidos del clown teatral para fomentar habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva.

6. Conclusiones

- Entendemos que *no hay discapacidad sino capacidades diferenciales*. Es labor del docente en formación reconocer antes que la dificultad, la habilidad de cada escolar, ya que desde allí se pueden establecer acciones didácticas que trabajen desde el gusto, el goce y la expectativa de los escolares frente al teatro.
- *Los juegos de improvisación favorecen la creatividad, la solución de conflictos, promueven la aparición y disfrute del juego simbólico durante el proceso creativo y cuando sale al escenario. A través de este, del gesto facial y corporal, los escolares logran la representación. Y el trabajo grupal permite un desarrollo en las habilidades comunicativas y define roles de liderazgo en cada escolar.*
- *Los contenidos planteados del clown teatral contribuyen a fomentar habilidades psicomotrices ya que permiten desde la torpeza del clown, regular las emociones de los escolares frente al “fracaso” y posterior victoria; propicia desde la mirada que entra en complicidad con el público la relación, la percepción y la escucha del otro; desde la caminata genera conciencia de la postura, del movimiento y dominio del equilibrio, desde el juego de la improvisación permite la comprensión del espacio en términos de escenario, público, kinesfera propia y del otro.*
- Esta investigación brinda *aportes al proceso de práctica pedagógica con población con discapacidad cognitiva*. Los contenidos del clown teatral por si solos no adquieren sentido sin gestos docentes claros, sin una planeación de clase coherente, pertinente y progresiva, sin la enunciación de objetivos que aborden lo práxico, lo pedagógico y lo cognitivo, sin el uso de recursos que contribuyan a los procesos de asimilación y aprendizaje y sin una evaluación que permita a los escolares reflexionar sobre su propia práctica y a la docente en formación sobre los avances a nivel psicomotriz en relación a las propuestas y dinámicas de clase.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 4

Elaborado por:

Stephanie Cubides Martínez

Revisado por:

Arlenson Roncancio Ortiz

Fecha de elaboración del Resumen:

07

06

2016

*“El ser humano necesita reír, para comprender,
para conocer, para crecer y asimilar la realidad.”*

-Jesús Jara-

*Profundo agradecimiento a los escolares del grupo P4 de la Fundación Fe, quienes a través
de sus sonrisas y entrega nos dieron la fuerza para seguir adelante.*

*A la fundación fe y su grupo de profesionales que siguieron pasó a paso este proceso y nos
apoyaron ante lo desconocido.*

*A Arlenson Roncancio por permitirme creer en la creatividad que existe en el rol docente y el
mundo fantástico que habita el salón de clases.*

Tabla de contenidos

Resumen.....	11
Introducción.....	12
1. Aproximaciones conceptuales a las nociones de clown teatral, la psicomotricidad y la discapacidad cognitiva.....	19
1.1 El clown: apuntes de una historia inacabada.....	19
1.1.1 En el circo.....	22
1.1.2 En lo hospitalario y humanitario.....	23
1.1.3 En el teatro.....	25
1.1.4 Trabajo psicomotor del clown.....	28
1.2 Cuerpo y psicomotricidad: nociones inseparables.....	29
1.3 La discapacidad cognitiva, una capacidad corporal.....	33
1.3.1 Síndrome de Down.....	35
1.3.2 Autismo.....	35
1.3.3 Retraso mental.....	36
2. Metodología.....	38
2.1 Instrumentos de recolección de la información.....	39
2.1.1 Historias clínicas de los escolares.....	39
2.1.2 Diarios de campo.....	39
2.1.3 Fotogramas.....	40
2.1.4 Entrevistas semi estructuradas.....	40
2.1.5 Planeaciones y observaciones de clase, proyectos de aula.....	40
2.2 Teoría de la acción didáctica conjunta.....	40
3. Resultados y análisis.....	43
3.1 La preparación previa: conocer nuestros escolares parte de nuestro rol docente.....	43
3.2 Fase primera; primera deconstrucción 2014-II.....	45
3.3 Fase segunda; primera reconstrucción 2015-I.....	51
3.4 Fase tercera; segunda deconstrucción 2015-I.....	71
3.5 Fase cuarta; reconstrucción final 2015-II.....	77
4. Reflexiones y conclusiones finales.....	99
5. Fuentes consultadas.....	103

Lista de tablas

Tabla I: Historia clínica de los escolares.....	16
Tabla II: Dificultades a nivel psicomotriz del grupo P4.....	17
Tabla III: Dificultades en los gestos docentes.....	47
Tabla IV: Descripción de los gestos docentes empleados.....	52
Tabla V: Fases de la clase.....	57
Tabla VI: Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4.....	66
Tabla VII: Descripción de los gestos docentes empleados.....	72
Tabla VIII: Exploración de las dificultades de los escolares con la voz.....	74
Tabla IX: Descripción de los gestos docentes implementados.....	78
Tabla X: Fases de la clase predominantes en 2015-II.....	84
Tabla XI: Avances a nivel psicomotriz descritos por docentes de la Fundación Fe.....	91
Tabla XII: Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4.....	93

Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral

Resumen

Esta investigación se realiza en el marco de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Escénicas, llevada a cabo durante el año 2015 en la Fundación Fe, institución especializada en la atención y formación de población con discapacidad cognitiva. Tras preguntarnos *¿De qué manera los contenidos del clown teatral fomentan habilidades psicomotrices de jóvenes con discapacidad cognitiva?* Identificamos y elegimos cuatro contenidos específicos del clown teatral: el trabajo corporal del gesto, el equilibrio, la exploración de la voz y la construcción simbólica, los cuales circulan en los procesos de la práctica, relacionándose y brindando aportes al fomento de habilidades para la comunicación, la cognición/emotividad y la motricidad de los jóvenes con discapacidad cognitiva del grupo P4 de la Fundación Fe.

Bajo un enfoque cualitativo y los preceptos metodológicos de la Investigación Acción Educativa realizamos una observación y evaluación constante de la propia práctica pedagógica. Esto nos permitió identificar aportes desde la acción didáctica conjunta, que reconoce que los contenidos del clown teatral por sí solos no adquieren sentido en la población con discapacidad cognitiva, si no están articulados a unos gestos docentes claros, a una metodología de clase basada en el uso y adaptación de recursos, tiempos y objetivos, sin una evaluación que trabaje desde los avances de los escolares y que les permita reflexionar sobre su propia práctica.

Así mismo entendimos que en esta población no hay discapacidades si no capacidades diferenciales en distintos niveles psicomotricidad, y que se evidencian a través de los lenguajes del clown teatral en el espacio de representación, resignificando de esta manera el cuerpo y sus posibilidades.

Introducción

Todo contexto educativo presenta grupos de estudiantes con características particulares y diversas que influyen su desarrollo individual y desempeño social. Dentro de estos se encuentran aquellos que presentan discapacidad cognitiva. Como ciudadanos conocemos muy poco de sus características y comportamientos, intereses y necesidades, de la importancia de ser incluidos socialmente, por estar en su derecho, y como futuros licenciados en artes escénicas desconocemos la responsabilidad que como formadores nos corresponde aportar a esta población. Es desde este último aspecto donde se instalan nuestras motivaciones para comprender in situ cómo adentrarnos en un campo totalmente nuevo para nuestra formación como docentes de teatro.

Como *antecedentes* en el Programa, encontramos que son pocas las investigaciones dedicadas a este campo. Durante este proceso encontramos tres monografías. La primera titulada “*Descripción del proceso desarrollado con jóvenes que presentan discapacidad cognitiva leve en la fundación Palway mediante el uso del juego como herramienta pedagógico – teatral.*” de Eduardo Arturo Guevara Díaz (2007). Esta monografía propone la observación y descripción de un proceso de práctica llevado a cabo con jóvenes de la Fundación Palway con discapacidad cognitiva leve, proceso que buscaba incidir desde el teatro en el mejoramiento de la calidad de vida de estos jóvenes. Como un primer acercamiento desde la Licenciatura a esta población, la monografía logra hacer aportes sobre la adaptación que se debe hacer a los procesos de formación teatral en poblaciones con discapacidad.

La segunda monografía consultada fue “*Teatro y discapacidad: Un encuentro desde el mutuo reconocimiento*” de Miguel Ángel Flores Montenegro y Flor Myreya Hincapié Flores (2012). Se plantea como una investigación que indaga en el que hacer del docente de teatro, a partir de los aportes que pueda realizar al fortalecimiento de elementos expresivos y de auto determinación en personas con discapacidad. La monografía se centra en la experiencia de práctica realizada en el Instituto Pedagógico Nacional, con niños con síndrome de Down, síndrome de West e hidrocefalia. Desde una conciencia política sobre la discapacidad, esta monografía nos sitúa en los terrenos de la inclusión y el abandono de prejuicios que debe asumir el docente, frente a esta población.

Por último revisamos la monografía “*Estrategias didácticas de enseñanza en procesos de formación en danza contemporánea integrada con personas con diversidad funcional*” de María Catherine Díaz Barrera y Germán Amadeo Gómez Puentes (2014) A través de la clínica didáctica, proponen el análisis de cinco clases de danza contemporánea integradora en la Fundación Concuercos. Desde este análisis buscaban identificar las estrategias didácticas de cada sesión. La monografía brinda aportes en torno al rol docente y la necesidad de docentes formados y capaces de generar estrategias educativas que respondan a las características de poblaciones con discapacidad.

El estudio realizado en estas investigaciones nos permite establecer que, por un lado, se buscan comprender dinámicas de la práctica pedagógica, distribución de contenidos y pertinencia de lo teatral en poblaciones con discapacidad. Por otro, establecer conexiones entre el campo de la educación especial con aspectos como el rol docente, posicionamiento político en la inclusión y perspectivas didácticas. Insumos muy importantes para seguir adentrándonos en este campo, que ha sido abarcado por otros programas como música y educación especial en torno a las artes, pero que en la Licenciatura de artes escénicas ha contado con pocas prácticas y estudios monográficos.

El desarrollo de esta monografía se puede sistematizar: en primer lugar realizamos la contextualización y análisis de la pertinencia de esta investigación a través de la justificación, el planteamiento del problema, el objeto de estudio y el tipo de metodología que implementamos. En segundo lugar definimos las categorías de clown y sus subcategorías (Clown circo, clown hospitalario / Humanitario y clown teatral), para de esta manera identificar desde qué perspectiva del clown se asume la práctica y posteriormente identificar los contenidos a enseñar. Seguidamente se articula la categoría de psicomotricidad al clown para así desarrollar una definición de la psicomotricidad desde su estrecha relación con el cuerpo.

Posteriormente se presenta la definición de discapacidad cognitiva y los tipos de discapacidad presentes en la población objeto de la investigación (síndrome de Down, Autismo, retraso mental leve). Para desarrollar lo anterior, se establece una relación dialéctica entre los preceptos y teorías desarrolladas por (Ceballos, 1999), (Dominique, 1975), (Lecoq, 2003), (Tonatiuh, 2009), (Weihe, 2014), (Danderfer & Alejandra, 2014), (Fernandez & Venegas, 2006), (Fonseca, 2000), (Llinares, 2003), (Vigotski, 1997), (MEN, Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, 2006), (OIT, UNESCO, & OMS, 2004) y (OMS, 2011).

En un tercer momento se presenta la descripción y desarrollo de cada una de las fases propuestas en la metodología de la Investigación Acción Educativa (IAE) para el análisis de la información. En cada una de las fases el lector encontrará un mapa conceptual que sintetiza a través de cuatro categorías de análisis propuestas por la Teoría de Acción Didáctica Conjunta (TADC) desarrollada por Sensevy (Rickenmann, 2007). El análisis conjunto de estas categorías: gestos docentes, metodología de clase, contenidos de la clase y evaluación de la clase, en relación al fomento de habilidades psicomotrices a través de contenidos del clown teatral, nos permitió tener una mirada compleja y completa de las dinámicas de clase y los procesos de enseñanza – aprendizaje desarrollados.

Por último a partir del análisis desarrollado, proponemos una serie de hallazgos y conclusiones que arroja la investigación en torno al objetivo principal “*Fomentar habilidades psicomotrices en los jóvenes con discapacidad cognitiva del grupo P4, en la Fundación Fe a través de una propuesta didáctica desde el clown teatral*”.

Justificación

La presente investigación parte del interés por involucrar espacios de educación no formal en la formación de los futuros licenciados de artes escénicas. Indagar en este tipo de poblaciones propone, para una licenciatura como la nuestra, ampliar su visión en formar docentes en la inclusión y adquirir los saberes básicos para estos procesos con lo que se enriquece la Licenciatura. Así mismo, la formación en espacios de educación no formal y de educación especial brinda herramientas que contribuyen a la labor docente en relación a esta población. Teniendo en cuenta la ley general de educación de 1994 que manifiesta en el título III, artículo 46 que las personas con limitaciones o capacidades excepcionales pueden estar incluidas en el servicio de educación pública sin excepción, y así mismo *las instituciones educativas deben estar en condiciones de adaptar sus proyectos educativos a la atención de limitaciones*.¹ (Colombia, 1994, págs. 12-13).

Por otro lado, el tipo de investigación a la cual nos avocamos, promueve la ampliación de horizontes del uso social y educativo del teatro, ampliando sus preguntas y estableciendo propuestas de interdisciplinariedad o diálogo con otras áreas del teatro para ofrecer posibilidades, opciones y alternativas en el desarrollo de lo humano. Por ende, indagar desde el clown teatral posibles estrategias que trabajen con este tipo de población no podría entenderse desde la discapacidad de los escolares sino desde la capacidad y las posibilidades comunicativas y expresivas que el clown comprende y que pueden ponerse en función de esa población.

Planteamiento del problema

Esta investigación parte de dos preguntas provocadoras que surgen a partir de la observación realizada en 2014-II llevada a cabo en la Fundación Fe²: La primera ¿Cómo ejecutar un proceso de práctica pedagógica desde el teatro que resulte pertinente a jóvenes con discapacidad cognitiva? Y la segunda ¿Qué contenidos del teatro son pertinentes a las características y necesidades identificadas en la población? A partir de estas preguntas entendimos que este proceso investigativo abordaría el teatro como un medio para generar aportes a las necesidades del grupo P4 de la Fundación Fe.

¹Aclaración tomada de: "ARTICULO 46. Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos."

²Entidad privada que adelanta programas en áreas de Educación, Salud, Protección, Familia y Comunidad, brindando atención integral a la persona con discapacidad Cognitiva, en los servicios especializados de promoción de la participación, prevención, habilitación y rehabilitación en las áreas de fisioterapia, fonoaudiología, nutrición y dietética, pediatría, psicología, terapia ocupacional y trabajo social(fe, 2013).

Por tanto la pregunta fundamental que se explora en esta investigación es: *¿De qué manera los contenidos del clown teatral fomentan habilidades psicomotrices de jóvenes con discapacidad cognitiva?*

Este espacio de práctica se abrió en 2014-II con dos grupos de escolares a cargo de dos estudiantes de la Licenciatura. Cada grupo estaba clasificado según su nivel de funcionalidad. Quiere decir esto que algunos escolares dominan más que otros las funciones básicas de su organismo, así como los procesos de aprendizaje. La población objeto de esta investigación está compuesta por el grupo P4, conformado por jóvenes entre 15 y 24 años con tipos de discapacidades distintas y nivel de funcionalidad de 4 sobre 5, siendo 5 un nivel de manejo autónomo de sus funciones básicas y de mayor capacidad frente a los procesos adaptativos y de aprendizaje.

Objetivos de la investigación

Tras hacer esta observación de la población y a partir de la experiencia de la autora de esta investigación como clown hospitalaria recordamos la premisa expuesta por los Payamédicos³ para intervenir la habitación de un hospital *“Nosotros trabajamos y creamos desde la capacidad, no desde la incapacidad de un paciente”* A partir de esta premisa tomamos el clown teatral como una disciplina del teatro susceptible a ser enseñada en esta población, ya que como lo establece Payamédicos, al construirse el clown desde la individualidad de cada escolar, nos permite reconocer las habilidades de cada uno y desde allí enfrentar la dificultad.

Desde esta postura surge el objetivo principal que se plantea esta investigación *Fomentar habilidades psicomotrices en los jóvenes con discapacidad cognitiva del grupo P4, en la Fundación Fe a través de una propuesta didáctica desde el clown teatral.* Para alcanzar dicho objetivo se proponen cuatro objetivos específicos:

- Identificar las dificultades psicomotrices presentes en jóvenes con discapacidad cognitiva.
- Clasificar qué contenidos del clown teatral pueden resultar pertinentes para así elaborar una propuesta didáctica.
- Definir e identificar los aportes que brinda una propuesta didáctica desde el clown teatral al enriquecimiento psicomotriz de jóvenes con discapacidad cognitiva.
- Analizar los aportes de la concepción de los gestos profesionales del docente en la construcción del rol docente en la Fundación Fe.

³Organización de payasos hospitalarios de Argentina. “Payamédicos Asociación Civil es una ONG sin fines de lucro fundada en el año 2002 por el Dr José Pellucchi. Su misión es contribuir a la salud emocional del paciente hospitalizado. Para tal fin se utilizan recursos psicológicos y artísticos relacionados con el payaso teatral, juegos, música, teatro, magia y el arte humorístico en general.” Tomado de www.payamedicos.org/quienes-somos.php

Contextualización de la población y clasificación de contenidos del clown teatral

Teniendo claros los objetivos de la investigación y la población con que íbamos a trabajar se hace una observación del estado en que se encuentran los escolares del grupo P4 para 2014–II. A partir de las sesiones de estudio de carpetas⁴, pudimos diseñar la *Tabla I, Historia clínica de los escolares* donde se describe la edad de cada escolar, el motivo de ingreso a la Fundación Fe, el contexto familiar y el diagnóstico clínico de su discapacidad.

Tabla I:

Historia clínica de los escolares. (Diseñado por la autora de esta investigación)

Escolar	Edad	Motivo de ingreso a la fundación	Diagnostico
E1	15	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad cognitiva inferior respecto a siedad cronológica, retardo moderado. • Violencia intrafamiliar. • Sistema de normas en la familia es rígido. 	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso mental moderado por secuelas de toxoplasmosis. -Miopía. -Alteraciones en el comportamiento controladas en institución pero no en casa. -Hipotonía leve de miembros superiores
E2	14	<ul style="list-style-type: none"> • Declara en peligro al joven por situación económica de los padres • El centro zonal de la localidad Rafael Uribe Uribe es el encargado del traslado a un hogar gestor para la niñez con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso mental -Síndrome de down.
E3	21	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de peligro, se le asigna la Fundación Fe en carácter de externado. • El factor socio económico hace que la madre opte por esta modalidad cubriendo gastos de transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso mental moderado. -Atrofia cerebral circunscrita. -Asma. -Sobre peso. -Hipoxia neonatal. -Digénesiscuerpocalloso. -Atrofia cortical.
E4	22	<ul style="list-style-type: none"> • Remitido en calidad de estudiante a la Fundación Fe, como apoyo a la educación del joven, que no puede ser cubierta por la situación socio-económica de la madre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso mental moderado, -Síndrome de Down -Riesgo de sobrepeso
E5	17	<ul style="list-style-type: none"> • Familia con inestabilidad económica y familiar, con ingresos insuficientes, por ende se mantienen a condición de vulnerabilidad. • Está en protección por riesgo a abuso explotación y consumo de drogas 	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso mental no identificado, -Microcefalia leve.

⁴La carpeta es una historia clínica y de seguimiento que tiene cada escolar en curso de la Fundación, esta carpeta se divide en: Hoja de presentación del estudiante, Papeles de ingreso, Informes de seguimiento enviados por el psicólogo/a encargado del caso, boletines de seguimiento académico y actitudinal, Historia clínica, historia específica de cada patología.

E6	18	<ul style="list-style-type: none"> Vulneración del derecho a la rehabilitación y educación especial por su discapacidad, por falta de recursos económicos de la familia para asumir el costo que genera esta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Parálisis cerebral espástica, -Antecedentes de cuadriplejia
E7	20	<ul style="list-style-type: none"> En riesgo al no contar con la medida de protección, la familia no puede garantizar el sustento económico de su formación y cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso mental leve -Síndrome de down

Ya con esta información y los registros de la observación de práctica pudimos establecer cuáles eran las necesidades de la población a través de las dificultades que manifestaban a nivel cognitivo/emotivo, motor y comunicativo. Aunque los tipos de discapacidad y diagnósticos clínicos son diversos, encontramos que muchas de estas dificultades están presentes en mayor o menor medida en todo el grupo, por tal razón a través de las clases, muestra final del proceso, y una reunión de retroalimentación con padres decidimos hacer una clasificación general de las dificultades presentes en cada nivel en la *Tabla II: Dificultades a nivel psicomotriz del grupo P4*. Así mismo notamos que los tres tipos de discapacidad cognitiva que caracterizaban la población eran: El síndrome de Down, el Autismo y el Retraso mental leve.

Tabla II

Dificultades a nivel psicomotriz del grupo P4. (Diseñado por la autora de esta investigación)

Cognitivo / Emotivo	Corporal	Comunicativo
Solución de problemas	Motricidad fina y gruesa	Reconocer errores
Capacidad reflexiva	Conocimiento del propio cuerpo	Dialogo
Regulación	Imagen corporal	Contacto visual
Tiempos de atención	Control postural	Participación
Toma de decisiones	Control procesos de desplazamiento	Presentación propia
Memoria	Control del gesto	Espontaneidad
Asimilación de conceptos	Precisión	Tolerancia
Lecto – Escritura	Contención	Observación del otro
Comprensión del lenguaje simbólico	Imitación	Trabajo en equipo
Capacidad critica	Expresión corporal libre	Escucha
Proyecto de vida	Coordinación ojo-mano	Ritmo
Motivación (Apatía, mutismo, exaltación, animo cambiante)	Percepción y orientación espacial	Percepción
	Percepción y orientación temporal	

Ahora bien, teniendo en cuenta los niveles cognitivos/emotivos, motores y comunicativos donde hayamos dificultad en los escolares, se investigan y eligen tres

contenidos específicos del clown teatral que puedan relacionarse e incidir en dichas dificultades a partir de cinco autores que revisan la historia del clown y sus teorías, (Dominique, 1975), (Ceballos, 1999), (Lecoq, 2003) , (Tonatiuh, 2009) y (Weihe 2014).

En el clown teatral predomina la comunicación mediada por el gesto corporal y facial (la mirada) en este contenido denominado “*el gesto corporal*” encontramos una estrecha relación con el trabajo *motor*, ya que es a través del cuerpo que se da forma al gesto y este tipo de expresividad tiene especial predominancia en la población ya que muchos de los escolares del grupo P4 no modulan palabras, por tanto, recurren a la expresión a través de gestos faciales y físicos o a sonidos y palabras en ocasiones ininteligibles para comunicarse .

Teniendo en cuenta la característica del grupo P4 frente a la comunicación verbal, identificamos el segundo contenido “*la voz del clown teatral*”. El clown teatral no recurre al uso de palabras para comunicarse, teniendo en cuenta que su expresividad esta mediada en gran parte por el gesto corporal, la voz está dada a través de sonidos, jerigonzas, balbuceos y silencios que asemejan a un niño pequeño y que apoyan y engrandecen las acciones y reacciones de su cuerpo. En esta medida elegimos este contenido pensando en las características de la población y en los aportes que puede brindar en los procesos *comunicativos*.

Para contribuir a los procesos cognitivo/emotivos de los escolares se elige un contenido del clown que refiere no sólo al dominio físico en las caídas, caminatas, saltos y acrobacias sino también a su capacidad de traspasar fronteras emocionales: pasar del llanto a la risa, del enojo al amor, del miedo a la fuerza entre otras. A esta capacidad Richard Weihe (2014) la denomina Liminalidad, concepto en el que ahondaremos en el marco referencial. Esta capacidad liminal del clown la denominamos “*equilibrio*” contenido que nos permite indagar y trabajar sobre la emocionalidad variable de los escolares, sus procesos de reflexión y comprensión.

Identificados los contenidos, se hace necesario indagar en el concepto de Psicomotricidad ya que es el que engloba las nociones de lo cognitivo/emotivo, lo motor y lo comunicativo como aspectos que hacen parte del desarrollo humano. El concepto de psicomotricidad como lo establece el diccionario de la real academia de la lengua española, se define como: *Coordinación de los movimientos del cuerpo con la actividad mental*. Sin embargo para la discapacidad cognitiva este concepto se reevalúa relacionándose con el proceso de desarrollo en el individuo, pues es a partir de las alteraciones en las etapas del desarrollo que las cualidades psicomotrices se verán alteradas.

En su libro *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*(Llinares, 2003) sitúan una visión pluridimensional de la psicomotricidad, atribuyendo sus características no solo al desarrollo motor y los procesos cognitivos que conlleva, si no a los procesos de relación e interacción con el mundo que contribuyen y definen las cualidades psicomotrices. Esto lleva a pensar en la pertinencia de un proceso de formación teatral desde el clown, pertinente para fortalecer los procesos de comunicación y relación con el otro.

1. Aproximaciones conceptuales a las nociones de clown escénico, la psicomotricidad y la discapacidad cognitiva.

Pensar un proyecto que contribuya a enriquecer las habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva desde el clown, es pensar en tres conceptos fundamentales que paradójicamente se relacionan por su flexibilidad a lo largo de la historia. Numerosos han sido los estudios en cada uno a la vez que nutridas las interpretaciones y disciplinas que los han acogido.

Para efectos de la presente investigación se establece como criterio tomar estudios del año 2000 en adelante, sin dejar de lado autores que han dado base a estos conceptos y desde los cuales se puede establecer un punto de discusión frente a los planteamientos generados en el siglo XXI acerca de las nociones de: **Clown, Psicomotricidad y Discapacidad cognitiva**

Tales aproximaciones conceptuales permiten dar curso a esta investigación, plantear la pertinencia y aplicabilidad de las mismas, entendiendo que cada una pasa por un mismo eje transversal: el cuerpo. Y que es posible ponerlas en diálogo en un espacio: la práctica pedagógica desarrollada durante IX y X semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.1. El clown: apuntes de una historia inacabada

Para hablar del clown, hay que hablar del payaso. Hacer un recuento histórico de su evolución, implica remontarnos a las manifestaciones rituales, representativas, teatrales y posteriormente circenses en Grecia, Roma, Europa, Oriente, África y América. Las características de este personaje no han sido definitivas, por el contrario han ido variando según el contexto histórico en que se instala. Es por lo anterior que haremos una breve contextualización de la evolución del clown y sus tipos, hasta nuestros días.

El término Clown es la traducción al inglés de la palabra payaso, payaso/sa según el diccionario estudiantil de la real academia de la lengua española significa: “**1.** artista de circo. Vestido de forma extravagante, que hace reír con sus actos, gestos o chistes. **2.** Persona propensa a hacer reír a los demás: Augusto, Clown.”(Española, 2007)Es claro cómo en esta definición refieren a tres aspectos fundamentales que erigen el clown: el circo, la risa y sus dos caras más comunes: clown (cara blanca) y augusto (payaso).

Pero, ¿Son lo mismo un clown y un payaso? Esta pregunta ha alentado discusiones de todo tipo, que no serán material para esta investigación. Es de aclarar que su traducción del

inglés al español, no representa diferencias, sin embargo en textos como “*El arte del clown y del payaso*”(Tonatiuh, 2009) se encuentran diferenciados, atribuyendo al payaso un carácter de torpeza, y al clown un carácter de equilibrio y correcto hacer en el escenario. No obstante, entendemos que la aparición del payaso como personaje está dada en el Occidente Europeo, por ello tomamos esta denominación, no sin antes profundizar en el origen de la palabra “clown”. A través del cuadro 1 expondremos estudios de diferentes autores alrededor del término.

Cuadro 1.

Orígenes del término “Clown”(Elaborado por la autora de esta investigación)

Autor	Orígenes del término “clown”
Edgar Ceballos	El termino clown deviene de la palabra Francesa <i>Claune</i> , atribuida en 1830 a personajes encargados de la pantomima muda <i>san sujets parlés ni dilogués</i> , realizadas en los teatros de acróbatas y funambulistas, estos personajes usaban vestuarios como los de la Commedia dell’Arte. Es a partir de aquellas representaciones que se les empieza a llamar <i>claune</i> . Estos actos surgen para dar tiempo entre escenas a los grandes espectáculos del <i>Cirque du boulevard du temple</i> .(Ceballos, 1999)
Dennise Dominique	El termino clown es de origen inglés, siendo un personaje que interpretaba el papel de un campesino, clown es la pronunciación inglesa de la voz “Colono” que antiguamente equivalía a campesino. (Dominique, 1975)
Richard Weihe	Antes que el término, existió el carácter del personaje. En la obra Hamlet de William Shakespeare, se hace una mala traducción del término “sepulturero” personajes que tienen un rol primordial y cómico en la obra, llenando de humor la escena primera del acto V. Pero este no es el único esbozo, en la obra hay unos personajes denominados cómicos, quienes tienen la misión de realizar una obra dirigida y creada por Hamlet para poder descubrir el asesino de su padre. Esta escena evidencia, rescata el tono crítico, de denuncia y popular con que se identificaría el rol de los cómicos, posteriormente clown’s(Weihe, 2014)

En esta investigación nos centraremos en el clown Estadounidense y Europeo que han compartido historia y que se han enriquecido mutuamente pasando por la denominada comedia del arte en su aspecto más teatral y por el circo norteamericano en su aspecto más espectacular.

Para efectos de esta investigación proponemos entender el clown como el personaje que devino de los “*farsantes de las comedias griegas y romanas, bufones de palacio y juglares de las plazas públicas en la Edad Media.*” (Dominique, 1975, p. 12). Con esta definición podemos establecer la estrecha relación entre el clown y el teatro, un personaje que

ha ido evolucionando con el devenir de la historia, transitando diferentes escenarios en diferentes formas escénicas y físicas.

RicharWeihe (2014), Edgar Ceballos (1999), Denis Dominique (1975), Jesús Jara (2008) y Tonatiuh Morales (2009) coinciden en una misma narración de la historia del devenir del clown, con leves variaciones: en 1768 Philip Astley, sargento mayor de caballería se instala en Londres y allí entrena los mejores jinetes, quienes llegaban a pararse de manos en el caballo. Se le da la potestad de crear el círculo de 13mts de diámetro, que posteriormente sería el clásico escenario de circo. Él no usa la palabra circo, por el contrario lo llaman *anfiteatro*⁵ de las artes ecuestres ubicando a los espectadores alrededor del círculo. No quería espectáculos con humanos sino con caballos, creó escenas de batalla con soldados, a las que llamo *hipodramas*. “Pronto se dio cuenta que estas exhibiciones por sí solas no podían establecer un espectáculo y convoco funambulistas, acróbatas y desde luego payasos. Nació entonces el circo moderno” (Dominique, 1975).

Ahora bien, según esta historia nos habla del clown como criado y encargado de las transiciones entre los números de un espectáculo circense, es quien conduce al público entreteniendo con pequeños números de patadas, persecuciones, explosiones etc. Adentrándonos en la historia (Ceballos, 1999, pág. 13) explica que el clown dotado de un vestuario extravagante y maquillaje que envuelve su rostro de blanco, resaltando las cejas con color negro dando forma a una expresión particular sería censurado por Napoleón Bonaparte y Luis XVIII en Francia, debido a los espectáculos que se realizaban en contra de la monarquía. En 1864 se recupera el derecho a la palabra, en ese momento el clown como se ha presentado, deja de lado los gestos y la mímica para recurrir a la palabra, convirtiéndose en presentador del circo “el payaso blanco” o cara blanca.

Planteado el origen del clown cara blanca, se hará mención al clown denominado: *Augusto* quien a nivel histórico es reconocido como el clown torpe, el que vive en función de sus sentidos y emociones primarias. Nuevamente los autores mencionados coinciden en la historia, el agosto surge por un hecho casual:

Cuando en 1870 en el circo Renz de Berlin, un artista sustituyó de improviso a un jinete indispuerto. Al vestirse con premura uso un frac que le quedaba muy ancho, y el público empezó a reír al ver esta ridícula vestimenta. Por otra parte, como estaba un poco bebido (esto explica lo de la nariz colorada) tropezó con numerosos accesorios, lo que hizo aumentar la hilaridad en los espectadores (Dominique, 1975, p. 18).

Este personaje toma el nombre de *augusto* en referencia al apodo que en alemán se les da a las personas torpes (*Ungeschickt*) y se instala con éste en toda Europa. El agosto se convierte desde entonces en el compañero de escena del cara blanca y juntos crean lo que

⁵Edificio de gran tamaño, de forma circular u ovalada, con una zona central de arena rodeada de gradas, usado en la antigüedad para celebrar espectáculos públicos.

será la comedia de payasos. El augusto es el principal referente de lo que es un payaso y quien mejor lo expuso fue el payaso suizo *Grock*.

Ahora que se ha hecho una breve claridad sobre el origen de la palabra clown y sus dos personalidades fundantes: el augusto y el cara blanca, debemos precisar que estas definiciones no se han mantenido inmóviles, por el contrario han ido cambiando, evolucionado, adquiriendo nuevas características y diversos aspectos. La historia del clown no sólo refiere al circo, por el contrario se mueve a través del teatro, dando origen a nuevas formas y personajes que se ven influenciados por el clown, mimo clown, excéntricos, contra augusto, clown negro entre otros tipos de personajes clownescos que nos ha dado la historia.

A continuación se hará énfasis en tres tipos de espacios que transita el clown, para posteriormente delimitar desde qué ámbito se abordó el clown para este proyecto de investigación y su población. Es necesario aclarar que al hablar del clown, no se está hablando de un universo diferente al antes contextualizado. Se habla de características agregadas a lo antes visto y espacios de intervención diferentes al que se le atribuye con más frecuencia: el circo. Por tal razón se propone una aproximación al clown en:

- El Circo
- Lo Hospitalario y humanitario
- El Teatro

Esta delimitación es propuesta, y son agregados otros espacios de intervención del clown, por (Jara, El clown un navegante de las emociones, 2000). Se proponen estos tres espacios debido a las diferencias que implica abordar e intervenir con el clown en determinados contextos, y por los aportes que brindan a la construcción del proyecto pedagógico y didáctico pertinente a jóvenes con discapacidad cognitiva.

1.1.2 En el circo

El clown de circo cumple con unas características determinantes que se han mantenido a lo largo de su devenir histórico, las condiciones atléticas que determinaban a los artistas del circo también influyeron en el payaso, convirtiéndolo no sólo en quien genera la risa, si no en acróbata, malabarista, músico, equilibrista. El maquillaje se exagera no como un hecho provocado, si no como la consecuencia de un espacio de representación con envergadura de 13mts rodeado con cientos de espectadores ávidos de ver las expresiones de este personaje, por tal razón sus movimientos, su maquillaje se sale de los límites. La relación del clown cara blanca con el clown Augusto, en el circo es fundamental.

(...) el clown y el augusto concretan los roles opuestos, la razón y la intuición, el sabio y el tonto, el rico y el pobre, el que da y el que recibe las bofetadas. Representan así las oposiciones internas que sufre el ser humano: la eterna disputa entre lo que debemos y lo que queremos ser y hacer... estos dos personajes mantienen

una relación dialéctica, son las dos caras de la misma moneda. Se complementan, se retroalimentan, se necesitan. (Roa, 2009, p. 41)

Aunque esta dupla fue determinante para la historia y desarrollo del clown, en la actualidad el clown *cara blanca* es casi inexistente y el Augusto o nariz roja, se le llama clown. Esto sucede quizá porque el Augusto logra sintetizar el rol anti-heroico, y su sola presencia indica el rol de contestación que tuvo en un principio, de develar los vicios o los excesos de la razón socialmente constituida. “*Augusto es, en mi opinión, el verdadero payaso o clown, tanto por su compleja personalidad como por su actitud y comportamiento*” (Jara, 2008, pág. 39)

1.1.3 En el hospital y lo humanitario

En 1971 el médico estadounidense, activista social, diplomático, escritor y posteriormente artista de circo Hunter Doherty, conocido como Patch Adams el doctor de la risa, funda el instituto *Gesundheit*⁶⁶, un centro médico que funcionó durante 12 años, destinado a ofrecer servicios de atención médica comunitaria, basado en una filosofía del “*amor, el humor y la creatividad*” (Adams, 2015). A partir de esta iniciativa surge en Doherty la necesidad de llevar a cabo un trabajo que trasgreda los esquemas del sistema de salud “*¿Qué se puede esperar de un sistema deshumanizado que se lucra de la enfermedad ?*” Dice el médico, que se autodenomina comunista e idealista. Resultado de lo anterior surge la censura, la crítica y la falta de apoyo, haciendo que el instituto se cierre en 1983 convirtiéndose en lo que es en la actualidad:

Una organización para el cuidado de la salud sin ánimo de lucro, que tiene como misión reclamar y replantear el concepto de “hospital” Son el modelo de la medicina holística basada en el cuidado y la creencia de que la salud de la persona no se puede separar de la salud de la familia, la comunidad, la sociedad y el mundo. (Adams, 2015)

Esta iniciativa de Patch Adams dio origen a lo que se denominará payasos hospitalarios y/o humanitarios. Cientos de organizaciones a nivel mundial de médicos, payasos y civiles se han adherido a este movimiento ya sea en hospitales o en zonas de guerra y alta vulnerabilidad a los derechos humanos. Teniendo en cuenta esta perspectiva este trabajo investigativo busca igualmente promover y proponer estrategias para la inclusión y formación de poblaciones vulnerables, en este caso población con discapacidad cognitiva en escenarios escolarizados.

En América Latina *Payamédicos* de Argentina, *Doctora Clown* de Colombia, *Bola Roja* de Perú, *Doctoryaso* de Venezuela, el instituto *hahahade* Brasil, son organizaciones de payasos hospitalarios, que también ejercen labores humanitarias junto a organizaciones mundiales como *Payasos sin fronteras*, el instituto *Gesundheit, clown planet* entre otras,

⁶⁶Gesundheit: en alemán, buena salud.

incluidas ONG's que se apoyan en el trabajo del clown para desarrollar proyectos humanitarios.

El payaso hospitalario difiere del payaso de circo en muchos aspectos como el maquillaje, las palabras que usa, el tono de la voz, el no uso de elementos acrobáticos, etc. A diferencia del humanitario que al desenvolverse en escenarios a campo abierto en pueblos, ciudades, escuelas y demás, recurre a los elementos acrobáticos, malabarísticos y espectaculares del payaso de circo, con una gran diferencia: su finalidad no es sólo la risa, si no como lo establece Payasos sin fronteras, su fin es contribuir a la salud anímica y espiritual.

La propuesta del clown humanitario sobrepasa el espectáculo por si sólo al generar foros, talleres y proyectos educativos que involucran directamente a la comunidad, según sean sus necesidades. En sus números el clown logra una función social al “(...)imitar lo que ve, reproducir nuestras conductas, parodiar, es un transgresor... un perspicaz observador de la realidad circundante” (Jara, El clown un navegante de las emociones, 2000, pág. 47)

El payaso hospitalario es en esencia un servidor del espectador, es decir del paciente, trabaja con lo que le ofrece el paciente y el espacio en que se encuentra, en función de su bien-estar, tal como lo propone el trabajo humanitario. “*El espacio llama a la acción, y antes de la acción la imaginación trabaja*” Bachelard, (1992: p. 42 citado por Martiniano, 2009)

Quien interpreta al payaso de hospital debe conocer las habilidades y características de su payaso, así mismo habrá construido su personaje antes de visitar el hospital, por tal motivo el cuarto, sala de espera, recepción y pasillos son espacios para el juego creativo de la improvisación. Claro, esta improvisación tiene unos parámetros de salubridad, respeto y apoyo al personal de salud. “*El imaginario con el que se aborda a cada paciente se basa en su historia, lugar de origen, gustos, pasatiempos, deseos. De esta manera el paciente retoma elementos de sí, más allá de lo referente a su padecer actual.*” Pellucci, (2005: p.3 citado por Martiniano, 2009)

Los clowns no son terapeutas en el sentido corriente del término en Occidente, pero cuando hacen reír, juegan el rol de catalizadores potenciales de la curación, como los chamanes, no tratan conscientemente de curar al enfermo, pero le sirven de guía. Ellos ayudan a no concentrarse más sobre la enfermedad, la risa sola no tiene un rol curativo, pero puede provocar modificaciones fisiológicas internas que son susceptibles de favorecer el regreso a la buena salud. Simonds, Warren, 2001 citado por(Martiniano, 2009)

Esta frase nos permite hacer una relación con la caracterización de la población. Entendiendo que existen una serie de dificultades a nivel sicomotriz, consideramos que trabajar en la construcción de un personaje clown, partiendo de la habilidad de los escolares, permite el goce, el juego, la risa, por ende el relajamiento muscular,siendola apertura de la percepción y recepción, la confianza y disposición, es a través de estas reacciones físicas que

se promueve la interacción, el trabajo sobre la creación y de tal manera podemos enfrentar la dificultad.

1.1.4 En el teatro

Ahora bien, al hablar del payaso dentro del teatro, no estamos hablando de un hecho aislado o que corresponde sólo al siglo XXI. Aunque muchos establezcan en el circo el origen del clown es necesario aclarar que es allí donde se define como clown, pero su origen como personaje deviene siglos atrás cuando cómicos de la corte, fueron encontrando *“en la calle su lugar natural de expresión y en las gentes sencillas sus mejores y más habituales espectadores”*(Jara, 2000).

El clownal ser un personaje tan cercano a las actividades cotidianas y más gozosas del ser humano, se ha convertido en un patrimonio cultural para la mayoría de las personas en el mundo. Su representación física ha ido evolucionando, así mismo su espacio de intervención, el clown, guarda estrecha relación con el mimo, personaje teatral, así mismo con personajes de la comedia del arte, que se dedicaban a hacer pequeñas obras teatrales para la gente del común. *“el teatro basado, en el guiño y la complicidad con el público. En definitiva, es el arte del clown.”*(Jara, El clown un navegante de las emociones, 2000).

En la actualidad el clown tiene nuevos representantes como el clown ruso *SlavaPolunin*, quien ha demostrado que el clown puede salir del circo y recobrar su sentido y valor en el teatro, transmitiendo, comunicando más allá del entretenimiento, contenidos políticos y poéticos sin dejar de lado su carácter espectacular. *“sin duda los clowns abordan una dimensión psicológica y teatral muy profunda ”*(Lecoq, 2003, p. 218).

Lo anterior permite ubicar en el clown teatral un eje del el proyecto a ejecutar en la fundación fe, ya que permite abordar conceptos esenciales del teatro -esto para permitir a los escolares una comprensión del hecho teatral y sus características-. Esclarecer conceptos como: escenario, público, luces, vestuario, escena, escenografía, permite que los escolares se muevan en un terreno de comprensión y claridad a cerca del hecho teatral en relación al qué hacer del clown.

Cabe aclarar que por las habilidades acrobáticas y malabarísticas que el clown de circo requiere, no es el indicado para las condiciones de la población, que manifiesta en algunos casos dificultades físicas y baja agudeza en sentidos externos, como la vista y el oído. No se descarta la posibilidad que estos elementos puedan ser aprendidos, sin embargo se reconoce que requiere de un proceso más largo y específico de mayor intensidad temporal .Hacer uso de objetos en los números que se montaron, es una estrategia para resignificarlos y cargarlos de sentido en función de la escena, pero no para hacer malabares o acrobacias.

En cuanto al clown hospitalario, se toman elementos que dialogan con el individuo, teniendo en cuenta lo que sabe y puede hacer y no sus limitaciones, esto como practicante adquiere sentido en la medida que el proyecto de práctica no se basa o limita en lo que los escolares “no pueden hacer” por el contrario, se proponen formas que permitan hacer,

participar activamente y llevar más allá sus habilidades corporales, cognitivas/emotivas y comunicativas a través del clown. Así mismo, se toma como referente el maquillaje del clown hospitalario, ya que es más sobrio que el de clown de circo, y muchos escolares no gustan de maquillajes muy fuertes por la sensación que experimentan mientras son maquillados o por su propia imagen cuando están frente al espejo.

Se reconocen en el trabajo de clown cuatro elementos que sobresalen en el trabajo teatral. Estos cuatro elementos determinan la elección del clown como recurso formativo para esta población pues contribuyen en gran medida a sus habilidades psicomotrices que es el foco de aplicación de esta investigación.

- Equilibrio (La relación con el público y consigo mismo).
- La voz (Trabajo sin texto).
- El trabajo corporal del gesto (Exacerbación).

El clown permanentemente transita estas cuatro cualidades, generando espacios liminales⁷ como lo establece Richard Weihe (2014), esto quiere decir que las atraviesa en un delgado hilo generador de relaciones dialécticas. Iniciare hablando de una de las más importantes: lo cómico.

Cuando se habla del payaso, se habla de un personaje en esencia cómico. La risa en el payaso es determinante porque da vida a su accionar, a su dramaturgia, sus acciones y actitud.

La tragedia crea la catarsis como dice Aristóteles, el payaso crea la risa, lo que es una respuesta física a la acción. La forma de actuar del payaso es más física, no solo por la acción si no por lo que produce. (Weihe, 2014)

El trabajo de clown en el aula propicia un espacio lúdico donde el juego y la risa son fundamentales, en este caso cabe retomar el trabajo de los payasos hospitalarios quienes consideran la risa primordial en un proceso de recuperación.

La risa es una acción que repercute en todo el organismo humano y no se impone, surge espontáneamente. Por tal razón y teniendo en cuenta los diagnósticos clínicos y las dificultades identificadas a nivel psicomotriz en los escolares, surge el clown teatral y su relación con la risa, lo lúdico y lo cómico, como fundamento para ser implementado en el aula.

Médicos, científicos y psicólogos coinciden en que la risa mejora la circulación sanguínea, dilata los vasos, relaja los músculos, moviliza algunos que sólo las carcajadas ponen en acción, oxigena los pulmones, elimina toxinas, produce

⁷Del griego limen, significa amalgama o membrana, para Richard Weihe en su conferencia "las cinco paradojas del clown" en el marco de la 13° convención latina de circo desarrollada en Bogotá explica el concepto de liminalidad como frontera, el payaso todo el tiempo transita las fronteras entre público, escenario, entre alegría y tristeza, entre lo normal y lo exagerado, entre la torpeza y la habilidad.

endorfinas, conocidas como hormonas de la felicidad, y, sobre todo, contribuye a cerrar las experiencias y a confiar en un futuro mejor(Jara, El clown un navegante de las emociones, 2000).

La risa es tan particular al individuo como su payaso, el proceso de creación de un payaso, es justamente: un proceso que puede durar toda la vida, los mejores artistas de circo ya en su vejez pasaron sus últimos años siendo payasos. Mientras los jóvenes eran la expresión de lo heroico en sus actos de acrobacia o equilibrismo, el payaso era la expresión de la madurez, ¡la sabiduría! expresa Jacques Lecoq (1997) en su texto *“El cuerpo poético”*. Hago mención a esto ya que el payaso no es un personaje aislado a la persona que lo crea. A diferencia del teatro, donde un actor interpreta personajes muchas veces ajenos a él, el payaso es uno sólo para toda la vida, con diferentes matices y momentos, cambia como lo hace una persona a lo largo de su vida, pero es en esencia parte de quien lo crea. *“El clown no existe por separado del actor que lo interpreta”* (Lecoq, 2003, p. 210)

Trabajar lo cómico en el aula es ser capaz de burlarse de uno mismo, desdramatizar la figura del docente y de la discapacidad, permitiendo que cada escolar pueda burlarse de sí mismo. Este fue un aspecto fundamental para elegir el clown en este contexto, pues se ha dramatizado tanto la discapacidad, que parece imposible salirse de ella, convirtiéndose en un condicionante. Recurrimos al clown teatral para *desdramatizarla*.⁸ Bajo esta perspectiva se instala en el aula la creación del clown como medio para que cada escolar descubra lo risible, lo particular que cada escolar puede explorar a través del reconocimiento de sus capacidades y su propio cuerpo.

Todos somos clowns, todos nos creemos guapos, inteligentes y fuertes, aunque, en realidad, cada uno tenemos nuestras debilidades, nuestro lado ridículo, que, cuando se manifiestan, hacen reír... La búsqueda del propio clown es, en primer lugar, la búsqueda del lado irrisorio de uno mismo (Lecoq, 2003, p. 212).

Ahora bien, que el clown se construya desde sí mismo, implica una observación sobre sí, implica reconocer el propio cuerpo y sus dinámicas, la voz y sus posibilidades, saber e identificar los gestos y expresiones a los que recurren para así poder comunicar al público. La capacidad de imitar se da gracias a la observación, la capacidad de exagerar y llevar al máximo una expresión, una acción que se da gracias a la conciencia que se tiene sobre las habilidades psicomotrices. Por tal razón, al ser el clown un personaje que se funde con el escolar y su personalidad, permite ser un medio de conciencia corporal, finalidad de la psicomotricidad y del proceso pre-expresivo del teatro.

Una de las características más importantes del clown y que lo convierten en un personaje dramáticamente autónomo, aislado de las formas convencionales del teatro, es que para él no existe la cuarta pared, ya que está, como lo dijimos antes, en el espacio liminal,

⁸Concepto al cual recurren los Payamédicos de Argentina para referirse al momento en que se saca de la situación dramática de enfermedad u hospitalización a un paciente.

lugar que rompe la barrera entre el escenario y el público, generando una dialéctica entre los dos, haciendo en ocasiones que el público sea el protagonista. La identificación y la risa surgen en el público gracias a que el clown está tocado todo el tiempo por la vida misma como un gran tema de sus números.

A diferencia de otros personajes teatrales, el clown tiene un contacto directo e inmediato con el público, sólo puede vivir con y bajo la mirada de los demás. No se "hace el clown" ante un público, se actúa con él. Un clown que entra en escena se pone en contacto con todas las personas que constituyen el público, y las reacciones de éste influyen en el juego interpretativo de aquel (Lecoq, 2003, p. 216.)

En ese orden de ideas abogar por el clown implica abogar por que los jóvenes desde su clown y aquello que lo distingue (maquillaje de cara blanca o nariz roja) logren relacionarse con el otro, ya sean compañeros de trabajo o su público.

1.1.5 Trabajo psicomotor del clown

Sobre el entrenamiento del clown teatral, su pertinencia y estrecha relación con las necesidades de un trabajo psicomotor que busca ser enriquecido en el individuo, es importante mencionar la relación y necesidad de un entrenamiento para el escenario además de para el clown. Es así como ejercicios del teatro pueden adaptarse a este entrenamiento. Sin embargo, para fines de esta investigación se hace una selección y adaptación de ejercicios propios del clown teatral, propuestos por Dominique (1975), Jara(2000), Lecoq(2003) y Tonatiuh (2009).

El trabajo corporal en el clown deviene de una tradición histriónica exigente. Aún en la actualidad hay teóricos y payasos que critican a quien no logra ser histriónico en el escenario, considerado como clowns menores a los que hacen teatro o clown hospitalario. Por esta razón hacemos la diferenciación entre uno y otro, pues sus dinámicas e intereses son diferentes. Sin embargo, el clown teatral no deja de proponer un compromiso psicomotor para los escolares, ya que se está hablando de un personaje que se expresa a través de la acción (Weihe, 2014), es decir que su lenguaje es corporal, gestual, por tal razón aborda la expresión, el gesto de formas amplias y en ocasiones exacerbadas.

Lo anterior determina un entrenamiento exclusivo, que logre abarcar las necesidades expresivas y comunicativas del clown teatral. Tonatiuh Morales (2009) propone el entrenamiento desde el trabajo físico, es decir que comprende el cuerpo como herramienta histriónica, capaz de aprender y hacer acrobacias, malabares, música entre otras. Lecoq (2003) a través de sus experiencias con estudiantes, habla de un entrenamiento holístico, que parte de la persona, su propio cuerpo, sus emociones y experiencias, esta exploración personal dará como resultado la composición del personaje clown. En la misma línea de Lecoq (2003), Jesus Jara (2000) propone una serie de ejercicios que parten de la improvisación, de la exploración del universo individual para posteriormente ponerse en

relación con otro en el espacio de representación, es importante resaltar que trabaja desde el error, como lo hace la improvisación. Denis Dominique (1975) construye un entrenamiento para niños, donde se involucran todos los aspectos que competen al clown de circo: los tipos de clown, el escenario, lo acrobático, los números o rutinas de clown y la construcción de elementos escenográficos para el desarrollo de dichos números.

Cada una de estas posturas frente al entrenamiento del clown fueron acogidas en el proceso de entrenamiento con los escolares de la Fundación Fe, ya que cada una brinda aportes fundamentales al desarrollo motor, comunicativo, cognitivo y emotivo de los escolares. La postura de Dominique (1975) y Jara (2000) tienen vital importancia, ya que promueven el entrenamiento desde el juego, esto fue determinante ya que contribuyó a generar confianza con el tema a trabajar, con la practicante y entre escolares.

Durante el proceso de creación del clown, son indispensables las características físicas que lo definen: su forma de caminar, de pararse, de sentarse, la posición de sus pies, de su cabeza, su personalidad, entre muchas otras que irán determinando al personaje como una unidad, estas características no son impuestas, surgen de la exploración del propio cuerpo y sus posibilidades. En el aula, este trabajo con escolares con discapacidad cognitiva permite tener una visión global de su propio cuerpo, ser observadores en detalle de cómo son exterior e interiormente para exaltar eso que son, en algo completamente nuevo y trastocado. La búsqueda del autoconocimiento corporal desde la psicomotricidad, aquí cobra sentido, cuando los escolares son capaces de resignificar su propio cuerpo en función del hecho expresivo y de la construcción de su clown. A esto Lecoq (2003) reconoce:

(...) buscamos en el cuerpo las formas de andar “ocultas”. Observando la forma de andar natural de cada uno, descubrimos sus elementos característicos (un brazo que se balancea más que el otro, un pie que se desvía hacia adentro, un vientre ligeramente prominente, una cabeza inclinada hacia un lado) que vamos exagerando progresivamente hasta alcanzar la transposición personal.(Lecoq, 2003, pág. 216).

1.2 Cuerpo y psicomotricidad: nociones inseparables

La psicomotricidad surge como concepto en el siglo 20, “vinculado a la patología para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestarse (motricidad)”(Llinares, 2003, pág. 15). Como se ha dicho en principio es una disciplina que deviene de la medicina y la psicología de mano de Henri Wallon (psicólogo e investigador Francés) y Ernest Dupré (Neurólogo Francés) quienes en su momento establecieron a partir de las dificultades presentes en el desarrollo a nivel de crecimiento en el ser humano, que el cuerpo depende de lo motriz y lo psicológico para su correcto funcionamiento, si alguno de los dos es alterado aparece la deficiencia.

Para los estudios psicomotrices planteados por Julián de Ajuriaguerra (Psicoanalista y neuropsiquiatra Español) enunciado por (Danderfer & Alejandra, 2014, p. 50) el cuerpo

pasa por diferentes etapas de desarrollo según la edad, esto va a determinar el paso de la dependencia a los actos autónomos y reflexivos, así mismo la vivencia de experiencias garantiza la *“recepción y acción sobre fenómenos emocionales que se convertirán ulteriormente en afectos”*

El cuerpo también está situado en un espacio tiempo. En las primeras etapas del desarrollo este espacio está limitado por las condiciones del ambiente, pero a medida que el cuerpo adquiere autonomía *“libertad de movimiento, podría conquistar su tiempo y escapar del tiempo circadiano a que estaba sujeto”* (Danderfer & Montenegro, 2014, p. 50)

El concepto de psicomotricidad, en el cual profundizaremos más adelante al igual que el concepto de cuerpo para el teatro se ha ido transformado con el pasar de los años. Partiendo de una idea de cuerpo fragmentado, separando los procesos cognitivos de los motores y de los holísticos, asumiendo que cada parte depende de sí misma y no de una totalidad. Tras la dificultad que representa esta división en la comprensión de una totalidad del cuerpo, los estudios psicomotrices en la actualidad replantean esa visión del cuerpo fragmentado, entendiendo que el cuerpo puede ser diferenciado según sus partes pero cada parte depende del todo y viceversa.

Fonseca(2000), Propone en su libro *“Estudio y génesis de la psicomotricidad”* saberes y dinámicas que debe conocer e incorporar el docente, para suplir las necesidades que manifiesten sus escolares y direccionarlas en un proceso de educación psicomotriz. También plantea, y en esto Llinares(2003) está de acuerdo, que la psicomotricidad es un concepto holístico, es decir que no sólo involucra mente y cuerpo sino que también compete al desarrollo de la personalidad, a la interacción social y a elementos emocionales en cada individuo.

Según los planteamientos de Llinares (2003) la psicomotricidad se divide en tres dimensiones primordiales que ayudan a situar el tipo de alteración o dificultad que manifiesta un individuo a nivel psicomotriz:

- a. Lo cognitivo/emotivo
- b. Lo motriz
- c. Lo comunicativo

El correcto funcionamiento y la integración de estas tres dimensiones es el interés de la psicomotricidad. Estas tres dimensiones constituyen al sujeto en su relación con los otros, ya que es a través de ellas que el sujeto construye, como lo expresan Rosana Danderfer y Montenegro:

(...) manifestaciones corporales: la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro y sus semblantes, la voz, las praxias, la actitud postural, los sabores, los aromas, etc. De esta manera el cuerpo es en sus manifestaciones, si éstas no existieran, no habría cuerpo. (Calmels, 2007, p.13) citado por (Danderfer & Montenegro, 2014)

La frase anterior nos sitúa en una estrecha relación entre movimiento y expresión humana, nos permitió generar una ruta de observación que identificó en la práctica el nivel de desarrollo motor y su consecuente relación con las formas de aprendizaje en los individuos. Lo anterior nos acerca a los preceptos de la psicomotricidad entendida desde el desarrollo humano como lo plantea Fonseca:

El niño necesita descubrir el mundo partiendo de sí mismo y lo primero que adquiere el ser humano, al igual que cualquier otro ser vivo, es el movimiento; el movimiento significativo para la propia expresión, en una palabra, la motricidad.”(2000, pág. 13).

Esta definición de Fonseca genera un espacio dialéctico entre el entrenamiento del cuerpo para construir un personaje clown y su relación con la psicomotricidad, ya que nos ubica en un plano donde el movimiento es directamente proporcional a la expresión. El entrenamiento corporal en el teatro es de vital importancia, ya que el cuerpo del actor es su medio expresivo y comunicativo, no olvidemos que el cuerpo comprende una totalidad. En esta investigación el clown se entrena en el terreno de la acción física que comunica, entendiendo que el ser humano pasa más tiempo de su vida en el silencio que en la palabra, siempre estableciendo relaciones con el otro y con el entorno a través de su cuerpo.

En la discapacidad el proceso de desarrollo en el crecimiento suele verse alterado en alguna etapa, ya sea por condiciones naturales, hereditarias, eventos traumáticos durante la gestación o por sucesos externos que afectan la psiquis del individuo -este planteamiento basado en casos evidenciados a través de las historias clínicas de cada uno de los escolares involucrados en el proyecto-.Fonseca reconoce estas alteraciones que luego se manifestarán en discapacidad y propone a través de la educación psicomotriz un medio para superarlas o trabajar en sus necesidades sin dejar de lado la estrecha relación entre mente-cuerpo.

Para complementar y contribuir a lo anterior *Miguel Llorca Llinaresy Josefina Sánchez Rodríguez (2003)* definen la psicomotricidad como:

El abordaje del movimiento en cuanto realización por parte de un individuo que se encuentra en relación con el otro y con el mundo... La finalidad de la psicomotricidad es el desarrollo de competencias motrices, cognitivas y socio afectivas que se ponen de manifiesto a partir del juego y del movimiento (Llinares, 2003).

Este texto hace un acercamiento a la psicomotricidad desde la práctica en la escuela especial, a diferencia de Fonseca que hace un abordaje más teórico desde la psicología e incluso la medicina; este narra desde prácticas de intervención pedagógica, estrategias pertinentes para fortalecer el desarrollo psicomotriz según las necesidades que manifiesta la población con discapacidad. Así, el espacio de intervención psicomotriz, los elementos a ser usados, y un aspecto fundamental que permite establecer vínculo con el uso del clown como

medio para el enriquecimiento psicomotriz: el cuerpo y su desenvolvimiento a través del juego.

Abordando el juego desde diversas propuestas teóricas, Llinares (2003) logra hacer un acercamiento a lo que éste implica en el desarrollo psicomotor, como un acto lleno de significado tanto para el niño como para el psicomotricista. A través de él, el niño ofrece información acerca de su historia personal y afectiva, permitiendo observar su desarrollo motor, cognitivo y socio afectivo. El juego permite un espacio de encuentro para las personas, con el mundo, con los objetos y consigo mismo. Los niños y las niñas se comunican a través del juego, encuentran relaciones, descubren su cuerpo y las distintas propiedades de los objetos (Llinares, 2003, pág. 39).

Para ser más específicos, Rosana Danderfer y Motenegro (2014) unen las dos categorías: cuerpo y juego para brindar una noción dialéctica e inseparable entre estas dos. El juego corporal -como proponen- atraviesa la noción de cuerpo en todos sus niveles: cognitivos, sensoriales, emocionales, comunicativos, individuales por tal razón no pueden ser separadas. Es así como el juego se vuelve determinante en la identificación de aciertos o dificultades en el desarrollo psicomotor de los escolares, como lo manifiestan las autoras:

Desde el juego, podemos comprender su forma de vincularse, sus conductas estereotipadas, sus temores y placeres, sus posibilidades o dificultades para acceder a un espacio simbólico, a hablar de sí, a reconocerse o desconocerse en una acción concreta; observamos además sus posibilidades de utilización del espacio y los objetos, su adecuación al tiempo, los niveles de coordinación motriz-instrumental, la capacidad de equilibración del cuerpo, etc (Danderfer y Montenegro, 2014, Pg. 141).

En este orden de ideas para el individuo con discapacidad cognitiva la psicomotricidad no refiere sólo a un elemento del movimiento o de los procesos cognitivos, por el contrario responde a un todo que se compone de las tres categorías propuestas por Llinares (2003) enunciadas anteriormente. Lo que permite estas tres dimensiones es abarcar el cuerpo consciente como el inconsciente, estableciendo la deficiencia cuando no se halla coherencia entre estos dos.

Hacer un análisis de las dificultades que aparecen en estas tres dimensiones conlleva también a pensar en dificultades que se producen en la dimensión afectiva y relacional de una persona, para ello resulta pertinente *“observar en una óptica global, instrumental, funcional y afectiva, donde el cuerpo se convierte en el principal mediador”* (Llinares, 2003, págs. 31-34).

Así una lectura desde la psicomotricidad abarca al individuo como un todo en su complejidad e historia, de esta manera poder pensar y construir una estrategia que desde el clown teatral responda a las necesidades psicomotrices de éste, sin convertirse en un hecho meramente instrumental o terapéutico sino que realmente se adapte al sujeto y contribuya al fomento de habilidades y a la construcción de su propia imagen corporal.

Cerraré esta inmersión en los fundamentos de la psicomotricidad con la definición más completa y apropiada de lo que significa la psicomotricidad para esta investigación, planteada por Esteban Levin (1991) quien desde una postura global define la psicomotricidad en la discapacidad:

La psicomotricidad es una articulación, a partir de un orden simbólico (el lenguaje) que posibilita tomar el cuerpo, los gestos, el movimiento, el tono, el espacio, las posturas, los objetos y el tiempo como el decir corporal de un sujeto; decir que se mira y se dice'(...). De este modo, la psicomotricidad se aleja, por un lado, del discurso que toma al cuerpo como objeto en y por sí mismo, el cuerpo como 'cosa'; y por otro lado se aleja de la terapéutica del juego corporal por el juego corporal mismo, para constituirse, entonces, en la clínica que se ocupa de las perturbaciones psicomotoras del sujeto. Levin, E. (1991, citado por Franco, Oliveto, & Gómez, 2010).

Esta definición es la que permite posicionar nuestro parecer frente al concepto de psicomotricidad, ya que logra una dialéctica que incluye los aspectos antes mencionados en autores contemporáneos que han re-valorado el concepto, generando así un vínculo entre la psicomotricidad y la discapacidad, vínculo que puede dialogar a través de medios lúdicos, donde el escolar pueda participar, proponer y crear desde sí mismo, fortaleciendo y enriqueciendo las nociones sobre el propio cuerpo, sobre el entorno y sobre la relación con otros.

1.3 La discapacidad cognitiva una capacidad corporal

“...Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mi un ser que yo mismo desconozco: quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que en mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme”(Francisco Cajiao).⁹

Este texto se acoge muy bien a la definición de discapacidad que se quiere proponer y promover en esta investigación, separándonos de la idea de discapacidad como falta, limitación o invalidez. Hoy día estos prejuicios han ido disminuyendo gracias a la redefinición y procesos de inclusión a través de la normatividad y las leyes estatales que han venido reconstruyendo organizaciones como la UNESCO, ONU, la OMS y la UNICEF encargadas de velar, defender y promover los derechos fundamentales del ser humano.

⁹ Tomado de “Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de la población con discapacidad cognitiva”. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C., Colombia. Julio de 2006; www.mineducacion.gov.co. P, 11.

En acuerdo a lo anterior esta investigación se basa en la definición de discapacidad propuesta en el artículo primero de la “convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” desarrollada por la ONU el 3 de mayo del 2008, ya que es a partir de esta que se erige la definición y normatividad para la discapacidad en Colombia:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

Esta definición nos sitúa en la discapacidad entendida desde un ámbito social, no médico como lo fue en un principio en el que se atribuía a la discapacidad la idea de enfermedad. Por el contrario se entiende la discapacidad como diversidad, clasificándola en cuatro ámbitos: *motora, mental, intelectual y sensorial* y como cada uno se enfrenta a barreras sociales, infraestructurales, familiares y personales que le impiden una normal o igualitaria inmersión en la sociedad.

Tras la anterior clasificación, cabe aclarar que la presente investigación se centra en la discapacidad intelectual, ya que bajo esta denominación la Fundación Fe delimita su población. La discapacidad intelectual comprende:

Aquella persona que presenta dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta que intervienen en el procesamiento de la información y, por ende, en el aprendizaje. Las personas con discapacidad cognitiva poseen un potencial de desarrollo importante y capacidad de aprendizaje.(MEN, Colombia aprende, 2012)

De esta manera la definición de discapacidad cognitiva se articula con la noción de discapacidad ya expuesta, más allá de la situación: discapacidad. Para situarnos en la capacidad, entendiendo que toda persona tiene habilidades o dificultades en algún ámbito de la vida que lo hacen ser único y especial, permitiendo la relación y encuentro con un otro. Según lo propuesto por Marta Schorn, 2003:

La capacidad de ser sujeto, es la capacidad de perfeccionar su propia historia, su propia vida, sus propios proyectos los cuales serán de gran envergadura, o de pequeño alcance pero proyectos al fin, que afirma la idea de que uno debe ser sujeto de su propia existencia(Schorn, 2003, pág. 8).

Cuando se habla de ser sujeto de la propia existencia, se está hablando de conciencia e identidad, la conciencia que el joven con discapacidad cognitiva desarrolle respecto a su situación, le permitirá asimilar y por ende trabajar en pro de sus capacidades e intereses.

Las definiciones que se han usado para entender la discapacidad, han sido muchas a lo largo de la historia, así mismo se han atribuido categorías desde diferentes disciplinas: la antropología, la etnografía, la medicina, la psicología, la pedagogía entre otras. La discapacidad cognitiva es un término reciente que ha ido replanteado el concepto “deficiencia

mental” establecido en 2002 por la Asociación Americana sobre Retraso Mental. Los principales cambios respecto a la anterior definición incluyen: “...una nueva concepción de la conducta adaptativa; una nueva dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales; la ampliación del modelo de apoyos; una presentación mejor de lo que es el juicio clínico en esta población” (Ángel, 2003).

La discapacidad cognitiva se divide en cuatro específicas: **síndrome de Down, síndrome de Asperger, autismo y retraso mental**. Dentro de estas cuatro el síndrome de Asperger no hizo parte de los diagnósticos identificados en la población, por tal razón se hará una breve descripción de los otros tres tipos de discapacidad mencionados para tener claridad a cerca de sus características. Aunque, estos tipos de discapacidad han sido estudiados a lo largo de la historia y son muchos los vacíos que aún hay al respecto, en especial para el autismo, ya que no hay nociones definitivas pues como se mencionó anteriormente, la discapacidad es un campo investigado por diversas disciplinas.

1.3.1 Síndrome de Down

En 1959, el médico francés Jerome, ejemplar establece el síndrome Down como una enfermedad que altera el número normal de cromosomas presentes en un individuo, es así como los 23 pares de cromosomas habituales se ven alterados cuando hay un cromosoma 21 de más, generando una alteración en el desarrollo. Según la sociedad nacional de síndrome de Down, fundada para 1976 en Estados Unidos, las principales características físicas de este síndrome son: “Bajo tono muscular, baja estatura, una inclinación hacia arriba de los ojos y un solo pliegue profundo por el centro de la palma. Sin embargo, cada persona con síndrome de Down es un individuo único y puede poseer estas características en grados diferentes.” (Society, 2012)

El síndrome de Down se clasifica dentro de la discapacidad cognitiva, ya que dentro de sus características a nivel mental se presenta: *comportamiento impulsivo, deficiencia en la capacidad de discernimiento, período de atención corto, aprendizaje lento* (Medicine, 2014).

1.3.2 Autismo

Denominado como un síndrome de orden neurológico, que afecta el desarrollo social y comunicativo del individuo. Aunque ha sido investigado por años, este síndrome aún hoy resulta un reto para la psicología y la medicina, ya que sus síntomas son diversos y no siempre se identifican en los primeros años de vida, el niño inicia su proceso de desarrollo de forma normal, pero puede presentar síntomas de autismo después de los tres años.

Los principales síntomas del autismo son múltiples, a función de la presente investigación haré mención de los síntomas identificados en los escolares con autismo de la

fundación fe. Según lo define la USA National Library of Medicine a través de su página web en español “Medline Plus”(Medicine, 2014)son:

Comunicación

- Mostrar apegos inusuales a objetos.
- Es incapaz de iniciar o mantener una conversación social.
- Se comunica con gestos en vez de palabras.
- No se refiere a sí mismo correctamente.

Interacción social

- Es retraído.
- Es posible que responda al contacto visual o a las sonrisas o puede evitar el contacto visual.
- Muestra falta de empatía.

Sensorial

- Extremadamente sensible en cuanto a la vista, el oído, el tacto, el olfato o el gusto
- Puede evitar el contacto físico porque es muy estimulante o abrumador.

Comportamental

- No imita las acciones de otras personas.
- Muestra poco juego imaginativo o actuado.
- Se dedica a un solo tema o tarea.
- Tiene un período de atención breve.
- Tiene intereses muy restringidos.
- Es hiperactivo o demasiado pasivo.

1.3.3 Retraso mental

Cada caso de retraso mental puede darse en diferentes edades previas a los 18 años. Presenta diferentes patologías de orden patológico que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central, estas afectaciones contribuyen a una disminución en la capacidad intelectual, siendo más baja que el promedio. El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV) establece que esta disminución en la capacidad intelectual limita las actividades adaptativas del individuo: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica habilidades sociales, interpersonales, utilización de recursos comunicatorios, auto control, actividades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Pichot, 1995).

Sin embargo en el retraso mental leve, los individuos al igual que en las otras categorías de la discapacidad cognitiva, pueden adquirir y aprender conceptos, pueden

también desarrollar habilidades comunicativas, expresivas y de socialización. Todo lo anterior puede lograrse a través de un debido acompañamiento de familia, docentes, equipo de psicólogos y médicos.

Los jóvenes de la Fundación Fe presentan un diagnóstico de discapacidad cognitiva funcional, es decir que pueden realizar actividades de forma autónoma, en algunos casos la funcionalidad es mayor que en otros, cada escolar tiene un diagnóstico que se acoge a una de las tres discapacidades antes descritas, sin embargo los síntomas que se mencionaron para cada una, no son exclusivos de dicha discapacidad, por el contrario muchos de esos síntomas son un común denominador en el grupo de escolares sea cual sea su diagnóstico. Lo anterior ha sido desarrollado más a profundidad en la caracterización de la población y el análisis.

2. Metodología

La presente investigación se recurrió a la metodología cualitativa -interpretativa, que se utiliza para estudiar cómo las personas ven, entienden y construyen su mundo, según Fernández (1995). De acuerdo con Fetterman (1989), la documentación de múltiples perspectivas de la realidad se considera crucial para entender el porqué la gente piensa y actúa de diferentes formas.

Los métodos cualitativos de investigación han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, y las relaciones interaccionales (Strauss & Corbin, 1990). Bajo este enfoque, recurrimos al método para analizar la información de la Investigación Acción Educativa (IAE) propuesto por (Restrepo, La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico, 2004) ya que es una metodología que no busca la medición si no el análisis y superación de dificultades presentes en el aula, propiciando la práctica pedagógica como espacio de investigación y análisis, esto define el rol del practicante también como un rol de investigador capaz de reflexionar sobre la propia práctica y los procesos que se desarrollan en el aula.

A través de la investigación acción educativa se puede promover la relación entre docente investigador... los administradores docentes analizan, interpretan y caracterizan alternativas significativas en su quehacer pedagógico, reflexionan sobre sus prácticas educativas, las critican y las convierten en praxis pedagógica susceptible de continuo mejoramiento, logrando, de paso, cambio de actitud del maestro y disposición positiva hacia la transformación permanente de la calidad de la educación.(Restrepo, Investigación acción-educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros., 2004)

El método de la IAE pone en evidencia que la investigación es un constante cambio (en un devenir o espiral) que consiste en tres momentos: la desconstrucción, reconstrucción y evaluación. La desconstrucción comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del que hacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar, la situación que viven los estudiantes. Esta fase de desconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta.

La reconstrucción es la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las dificultades y logros de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva y, por último, la evaluación es la validación de la efectividad de la práctica alternativa reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación.

En este orden de ideas se plantean cinco fases basadas en la propuesta de Restrepo (2004) que permiten dar orden a la sistematización y posterior análisis de la información en la presente investigación:

- Primera fase de deconstrucción de la observación realizada a la práctica pedagógica en la Fundación Fe en 2014-II.
- Segunda fase de reconstrucción de la práctica pedagógica a partir de la observación realizada y desarrollada en 2015-I.
- Tercera fase de deconstrucción, elaborada a partir de la evaluación del proyecto de práctica pedagógica ejecutado en 2015-I
- Cuarta fase de reconstrucción de la práctica pedagógica 2015-II, elaborada a partir de los aportes dados por cada una de las fases anteriores.
- Quinta fase de evaluación de resultados a partir de las fases anteriores. (Cabe aclarar que esta etapa será enunciada como conclusión del proyecto)

Se toman en cuenta estas cinco fases ya que el objetivo de esta investigación es fomentar habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva desde el clown teatral. Entendemos este objetivo como un aporte para el mejoramiento de la práctica pedagógica a nivel profesional e institucional gracias a los hallazgos en torno a la enseñanza del clown teatral en esta población, así como las adecuaciones y aportes a la acción didáctica que conlleva dicho proceso.

2.1 Instrumentos de recolección de la información

2.1.1 Historias clínicas de los escolares

Para llevar a cabo la recopilación de los datos, esta investigación recurrió inicialmente a las *historias clínicas de los escolares*, ya que a través del registro que hacen los docentes y psicólogos de la Fundación Fe en torno a los avances y dificultades a nivel cognitivo/emotivo, motor y comunicativo de los escolares. A partir de los datos pudimos hacer la caracterización del estado previo a la práctica teatral del grupo P4, identificar cuáles son las discapacidades presentes en el grupo poblacional y las características transversales que definen las dificultades a nivel psicomotriz.

2.1.2 Diarios de campo

Se acudió a los *diarios de campo* ya que a través de ellos se sistematiza la experiencia de práctica día a día. Retrospectivamente que permiten analizar el proceso de desarrollo y reconstrucción de la práctica pedagógica para la investigación. Según las necesidades de la investigación, los diarios de campo variaron en su forma de registro, en principio se usaron los diarios de campo propuestos por Eines (2008). Posteriormente se hicieron los diarios de

campo a partir de un relato autónomo. Finalmente usamos el modelo de diario de campo planteado por la Licenciatura para la reflexión de la práctica pedagógica, pues permite precisión en el registro gracias a las preguntas orientadoras que realiza el practicante sobre su observación de la práctica y que permiten definir los observables para cada clase.

1.2.3 Fotogramas

Un tercer instrumento utilizado fueron los *fotogramas* (con autorización de la Fundación y de los padres de familia) de las muestras realizadas por los escolares al final de cada semestre de práctica. Estas fotografías fueron evidencia del proceso que vivenció y asumió cada escolar en las clases de teatro, por tal razón el análisis se apoya en estas fotografías permitiendo observar los cuerpos de los escolares en la escena, por ende, su complejidad en términos de las habilidades psicomotrices.

1.2.4 Entrevistas semi estructuradas

Se recurrió a *entrevistas semi estructuradas*, hechas a los docentes que acompañaron el proceso de práctica y el coordinador de la Fundación Fe. Estas entrevistas permitieron develar las percepciones que tienen los entrevistados en torno a los avances a nivel psicomotriz de los escolares después del proceso de práctica de teatro, así mismo identificar la pertinencia del clown teatral para la población con discapacidad cognitiva y algunos aportes para la práctica pedagogía desde el teatro, con esta población.

Cuadro II: Docentes entrevistados

Entrevistado	Cargo
Arnulfo Bernal	Coordinador del área de educación en la Fundación Fe.
Ángela P. Jiménez	Psicopedagoga. Docente del área de educación.
Carlos Garzón	Licenciado en educación Artística. Docente del taller de artes.

1.2.4 Planeaciones y observaciones de clase, proyecto de aula

Como parte de los instrumentos básicos para la recopilación de los datos también se encuentran los *planes de clase*, los *proyectos de aula* elaborados para cada fase de reconstrucción y las *observaciones* que sustentaron los diarios de campo y alimentaban a los proyectos pedagógicos según los resultados dados. Los datos obtenidos por cada uno de los instrumentos se procesaron utilizando la triangulación de la información de acuerdo a las categorías establecidas.

2.2 Teoría de la acción didáctica conjunta

Recurrimos a la teoría de la acción didáctica propuesta por Sensevy (2007), ya que estudia las acciones que determinan los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula de clase. Sensevy (2007) propone que la acción didáctica es necesariamente conjunta, esto quiere decir que involucra en un proceso de comunicación y transformación al profesor y los

escolares. *“Esta relación está centrada alrededor de un objeto muy preciso: el saber que debe ser transmitido.”*(Rickenmann, 2007, pág. 6). Y con ello las estructuras de las formas de transmitir las. Sin embargo, el saber a transmitir por el profesor, es modificado en las interacciones de aula a partir de los momentos, necesidades y capacidades de los alumnos.

La teoría de la acción didáctica fundamenta los modelos y aportes para la observación de práctica pedagógica, para el diseño de planeaciones de clase y diarios de campo propuestos por la Licenciatura. En particular, nos guiamos por los gestos profesionales del profesor (Sensevy 2007):

- La definición: “En el acto de definir el docente explica “el medio didáctico, los objetos de conocimiento, las ‘reglas del juego’, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos” Rickenmann, 2007: 450. Citado por (Merchan, 2013, pág. 141).
- La devolución: “Implica aceptar la verdadera participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor.” Rickenmann, 2007: 451. Citado por (Merchan, 2013, pág. 143).
- La “Devolución-regulación: “Son las dos nociones que nos muestran más claramente la mediación docente en la relación didáctica: ni acto de poder, ni “laissezaller”, la relación didáctica se construye a partir de un sistema de expectativas mutuas, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el contrato didáctico fijado por la institución escolar.”Rickenmann, 2007: 451. Citado por (Merchan, 2013, pág. 144) Es necesario reconocer, como lo menciona (Merchan, 2013, pág. 144) que “esta categoría de regulación tendrá un papel protagónico en la dimensión de construcción del gesto del profesor cuando las practicantes hacen consciencia de los vacíos de información, poca pertinencia en las proposiciones de cierto tipo de actividades en el aula para buscar los mejores caminos de gestionar la clase.”
- La institucionalización: “consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos.”Rickenmann, 2007: 451. Citado por (Merchan, 2013, pág. 152)

A partir de estos conceptos hicimos la revisión día a día de los avances del profesor en formación en la práctica pedagógica llevada a cabo en la Fundación Fe, lo cual amplió las categorías de análisis propuestas en la investigación, ya que nos permitió estudiar, no sólo los contenidos, sino su estrecha relación con los gestos docentes, desarrollados en el análisis, la metodología de la clase y los procesos de evaluación. Vemos entonces que la didáctica

conjunta permite ampliar la visión de análisis frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, al respecto Merchan (2013), refiere:

“(...) permite desglosar los diferentes parámetros y variables en juego en los dispositivos de formación de práctica pedagógica... Permite sobre todo cuestionar la entrada de variables, analizar la pertinencia y la procedencia de los saberes que se movilizan, así como el tipo de gestos que aparecen en el docente en formación en las interacciones con los alumnos y con los saberes a enseñar.”

De esta manera, la acción didáctica conjunta se desarrolló en las fases propuestas por el método de IAE.

3. Resultados y Análisis

Una vez recopilados los datos aportados por los escolares y docentes del grupo P4 en la Fundación Fe, a través de observaciones del proceso de práctica, historias clínicas, diarios de campo y bitácoras, evaluaciones, entrevistas semi-estructuradas y fotografías del proceso de clase, procedimos a develar la información obtenida cruzando datos entre las herramientas utilizadas y las bases proporcionadas por el marco referencial.

El lector encontrará a continuación los resultados del análisis de los datos distribuidos bajo una misma estructura que se divide en cuatro fases: una primera fase de deconstrucción, elaborada a partir de la observación de práctica hecha para 2014-II en la *Fundación Fe*; una segunda fase de reconstrucción, basada en la implementación del proyecto pedagógico 2015-I con la población; la tercera fase es la evaluación del proyecto pedagógico implementado en 2015-I elaborada desde una segunda deconstrucción; y la cuarta y última fase, es la reconstrucción 2015-II basada en la evaluación del primer proyecto implementado.

Cada fase se compone de los siguientes apartados: primero, encontrará el mapa conceptual que sintetiza las categorías y sub categorías halladas en el proceso de analizar la práctica pedagógica a la luz de los objetivos que planteamos en la investigación; segundo, la ampliación de tales categorías y muy importante, las evidencias de los escolares y docentes en relación con las mismas.

3.1 La preparación previa: conocer nuestros escolares parte de nuestro rol docente.

Se observa que los estudiantes de la Licenciatura desarrollan su práctica en la *Fundación Fe* desde diferentes perspectivas de las artes escénicas. Sin embargo no hay una observación previa del estado en que se encuentran los escolares, esto comprende no sólo la observación en clase, si no el estudio de las historias clínicas y desempeño académico dentro de la fundación. El desconocimiento de estos antecedentes dilata los procesos de aprendizaje ya que se desconocen los intereses, capacidades y dificultades de cada escolar.

Se hace entonces una observación del estado en que se encuentran los escolares del grupo P4 para 2014–II. A partir de las clases, sesiones de estudio de carpetas, muestra final de proceso y una reunión de retroalimentación con padres. Estas observaciones nos permitieron ver con claridad el desempeño de cada escolar durante la práctica de teatro, es así como elaboramos una clasificación de las dificultades más frecuentes a nivel psicomotriz en el grupo P4.

Entendiendo las subcategorías de la psicomotricidad propuestas por Llinares(2003).Las clasificamos en tres niveles: Cognitivo, Motor y comunicativo a través de la Tabla denominada *Dificultades a nivel psicomotriz del grupo P4 (Ver p.12)*.Para aclarar las

nociones de dificultad que anteceden esta clasificación elaborada para este grupo en particular, referiremos a Llinares(2003) quien define para cada aspecto de la psicomotricidad los motivos que generan y despiertan las dificultades; en el *área motriz* citan a Aucouturie, quien describe:

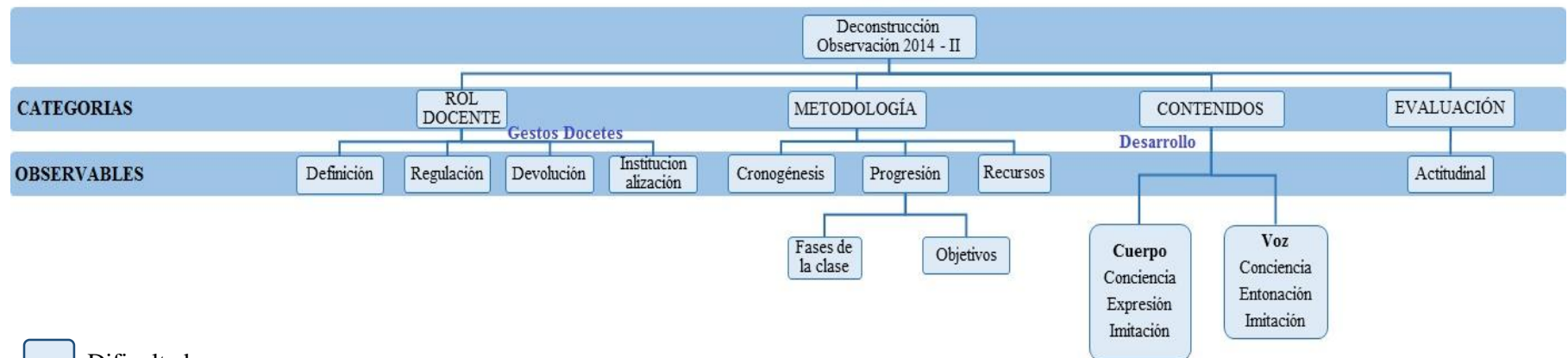
Faltos de competencias propias para la construcción del esquema e imagen corporal, estos niños y niñas sienten a veces el movimiento y el cuerpo como una herramienta dolorosa de trabajo, desconociendo las sensaciones corporales y el placer del movimiento que provoca en el resto de niños y niñas, la descarga de tensiones y la apertura a lo cognitivo(1994).

Para caracterizar el *área de lo comunicativo* mencionan, que dependiendo de la zona afectada y de la extensión de la lesión se encuentran dificultades para expresarse o hacerse entender, en esto influye también el tono muscular o las dificultades presentes en la articulación de palabras. A nivel gestual también puede haber dificultades mediadas por el tono muscular. En el *área cognitiva / emotiva*, expresan que las dificultades se ponen de manifiesto dependiendo de la zona del cerebro que se encuentre lesionada, así mismo el desarrollo cognitivo está condicionado por el nivel de estímulos recibidos, así como de las posibilidades de relación con personas y objetos que se le hayan brindado al escolar.

Ahora bien, entender el estado en que se encuentran los escolares nos sitúa en las preguntas descritas al principio y es a partir de ellas que elaboramos esta deconstrucción de la práctica observada y analizamos las cuatro características propuestas por Gérard Sensevvy expuestas en el texto "*Categorías para describir y comprender la acción didáctica*"(Rickenmann, 2007): ***el rol docente, la metodología, los contenidos y la evaluación.*** Siendo los contenidos eje central de nuestro análisis, y que no pueden ser desligados de un análisis previo de las otras características, ya que depende de ellas para su realización.

3.2 Fase de Deconstrucción: observación 2014 – II

¿Cómo ejecutar un proceso de práctica pedagógica desde el teatro que resulte pertinente?
 ¿Qué contenidos responden a las características y necesidades identificadas en la población?



Dificultades identificadas durante el proceso de observación.

El primer momento que propone la metodología de la IAPE es la deconstrucción. Como se explicó anteriormente consiste, entre otros aspectos, en el reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y catarsis de éstas, la comprensión más profunda del proceso pedagógico y sus aristas, de los esquemas organizativos de la clase, de la interacción y seguimiento, como de los contenidos enseñados, de los métodos y procedimientos preferidos o utilizados.

3.2.1 Una aproximación al aula real: nuevas percepciones

El anterior mapa conceptual sintetiza los aspectos que se tuvieron en cuenta en este primer proceso de deconstrucción a partir de la observación realizada en el segundo semestre de 2014 desarrollada en la Fundación Fe. Según las necesidades de la población nos preguntamos durante este proceso de deconstrucción inicial: ¿Cómo ejecutar un proceso de práctica pedagógica desde el teatro, más concretamente desde el clown escénico, que resulte pertinente? Y en torno a los contenidos ¿Qué contenidos del teatro responden a las características y necesidades identificadas en la población?

Cabe señalar que nuestro interés, desde un comienzo, estuvo centrado en la utilización de contenidos del clown teatral que contribuyeran al enriquecimiento psicomotriz de estudiantes con discapacidad cognitiva. No obstante, por enfrentarnos a un campo nuevo¹⁰, en el que no teníamos ninguna formación y hay muy pocos referentes a nivel de práctica teatral dentro de nuestro programa¹¹ que proporcionen un análisis sistemático acerca de la enseñanza del teatro a jóvenes con discapacidad cognitiva, debimos ampliar nuestra mirada de comprensión no sólo a la categoría de los *contenidos*, sino a la del *rol docente*, la *metodología* y la *evaluación* como se propone en el mapa conceptual referido.

3.2.2 Apuntes para la construcción del rol docente

La primera característica comprende el *rol docente*, desde allí observamos los gestos docentes propuestos por *Sensevy* (Rickenmann, 2007) y su aplicabilidad durante

¹⁰A nivel curricular en la Licenciatura no hay un área dedicada a la formación para la educación especial. Como docentes en formación debemos considerar que, según lo plantea el Ministerio de Educación, avala la inclusión de población con discapacidad en la escuela regular. Siendo entonces necesaria una formación pedagógica que considere las formas de enseñanza para esta población.

¹¹En 2007 el egresado Eduardo Guevara nos exponía con su tesis: *Descripción del proceso desarrollado con jóvenes que presentan discapacidad cognitiva leve en la fundación Palway mediante el uso del juego como herramienta pedagógico – teatral*. Propone un proceso de formación teatral desde el juego para jóvenes con discapacidad cognitiva leve. En 2012 Miguel Ángel Flores Montenegro y Flor Myreya Hincapié Flórez también egresados de la licenciatura, plantean la formación teatral como un hecho político frente a la población con discapacidad, desde un enfoque para la inclusión proponen: *Teatro y discapacidad: Un encuentro desde el mutuo reconocimiento*.

la práctica pedagógica llevada a cabo con los jóvenes de P4 en la Fundación Fe. Entendimos que los gestos docentes no son inamovibles, tampoco su cumplimiento a cabalidad garantiza un proceso de aprendizaje efectivo o una práctica docente idónea, ya que se encuentran ligados al desarrollo de las características que comprende la acción didáctica. Para la población con discapacidad cognitiva vemos cómo el tipo de gestos docentes pueden variar, siendo unos más relevantes que otros en el desarrollo de las clases.

Durante la observación de la práctica 2014-II se evidenciaron algunas dificultades en los cuatro gestos docentes propuestos por Sensevy (2007). Para enunciarlas tuvimos en cuenta que es el primer proceso de práctica pedagógica desarrollado con esta población y por tal razón nos interesaba observar cómo funcionaban en la práctica de las clases dichos gestos y así elaborar futuras propuestas que contribuyan a procesos de enseñanza con esta población. Para exponerlas realizamos la siguiente tabla:

Tabla III

Dificultades en la comprensión de los gestos docentes. (Diseñado por la autora de esta investigación)

GESTO DOCENTE	OBSERVACIONES
<u>DEFINICIÓN</u>	<p>Durante la investigación entendimos que el gesto de definición no refiere a la definición de contenidos por arte del profesor, si no a la definición de tareas para los escolares. Sin embargo durante la observación de práctica 2014-II identificamos que se recurre a definir contenidos, enfatizando en ejemplos dados a través de representaciones asumidas por la practicante. A esto Rickenmann reconoce una dificultad:</p> <p style="text-align: center;"><i>“El profesor no puede producir él mismo la estrategia para que sea imitada (en general, el profesor no es un “maestro de aprendizaje” que “muestra” a su aprendiz). No puede describirla tampoco de manera tal que el alumno la produzca sin conocimiento de causa. Debe entonces hablar, o de manera más general, debe producir sistemas de signos, callando una parte esencial del saber.”(Rickenmann, 2007)</i></p> <p>Esto puede dar cabida a confusión o limitar los procesos creativos individuales. Se evidencia que una constante reiteración de “cómo deben hacer” afecta la asimilación de definiciones. (Ver anexo; Observación 1. 2014- II) Esto se evidencia en la pauta 4 de la clase del 9 de septiembre de 2014</p>
	<p>Se observa que la <i>devolución</i> recurrentemente se confunde con el comportamiento y la actitudinal que los escolares adoptan durante el proceso de clase, (Ver anexo; Observación 2.2014-II) como se evidencia</p>

<u>DEVOLUCIÓN</u>	en la respuesta dada por los escolares en la pauta 4 de la clase del 17 de septiembre de 2014. Se problematiza el proceso de aprendizaje en los escolares, ya que no hay una respuesta y guía por parte de la practicante ante la actividad, por el contrario esta mediada por lo que cada estudiante dispone.
<u>REGULACIÓN</u>	La población requiere un proceso de <i>regulación</i> constante debido a los cortos tiempos de atención en los escolares, a los fluctuantes estados de ánimo que los distancian de la clase, a la dificultad que algunos escolares presentan a nivel relacional o de interacción, a dificultades propias de cada discapacidad sean físicas y/o cognitivas. Sin embargo se observa que tras estas características de la población, la regulación se negocia por las actitudes impuestas por el escolar. (<i>Ver anexo; Observación 3. 2014-II</i>) regulación y devolución de los escolares en la clase del 1 de octubre de 2014
<u>INSTITUCIONALIZACIÓN</u>	Los procesos de institucionalización son mínimos, ya que no hay claridad en cómo los escolares, apropiaron o no los contenidos propuestos. Muchas veces, como lo demuestran las observaciones anexas, se destina un espacio de tiempo para una reflexión al final de la clase, pero ésta no llega a darse a cabalidad por las dificultades a nivel de cronogénesis. Así mismo la reflexión y/o evaluación se da a través de preguntas como: ¿Cómo se sintieron en clase? Y reflexiones basadas en la actitud que cada uno tuvo durante la clase, más no a cerca de los contenidos vistos.

La Tabla enuncia el estado de los escolares frente a la práctica teatral en la Fundación Fe. Siendo el primer acercamiento de práctica a la población, los gestos docentes en los practicantes de la Licenciatura aún no se hallaban muy estudiados para este tipo de población. Lo que dificultaba una aplicación y apropiación pertinente de los contenidos.

3.2.3 Metodología de la clase

Partiendo de lo anterior, notamos también que la *distribución metodológica* de la práctica presentaba dificultades en la *cronogénesis*¹², *las fases de la clase*, *el planteamiento de objetivos y los recursos*. Describiremos lo observado en cada una de ellas haciendo énfasis en aquellos aspectos que competen al desarrollo de contenidos.

¹²“La cronogénesis da cuenta de los indicadores temporales de las tareas o de los avances significativos del saber, es decir corresponde esencialmente al sentido del tiempo de los procesos de enseñanza/aprendizaje” (Sensevy&Mercier, 2007) citado por Fuente especificada no válida.

Cronogénesis

La población de la Fundación Fe es flotante, esto se debe a múltiples factores: económicos, lo médicos, lo familiares y personales, generando así que el proceso de práctica fluctuó en su desarrollo. La práctica comprende un tiempo de 90 minutos, sin embargo la realidad apunta a un tiempo de clase de 60 minutos debido a factores externos como: la llegada tarde de los escolares y la preparación previa que requiere la hora de almuerzo ubicado después de la clase de teatro. Por otro lado, el tiempo para el aprendizaje de los contenidos propuestos en los escolares, requiere de otras dinámicas para su utilización.

Objetivos de la clase:

La metodología de la práctica se ve afectada debido a dos factores: se desdibujan las fases de la clase -orden y continuidad que hay entre ejercicios-, y el planteamiento de objetivos que no permite la progresión de los contenidos y actividades que se propone desarrollar. Así mismo hay escasez en el aprovechamiento de recursos para el desarrollo de la clase, dejando de lado lo *vivencial* como una metodología que contribuya a los procesos de aprendizaje, como lo plantea el Ministerio Nacional de Educación en las “*orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva.*” *Lo vivencial refiere a todo aquello que pasa por la experiencia sensomotora del escolar.* (MEN, Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, 2006, pág. 48)

3.2.4Contenidosde la clase

Según el informe final de observación planteado por las practicantes en 2014-I se identificaron los contenidos propuestos para la práctica 2014-II: ***Cuerpo y Voz.*** Desde ellos se buscaba desarrollar la conciencia, la expresión y la imitación. Sin embargo observamos que estos temas resultaban muy amplios y durante el desarrollo de la práctica se reunieron en tres contenidos específicos: el público, el personaje y el escenario

Las clases se desarrollan desde la definición de estos contenidos, que parten en su mayoría de la enunciación verbal, lo cual representa una dificultad en los procesos de aprendizaje de la población debido a las limitaciones enunciadas al principio de esta deconstrucción. El no desglosar cada contenido hace que se defina desde diversos campos y teorías del saber teatral, por tal razón su implementación en el aula puede resultar variable, sin objetivos claros y significativos ante las necesidades de la población, lo anterior hace que la práctica pedagógica no sea coherente en su ejecución.

3.2.5 Evaluación de la clase:

En los desarrollos de la práctica 2014-II la evaluación se da al final, en la muestra de cierre de proceso. Allí la practicante verifica que los contenidos aplicados hayan sido aprendidos por los escolares y que se demuestre en la puesta en escena de Rin Rin Renacuajo.

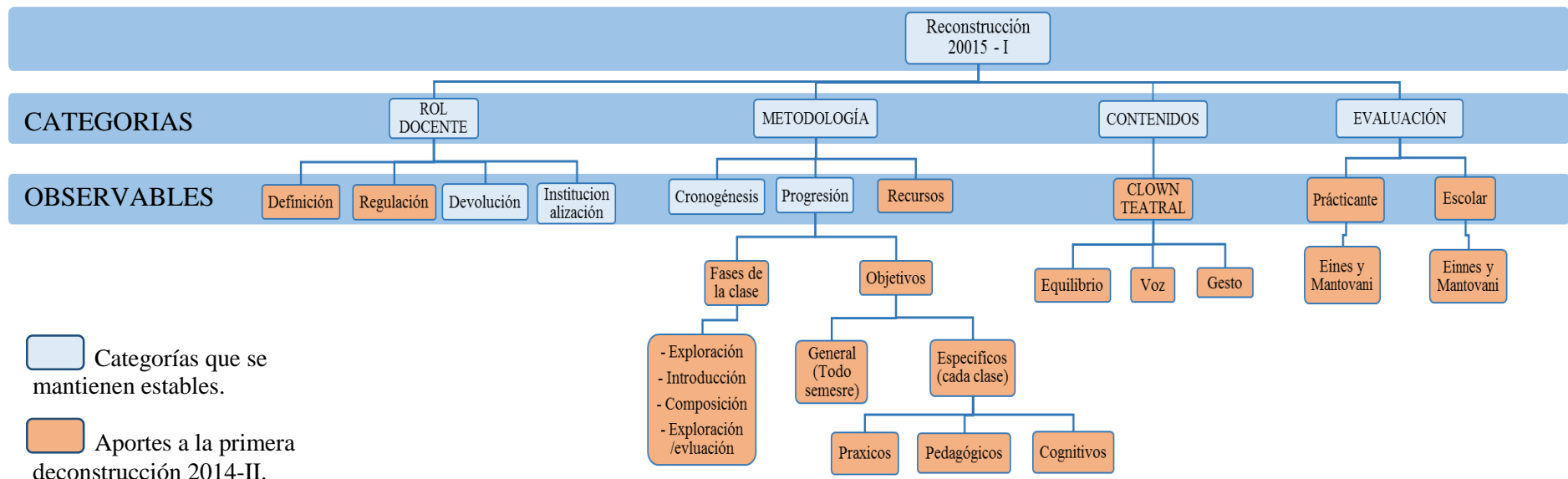
Por su parte, la muestra fue una experiencia nueva y enriquecedora que permitió el trabajo en equipo. La devolución dada por los escolares nos permitió observar que responden a regulaciones mediadas por la practicante y no a un proceso autónomo que refleje en el espacio de representación los saberes adquiridos durante el desarrollo de la práctica pedagógica.

Debemos aclarar que este fue el primer semestre de práctica y la primera muestra de teatro hecha por los escolares y por tal razón al hacer el proceso de deconstrucción según las categorías de la acción didáctica se evidencian dificultades propias de un primer acercamiento a una población “desconocida” que requeriría adaptaciones en la manera de desarrollar las clases.

Con base en esta primera fase de deconstrucción podemos identificar que las categorías de la acción didáctica dependen entre sí para propiciar el desarrollo de contenidos significativos en el aula. Sin embargo, no podemos dejar de lado las adaptaciones necesarias para abordar cada contenido y la pertinencia de este en relación a las dificultades y habilidades de cada escolar. Teniendo en cuenta esta relación los procesos de evaluación no podrían basarse sólo en el aprendizaje de un concepto teatral, sino en la apropiación de los contenidos que lo componen para su posterior apropiación y aplicación a la vida de cada escolar.

3.3 FASE DERECONSTRUCCIÓN: Proyecto Pedagógico 2015-I

Contribuir a las habilidades psicomotrices identificadas en los jóvenes del Grupo P4 de la fundación fe desde ejercicios propios del clown teatral, pertinentes a la población.



 Categorías que se mantienen estables.

 Aportes a la primera deconstrucción 2014-II.

Cabe señalar que la reconstrucción, sólo es posible, si previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata, tampoco, de apelar a innovación total de ésta, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes o incluso desconocidos.

El proceso de reconstrucción 2015-I que sintetiza el anterior mapa conceptual parte de lo propuesto para la IAE por (Restrepo, La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico, 2004), fase en la que proponemos alternativas de mejora para la práctica pedagógica con los jóvenes con discapacidad cognitiva del grupo P4 en la Fundación Fe, a través de un proyecto pedagógico (PP) denominado: *La condición psicomotriz en la discapacidad cognitiva, un proyecto de aula desde el clown teatral* que se planteó como objetivo: *contribuir al enriquecimiento de las habilidades psicomotrices identificadas en los jóvenes del Grupo P4 de la Fundación Fe desde ejercicios propios del clown teatral, pertinentes a la población.*(Ver anexo; Proyecto pedagógico 2015-I).

Partimos entonces de una disciplina específica del teatro: el clown teatral para plantear el PP, entendiendo la práctica como un proceso de construcción, investigación y que resulte significativo para los escolares en tanto sus dificultades psicomotrices. Esta reconstrucción conserva las categorías de análisis que surgieron del proceso de *problematización y deconstrucción 2014-II*. A partir de ellas haremos la descripción de las alternativas de mejora desarrolladas en cada una y de su proceso con los escolares en el espacio de práctica.

3.3.1 Aportes para la construcción del rol docente

A partir de la implementación del PP entendimos que los gestos docentes varían y adquieren distintos niveles de importancia durante el proceso de práctica llevado a cabo con jóvenes con discapacidad cognitiva. Para profundizar en esta afirmación, diseñamos un cuadro que especifica cómo se van enriqueciendo dichos gestos en el proceso llevado en cabo en la Fundación Fe durante 2015-I.

Tabla IV

Descripción de los gestos docentes empleados.(Diseñado por la autora de esta investigación)

GESTOS DOCENTES	DESCRIPCIÓN
	Se parte de los saberes previos de los escolares, usando recursos de apoyo que apoyen la definición de contenidos y motiven la devolución a partir de ejemplos o acciones elaboradas por ellos mismos. La siguiente <i>fotografía</i>

DEFINICIÓN

Enos muestra que para introducir el tema del Clown, antes necesitamos recurrir al concepto de *circo*. Para hacerlo usamos una suerte de maqueta donde los escolares podían elegir entre Tablas representativas de los personajes del circo o Tablas de oficios cotidianos. Partiendo de este ejercicio se observa cuáles son los saberes previos de los escolares frente al concepto de circo - payaso (clown) y desde la esta relación definimos el tema propuesto para el desarrollo de las clases de teatro.



Fotografía 1. Ejercicio de exploración (Ver anexo; Planeaciones de clase 2015-I; El circo)

Indagamos en las percepciones de los escolares frente al tema y la actividad propuesta, esto nos permite observar cómo a través de la propia experiencia los escolares se relacionan con los contenidos, como lo expresa **E1** durante la actividad:

*“Al plantear el primer ejercicio en torno a los saberes previos que cada uno tiene del circo, cambia su disposición, se muestran atraídos por el material y la actividad. **E1**, le expresa a **E5** refiriéndose al plano de un escenario de circo dónde deben ubicar los personajes que corresponden: “mire, tiene arena, así es en el circo, yo fui una vez a uno.” (Ver anexo; Diarios de campo 2015-I; El circo)*

Al final de esta primera clase, para hablar del clown la practicante usa su personaje clown e introduce el tipo de payaso que van a trabajar, el payaso teatral. (Ver anexo; Planeaciones 2015-I; El circo)

Nos dimos cuenta que el gesto de definición para la población con discapacidad no recurre estrictamente al *lenguaje verbal*. Nos valimos de la *imagen* ya que la mayoría de jóvenes del grupo P4 no usa el lenguaje verbal para expresarse y entendiendo que su cercanía con el teatro era mínima, vimos la necesidad de provocar interés en los contenidos a través de la acción y el símbolo-imagen. Esta manera de declarar los conceptos fue dando mayor claridad a los escolares en el aprendizaje de los contenidos que se plantean en

el PP para abordar el clown teatral. Por tanto, el gesto de definición requirió del uso de múltiples recursos, no solo de la palabra, para instaurar los contenidos y las condiciones de las actividades.

Teniendo en cuenta el proceso de deconstrucción 2014-II, se hace un seguimiento de las expresiones y actitudes de los escolares frente a las actividades propuestas para la clase. Esto permite identificar que **E8**, **E4**, **E3** y **E1** son escolares que frecuentemente manifiestan sentirse adoloridos o incapaces, por tal motivo se niegan a realizar las actividades. Estas expresiones dificultan el proceso de devolución por parte de la practicante y las interacciones necesarias para el desarrollo de la clase, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

*“Al momento de calentar la voz, **E8** se opone a realizar algunos ejercicios, manifestando no poder hacerlos por la forma física de su boca, no silva y no explora el gesto facial. Expresa: ¿Es que no ve? Yo no puedo hacer eso.” (Ver anexo; Diarios de campo 2015-I; La voz del payaso)*

E8, nos muestra la conciencia que tiene sobre su cuerpo al poner su “discapacidad” como elemento que la distanció de la actividad. Sin embargo, esta conciencia parte de lo que “no puede hacer” y el PP se plantea teniendo en cuenta, también las habilidades de los escolares, es por ello que las actividades se adaptan y proponen según las características del grupo P4. Sin embargo notamos que la devolución en esta primera fase de reconstrucción, se construye a partir de las respuestas emotivas que tienen los escolares ante las reglas o dificultad aparente de las actividades.

Entendimos que la devolución es un espacio dialéctico donde no se discute lo que cada escolar “puede o no hacer”. Por el contrario, se les da la autonomía para que desarrollen y cumplan con lo pactado. En ese sentido se buscan estrategias que permitan la devolución, dando roles que el escolar pueda asumir, como: observador, participante o colaborador. Esto se hace con el objetivo de contribuir a la definición, fortalecer los procesos de comprensión, delimitar y comprender las capacidades y gustos de cada escolar frente a la construcción del clown y así poder mediar entre la respuesta del escolar y la devolución dada por la practicante.

Para ejemplificar de qué manera se asume la devolución a partir de roles, describiremos el caso de **E3**, una joven con autismo que manifiesta gusto y habilidad por maquillar a sus compañeros, más no por maquillarse o usar nariz. Esta tarea permite que a **E3** se le dé la responsabilidad de maquillar a sus compañeros para la muestra final. Si tenemos en cuenta las habilidades psicomotrices implícitas en el proceso de maquillar, encontramos que contribuye a: la motricidad fina, la precisión, la comunicación con el otro, la noción del espacio que comprende el rostro del otro y la paciencia. Esto quiere decir que el escolar con ayuda de la practicante decide el rol que va a asumir durante el proceso de práctica y desde allí interactúan sus habilidades psicomotrices con la temática planteada.

DEVOLUCIÓN

El escolar **E4**, por su parte, manifiesta en la clase de composición de números de clown su deseo por ser el presentador de la muestra final de la práctica, en lugar de la docente en formación. Es un joven expresivo y logra modular palabras, por tal razón se le otorga el rol de presentador (**Fotografía 2**) esta devolución manifiesta autonomía en la toma de decisiones del escolar, conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades expresivas, espontaneidad, además de potenciar sus habilidades expresivas y comunicativas.



Fotografía 2. Tomada durante la muestra final del proceso de práctica.

A través de la práctica, notamos que la regulación es parte central del proceso de clase, recurre a la memoria didáctica como estrategia para alentar la comprensión de lo que se está haciendo y su relación con los contenidos. En esta reconstrucción se evita, en lo posible, recurrir a ejemplos dados por la practicante para aclarar o ilustrar las actividades propuestas, en su lugar se construyen estrategias como: elegir a escolares que hayan incorporado las dinámicas propuestas y puedan ejemplificarlas, como se observa en el siguiente ejemplo de improvisación, donde los escolares parten de la relación con un objeto, pero la premisa era usarlo de formas distintas a la convencional:

REGULACIÓN

“La mayoría se muestran confusos ante la enunciación del ejercicio, muchos miran a la practicante en búsqueda de aprobación, se decide no dar ejemplos físicos para no limitar la creatividad de cada uno. E5, es el primero en empezar una búsqueda con el objeto. Toma una rosa y empieza a olerla, a caminar con ella como alistándose para dársela a alguna mujer, se le pide que le de otra función a la rosa, entonces toma una gorra y con la rosa empieza a esbozar la varita de un mago que quiere aparecer algo de la gorra.”(Ver anexo;Diarios de campo 2015-I; La máscara más pequeña)

En este caso la ejemplificación es viable, ya que la practicante puede regular desde la distancia que los escolares no se imiten entre ellos y por el

	<p>contrario inicien un proceso autónomo de regulación. Esto no sólo permite el desarrollo de habilidades psicomotrices relacionadas con procesos cognitivos y motores, sino también el reconocimiento y valor sobre las capacidades del otro para así, trabajar sobre las propias.</p>
<p><u>INSTITUCION A-LIZACION</u></p>	<p>Este gesto se lleva a cabo durante todas las fases de la clase, ya sea a partir de las posibilidades que brinda una actividad o las preguntas que hace un escolar respecto al tema. Sin embargo es al final de la clase donde se da claridad a los contenidos propuestos, a través de preguntas puntuales que se hacen a los escolares o a partir de las apreciaciones que ellos manifiestan en torno a la clase o a los ejercicios realizados por sus compañeros.</p>

La tabla anterior da cuenta de la importancia que cobran los gestos profesionales del docente en el proceso de formación para los escolares con discapacidad cognitiva y la docente en formación. Fundamentados en la relación practicante-escolar estos gestos varían según las características de la población a nivel físico, cognitivo y según el estado anímico en que se encuentren. Notamos que el practicante debe estar atento a estos estados y cambios ya que de ellos depende la efectividad del gesto docente y la recepción o no de las tareas, actividades. Por otra parte, la pertinencia que manifiesta este cuadro, es la de reconocer cómo comprender las dinámicas del aula y el liderazgo del profesor en términos de los gestos docentes van teniendo incidencia en los procesos cognitivos, comunicativos y motrices de los escolares para así fomentar y descubrir el desarrollo de habilidades psicomotrices.

3.3.2 Metodología de la clase

Fases de la clase

Para contribuir a la progresión de las clases se propone el uso de fases, tal como lo propone el documento “*Aportes para la planeación de clase*” expuesto en 2014-II por la Licenciatura en Artes Escénicas. A partir de este texto se diseña la siguiente tabla que define la estructura de la clase. No obstante, aunque nos basamos en este documento, se plantean algunas variables en las fases debido a los requerimientos de la población.

Tabla V

Fases de la clase (Basada en los aportes para la planeación de clase (escenicas, 2014)

Fases de la clase	Contenidos	Actividades	Tiempo	Devolución
Fase de exploración Se indaga en los saberes previos del escolar.	Se genera el ambiente de clase a partir de la indagación de los saberes previos de los escolares sobre el tema propuesto.	Ejercicios a partir de preguntas puntuales.	1 5 min	Las respuestas dadas por los escolares en esta fase, permiten situar desde donde comprenden la temática, cuál es el estado actual del saber y prever las variaciones que puede tener la clase.
Fase de introducción/ entrenamiento Se hace la presentación y provocación al tema propuesto para la clase.	Se expone el tema a trabajar, los contenidos que lo componen, y las actividades que se van a desarrollar durante la clase	Se da en dos fases: A través de la explicación verbal del tema a trabajar y sus contenidos. Posteriormente se hace un entrenamiento construido en función de los contenidos propuestos.	10 min	Permite identificar los contenidos necesarios para alcanzar el tema propuesto. Dispone los cuerpos para entender de qué va el tema, dispone las relaciones para la comprensión y continuidad de la clase, permite aclarar y observar cómo los escolares están entendiendo los contenidos propuestos.
Fase de composición “En la que se institucionaliza en la acción (escena corta) lo que se aprendió.”(escenicas, 2014)	“ <i>Contenidos principales de la fase anterior en función de la situación de representación.</i> ” (escenicas, 2014)	Se realizan ejercicios dramáticos a partir de lo desarrollado en la fase anterior, individual o grupalmente, posteriormente se comparten con los compañeros a través de la representación y se dispone un	30 min	Momento donde se lleva a cabo la regulación de los contenidos planteados, se prevé el progreso de la actividad, “ <i>Se evalúan los niveles de comprensión de la propuesta del profesor. Instala las formas particulares de hacer teatro, comprender la intención de las</i>

		espacio de apreciación y crítica.		<i>actividades en función de los contenidos. Da forma al lenguaje dramático. Si es comprendido, si no, Si cumple las expectativas de los alumnos.”(escenicas, 2014)</i>
Fase de reflexión / evaluación	<i>“Se retoman los contenidos y fases así como los logros y dificultades más importantes del devenir de la sesión y se circula el pensar y sentir de los alumnos.”(escenicas, 2014)</i>	Se dispone un espacio circular donde a partir de preguntas puntuales y dirigidas la practicante escucha el pensar y sentir de los escolares, así como la claridad, o no, que quedo sobre los contenidos planteados.	1 5 min	No se sitúa como un espacio de conversación debido a que no todos los escolares se expresan verbalmente. Por el contrario se expresan a través de estados de ánimo, gestos, acciones físicas etc. que la practicante debe leer dentro de un espacio de reflexión basado en actividades que permitan retomar los contenidos vistos durante la clase.

Esta tabla, en relación al modelo para las fases de la clase propuesto por la Licenciatura, propone modificaciones en la primera fase denominada: *de preparación o disposición*. A esta fase la llamamos *fase de exploración* ya que surge del interés por conocer los saberes previos de los escolares, ya sea a través de preguntas concretas, actividades o memoria didáctica. En este proceso los escolares se disponen a la clase partiendo de sí mismos y su relación con la temática que se va a trabajar.

Teniendo en cuenta que los parámetros para la formación en la escuela regular difieren tangencialmente de la escuela especial, se sugieren en las actividades algunas variaciones que responden a las necesidades de la población: en la escuela regular, por lo general se expone o define verbalmente, en tanto que en la práctica con jóvenes con discapacidad cognitiva es necesario vincular otros recursos como la imagen, recurrir a la exploración sensitiva y experiencial de los escolares para hacer del aprendizaje un hecho significativo y de recordación. El entrenamiento como lo desarrollamos en la fundamentación teórica de esta investigación, debe ser cuidadosamente diseñado en coherencia con los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las características de esta población y sus habilidades.

Es necesario hacer claridad en lo anterior, ya que a partir de la articulación de estas fases, pudimos comprender desde dónde proponer las temáticas y contenidos, así mismo nos permitió situar en qué estado se encontraban los escolares y de esa manera, identificar con el devenir de las clases, cuáles fueron los saberes adquiridos y sus aportes a las habilidades psicomotrices de los escolares.

Objetivos de la clase:

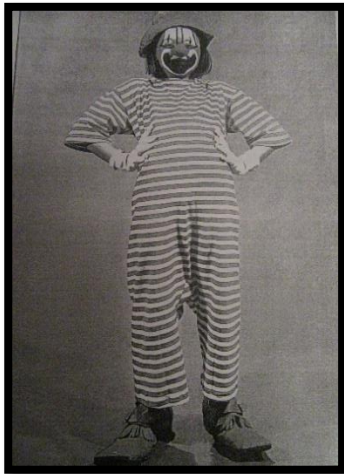
Se plantea un objetivo general para el proceso de práctica durante el primer semestre de 2015 y cuatro específicos que responden a los procesos axiológicos, cognitivos y pedagógicos de los escolares (*Ver anexo; Proyecto Pedagógico 2015-I*); Para cada clase se plantea el mismo objetivo general, pero se adaptan los objetivos específicos en función del tema propuesto. El planteamiento progresivo de objetivos permite la evolución de las clases. Vemos que al no enunciar, organizar, estudiar y re-evaluar constantemente estos objetivos, se pierde el enfoque del tema propuesto, contribuyendo así a actividades meramente recreativas y desprovistas de sentido para los escolares. (*Ver anexo; Planeaciones 2015-I*)

Recursos de la clase

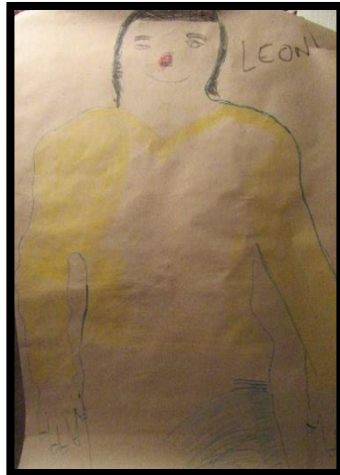
Los recursos fueron parte fundamental del proyecto, ya que a través de ellos se propiciaron espacios de aprendizaje, participación, construcción simbólica e interés. Las siguientes fotografías ejemplifican cómo fueron implementados para el proceso de construcción del clown.

La primera fotografía es tomada del texto “*Juguemos a los payasos*” (Dominique, 1975) donde el autor ilustra cómo es la forma física de un clown Augusto. De esta manera recurrimos a la observación de fotografías y videos que permitían hacer una definición precisa de los dos tipos de clown a trabajar (Augusto - cara blanca) y sus características.

En la *fotografía 4*, cada escolar indagaba y diseñaba sobre su propia silueta, la forma externa del clown que quería construir, dibujando el vestuario, si tendría o no nariz, los colores que le gustaban y elementos o accesorios que quería utilizar. La *fotografía 5*, refiere a las improvisaciones que se hacían con objetos, en este caso la nariz roja. A través de la improvisación los escolares exploraron las posibilidades expresivas de su payaso: caminatas, voz, gestos. Aquí la practicante fue guiando el proceso de construcción del clown de cada escolar, develando actitudes, acciones, personalidades y gustos de cada uno. Por último en la *fotografía 6*, el clown que cada uno construyó, desarrolla en escena y frente a sus compañeros, un número que partía de los procesos previos de improvisación.



Fotografía 3.



Fotografía 4.



Fotografía 5.



Fotografía 6.

Como vemos, el uso de recursos permite que el gesto de definición adquiera el valor de proceso experiencial, donde el escolar construye y va hilando los contenidos del clown teatral a través de la interacción con elementos. En esta relación la imaginación adquiere sentido en la construcción simbólica y por ende en el uso de habilidades psicomotrices. Para desarrollar esta idea, enunciaremos en la siguiente gráfica algunos de los objetos implementados y la incidencia en la psicomotricidad de los escolares que menciona Llinares(2003) en su texto *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*:

Gráfica I.

Recursos, su incidencia en el ámbito psicomotriz. (Diseñado por la autora de esta investigación)



Cuerda: "Las cuerdas sirven de unión a distancia, de "cordon umbilical", de mediador de contacto. Cuando hay necesidades cognitivas, es importante utilizar las cuerdas para ampliar las relaciones, ayudando al niño a cambiar de rol."



Nariz: Como lo menciona Lecoq (2003) es la máscara más pequeña del mundo, la que permite que emerja la ingenuidad y la fragilidad del individuo. A través de la búsqueda del lado irrisorio de uno mismo.

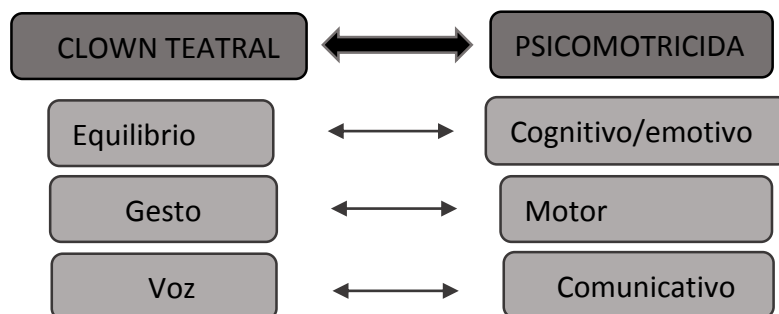


"La pintura, la harina, la tierra, etc: que sirven de pretexto para desnudar el cuerpo y tener acceso al contacto de piel a piel, permitiendo el descubrimiento de sensaciones corporales agradables y vivencias regresivas."

El fomento de la psicomotricidad en población con discapacidad puede darse desde distintos enfoques, teniendo en cuenta que esta disciplina compete a diversas áreas del conocimiento. Sin embargo, vemos que desde el clown teatral estos objetos que adquieren sentido y significan para los escolares durante el proceso de composición, sirven de vehículo para indagar en las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y la cognición a través de una interacción que parte del juego y del reto que implica desaprender "el uso convencional del objeto" para darle un nuevo uso.

3.3.3 Contenidos de la clase:

GráficaII Contenidos del clown para la discapacidad cognitiva.(Diseñado por la autora de esta investigación)



La gráfica anterior nos muestra la relación que establecimos entre los contenidos específicos del clown teatral y las subcategorías que componen la psicomotricidad. Tras la pregunta que motivó la deconstrucción 2014-II: ¿Qué contenidos del teatro resultan pertinentes para la formación de jóvenes con discapacidad cognitiva? Se plantea para esta reconstrucción el clown teatral como tema a trabajar y teniendo en cuenta la *Tabla II: Dificultades a nivel psicomotriz del grupo P4*, se establecen tres contenidos específicos que se relacionan con lo cognitivo / emotivo, lo comunicativo y lo motor, aspectos de la psicomotricidad que presentaban dificultades en los escolares.

A continuación, haremos la descripción de cada contenido del clown teatral, en relación con las categorías de la psicomotricidad que manifestaron dificultades en los escolares:

Equilibrio

Recordemos que en el clown el equilibrio refiere no sólo al dominio del cuerpo en los malabares, la cuerda floja o en las caídas y caminatas, refiere a un aspecto que lo hace particular del teatro, tanto en la escena como en el proceso de enseñanza, esto es la liminalidad¹³, allí ubicamos el equilibrio que explora el escolar para hacer conciencia de las fronteras que habitualmente traspasa: sus emociones, del error a lo banal, de la risa a la burla, entre otras.

Partiendo de la idea anterior se entiende el equilibrio como parte en la construcción del clown, no sólo como una habilidad motriz que debe reflejarse en el dominio del movimiento torpe, de las caídas o las maneras de caminar. También refiere al dominio de sus emociones, recuperarse de la frustración y consecuente risa que produce en el público, para salir victorioso del escenario después de desarrollar con maestría lo que parecía imposible. Un ejemplo de esto se refleja en el ejercicio de “Funambulismo” desarrollado por la escolar *E8* durante la clase de construcción de números de clown. (*Ver anexo; Diarios de campo; composición de número de clown*)

“Se le pide a E8 que haga gestos de desesperación al no poder pasar la cuerda floja, por culpa de quienes la sujetan. Después de intentarlo varias veces expresa desesperada “pero es que no puedo hacer esas caras, yo necesito hablar” Se le pide entonces que lo haga hablando, pero tras un tiempo de repetir la escena expresa con frustración “Yo no puedo estar gritando todo el tiempo” (Ver anexo; Diarios de campo 2015-I; Composición del número de clown II)

¹³Del griego limen, significa amalgama o membrana, para Richard Weihe en su conferencia “las cinco paradojas del clown” en el marco de la 13ª convención latina de circo desarrollada en Bogotá el concepto de liminalidad refiere a las fronteras, el payaso todo el tiempo transita las fronteras entre público, escenario, entre alegría y tristeza, entre la contención y la exageración, entre la torpeza y la habilidad

Tras repetir este ejercicio varias veces **E8** empezó a disfrutar y entender la relación de conflicto que se genera entre ella y los escolares que sujetan la cuerda por la que debe cruzar, esto se evidencia en la muestra final. El equilibrio del payaso cara blanca que interpreta **E8** empieza a verse reflejado en el dominio físico al cruzar la cuerda, proceso que en principio resultaba complicado debido a la desviación de columna que tiene, así mismo se refleja en el manejo de sus emociones en la escena ya que logra expresar la rabia a través de palabras y acciones, para luego mostrarse cómplice de sus compañeros de escena y así concluir con eufórica alegría el haber cruzado la cuerda floja.

La voz del clown

Cuando hablamos de la voz como contenido, no sólo hablamos de la voz hablada. En el clown como se expuso a nivel histórico, la voz se usa en principio para presentar los espectáculos de caballería, posteriormente el clown asume un rol secundario dentro los espectáculos explorando así los sonidos o el silencio para el desarrollo de sus números. Bajo esta segunda etapa se propone la voz como contenido, sugiriendo abordar la jergonza, los balbuceos, el silencio y los sonidos onomatopéyicos del clown. Desde esta perspectiva la comunicación es fundamental ya que los escolares necesitan hacerse entender en un lenguaje que difiere al de las palabras, lenguaje que responde a sus necesidades ya que en su mayoría no modulan palabras, así que recurrimos a la voz desde el clown para indagar en las posibilidades expresivas en “ausencia” de la palabra.



(Fotografía 7. Tomada durante la muestra final de 2015-I)

La voz entendida desde el clown establece otros diálogos y otras formas de relacionarse. Tomarse de las manos es un acto de humildad y comunicación que los escolares no asumían al principio del proceso, ya sea porque no se identificaban con el compañero que debían trabajar o por la incomodidad del contacto. La fotografía anterior evidencia cómo la comunicación y el trabajo en equipo son un precedente de los avances a nivel relacional después del proceso de práctica.

Por otra parte, durante la muestra final del proceso de práctica la mayoría de escolares recurren a la voz y sus posibilidades. Quienes tenían un dominio de la palabra como **E8** y **E4**, se valieron de ella para expresar las emociones de su clown durante cada escena. **E4**, siendo el clown presentador de la obra (*Fotografía 2. De la Reconstrucción 2015 I*) y **E8**, siendo una funambulista clown que no lograba pasar la cuerda floja (*Fotografía 1*). Por su parte **E3**, **E1**, **E7** y **E2** se valieron de sonidos que parten del disfrute (gritos, risa, sorpresa) para sus personajes: un león, un acróbata del lazo, una bailarina y un domador de leones. **E5** y **E** deciden que sus personajes harán una escena a través del lenguaje corporal, como lo haría un mimo, así que trabajan a partir del silencio *Fotografía 2*.



Fotografía 1.



Fotografía 2.

Gesto corporal

Por último se propone el trabajo corporal del gesto. El gesto es parte fundamental de la expresividad del clown, a través de él se comunica, el clown recurre al gesto como estrategia narrativa y poética, es por esto que la exacerbación en el gesto garantiza una dialéctica y proxémica con el público. La inmersión que se hace al gesto corporal parte de un contenido específico: La imitación, desde este contenido se propuso explorar la caminata del payaso que cada uno va a crear, (*Ver anexo; Planeación 2015-I; La caminata del payaso*) donde los escolares debían imitar la forma de caminar de un compañero, sin recurrir a la exageración o burla, para luego desde la representación del otro, identificar cómo camina cada uno y desde allí buscar la exacerbación.

En el gesto facial la mirada del clown es fundamental pues a través de ella genera una relación de complicidad con el público. Este contenido cumple un papel fundamental en el proyecto pedagógico ya que a partir de las dificultades identificadas en la población se observa que algunos escolares mantienen la mirada hacia el suelo,

esto no sólo limita su campo de percepción del espacio, si no que no contribuye a la comunicación con el otro y a la disposición frente a las actividades.

Para desarrollar este contenido se proponen clases como: “*La mirada del payaso*” (Ver anexo; Planeaciones 2015-I; La mirada del payaso), donde a través de ejercicios que buscan proyectar la mirada hacia el frente (espacio del público) y cargarla de emociones, los escolares se enfrentan a la exposición, ya que al proyectar su mirada notan que otros los están observando, esto genera fácilmente: contención, timidez y nervios en el desarrollo de las acciones; sin embargo son estas reacciones las que permiten la expresividad del clown (Lecoq, 2003).

EI, es un joven con retraso mental que acostumbra mirar hacia el suelo, en especial cuando se regula su comportamiento o desempeño en una actividad. Para la muestra final del proceso de práctica 2015-I se recalca la importancia de la mirada al público durante el desarrollo de los números. En las siguientes fotografías podemos observar como *EI*, proyecta la mirada hacia el público y hacia las acciones que realiza, esto no sólo le permite concentrarse y entender lo que está haciendo, sino que además abre los canales de comunicación entre sus compañeros y el público.



Fotografía 8.



Fotografía 9.





Fotografía 10.

De acuerdo con la *Tabla anexa II: Dificultades a nivel psicomotriz del grupo P4* y los procesos descritos en la interacción de los escolares con los contenidos propuestos en el proyecto pedagógico 2015-I, identificamos que algunas de esas dificultades se expresan en menor medida al final del proceso de práctica. La siguiente Tabla muestra para cuáles dificultades hubo un enriquecimiento psicomotriz desde la exploración de los contenidos propuestos:

Tabla VI.
Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4. (Diseñada por la autora de este proyecto)

Cognitivo / Emotivo	Corporal	Comunicativo
Solución de problemas	Motricidad fina y gruesa	Reconocer errores: <i>aceptan la regulación, la crítica sobre su trabajo y reconocen cuando no están contribuyendo al proceso de clase</i>
Capacidad reflexiva	Conocimiento del propio cuerpo: <i>reconocen las partes de su cuerpo y sus posibilidades expresivas</i>	Dialogo: <i>se fortalece el dialogo, sin embargo aún no hay conciencia sobre cómo comunico sin aplacar al otro.</i>
Regulación: <i>Se manifiesta a través del dominio que tienen los escolares sobre sus emociones</i>	Imagen corporal: <i>En la muestra final, manifiestan entendimiento sobre cómo se ven en la escena.</i>	Contacto visual: <i>hay una mayor conciencia sobre mirar al otro durante la clase</i>
Tiempos de atención: <i>Aumenta la concentración y disposición ante una actividad.</i>	Control postural: <i>tienen control y aumentan la resistencia ante los entrenamientos de clase que implican estar de pie y derechos.</i>	Participación: <i>participan activamente de las actividades y se interesan por lo que vendrá</i>
Toma de decisiones: <i>Algunos escolares se les facilita decidir sobre qué y cómo quieren hacer su clown, otros aun no lo logran.</i>	Control procesos de desplazamiento: <i>a partir de la caminata del payaso, dominan los desplazamientos en el escenario.</i>	Presentación propia: <i>cada escolar se presenta con su nombre claramente ante un público</i>
Memoria	Control del gesto: <i>hay dificultades en mantener gestos faciales y corporales, debido al esfuerzo físico y las tensiones musculares que implica</i>	Espontaneidad: <i>se muestran mucho más abiertos al proceso de clase y a las dinámicas, van más allá de los límites que en un principio trazaron</i>

Asimilación de conceptos: <i>Expresan claridad sobre el concepto de escenario, público, payaso Augusto, cara blanca, circo, vestuario.</i>	Precisión: <i>la memoria a corto plazo dificulta la precisión sobre acciones físicas concretas.</i>	Tolerancia
Lecto- Escritura	Contención	Observación del otro
Comprensión del lenguaje simbólico: <i>Algunos escolares logran distanciarse del pensamiento concreto y dansignificación extra cotidiana a objetos cotidianos</i>	Imitación: <i>son capaces de imitar al otro sin caer en la burla, se permiten la observación en detalle para hacer una buena imitación de la forma física de otro.</i>	Trabajo en equipo
Capacidad crítica	Expresión corporal libre: <i>se expresan espontáneamente a través de su cuerpo.</i>	Escucha: <i>están atentos a las consignas de la clase, escuchan aportes y críticas de la practicante y de sus compañeros.</i>
Proyecto de vida	Coordinación ojo-mano	Ritmo
Motivación (Apatía, mutismo, exaltación, animo cambiante): <i>hay una disposición distinta hacia la clase, participan, se muestran alegres y propositivos.</i>	Percepción y orientación espacial: <i>Comprenden los límites del escenario, sin embargo olvidan fácilmente marcaciones preestablecidas en el escenario.</i>	Percepción
	Percepción y orientación temporal: <i>Comprenden y manejan los tiempos de representación.</i>	
 Avances  En proceso		

En la Tabla anterior, los cuadros en amarillo muestran como los aspectos que en la deconstrucción 2014-II manifestaban dificultad, después de llevar a cabo la reconstrucción 2015-I muestran avances en términos de mejora para el grupo P4. En azul vemos los aspectos que manifestaron avances en algunos escolares y los que permanecen en blanco no demuestran mayor avance.

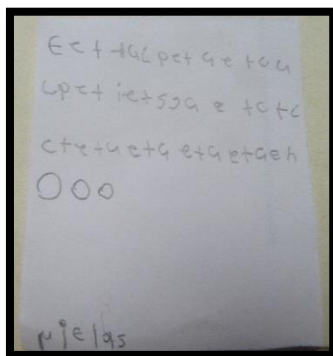
Esta Tabla da cuenta de la incidencia que tienen los contenidos del clown planteados para esta reconstrucción en el mejoramiento del trabajo sobre sí mismo, vemos como el reconocimiento corporal y la imagen que cada escolar proyectó en los procesos de creación se hace consiente, contribuyendo así a la regulación de emociones, a la escucha del otro, a la observación, la expresión, al control de la postura y la conciencia sobre el movimiento, a la comprensión del espacio en términos de escenario,

público, kinesfera¹⁴ propia y del otro. Cabe resaltar que estos avances se nutrieron de las categorías que componen el proceso de reconstrucción: rol docente, metodología, contenidos y evaluación, cada una aporta para la clasificación e implementación de contenidos.

3.3.4 Evaluación de la clase:

El proceso de evaluación se dio al final de cada clase, en principio se propuso el modelo de encuesta desarrollado por (Eines, 2008) que autoevalúa el desempeño de cada escolar a través de preguntas de: *si, no y puedo mejorar*. Sin embargo este modelo no da cuenta de los saberes adquiridos por los escolares y su relación con ellos, sólo dio cuenta de su conformidad o no conformidad con el desarrollo de la clase.

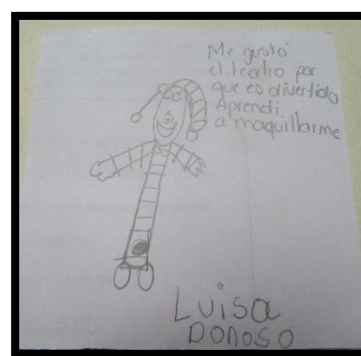
A mitad del proceso se decide proponer un nuevo modelo evaluativo para los escolares que permita evidenciar los saberes que iban incorporando, o no. Para esto se propusieron preguntas puntuales que podían ser respondidas no sólo a través de la palabra, sino a través de ejemplos elaborados con el propio cuerpo. Las preguntas se adecuaban al tema propuesto para cada clase. Las siguientes fotografías fueron la autoevaluación que hicieron los escolares después de hacer la muestra final del proceso de práctica. Partiendo de la pregunta provocadora *¿Qué fue lo que más le gustó de la clase?* Los escolares respondieron esta pregunta a través de dibujos como los siguientes:



Fotografía 10.



Fotografía 11.



Fotografía 12.

¹⁴Esfera que delimita el límite natural del espacio personal, del entorno del cuerpo o del ser en movimiento. Tomado de: Secretaría de educación del gobierno del estado de Paraná; www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=262



Fotografía 13.

Cada dibujo manifiesta lo que los escolares denominaron aquello que “*más les gustó*”, sin embargo esta pregunta pretendía ir más allá del gusto para determinar si aquello que los escolares manifiestaban coincidía con los avances que lograron a nivel psicomotriz; teniendo en cuenta que cada escolar fue el encargado de construir su propio número de clown para la muestra, estas autoevaluaciones dan cuenta del gusto por el rol que cada uno desempeñó, desde pasar por la cuerda floja, hasta interpretar el león furioso de un circo.

Que cada escolar manifestara gusto y valor por su trabajo no fue sólo un gran avance para los objetivos de esta reconstrucción, también fue un avance en lo que compete a la conciencia de sí mismos y el valor sobre el trabajo realizado. En la *fotografía 1* se manifiesta el gusto de **E2** por los malabares, aunque su número en la muestra final no fue de malabares, debido a su dificultad para la coordinación ojo-mano, si es una de las actividades que más recuerda y que le implicó mayor interés y esfuerzo. En la *Fotografía 2*, **E1** tiene dificultades para expresar su sentir a través de un dibujo, sin embargo **E8** le ayuda escribiendo lo que él le pide, allí expresó el gusto que sintió por el número de clown realizado a nivel grupal (cuerda floja) y a nivel individual (saltar la cuerda y enredársela en las manos). Se puede ver como **E7** en la *fotografía 3*, expresa su gusto por el maquillaje, una clara referencia al componente principal del proceso de construcción y clasificación del clown en cara blanca o Augusto. Por último **E3**, a través de un dibujo ilustra el personaje que construyó para su número: un león. Sin embargo en la muestra final **E3** no usó vestuario ni maquillaje, pero a través de su interpretación y su dibujo evidenció la conciencia y comprensión que tenía del rol que interpretaba desde la incorporación del tipo de clown *Augusto*.

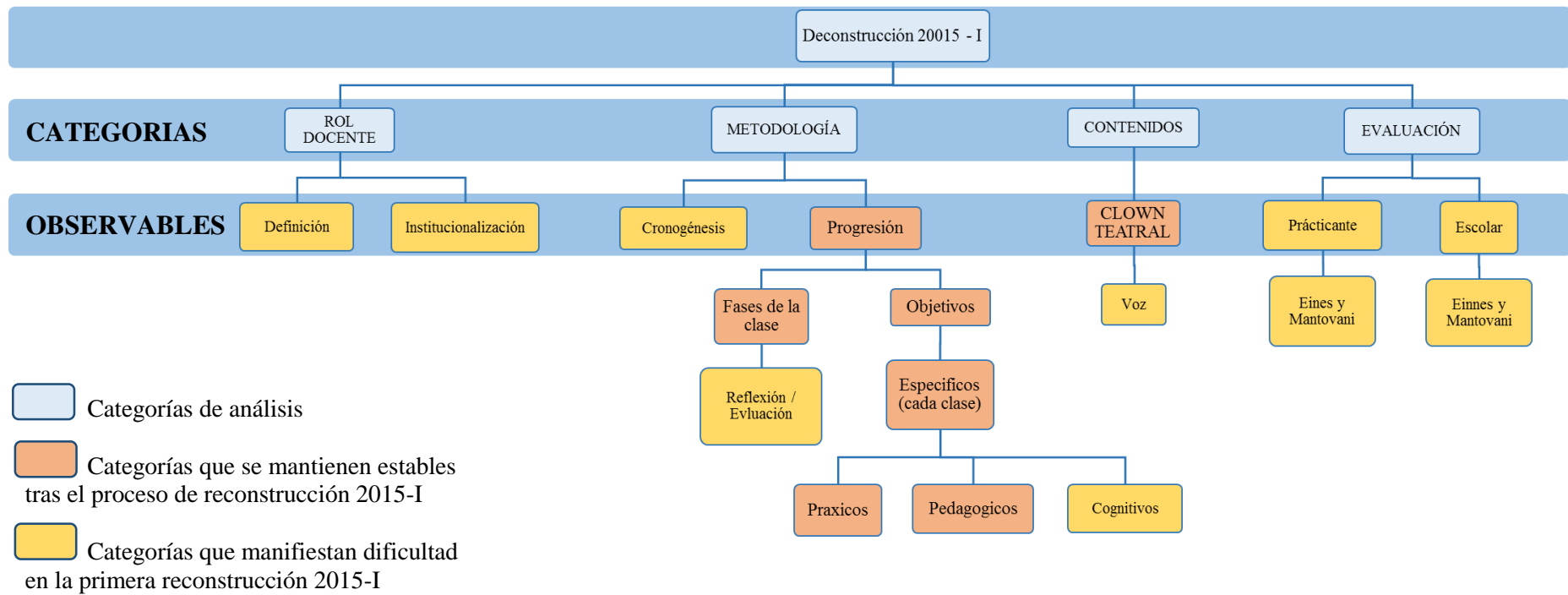
Este proceso de reconstrucción brinda aportes importantes al proceso de práctica: desde contribuciones a la psicomotricidad de cada escolar; al rol docente dentro de un espacio de formación para población con discapacidad; al plan de clase desde tiempos más prolongados para el desarrollo de la práctica; a la enunciación precisa de objetivos y la importancia en el uso de recursos que contribuyan a los procesos de asimilación y aprendizaje.

Los contenidos que se proponen parten de un proceso de observación y la deconstrucción del mismo, sin embargo no cobrarían sentido sin gestos docentes claros, sin una planeación coherente, pertinente, progresiva y sin una evaluación que permita a los escolares reflexionar sobre su propia práctica y a la docente en formación observar los avances de los escolares que logran a nivel psicomotriz en relación a las propuestas y dinámicas de clase.

Esta reconstrucción da cuenta del primer proyecto pedagógico que construimos para dar pie a la investigación. A continuación se hace una segunda deconstrucción y evaluación del mismo, para identificar dificultades del proceso que nos permitan acercarnos al objetivo planteado desde un principio: *contribuir al enriquecimiento de las habilidades psicomotrices identificadas en los jóvenes del Grupo P4 de la Fundación Fe desde ejercicios propios del clown teatral, pertinentes a la población.*

3.4 Fase de la segunda deconstrucción: 2015-I

Evaluación del proceso de práctica llevado a cabo en 2015 -I



Bajo las categorías para el análisis propuestas en la deconstrucción 2014-II, se construye e implementa durante el proceso de práctica en la *Fundación Fe* la reconstrucción 2015-I, entendiendo que este es un primer acercamiento a la población y que el interés de esta investigación fue observar si había un enriquecimiento psicomotriz en los jóvenes con discapacidad cognitiva del grupo P4 a través de contenidos del clown teatral. Por tanto, nos permitimos hacer una evaluación de la práctica 2015-I a partir de los diarios de campo registrados, fotografías y video, como lo plantea el esquema propuesto por (Restrepo, La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico, 2004) para la IAE.

3.4.1 Aportes para la construcción del rol docente

A partir de una descripción de las dificultades que se presentaron en los gestos docentes durante el proceso de práctica, haremos uso del esquema propuesto para las fases anteriores, haciendo énfasis en los gestos de Devolución e Institucionalización, ya que estos son los que representaron mayor dificultad en el proceso:

Tabla VII.

Descripción de los gestos docentes empleados. (Diseñada por la autora de esta investigación)

GESTOS DOCENTES	DESCRIPCIÓN
<u>DEFINICIÓN</u>	<p>En la descripción de la reconstrucción 2015-I vemos como los recursos son parte fundamental en los procesos de definición, así mismo recurrir a los saberes de los escolares les abre la expectativa hacia un nuevo saber. Sin embargo en el proceso de práctica se evidencia que la definición debe darse durante todas las fases de la clase, ya que los escolares manifiestan dificultades para la memorización de conceptos.</p> <p>La fase de composición de la clase es un momento en que los escolares a través del hacer creativo experimentan los contenidos que se han planteado. Este es un momento preciso para recurrir de nuevo a la definición. Así entonces, una definición poco precisa, que divague en su enunciación y que no esté adaptada al lenguaje de la población, genera confusión y estrés en los escolares. Clara referencia de lo anterior se observa en el desarrollo <i>de</i> la actividad: “Todos a la vez” propuesta por Jesús Jara (2000) en su libro “El clown un navegante de la emociones”</p> <p><i>“Los escolares se muestran confundidos, se les pide que en grupo, todos a la vez reaccionen con gestos corporales y</i></p>

	<p><i>faciales a una motivación que se les da, por ejemplo “Vamos caminando, cuando de pronto, todos a la vez caemos en un hoyo negro.” Ante la motivación los escolares no saben qué hacer, se ríen y se crea desorden porque ninguno sabía que era un hoyo negro. Ante la imposibilidad de explicar qué era un hoyo negro, cambio de motivación”(Ver anexo;Diarios de campo 2015-I; La mirada del payaso.)</i></p> <p>En la discapacidad cognitiva los escolares manifiestan un pensamiento concreto, por tal razón, dejar una definición abierta implica que las actividades de la clase pierdan sentido en la mayoría de las veces, así mismo, se debe cuidar el uso de metáforas o situaciones demasiado abstractas, ya que los escolares no tienen un mayor acercamiento a estos lenguajes, esto no quiere decir que no se puedan usar, lo que se debe hacer es una adecuación previa a la definición teniendo en cuenta que los escolares manejen dichos enunciados.</p>
<p><u>INSTITUCIONALIZACIÓN</u></p>	<p>La institucionalización no es exclusiva a la fase final de la clase, por el contrario se puede desarrollar en diferentes momentos de esta, sin embargo debe darse frecuentemente ya que algunos escolares tienen dificultades para recordar. Esto es algo que no se hace durante la reconstrucción 2015-I ya que se destina este gesto a la fase de la clase Reflexión / Evaluación, fase que no se desarrolla a cabalidad debido a los tiempos de la práctica y de los tiempos de aprendizaje de los escolares.</p> <p>Cabe aclarar que durante la práctica se manifiesta una asimilación de contenidos, pero como lo expresamos anteriormente nuestro interés era que estos contenidos se evidenciaran en la psicomotricidad de cada escolar durante el tiempo dentro y fuera de la práctica.</p>

Esta descripción permite acercarnos a las necesidades de la población en la relación practicante-escolar y ver cómo los gestos docentes deben irse modificando y adaptando a las características de la población. La observación realizada en 2014-II fue necesaria ya que nos permitió comprender y adaptarnos al lenguaje y a las formas de comunicación usadas por los escolares. Ubicarnos en un nivel que dialogue constantemente con lo que el escolar está experimentando a nivel psicomotriz en las clases, adaptar un plan de clase pertinente, plantear objetivos progresivos, hacer definiciones claras, elegir contenidos apropiados y entender formas de adaptación que permitan la institucionalización de tales contenidos.

3.4.2 Metodología de la clase

Fases de la clase

La metodología planteada en la reconstrucción 2015-I logra organizar las fases de la clase, de esta manera se generan dinámicas que los escolares asimilan y a las

cuales responden como una suerte de rituales que son incorporados a lo largo del proceso de práctica.

Sin embargo, las dificultades presentes en la cronogénesis de la clase debido al poco tiempo de práctica y teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje en esta población requieren de más dedicación en comparación a una población regular, continúan afectando la fase final de la clase, denominada de *Reflexión y Evaluación*. Esta fase es fundamental para promover las capacidades cognitivas de los escolares a través de los procesos críticos y reflexivos que realicen en torno a las actividades desarrolladas, por tal razón vemos cómo la ausencia o el corto tiempo que se destina para esta fase de la clase no favorece para detectar claramente los avances psicomotrices del nivel cognitivo, como se expresa en la *Tabla anexa VI: Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4*.

3.4.3 Objetivos de la clase:

La progresión de objetivos implementada en la reconstrucción 2015-I resulta efectiva para la práctica. Sin embargo los objetivos a nivel cognitivo representan una dificultad en la reconstrucción 2015-I debido a que requieren más tiempo para su ejecución. Si tenemos en cuenta lo que se planteó en relación a la cronología y la fase de *Reflexión / evaluación*, podemos establecer un paralelo entre las dificultades que se manifiestan tras el corto alcance que tienen los objetivos a nivel cognitivo; al no haber una evaluación o reflexión al final de la clase, los procesos cognitivos quedan inconclusos.

3.4.4 Contenidos de la clase

Voz del clown

Dentro de los contenidos que tuvieron mayor recepción en los escolares se encuentra el de la voz del clown (Jeringonza, balbuceos, sonidos y silencio), no obstante siguen teniendo dificultades en aspectos como: la espontaneidad en el uso de su voz, la vocalización, comprensión del termino sonido. Lo anterior se evidencia en la siguiente tabla, elaborada a partir de los diarios de campo (*Ver anexo; Diarios de campo 2015-I; La voz del payaso*):

Tabla VIII: Exploración de las dificultades de los escolares con la voz.
(Diseñada por la autora de esta investigación)

Escolar	Formas de exploración sonora a través de la voz
E1	Modula palabras de forma clara, sin embargo durante el ejercicio se niega a realizar sonidos por que le da pena, sus propuestas son muy cortas.

E2	No modula palabras, durante la actividad se esfuerza por proponer sonidos, sin embargo le lleva tiempo hacer la propuesta, en este esfuerzo propone sonidos fragmentados y algunos balbuceos.
E8	Modula claramente palabras, durante el ejercicio participa con propuestas sonoras y escucha las de sus compañeros, pero en ocasiones expresa no poder hacer sonidos debido a la forma física de su boca.
E4	Modula algunas palabras con dificultad, durante el ejercicio es muy propositivo, su creatividad se manifiesta en muchas posibilidades sonoras, que incluso llegan a opacar el trabajo de los otros, debido a la constante interrupción que hace sobre los compañeros que tardan más en hacer su propuesta.
E	Modula palabras con dificultad, durante el ejercicio se le pide hacer sonidos como los que han propuesto sus compañeros, sin embargo ella hace uso de palabras cortas como: pollo, calle, flor, para expresarse.

Como se observa en el ejemplo anterior, cada escolar se expresa de formas diversas con su voz, algunos recurren al silencio, otros a las palabras y otros a sonidos. Este ejercicio permite identificar dificultades y habilidades a nivel vocal en los escolares, es por esto que el contenido de la voz del clown, como se plantea, no alcanza a explorar en detalle la voz de cada escolar, hacerlo requiere tiempo y podría ser el tema a trabar en todo un semestre de práctica.

3.4.4 Evaluación de la clase

Para realizar la evaluación se plantea en la reconstrucción 2015-I partir de la *tabla evaluativa para el profesor* propuesta en el libro “Didáctica de la dramatización” por (Eines, 2008) y de la *tabla auto evaluativa* para el escolar propuesta en el mismo libro. Sin embargo, la tabla para el profesor no se usa como evaluación, por el contrario se convierte en un medio que permiteregistrar lo que ocurre en el aula de la clase, adquiere el sentido de diario de campo y de esta manera permite observar los procesos y relaciones que se están dando en la práctica.

El modelo de auto evaluación para los escolares fue modificado a mitad del semestre de práctica, ya que no permitió observar el nivel de apropiación de los escolares en relación a los contenidos y temas propuestos en clase, las respuestas al ser cerradas (Si, No y puedo mejorar) no se discutían y en su mayoría resultaban influenciadas por los compañeros o por la practicante, perdiendo así su carácter de auto-evaluación, es decir, de observación sobre sí mismo.

Lo anterior permitió diseñar una evaluación a partir de preguntas abiertas, basadas en la especificidad del tema planteado para la clase, este tipo de preguntas permitió el debate y la participación de los escolares a través de su cuerpo, ya que les permitía dar ejemplos de lo aprendido en clase (*Ver anexo; Modelos evaluativos*).

Sin embargo esta evaluación demandaba mucho tiempo, así que se aplicaba en algunos escolares y pocas veces se abarcaban la totalidad de sus preguntas, esto impide llegar a un cierre concreto de la clase y como lo hemos expresado en un principio, no contribuye a la fase final de la clase, denominada Reflexión / Evaluación.

La evaluación es un tema complejo en esta población y en el contexto de las artes, ya que se distancia de una apreciación cuantitativa. Entonces ¿Cómo evaluar un proceso de formación artística en una población con discapacidad cognitiva? Partimos de reconocer y trabajar sobre aquello que los escolares pudieron hacer y no, de lo que no pudieron hacer, determinar esto nos permite observar los avances que a nivel motriz, cognitivo /emotivo y comunicativo se adquieren.

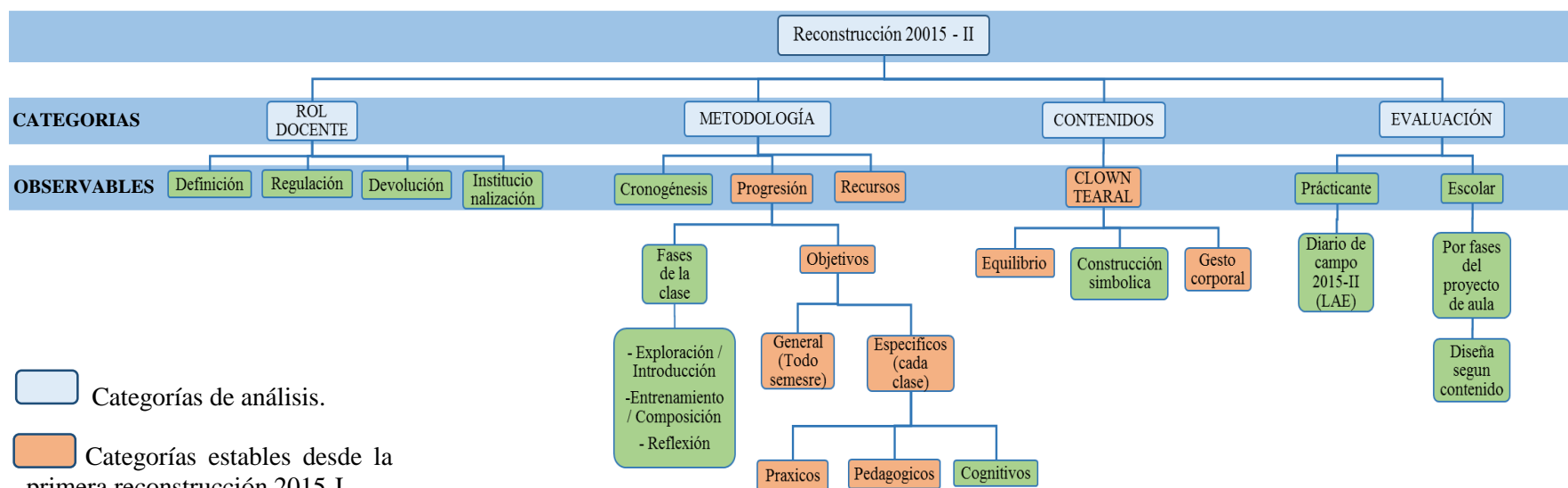
La evaluación que se propone para las clases de teatro no solo refiere a los conceptos y técnicas adquiridas por los escolares, sino a la apropiación que ellos hacen para asociar con su cuerpo las temáticas planteadas (aspecto motriz), así como las relaciones que se entablan con el otro, ya sea público o compañero de escena (aspecto comunicativo) y las dudas, sensaciones, afirmaciones y reflexiones que expresan frente a los temas planteados (aspecto cognitivo / emotivo).

Todo lo anterior requiere coherencia y organicidad en el entramado didáctico, como hemos visto, cada categoría que se ha analizado requiere de modificaciones que se adapten a las características de la población, es por ello que realizamos esta deconstrucción, porque consideramos que no hay un método de enseñanza único para la discapacidad, pero que sí hay unos elementos que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar un proceso de formación teatral.

En concordancia con lo anterior, nos permitimos replantear la reconstrucción 2015-I y elaborar una nueva propuesta a partir de la segunda fase de deconstrucción que hemos desarrollado:

3.5 Fase segunda reconstrucción: 2015-II

Propiciar un espacio para el fomento de habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva a través de contenidos del clown teatral.



Categorías de análisis.

Categorías estables desde la primera reconstrucción 2015-I.

Aportes para la segunda reconstrucción 2015-II.

En el segundo semestre de 2015 trazamos un plan de alternativas mejoradas para el proceso de práctica, tal como lo propone (Restrepo, La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico, 2004) para la IAE. Estas alternativas hacen parte del proyecto pedagógico: “*Psicomotricidad en la discapacidad cognitiva, un proyecto de aula desde el clown teatral*”(Ver anexo; Proyecto pedagógico 2015-II) el cual se nutrió de los avances logrados a nivel psicomotriz por los jóvenes del grupo P4 en la Fundación Fe durante el primer semestre de 2015, así como de las dificultades identificadas en dicho proceso y que se exponen en la deconstrucción 2015-I.

A continuación describiremos las modificaciones realizadas a cada categoría y el desarrollo y avances alcanzados para cada una en relación a la población y a los objetivos planteados en el Proyecto pedagógico.

3.5.1 Aportes a la construcción del rol docente

Tras el análisis que se hizo de los gestos docentes y su pertinencia ante las características de la población, quedó claro para esta fase de reconstrucción que: la definición, la devolución, la regulación y la institucionalización se usaron en cada clase y durante todo el proceso de práctica de formas indistintas, es decir, usados de manera muy parecida entre ellos, sin un orden determinado. Esto sucedió debido a las dificultades psicomotrices que manifiesta cada discapacidad, a constantes cambios, en especial anímicos, de ésta población; ya fuera por la incidencia de medicamentos que los relajaban o por las situaciones que estaban viviendo dentro y fuera de la fundación. Sin embargo, de acuerdo a las respuestas de los escolares en función de las propuestas de la docente en formación, observamos que los gestos de *definición* y *regulación* son los más usados en la interacción con la población.

Para exponer el estudio que hicimos a cada gesto docente para mejorar las interacciones en la clase durante este proceso de reconstrucción, planteamos el siguiente cuadro, como se ha venido haciendo en las otras fases, donde daremos mayor claridad acerca de cómo se desarrollaron en el proceso de práctica

Tabla IX.

Descripción de los gestos docentes implementados. (Diseñada por la autora de esta investigación)

GESTOS DOCENTES	DESCRIPCIÓN
	La definición se enriqueció gracias a la observación sobre la propia práctica, a partir de diarios de campo y de las devoluciones hechas por los escolares. Teniendo en cuenta que en la deconstrucción 2015-I la definición de contenidos no era precisa y en ocasiones generaba confusión en los escolares, decidimos hacer un glosario de los contenidos que se

DEFINICIÓN

proponían para cada clase, como se evidencia en la planeación de la clase “La composición de un número de clown” (Ver anexo; Planeaciones de clase 2015-II). Este glosario aporta una definición clara y concreta de los contenidos, a partir de ella la practicante podía adaptar la definición en diferentes actividades y enunciaciones que se adecuaban a la población.

El coordinador de la Fundación Fe Arnulfo Moreno nos hace una apreciación acerca de cómo realizar la definición y su importancia:

“Yo pienso que para trabajar con discapacidad, específicamente con discapacidad intelectual... Es primero ser una persona muy tolerante frente a los estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. Yo no le puedo enseñar al chico a que lea de esta forma y si no la hace entonces me voy a desesperar, no. Si, es ser muy tolerante frente a ese estilo de aprendizaje de este chico que es muy particular, ir paso a paso con cada una de las actividades que ustedes realizan o que nosotros realizamos con ese chico, desmenuzarle en lo más notorio toda la actividad, que sea mejor dicho, que él entienda un paso a paso de cada actividad para que él la pueda entender, y hacerle constantemente retroalimentaciones del tema que tú le vayas a enseñar a él.”(Ver anexo; Entrevistas)

Como vemos, la definición en una población con discapacidad cognitiva, se da en la interacción que tienen los escolares con el contenido, ya sea a través de actividades, objetos, ejemplos audiovisuales o de la practicante. Sin embargo hay que tener presente que los tiempos de comprensión en cada escolar son diversos por tal razón el practicante no debe esperar una devolución inmediata, las acciones y reacciones más pequeñas pueden estar dando luces frente a la comprensión del contenido y la actividad. También se puede recurrir a la claridad que tienen algunos escolares en relación a los contenidos dados para que apoyen a quienes aún no tienen claridad, como lo expresa el siguiente ejemplo de la clase “Preparación de un número de clown” donde se propone hacer una improvisación en grupo, cada grupo debe proponer una entrada al escenario clara y determinada, saludar a partir de un movimiento grupal y salir del escenario tal como entraron, frente a esto se observa:

“E1, E3, E5, E0 se empoderan de sus grupos de trabajo, es decir que lideraban al grupo sin opacar a sus otros compañeros, cada uno se encargaba de proponer movimientos o sacar de la confusión al grupo cuando se presentara, por tal razón eran un referente del sentido de la definición para sus compañeros”(Ver anexo; Diarios de campo 2015-II)

El ejemplo anterior refleja que la definición va más allá de la declaración de un contenido o actividad, dándose en la relación práctica con los escolares y estando sujeta a ser reinterpretada. En este sentido el docente debe ser capaz de leer estas variaciones y darles curso sin perder de vista

los objetivos de su propuesta. Una buena definición, entendimos que para estos casos, se ve reflejada en la devolución que realizan los escolares y en el gesto de institucionalización.

DEVOLUCIÓN

La respuesta a las definiciones es constante en esta población, pero no se manifiestan sólo verbalmente o en la correcta realización de un ejercicio. Tras las dificultades que la mayoría de los jóvenes tiene al modular palabras, la practicante debe tener en cuenta como respuesta las expresiones y acciones físicas de cada escolar, ya que son las que permiten identificar cómo están asumiendo y entendiendo los contenidos y actividades propuestas. Esto quiere decir, que entendimos la devolución como una relación dialéctica en la que, no solamente damos a los escolares tiempo suficiente, aclaramos dudas, escuchamos sus preguntas, entre otros aspectos, sino que se ampliamos las explicaciones siguiendo con detalle sus acciones y respuestas frente a la definición planteada en el juego didáctico.

Cabe aclarar que dichas devoluciones no son grandilocuentes, según cada escolar pueden manifestarse de diferentes formas y a través de distintas partes del cuerpo, son esbozos de respuesta ante una provocación, es por ello que se recalca en la atención, ya que son esas pequeñas respuestas las que pueden hacer que una actividad, la comprensión y percepción que los escolares tienen de la misma, avance.

Para ejemplificar lo anterior nos valdremos del número de clown construido por **E5** y **E7** durante las últimas clases del proyecto 2015-II. Este ejercicio partió del cortometraje “Le petit bal” de Philippe Declouffé los escolares lo eligieron como referente para realizar su número, en los primeros ensayos observamos que:

“...E5 y E7 han observado varias veces el video, se les pregunta si ya tienen claro lo que van a hacer, ellos responden que sí, así que se les pide que improvisen la misma escena, tal como lo vieron en el video. E7, empieza a seguir los patrones de movimiento del video; E5, hace algunos de estos movimientos pero en un momento se desconcentra, mira a E7, quien está concentrada desarrollando la escena, entonces se ve confundido, se le dice que está bien lo que está sintiendo, que siga mostrándose confundido frente a lo que ella está haciendo. Él lo hace más explícito y sus compañeros se ríen ante la disparidad que se refleja en ese momento en la escena”(Ver anexo; Diarios de campo 2015-II; V)

Este ejercicio nos permite observar cómo **E5** nos da una respuesta que viene de su sentir de incomodidad dentro de la improvisación. Bajo la idea de percibir y leer cada acción en los escolares, este ejercicio permite hacer uso de la actitud y el sentir de **E5**, para dotarlo de sentido para la escena en el proceso de devolución.

REGULACIÓN

La regulación ha sido identificada como gesto central en la interacción con los escolares de la Fundación y que caracterizan el proceso de práctica con jóvenes con discapacidad cognitiva, un ejemplo de ello lo da Maite, una estudiante de la Licenciatura que hace observación de la práctica, y concluye:

“Trabajar en esta población es muy diferente con respecto a otras; la regulación y devolución se vuelven primordiales, pues el proceso de aprendizaje es individual ya que cada persona tiene características particulares. Todo avance debe hacerse visible, pues son estudiantes que están al pendiente de lo que diga el profesor: si está bien o mal.” (Ver anexo; Observaciones 2015II)

Entendimos que los tiempos de atención son cortos según cada individuo y su diagnóstico, así mismo como las condiciones físicas de cada discapacidad tienen un periodo de resistencia, unas habilidades y dificultades motoras. Sin embargo el fomento de estas habilidades se basa en superar los límites que el contexto o cada individuo ha instaurado sobre sí mismo.

El gesto de regulación se basó en la observación de las respuestas que cada escolar dio durante la clase. De esta manera se buscaba que los contenidos y actividades partieran de los intereses de cada escolar, para contribuir de esta manera al fomento de habilidades a través de actividades que representaban goce para cada uno, pero que su vez requerían un nivel de compromiso físico, cognitivo y comunicativo.

El clown requiere un proceso de creación individual, esto permite que cada escolar ponga a disposición de la creación sus gustos, deseos y expectativas, en esa medida las actividades que se proponen en las clases tienen un componente donde el escolar elige sobre qué música, que referente audiovisual, qué vestuario quiere trabajar. En este orden de ideas la regulación no sólo es mediada por la practicante, sino también por los escolares mismos. A esta apreciación la psicopedagoga Ángela Paola Jiménez Calderón docente del grupo FI2 en la Fundación Fe, manifiesta:

“Vi que muchos chicos que siempre están condicionados a que uno les dé una instrucción, cuando llegó el momento de presentar (la muestra final 2015-II), como que, se quedaron por un momento congelados, pero no “saquémosla, hagamos algo” y vi que los otros compañeros como que se apropiaron y dijeron: “no, qué podemos hacer, qué aprendimos, improvisemos” y les salió bien. O sea, vi que ellos en la parte emocional, como que estrecharon lazos y también se sintieron más seguros y utilizaron esa creatividad, que de pronto aprendieron en las clases para improvisar cuando se vieron en dificultades.” (Ver anexo; Entrevistas)

INSTITUCION A-LIZACIÓN

Hechos como el anterior permitieron trabajar el gesto de regulación de manera indirecta, posibilitando la autonomía, la búsqueda por fomentar nuevas habilidades cognitivas desde el liderazgo y tomar decisiones para generar confianza en los escolares.

Para dar cierre a los aportes de los gestos docentes, se plantea la institucionalización como un proceso continuo, en que los escolares participan activamente resolviendo preguntas o ejercicios concretos desde los saberes que han adquirido, la memoria didáctica hace parte fundamental de este proceso, ya que es a partir de ella que el contenido se mantiene instalado y relacionado con lo que sucede en clase, desde allí inicia la indagación en estrategias para la institucionalización que no les resulten ajenas.

A diferencia de lo planteado en la reconstrucción 2015-I, la institucionalización no se hizo al final de la clase, por el contrario se realizó al inicio de cada clase, propiciando un espacio para recordar los temas vistos en clases pasadas, se explicaba qué y para qué aprendieron lo que aprendieron y de qué manera les servía en su vida cotidiana. Esto permitió iniciar la clase disponiendo de los saberes en función de las actividades a realizar. Una estrategia para institucionalizar contenidos, por ejemplo, fue hacer una mesa redonda donde los escolares hablarían de su experiencia después de haber visto una obra teatral de los estudiantes de VI semestre de la LAE, para esta mesa redonda se plantearon una serie de preguntas que indagarían en aquello que los escolares observaron.

“Hablaron en principio de los personajes que habitaban la obra, esto permitió no sólo hablar del personaje, sino también del vestuario, del maquillaje, del carácter y de las relaciones que se generaban. Al preguntar sobre el escenario, hablaron de las luces, el público, la música y los elementos que usaban en escena.” (Ver anexo; Diarios de campo 2015-II; Composición del número de clown)

Hablar de estos espacios permitió hablar de los contenidos de la clase, a partir de asociaciones que los escolares hacían a cerca de lo visto y conceptos que ya se habían trabajado en clase, pero que ahora eran vívidos, permitiéndonos hacer un proceso de institucionalización a través de la experiencia real, y no de supuestos e imaginarios de lo que es el escenario, el personaje o las luces.

Como vemos, en esta población la institucionalización debe darse sobre la experiencia misma, dado que es muy complicado institucionalizar un contenido que no ha pasado por el cuerpo de cada escolar. Es por ello que la experiencia anterior es tan determinante en el proceso de práctica, ya que a través de ella pudieron vivenciar el hecho teatral y de esta manera identificar todo aquello que estaba en el imaginario construido durante las clases.

3.5.2 Metodología de la clase

Cronogénesis

Para el 2015-II la cronogénesis va dejando de ser una dificultad para el proceso de práctica, ya que la fundación decidió que la clase de teatro debía ser de tres horas y treinta minutos, y no de una hora y treinta minutos como se venía desarrollando. Para entender por qué se toma esta decisión le preguntamos a Arnulfo Bernal, coordinador de la Fundación Fe *¿Qué razones motivaron el incremento de tiempo para la práctica? y ¿Ese incremento de qué manera favoreció a los estudiantes? Su respuesta fue:*

“(...) Con un tiempo más largo, pues lógicamente ya la planeación tiene que ser más estructurada, y va a tener un aprendizaje más significativo en ellos, por eso entonces... decidimos darles todo el bloque de la mañana, para que sea más significativo el tema del aprendizaje. Y más que ellos lo necesitan, en dos horas tú le puedes enseñar algo muy chiquito de la planeación que en realidad tú tenías prevista con ellos. (A los practicantes) Les dio mayor interacción con la población, y obviamente eso es fundamental.” (Ver anexo; Entrevistas)

Así como lo manifiesta Arnulfo Bernal, el aumento de tiempo en la práctica generó una mejor distribución en las planeaciones de aula, permitió que la etapa de evaluación y reflexión dispuesta para el final de la clase tuviese un mejor desarrollo, los contenidos lograron enseñarse de forma práctica y de forma teórica a partir de recursos audiovisuales, manuales, objetos de escenografía y la lectura de *“Me dicen Sara Tomate”* un cuento que aborda lo cómico, no como tema específico, sino como un lenguaje poético desde el humor. Se hace esta lectura para generar un ambiente de complicidad, diversión frente a la lectura y a través de ella realizamos reflexiones con los escolares en torno no sólo a los contenidos, sino a sus proyectos de vida, intereses, aspectos de su vida personal, apreciaciones hacia la clase y hacia el contexto. Estos espacios se dieron gracias al aumento de tiempo que tuvo la práctica.

Lo anterior da cuenta de la importancia que adquiere el tiempo en la práctica con jóvenes con discapacidad cognitiva, ya que permite desarrollar procesos progresivamente. Pasar por cada fase de clase, permitió no sólo un espacio de praxis sino también un espacio de pausa y reflexión. La crítica, la reflexión y conversación sobre el trabajo propio y de los otros fue fundamental para fomentar y estimular los procesos cognitivos y comunicativos en los escolares.


Fases de la clase

La progresión de la clase se benefició con el aumento del tiempo de práctica, ya que los objetivos que se planteaban para cada fase de la clase contaron con más tiempo para ser desarrollados en el transcurso de cada actividad. Así mismo, cada una de las

fases descritas en la *Tabla V: Fases de la clase*, pudo llevarse a cabo sin dificultades de tiempo. Sin embargo, durante el proceso de reconstrucción notamos que la fase de exploración se vincula a la de introducción, y la de entrenamiento se vincula a la de composición, cada una de estas fases fue fundamental para el proceso de práctica 2015-II, por su parte la fase de reflexión se desarrolló de la misma manera.

Lo anterior se evidencia en los hábitos y el compromiso que adquieren los escolares con estos espacios. A continuación haremos una breve descripción de las dinámicas y tiempos destinados a las fases que sufrieron cambios y que fueron más importantes durante el proceso.

Tabla X.
Fases de la clase predominantes en 2015-II. (Diseñada por la autora de esta investigación)

Fase de la clase	Actividades	Tiempo
<p>Exploración / introducción</p> <p>Se indaga en los saberes previos del escolar en torno al tema propuesto. A partir de estos saberes se hace la exploración teórica a través de referentes audiovisuales</p>	<p>Al iniciar la clase se hace una mesa redonda donde se hace memoria didáctica de los contenidos y actividades vistas las clases pasadas, este espacio no sólo evoca saberes adquiridos, sino estados anímicos de los escolares para ese día; posteriormente se indaga en los saberes previos en torno a la temática planteada, a través de preguntas específicas. Teniendo claro estos saberes se hace el proceso de definición del tema de clase con ayuda de material audiovisual y actividades complementarias en las que los escolares participen para definir de forma experiencial el tema planteado. La siguiente fotografía muestra un collage que los escolares realizaron en grupos para definir cada una de las emociones que trabajaríamos (amor, tristeza, alegría, rabia y miedo) en el proceso de elegir el carácter del clown que cada uno iba creando.</p>  <p>Las actividades de tipo operatorio, permitieron precisar y afianzar los contenidos definidos a través del trabajo autónomo, que buscaba comprometer los escolares a nivel cognitivo. Al final de cada módulo propuesto en el proyecto pedagógico</p>	<p>1hr</p>

	2015-II, esta fase de la clase se usa para realizar una evaluación de los contenidos vistos hasta ese momento. Profundizaremos esto en el apartado de Evaluación.	
<p>Entrenamiento / Composición</p> <p>Parte de un entrenamiento diseñado bajo los preceptos del tema que se propone trabajar, este proceso dispone a los escolares para conducirlos a la composición espacio en el que “Se institucionaliza en la acción (escena corta) lo que se aprendió.”(escenicas, 2014)</p>	<p>La fase de composición se fundamentó en la construcción de escenas a partir de ideas y propuestas elaboradas por los escolares. Estas propuestas surgen y se nutren de la fase de exploración. Los recursos utilizados, el entrenamiento previo y focalizado, generaba un ambiente de disposición en los escolares lo cual les permitía desarrollar improvisaciones o composiciones de manera autónoma, pero dirigidas por la practicante hacía la expresividad del clown.</p> <p>La composición debía pasar por la descomposición, espacio en el que se desarrollaban procesos de crítica y observación hecha por cada escolar sobre el trabajo de sus compañeros y sobre el trabajo propio. En esta etapa la aceptación a la crítica y el trabajo en equipo se ven fortalecidos, los escolares no deciden con quien trabajar, por el contrario se aceptan y ayudan entre ellos. Vemos entonces que esta fase permite los procesos de comunicación y fomenta la creatividad en los escolares, algunos de ellos se destacan por su capacidad de liderazgo, otros por su capacidad expresiva a través del gesto facial y/o corporal. Esta fase nos permitió reconocer las habilidades psicomotrices que los escolares habían ido adquiriendo a través de la interacción corporal y vivencial con cada contenido del clown teatral.</p> <p>Para enunciar algunas de estas habilidades nos referiremos a las entrevistas realizadas al profesor encargado del taller de artes en la Fundación Fe Carlos Garzón y a la psicopedagoga Ángela Paola Jiménez Calderón profesora encargada del área de educación, quienes a través de la pregunta: <i>A partir de lo observado en las muestras finales de teatro ¿Resaltaría algún logro a nivel psicomotriz en los escolares? Entendiendo que lo psicomotriz comprende el nivel motor, el nivel cognitivo y el nivel emocional.</i> Nos permitieron develar aportes que brinda a las habilidades psicomotrices la fase de composición en el proceso de práctica:</p> <p style="text-align: center;"><i>“Y... ha sido valioso y acá ha servido, claro que sí, porque como te digo, acá muchos chicos a nivel de esa obra, de las obras de teatro que ustedes han dado, ellos despertaron. Si, de alguna forma han despertado y algunos que eran muy tímidos son más abiertos ahorita, algunos que no hablaban pues hablan un poquito más ahora.” -Carlos Garzón. (Ver anexo; Entrevistas)</i></p>	30 min.

	<p><i>“Si, pues yo veo que es muy complicado, más no imposible que los chicos con un déficit cognitivo considerable puedan llegar como a tener cierto grado de creatividad, pero yo en las muestras, lo vi...Y en la parte psicomotriz... también como que mejoraron la postura, la parte de la postura, no sé si por los ejercicios pero ya como que su marcha la vi mucho mejor, ya no estaban tan encorvados y pues cuando salieron al escenario todos con la cabeza en alto, muy bonito, para qué”- Ángela P. Jiménez (Ver anexo; Entrevistas)</i></p> <p>Estas respuestas nos permiten observar que en esta fase se ponen a prueba de manera autónoma los saberes adquiridos, es así como los escolares durante el proceso de composición y representación mostraron avances a nivel motor, comunicativo y emotivo.</p>	
--	--	--

Para la reconstrucción 2015-II cada fase de la clase cuenta con más tiempo para ser desarrollada, esto no sólo fomentó la creatividad en los escolares sino también en la practicante, ya que cada fase debía nutrirse de actividades que contribuyeran al objetivo de la investigación, esto implicaba una cuidadosa planeación que variara en tanto actividades, tiempos, pausas y dinámicas en las que cada escolar se sintiera cómodo e incluido para trabajar libre y espontáneamente.

Objetivos de la clase:

Lo cognitivo

En esta etapa 2015-II la praxis logra un equilibrio con lo cognitivo, gracias a la distribución cronológica de la clase. Sin embargo, es de aclarar que lo cognitivo no sólo refiere al dominio de conceptos propios del clown teatral, sino también al análisis y comprensión de textos, de escenas, a la relación que se entabla con el otro durante las actividades en equipo y a la conciencia de la responsabilidad que adquiere cada uno durante un proceso de formación teatral.

Mantener y estimular lo cognitivo en los escolares requiere constancia, el aumento en el tiempo de clase contribuyó a este proceso, pero al finalizar la práctica muchos de estos saberes y reflexiones asumidas por los escolares pueden quedar relegados u olvidados, ya que no se ponen en constante práctica. Tras preguntarle al coordinador de la Fundación Fe, Arnulfo Bernal por los aportes que dio la práctica desde el clown teatral a los procesos cognitivos de los escolares, manifiesta:

“La parte cognitiva siento que es la más bajita, porque son temas que no se refuerzan constantemente, puede que durante todo el proyecto, el tema de lo cognitivo haya sido la parte central en ellos ¿si? Pero ahorita que tú ya no estás con ellos obviamente el tema del teatro, del arte, de cómo me debo parar

ya para ellos se les ha olvidado, porque es natural en ellos, ¿si? Por su condición y por su discapacidad. Pienso que en ellos se resalta más la parte emocional que la cognitiva” (Ver anexo; Entrevistas)

La respuesta del coordinador da luces de una situación frecuente en esta población, y es la inmediatez de los procesos, es decir que se realizan distintos procesos de educación, rehabilitación y seguimiento psicoafectivo que no son constantes, ya sea porque las familias no pueden mantener los costos de un proceso de este tipo o porque después de ver avances en los escolares dejan de considerarlo pertinente. Esta falta de constancia hace que los jóvenes adquieran conocimientos, habilidades que posteriormente al no ser practicados serán fácilmente olvidados.

Esto nos sitúa en la necesidad de hacer perdurables los procesos. Que tanto docentes como familias de los escolares se comprometan a estimular y fomentar la habilidad, la capacidad, la incertidumbre y los deseos de los escolares, esto no compete sólo al teatro y al clown teatral, si no que puede ser trabajado en cualquier ámbito de la vida, es un objetivo que cada docente en torno al escolar debe asumir en pro de su desarrollo psicomotriz.

3.5.3 Contenidos de la clase

Esta categoría, como lo hemos manifestado en apartes anteriores está estrechamente conectada y depende de las categorías: rol docente, metodología y evaluación. La conciencia sobre cada una de estas categorías permite el desarrollo e identificación de contenidos pertinentes a la práctica.

Tras la reconstrucción 2015–I se proponen una serie de contenidos desde el clown teatral que se relacionan con las categorías de la psicomotricidad propuestas por Llinares (2003) (*Ver Tabla VI; Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4*). Esta distribución de contenidos manifiesta una serie de aciertos y avances en la psicomotricidad de los escolares. Para el contenido de la **voz** observamos que el nivel y las formas de comunicación entre escolares además de sus capacidades vocales durante el proceso 2015-I mostraron avances significativos, lo que nos motivó para la reconstrucción 2015-II a indagar en contenidos de *construcción simbólica*, para que los escolares empezaran a superar dificultades al momento de construir y leer el lenguaje simbólico en los procesos de improvisación y representación.

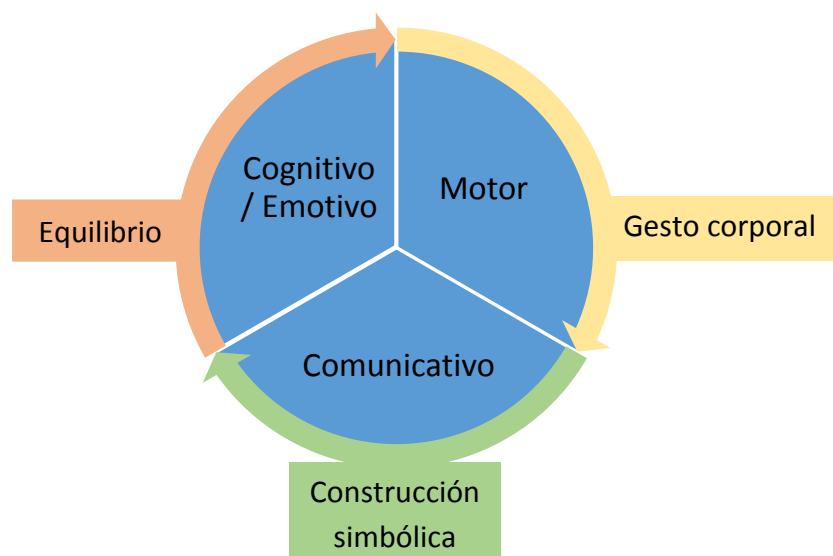
Por lo anterior, para la reconstrucción 2015-II se cambia el contenido destinado a la voz del clown por el contenido *construcción simbólica*, ya que los escolares manifestaron dificultades al momento de construir y leer el lenguaje simbólico en los procesos de improvisación y representación.

Este contenido representa aportes a los procesos cognitivos en la medida que distancia a los escolares del pensamiento concreto y los pone ante la dificultad, como lo propone Llinares “ponerse en el lugar del otro, desarrollar personajes y de suspender las propiedades reales de los objetos para imaginar otras posibilidades de utilización” durante los procesos de composición e improvisación. (Llinares, 2003, pág. 98)

Ahora bien, observando en detalle la relación que tenían los contenidos propuestos con las dificultades a nivel psicomotriz de los escolares, encontramos que no se relacionan de una forma paralela, como se representó en la *Tabla VI Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4*. Por el contrario esta relación se da cíclicamente, entendiéndose que los gestos corporales no sólo responden a lo motor sino también a procesos cognitivos y comunicativos, de la misma forma el equilibrio está dado por lo motor, pero también se relaciona con procesos cognitivos, emotivos y comunicativos. En la siguiente gráfica describimos esta relación:

Grafica III.

Relación entre contenidos del clown teatral y categorías de la psicomotricidad.
(Diseñada por la autora de esta investigación)



Esta perspectiva modificó el proceso de práctica, ya que dejamos de ver los contenidos de forma separada, para tratarlos como una unidad, donde cada uno depende del otro para poder llevar a cabo una composición o improvisación desde el clown teatral. Una actividad que ejemplifica lo expuesto anteriormente es la muestra final de práctica 2015-II desarrollada por los escolares en la que se puede entrever cómo los contenidos propuestos para el clown teatral se vinculan con los procesos psicomotrices de los escolares del grupo P4.

“La muestra inicia sin que hayamos podido calentar previamente, el tiempo apremia y no podemos hacer esperar al público, cada escolar tiene su vestuario, los elementos de su improvisación y su maquillaje, E3, nuevamente ha maquillado a algunos de sus compañeros, todos están listos. Empieza la música y uno a uno va entrando tras la presentación que les hace FerminaEspirulina, el clown de la practicante. “Con ustedes E3, la clown más expresiva de toda la compañía. E5, el mimo romántico de la compañía ¿Cuándo será que conquiste a su enamorada? E8, la encargada de poner orden a esta compañía, sin ella seríamos una manada de payasos a la deriva. E2, el fortachón de la compañía. E1, el más flexible de la compañía, puede ponerse la punta del pie en la punta de la nariz, asombroso. E7, nuestra clown más carismática, una bailarina consagrada que los va a dejar sin palabras.” (Ver anexo; Diarios de campo 2015-II; Muestra final)

Cuando la practicante hace esta presentación de los escolares está haciendo referencia a las habilidades que caracterizaron el trabajo de cada uno durante el proceso de práctica, se las enuncia para darles valor y mostrarles a los escolares que cada uno tiene unas habilidades particulares. Cada uno ha demostrado avances en las dificultades que en un principio se identificaron.

Cuando nos referimos a **E3** como expresiva, nos estamos refiriendo a la habilidad que tiene al crear gestos con el rostro y el cuerpo durante las clases. **E5** en las dos muestras que se hicieron, recurrió al mimo clown como medio expresivo, es decir que no hacía uso de palabras ni sonidos, pero si se expresaba a través del cuerpo en escenas de conquista. **E8**, quien se resistió muchas veces a desarrollar actividades bajo la respuesta “no puedo hacer eso” para esta última etapa del proceso se muestra receptiva, realiza las actividades con agrado y dominio, dada la unión con el grupo F12 un grupo de escolares con nivel de funcionalidad 2, es decir que necesitan en algunos casos la ayuda de agentes externos en sus acciones diarias, el grupo F12 está conformado por escolares entre los 23 y 57 años y se une al grupo P4 debido a cambios estructurales en la Fundación Fe. Cabe resaltar que el proceso de vinculación de ambos grupos favorece en gran medida a los escolares de F12, ya que son acogidos por P4, esto permitió que algunos escolares de P4 asumieran el rol de líderes y guías en el proceso de adaptación de F12, como lo manifiesta **E8** quien se muestra colaborativa y asume el rol de líder con quien se encontraba confundido. **E2**, siempre manifestó habilidades motoras, sin embargo su nivel de comunicación era mínimo, en el trabajo en equipo debió procurarse formas de comunicación que le permitiesen desarrollar los ejercicios. **E1**, es un joven con retraso mental leve que se avergüenza ante la exposición, por eso trabajar sobre lo que dominaba, en este caso su flexibilidad, lo empoderaba en el desarrollo de las escenas. Por ultimo nos referiremos a **E7**, una joven con síndrome de Down, que siempre fue muy receptiva a la clase, muy expresiva y espontánea, esto causaba que en ocasiones perdiera la conciencia sobre el movimiento, sin embargo en las ultimas improvisaciones así como en la muestra final, logra la precisión en el movimiento, la fragmentación, la proyección de la mirada, esto se refleja en la escena que desarrolla, que consistía en una coreografía mímica.

Para ser más específicos describiremos el caso de **E3**, una joven con retraso mental moderado y algunos cuadros de autismo, quien al iniciar el proyecto 2015-I no se muestra receptiva ante los ejercicios de representación, tampoco al uso de vestuario o maquillaje, y algunas veces al trabajo con sus compañeros.

Al finalizar el proyecto 2015-II **E3**, desarrolla para la muestra final la siguiente escena:

“E3, entra a escena con un sombrero y una escoba, está barriendo, mira al público mientras lo hace. Para y saca de su bolsillo un puñado de velas, las bota al piso, el público se ríe, ella los mira, sacude la mano manifestando un gesto de “preocupación”. Se agacha para recoger las velas y de pronto se le cae el sombrero, lo recoge y de pronto se le cae la escoba, ella trata de recoger todo al tiempo y se le sale de las manos, cayéndose todo nuevamente al piso, el público ríe. Ella se ríe también, recoge las velas las pone dentro del sombrero y se pasea por el escenario, luego mete las velas a su bolsillo, pone el sombrero en el palo de la escoba y empieza a equilibrarlo, trata de cogerlo con una mano y no lo logra, el público ríe y ella sale de escena corriendo con la escoba en una mano y el sombrero en la punta del palo de la escoba” (Ver anexo; Diarios de campo 2015-II; Muestra final)

Cuando observamos las acciones que lleva a cabo en el número de clown que ha realizado, más su habilidad para desarrollarlo de forma autónoma, sin ningún compañero que la acompañe, podemos evidenciar los avances que la escolar tuvo a nivel *motor*, en relación a la precisión de los movimientos, la conciencia sobre la imagen corporal y las acciones que lleva a cabo en la escena. A nivel *comunicativo* el avance fundamental está dado por su decisión de desarrollar una escena sola y ser capaz de mantener la atención del público y la comunicación constante. En lo *cognitivo/emotivo* podemos ver la toma de decisiones, la solución del problema escénico, la comprensión de un lenguaje simbólico expresado a través de las acciones físicas, la memoria y la regulación de sus emociones ante los errores que cometía el clown que interpretaba.

Como vemos, en comparación al estado en que se encontraba antes de pasar por todo el proceso de práctica **E3**, manifiesta el dominio de habilidades a nivel *psicomotriz*. El profesor de artes de la Fundación Fe, Carlos Garzón manifiesta al respecto:

“E3, era una chica que no participaba nunca en nada, de un momento a otro se soltó y participaba porque para ella era muy difícil. Entonces más que todo lo veo es en eso, es en que el teatro lo que hace en ellos es como que... es un... les da, les quita el miedo, les quita la pena, y los despierta a poder hacer alguna obra o presentar alguna. Hacer una presentación muy bien... Al haber entrado a hacer una obra de teatro la chica se soltó más a cualquier otra actividad y eso a ella si le sirvió porque ya participa más de algunas cosas en

las cuales no participaba porque ella era muy ensimismada en sí misma ¿sí? Entonces ella poco se abría a otros espacios. Y sí, a muchos chicos claro que les sirvió, sí, el cambio si se notó en bastantes de ellos que si les sirve y les ayuda de alguna forma a interactuar más con otras personas.” (Ver anexo; Entrevistas)

Como en este caso, muchos de los escolares pasaron por un proceso similar, en el que las dificultades psicomotrices que manifestaban en un principio se vieron estimuladas a través de contenidos del clown teatral, estos contenidos permitieron fomentar habilidades en cada nivel de la psicomotricidad. Esta apreciación la apoyamos en las entrevistas realizadas a los profesores Carlos Garzón, Ángela P. Jiménez y al coordinador Arnulfo Bernal de la Fundación Fe, en torno a los avances que identificaron a nivel psicomotriz en los escolares. Sistematizamos dichos avances a través de la siguiente tabla:

Tabla XI.
Avances a nivel psicomotriz descritos por docentes de la Fundación Fe
(Diseñada por la autora de esta investigación)

	Carlos Garzón	Ángela P. Jiménez	Arnulfo Bernal
<u>COGNITIVO</u> <u>/EMOTIVO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Los despierta a poder hacer alguna obra o presentar alguna. • Yo creo que aprendieron mucho también de vestuario. • Aprendieron los conceptos a nivel de felicidad, tristeza, alegría, enojo, frustración, ante todo eso aprendieron. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguros de sí mismos • Más atentos • Comprensión lectora. • Aprendieron a decodificar mensajes. • Aprendieron a modelar un poquito ese nivel de hostilidad. • Podían hacer más de lo que creían. • Mejorarán su estado anímico en general. • Creatividad. • Improvisar cuando se vieron en dificultades. • Ellos sabían perfectamente que cuando se ponían sus trajes ya no eran ellos mismos, si no eran que la oveja, que el perro, que el payaso ya dejaban de ser ellos mismos y tenían 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer como más la parte corporal como forma de expresión para ellos. • La parte emocional, ya que muchos de ellos no sabían que el solo fruncir el ceño ya estaba dando a entender algo. Tienen herramientas de la parte emocional y como expresarla al resto de sus compañeros.



		<p>que representar otra cosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Más felices y más creativos. 	
<u>COMUNICATIVO</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Poder hablar hacía otras personas. • Como poder expresarse hacía unas personas al poder decir algunas cosas. • A la hora de que estaban trabajando la obra de teatro se veía más la unión entre ellos y la participación y que pues había unos que se, que incentivaban al otro compañero para que trabajara, entonces se ve más que si se unieron más como grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivados. • Se acostumbraron más a la lectura en voz alta. • Aprendieron a trabajar juntos. • A través del teatro como que se mostró más. • A escuchar. • O sea vi que ellos en la parte emocional como que estrecharon lazos. • Más abiertos al disfrute. • Más partícipes de la cultura. • Les da muchos conceptos que les permite comunicarse desde otros ámbitos con otros chicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se guían mucho por la parte de observación, es fundamental esa parte de aprendizaje por observación para ellos.
<u>MOTOR</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Les quita el miedo. • Les quita la pena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arriesgaron más. • Mejoraron la postura. • La marcha la vi mucho mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso que la motora y la emocional están como ligadas. Porque pues obviamente sin la una no puedo como expresarme.

A partir del análisis de los diarios de campo registrados durante la práctica pedagógica, de las percepciones de los docentes y coordinador de la Fundación Fe en torno a los aportes que brindó la práctica desde el clown teatral a la psicomotricidad de los escolares, podemos reconocer avances y aportes frente a las dificultades identificadas en la deconstrucción 2014-II y a la primera reconstrucción 2015-I. Para esto recurriremos al modelo de *Tabla VIII*, implementada en la deconstrucción 2014-II que nos permite evidenciar dichos avances:

Tabla XII

Aportes al mejoramiento de dificultades psicomotrices del grupo P4. (Diseñada por la autora de este proyecto)

Cognitivo / Emotivo	Corporal	Comunicativo
Solución de problemas: <i>el trabajo sobre la improvisación permitió que los escolares solucionaran problemas.</i>	Motricidad fina y gruesa: <i>se fortalece a través del trabajo corporal durante el entrenamiento y el trabajo operatorio durante las evaluaciones</i>	Reconocer errores
Capacidad reflexiva: <i>los procesos de crítica y reflexión se fortalecieron gracias al tiempo que se daba a la última fase de la clase</i>	Conocimiento del propio cuerpo	Dialogo: <i>Se fortalecen los procesos de dialogo, la unión entre F12 y P4 hizo que los escolares tuvieran que comunicarse más para llegar a acuerdos con aquellos que no conocían.</i>
Regulación	Imagen corporal	Contacto visual
Tiempos de atención	Control postural	Participación
Toma de decisiones: <i>los escolares deciden y toman decisiones frente a las improvisaciones que realizan</i>	Control procesos de desplazamiento	Presentación propia
Memoria: <i>la memoria se ve fortalecida a través de procesos de observación y repetición.</i>	Control del gesto: <i>Aunque es más claro que es y cómo se desarrolla el gesto, algunos escolares no logran prolongar un gesto por mucho tiempo</i>	Espontaneidad
Asimilación de conceptos	Precisión: <i>La precisión se desarrolla en algunos escolares, sin embargo aún falta contener un poco más los niveles de energía, para ser más precisos</i>	Tolerancia: <i>al juntar jóvenes con un nivel de funcionalidad 2, el grupo P4 no toleraba a sus compañeros, durante el proceso de práctica empezaron a trabajar en equipo y desaparecieron las burlas o señalamientos.</i>
Lecto – Escritura: <i>a través de la lectura en voz alta se estimuló la escucha, la creación de historias</i>	Contención	Observación del otro: <i>A través de improvisaciones se fortalece la crítica, se fortalece la observación en detalle del trabajo del otro.</i>
Comprensión del lenguaje simbólico: <i>para esta etapa</i>	Imitación	Trabajo en equipo: <i>teniendo en cuenta que para este</i>

<i>los escolares demuestran a través de la interacción con los objetos que son capaces de construir y entender un lenguaje simbólico</i>		<i>proyecto 2015-II se plantea el trabajo en equipo como eje para la creación, vemos que estos lazos se fortalecieron.</i>
Capacidad crítica: <i>aunquese desarrolla, no logra abarcar la totalidad del grupo</i>	Expresión corporal libre	Escucha
Proyecto de vida: <i>a través de debates y conversaciones se van aclarando ideas sobre el proyecto de vida que tiene cada uno.</i>	Coordinación ojo-mano: <i>a través del trabajo operativo y de la interacción con objetos en la escena, los escolaresmanifiestan una mayor coordinación ojo-manual</i>	Ritmo: <i>cuando hablamos de ritmo, referimos a las cadencias de un personaje y una escena. Los escolares comprenden la noción de ritmo, pero su recepción a estímulos hace que muchas veces se salgan del ritmo</i>
Motivación	Percepción y orientación espacial: <i>aunque entienden el concepto de escenario y los límites de este, aun no hay una suficiente conciencia sobre cómo moverse en el escenario, sin tapar a otro o a sí mismo.</i>	Percepción: <i>aprenden como percibir el espacio, a sus compañeros, leen rostros en relación a las emocionalidades vistas. Perciben sus estados y son capaces de regularlos.</i>
	Percepción y orientación temporal	
 Avances  En proceso		

La Tabla anterior da cuenta de los avances que se lograron en cada aspecto de la psicomotricidad con jóvenes con discapacidad cognitiva a través de contenidos del clown teatral. En comparación con la Tabla descrita en la reconstrucción 2015-I podemos observar que aspectos como: la comprensión del lenguaje simbólico, la toma de decisiones, el diálogo entre escolares mejora y manifiesta avances durante el seguimiento de las clases.

Cuando identificamos en la deconstrucción 2014-II una serie de dificultades a nivel psicomotriz en los escolares, no queríamos referirnos a aquello como lo que habría que superar durante la práctica, ya que desde un principio sabíamos que la discapacidad cognitiva estaba dada por traumas genéticos, neurológicos, físicos, prenatales y emocionales que hacían parte de cada individuo, por tal razón nuestro interés no era superar, sino a través de estas dificultades indagar en la habilidad que cada una conlleva y que puede ser explorada por los escolares.

En este orden de ideas, durante las muestras finales y los procesos de composición y evaluación en clase, se evidencian habilidades que disminuyen el rastro de lo que en algún momento denominamos dificultad. No podemos atribuir a este proceso un carácter definitivo y de rehabilitación, porque entendemos que en esta población el tiempo, la constancia y la adaptación son fundamentales en el proceso de aprendizaje y este proyecto investigativo tiene unas necesidades temporales que finalizan el proceso en un punto que representa grandes transformaciones, aprendizajes y adquisición de hábitos propios de un proceso teatral en cada escolar.

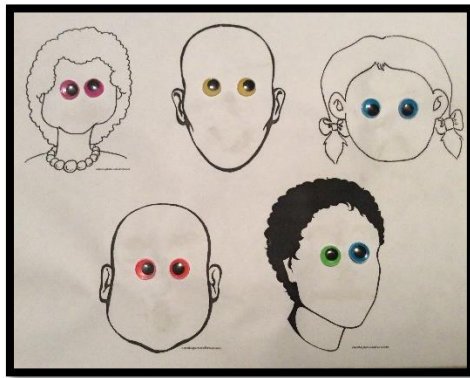
3.5.4 Evaluación de la clase:

A partir de la deconstrucción 2015-I vimos que la evaluación de las clases manifestaba diversas dificultades, en especial porque no se adaptaba a la población, lo cual impedía identificar los saberes que estaban adquiriendo los escolares de forma sistemática, así mismo no podíamos ver claramente cuáles eran esos avances a nivel psicomotriz que se estaban dando en la población, pues cada evaluación propuesta se basaba en preguntas concretas, enunciadas de forma verbal, limitando así el tipo de respuesta que podían dar los escolares.

Pensando en los temas propuestos para cada clase y sus contenidos, se propone diseñar una evaluación en la que los escolares puedan representar a partir de materiales como: plastilina, siluetas, marcadores, recortes de revista e improvisaciones con el cuerpo, los saberes adquiridos durante cada módulo del proyecto pedagógico. (Ver anexo, proyecto 2015-II) De esta manera (Llinares, 2003) propone la representación como un momento que permite leer los avances que logran, o no, los escolares en relación a los contenidos propuestos y su vínculo con los procesos psicomotrices “...*Hay un momento para la representación, facilitando materiales con los cuales las niñas y niños acceden al placer de pensar (Aucouturier, 1993), tomando distancia de la vivencia y favoreciendo el acceso al pensamiento operatorio*” (Llinares, 2003, pág. 104)

Al finalizar el módulo destinado al estudio de las emociones del payaso, se hizo una evaluación que permitió identificar si los escolares lograban identificar y diferenciar cada una de las cinco emociones trabajadas (*alegría, tristeza, miedo, amor y rabia*), para esto diseñamos en una hoja, cinco siluetas de rostros sin expresión, como se ve en la *fotografía 1*.

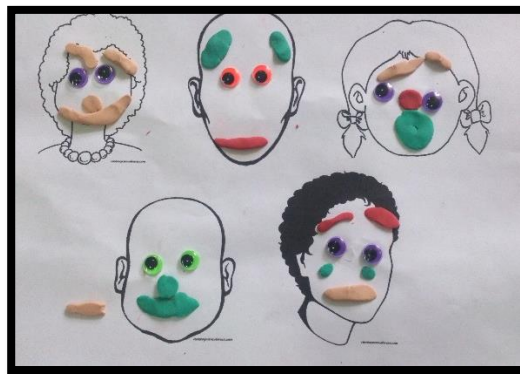
Posteriormente cada escolar con ayuda de plastilina debía representar en cada silueta la expresión que se le indicara, como se evidencia en la *fotografía 2*. La practicante no ayudaba en este proceso, cada escolar debía asumirlo de manera autónoma. A través de esta actividad podíamos observar la diferencia en las percepciones y formas de representación a la que recurrían los escolares, como se muestra en la *fotografía 2* que pertenece al escolar **E5** y la *fotografía 3* que pertenece a la escolar **E7**.



Fotografía 1.



Fotografía 2.



Fotografía 3.

Este tipo de evaluación además de fomentar habilidades como la motricidad fina, la coordinación ojo mano, la percepción espacial, la paciencia y el trabajo autónomo, fue también una estrategia para identificar cómo estaban entendiendo los escolares las emociones que estábamos trabajando, y su capacidad de representarlas en el papel para posteriormente llevarlas a la expresión corporal. Esta evaluación le permitió a los escolares hacer un reconocimiento de su proceso, de las dificultades o aciertos que han tenido, fortaleciendo los procesos de autocritica, observación y valoración del propio trabajo. Hacer esta evaluación al finalizar cada módulo, consentía iniciar el siguiente con unas bases establecidas, con institucionalización de contenidos y con los escolares más seguros frente al saber adquirido.

En cuanto a la evaluación sobre el proceso de práctica desarrollada por la practicante, se trabajó a partir de los diarios de campo diseñados por la Licenciatura en 2015-II (*Ver anexo; Formato de diario de campo*) puesto que hacer el análisis de la clase a partir de una pregunta orientadora, permitía ser conscientes de los observables de la clase. Así mismo focalizaba la observación en puntos específicos que posteriormente darían cuenta del cumplimiento, o no, de los objetivos planteados.

El desarrollo de esta segunda fase de reconstrucción logra crear hábitos en los escolares, en torno a las fases de la clase, sus momentos y ritmos. Los escolares como se

evidencia en los diarios de campo registrados en 2015-II participan activamente durante cada clase, se manifiesta una creciente expectativa por los temas y actividades a trabajar. Esto da cuenta de los avances que logra la práctica en cada uno de los niveles de la psicomotricidad.

Consideramos que estos avances dependen del conjunto de categorías que componen la acción didáctica llevada a cabo en cada una de las fases de reconstrucción. De esta manera los gestos docentes permiten crear un ambiente de clase dialéctico, donde escolares y practicante pueden dialogar y llegar a acuerdos frente a los intereses que se manifiestan en torno a los temas y contenidos propuestos.

La metodología de la clase define el curso de la práctica, dando orden y continuidad a través de los objetivos, de los tiempos de la clase y las fases que la componen a las actividades propuestas y por ende a los contenidos que se propone trabajar. Los contenidos dependen de esta organización para desarrollarse de forma progresiva y de esta manera ir construyendo el saber del clown teatral con los escolares.

Como vimos la evaluación es la que nos permitió identificar si cada una de estas categorías está articulada, ya que es a través de los saberes adquiridos por los escolares y los avances logrados a nivel psicomotriz que se evidencia dicha articulación. Como lo define Luria (1979), Bruner (1988) o Das (1990) citados por (Llinares, 2003) en su texto *psicomotricidad y necesidades educativas especiales*:

“Todos estos procesos se encuentran más favorecidos en la medida en que conectan con los intereses cercanos de los niños y niñas, que recurren a aspectos significativos de su entorno... un entorno lúdico que conecta con las experiencias de placer, de cuerpo, de movimiento, que ayudan a los niños a poner en práctica su capacidad de procesar la información con un mayor margen de éxito.”

Referimos esta cita ya que durante el desarrollo de esta investigación se propendió por que los escolares participaran de un espacio donde el cuerpo fuera el medio y el clown teatral el saber que queríamos abordar. En el transcurso de este proceso fuimos propiciando que las dificultades identificadas a nivel psicomotriz fueran estimuladas para llegar a la habilidad, y a la pertinencia de un proceso de educación teatral. Frente a la pertinencia de este proceso en tanto saber para la vida, la profesora Ángela p. Jiménez psicopedagoga de la Fundación Fe manifiesta

“los hace más seguros, más abiertos al disfrute como más partícipes de la cultura, también les da muchos conceptos que les permite comunicarse desde otros ámbitos con otros chicos, me parece que es una práctica bastante importante, además que los hace más seguros, más felices y más creativos” (Ver anexo; Entrevistas)

La reflexión que hace la profesora Ángela nos ubica en dos perspectivas: la del escolar y la del contexto, es decir que la práctica a través de los lenguajes del clown

teatral permitió avances a nivel personal y propició la comunicación e interacción con otros y con procesos estéticos que se manifiestan a través de expresiones de la cultura y el arte, como son: la literatura, el cine, el clown teatral, el teatro y la música, cada una evocada y usada en los espacios de clase.

Desde esta perspectiva empezamos a dilucidar un componente fundamental que buscábamos desarrollar a través de esta práctica: *la inclusión*. Si bien la Fundación Fe no trabaja con jóvenes regulares, la inclusión se da entre escolares de diferentes edades, con diferentes niveles de funcionalidad, distintas discapacidades, diagnósticos clínicos y distintos contextos. Esto propició como ya lo hemos mencionado un trabajo en equipo en el que los más funcionales apoyaban y ayudaban a los menos funcionales, en la interacción con los distintos lenguajes de las artes y contenidos indagados.

4. Conclusiones y reflexiones finales

Al realizar el proceso investigativo en torno a los contenidos del clown teatral y su posible pertinencia en los procesos psicomotrices de un grupo de jóvenes con discapacidad cognitiva, nos vimos en varias encrucijadas. Una de las que más llamó nuestra atención fue la insistente percepción frente al clown como un contenido que podría ridiculizar a estos jóvenes en el momento de estar en escena.

Esta percepción da cuenta de los imaginarios que aun circulan respecto a la discapacidad como una condición limitante, a la que se le delegan cierto tipo de actividades que distancian de un desarrollo social y personal, capaz de incluirse en las dinámicas del diario vivir. Sin embargo, ante estas percepciones encontramos que la voluntad de los escolares del grupo P4, para desarrollar un proceso de formación desde el clown teatral, no tuvo barreras ni prejuicios. Por el contrario, se entregaron a las clases y los procesos de creación de manera alegre, consciente, autónoma y responsable.

Albert Einstein, dijo: *“Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad”*. Partiendo de esta premisa, podemos observar a través del análisis desarrollado, que el momento de estar en escena, frente a un público, fue determinante para los escolares del grupo P4, allí se entregaban con voluntad, en algunos casos desbordante, a la relación con ellos mismos, con los saberes adquiridos, con sus compañeros de escena y con el público que los estaba observando.

En ese espacio de representación, no residió la incapacidad, ni aquello que no se podía hacer, ya que el proceso previo les dio las herramientas necesarias para llevar a cabo su propia creación, para mostrar y demostrar las habilidades que tiene el payaso que cada uno construyó. Con esto nos permitimos poner en discusión a través de las siguientes conclusiones, la percepción que se tiene sobre la discapacidad cognitiva y sobre el clown, paradójicamente señalados y apartados de ciertos espacios sociales.

Entendemos que *no hay discapacidad sino capacidades diferenciales*. Es labor del docente en formación reconocer antes que la dificultad, la habilidad de cada escolar, ya que desde allí se pueden establecer acciones didácticas que trabajen desde el gusto, el goce y la expectativa de los escolares frente al teatro. Esto nos permitirá acercarnos a la dificultad y sus causas. Teniendo la comprensión del estado de los escolares podemos diseñar propuestas educativas que contribuyan al fomento de habilidades y de esta manera enfrentar la dificultad.

Vemos que la formación teatral para la población con discapacidad cognitiva difiere tangencialmente de la formación para la escuela regular, por tal razón, teniendo en cuenta las dificultades y habilidades de los escolares, se hace necesario *vincular al proceso de práctica pedagógica recursos que hagan vivencial la experiencia teatral, ya que esto hace del aprendizaje un hecho significativo y de recordación para los escolares*.

La unión entre juego y cuerpo, logra situar el objetivo de este proyecto: fomentar habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva a través del clown teatral, esto equivale a *generar espacios de juego durante la práctica pedagógica que a través del clown permiten la exploración corporal del gesto, la voz, las capacidades de movimiento y expresivas y la construcción simbólica para la escena.*

En el trabajo de clown y su proceso de creación se usaron en gran medida juegos de improvisación y creación grupal. *Los juegos de improvisación favorecen la creatividad, la solución de conflictos, promueven la aparición y disfrute del juego simbólico durante el proceso creativo y cuando sale al escenario. A través de este, del gesto facial y corporal, los escolares logran la representación. Y el trabajo grupal permite un desarrollo en las habilidades comunicativas y define roles de liderazgo en cada escolar.*

Los contenidos planteados del clown teatral contribuyen a fomentar habilidades psicomotrices ya que permiten desde la torpeza del clown, regular las emociones de los escolares frente al “fracaso” y posterior victoria; propicia desde la mirada que entra en complicidad con el público la relación, la percepción y la escucha del otro; desde la caminata genera conciencia de la postura, del movimiento y dominio del equilibrio, desde el juego de la improvisación permite la comprensión del espacio en términos de escenario, público, kinesfera propia y del otro.

El trabajo sobre *el clown teatral también contribuye al pensamiento abstracto*, a través de objetos cotidianos que adquieren sentidos extra cotidianos para los escolares, lo cual sirve de vehículo para indagar en las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y la cognición/emotividad, partiendo de una interacción que desde el juego y del reto que implica desaprender “el uso convencional del objeto” permite darle nuevas significaciones.

Ahora bien si se refiere al cuerpo desde el clown teatral y se trabaja por y para enfrentar las dificultades psicomotrices de los escolares, *se debe tener clara la noción de cuerpo que adopta el docente para asumir y entender la discapacidad.* En esta investigación se habló desde una concepción de cuerpo como “vehículo de comunicación, de expresión de nuestra historia afectiva, de nuestras vivencias y nuestras relaciones.” Según lo anterior queda claro que el cuerpo como lo propone (Llinares, 2003, pág. 31) es un todo, que se nutre de la relación que ejerce con su entorno: un cuerpo cognitivo, afectivo y fantasmático, cada categoría relacionada y dependiente de la otra

Esta investigación brinda *aportes al proceso de práctica pedagógica con población con discapacidad cognitiva.* Los contenidos del clown teatral por sí solos no adquieren sentido sin gestos docentes claros, sin una planeación de clase coherente, pertinente y progresiva, sin la enunciación de objetivos que aborden lo práxico, lo

pedagógico y lo cognitivo, sin el uso de recursos que contribuyan a los procesos de asimilación y aprendizaje y sin una evaluación que permita a los escolares reflexionar sobre su propia práctica y a la docente en formación sobre los avances a nivel psicomotriz en relación a las propuestas y dinámicas de clase.

Para finalizar, retomaremos la primera conclusión que habla de que el docente en formación parte de reconocer y trabajar sobre aquello que los escolares pueden hacer y no, de lo que no pueden hacer. En este sentido *la evaluación en un proceso de formación teatral con población con discapacidad cognitiva, se efectúa desde los avances que logran los escolares a nivel psicomotriz y nunca es definitiva*, requiere realizarse constantemente para tener una idea de la asimilación que tienen los escolares frente a un saber.

Como vemos la investigación cobro un rumbo que nos lleva más allá de las habilidades psicomotrices que se fomentaron desde el clown teatral y nos acerca al proceso de práctica pedagógica desde la acción didáctica, haciéndonos replantear los procesos de formación y las estrategias que hemos aprendido para la escuela regular. La creatividad hizo parte fundamental de este proceso, ya que cada día de práctica representaba nuevos retos para la enseñanza de contenidos del clown teatral.

Dar pie a la creatividad permitió ponernos al nivel de los escolares y entender que aunque las dinámicas de clase y los tiempos de aprendizaje fuesen diferentes a los de una población regular, no implicaba que lo que estábamos enseñando fuera meramente recreativo. El compromiso, la ilusión, los avances y expectativas crecientes de los escolares nos fueron demostrando que la práctica desde el clown teatral en la discapacidad cognitiva accede desde la capacidad de burlarse de sí mismo, desde la torpeza, desde el silencio o los sonidos extra cotidianos, desde la interacción con el otro que es diferente (relación cara blanca – Augusto) y la complicidad que establece desde la mirada con el público.

Desdramatizar la discapacidad y volverla una capacidad, en la que el cuerpo cobra sentido y valor en el escenario porque puede expresarse de diversas maneras, con el gesto, con la palabra o con el baile, porque permite la relación con otros y este proceso en cualquier esfera del ser humano resulta enriquecedor. Cuando recurrimos a la torpeza del clown en sus acciones, lo hicimos porque sabíamos que el clown luego del fracaso, sorprende al público con la habilidad que supera y sobrepasa el error.

Lo anterior es quizá una metáfora que como intuición dio origen a este proceso investigativo. Tras concluir esta monografía y viendo los aportes que brinda el trabajo desde el clown teatral a esta población, consideramos que este proyecto es pertinente no sólo a estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas o profesores, también es una herramienta de trabajo para instituciones enfocadas a poblaciones con discapacidad cognitiva, ya que permite dar continuidad a través de las estrategias y contenidos que ya hemos mencionado, a procesos que desarrollan fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas y

trabajadores sociales para estimular el desarrollo psicomotriz durante los primeros años de vida del individuo con discapacidad cognitiva y que normalmente se interrumpen llegada la adolescencia o la adultez.

5. Fuentes consultadas

- Adams, Patch. (15 noviembre 2015). The Gesundheit institute. Obtenido de: <http://www.patchadams.org>
- Alonso, M. Á. (9 de junio de 2003). *Universidad de Salamanca*. Obtenido de www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.pdf
- Ángel, V. A. (2003). *FEAPS*. Obtenido de http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/93-analisis-de-la-definicion-de-discapacidad-intelectual-de-la-asociacion-americana-sobre-retraso-mental
- Ceballos, E. (1999). *el libro de oro de los payasos*. Mexico D.F: Col escenología.
- Colombia, C. d. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. bogotá.
- Colombia, C. d. (8 de FeBRERO de 1994). *Ministerio de educación*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Danderfer, R., & Alejandra, M. (2014). *Brevario. Reseñas ideas y conceptos de la psicomotricidad*. Argentina: Brujas.
- Dominique, D. (1975). *Juguemos a los payasos*. Valencia: MAS - ivars editores, S.L.
- Eines, J. &. (2008). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- escenicass, L. e. (2014). *Aportes para la planeación de clases PP*. Bogotá: Universidad pedagogica nacional.
- Española, R. A. (2007). *Diccionario práctico del estudiante*. Barcelona: Asociación de academias de la lengua española.
- fe, F. (13 de octubre de 2013). *Facebook de la fundación Fe; Perfil de la empresa*. Obtenido de www.facebook.com/fundaciónfe
- Fernandez, S., & Venegas, J. (16 de octubre de 2006). *Universidad de la Rioja*. Obtenido de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1181333.pdf

- Fonseca, V. d. (2000). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona, España: INDE publicaciones.
- Jara, J. (2000). *El clown un navegante de las emociones*. Sevilla: Proexdra.
- Jara, J. (2008). *Desde mi payaso, cuadernos de navegación*. Sevilla: Proexdra.
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. España: Alba.
- Llorca, L. M., & Sánchez, R. J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Archidona (Malaga): Aljibe.
- Medicine, U. N. (13 de Enero de 2014). *Medline Plus*. Obtenido de <https://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/>
- MEN. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Ministerio de educación nacional.
- MEN. (Noviembre de 2012). *Colombia aprende*. Obtenido de www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320689.html
- Merchan, Carolina. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Génève: Université de Génève.
- Macional, M. d. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá DC: Enlace Ltd.
- OIT, UNESCO, & OMS. (2004). *Estrategia para la rehabilitación, la igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza y la integración social de las personas con discapacidad*. Suiza: OMS.
- OMS. (2011). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Pichot, P. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson, S.A.
- Restrepo, B. G. (2004). *Investigación acción-educativa. Una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Bogotá, Colombia: Santillana.

- Rickenmann. (03 de junio de 2007). *Université de Genève*. Obtenido de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Salud, O. M. (06 de Octubre de 2011). *Organización Mundial de la Salud* . Obtenido de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Schorf, M. (2003). *La capacidad en la discapacidad*. Lugar editorial.
- Society, N. D. (2012). *National Down Syndrome Society*. Obtenido de www.ndss.org
- Tonatiuh, M. (2009). *El arte del clown y del payaso*. Mexico D.F: Villegas.
- Vigotski, L. (1997). *Fundamentos de defectología*. Madrid, España: Pueblo y educación.
- Weihe, R. (9-12 de Octubre de 2014). Historia y tipología del clown. Bogotá, Bogotá, Colombia.