



***Caracterización de la dimensión pedagógica del proceso creativo en
los procesos autónomos de creación V semestre 2018-1***
(Fases iniciales del montaje, Licenciatura en Artes Escénicas)

María Alejandra Niño López

Código: 2014177016


X SEMESTRE

Lic. en Artes Escénicas

Asesora

Carolina Merchán Price

Bogotá, Colombia

| | | |
|---|---|--|
|  | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR0200IB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 3 | |

| 1. Información General | |
|------------------------|--|
| Tipo de documento | TRABAJO DE GRADO |
| Acceso al documento | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES |
| Título del documento | Caracterización de la dimensión pedagógica del proceso creativo, en los procesos autónomos de creación V semestre (fases iniciales del montaje) 2018-1 Licenciatura en artes escénicas, Universidad pedagógica Nacional. |
| Autor(es) | María Alejandra Niño López |
| Director | Carolina Merchán Price |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. |
| Unidad Patrocinante | UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN |
| Palabras Claves | Dimensión Pedagógica, Procesos autónomos de creación, clínica didáctica. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Esta investigación está orientada a caracterizar los aportes a la dimensión pedagógica en la formación de los estudiantes en V semestre durante <i>los procesos autónomos de creación</i> como tipo de formato para la construcción de obras de teatro en el área de Teatralidad y representación I, en la <i>Licenciatura en Artes Escénicas</i>. Esta investigación propone reconocer dinámicas mesogenéticas y topogenéticas que conduzcan a la construcción de aquellos contenidos pedagógicos que transforman la persona y su profesionalización en las dinámicas del área disciplinar de construcción de obras de teatro, a fin de entender didácticamente el funcionamiento del aula de montaje en un contexto de formación de licenciados.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Leóniev, A. N. (1978). <i>Actividad, conciencia y personalidad</i>. Ediciones Ciencia del Hombre. Buenos Aires). • Maturana, H. R. (2003). <i>El sentido de lo humano</i>. JC Sáez Editor. • Merchán, C. (2013) "<i>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</i>". [En línea] disponible en http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549 • Merchán, C. (2011) "De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción de rol docente" [En línea] disponible en http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0123-48702011000100009&script=sci_arttext • Merchán, C. (2019). "<i>El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Un análisis didáctico de la formación en artes escénicas</i>". Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional. • Pavis, P. (1948) "Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología" Tomo I y II. [En línea] disponible en http://unlondol.net/file/201901 • Rickenmann, R. (2007) "<i>Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia</i>". Universidad de Ginebra, Suiza. • Samuel, B. [Andie Suttie] (sin registro de fecha). Samuel Beckett Quad [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=LPIU1sv13Bc • Universidad pedagógica Nacional "<i>Documento de renovación de registro calificado, licenciatura en artes escénicas Universidad Pedagógica Nacional</i>" |

| | |
|---------------------------------|---|
| | FORMATO |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE |
| Código: FOR0200IB | Versión: 01 |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 3 |

- Vygotski, L. (2001) *Obras escogidas II. Incluye, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial pedagógica.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

4. Contenidos

La investigación está estructurada en siete capítulos: el primero declara los objetivos y el planteamiento del problema bajo el cual se desarrolla el estudio, haciendo evidente la vigencia de la pregunta por los aportes de la disciplina de las artes a la dimensión pedagógica profesional docente.

En el segundo encontraremos como antecedentes una serie de investigaciones alrededor de la clínica didáctica como aporte metodológico de investigación en la formación de profesores en artes escénicas, en diversos contextos educativos, así como otros estudios relacionados con la formación de docentes en artes escénicas. Estos estudios referentes constituyen el estado del arte de nuestro programa en relación a la investigación del teatro en la educación superior.

En el tercer capítulo denominado marco teórico se encuentran los conceptos que soportan este estudio, especialmente las reflexiones y documentos sobre los procesos autónomos de creación, los gestos profesionales docentes y la dimensión pedagógica emergente, con el objetivo de ofrecer al lector una coordenada en la discusión y las tensiones entre el teatro como práctica profesional y el teatro en un contexto de formación de licenciados. En el cuarto capítulo se describe tanto la metodología como los métodos elegidos para este estudio de caso, se realizó a partir de videoscopías y transcripciones con su posterior indización y categorización, basada en el modelo de las situaciones didácticas que propone la clínica didáctica.

Los tres siguientes capítulos sustentan los hallazgos señalados a partir de fases analizadas, que dan cuenta del seguimiento a las trazas observables de la dimensión pedagógica en cada uno de los momentos constitutivos del montaje en V semestre, así como también las síntesis de las obras producidas. Finalmente el último apartado recoge a modo de conclusiones los hallazgos del análisis que dan cuenta de los aportes del montaje en términos profesionales, logrando volver al marco teórico y aportara la dimensión pedagógica algunos observables que apoyen su definición.

5. Metodología

Nuestra metodología de enfoque cualitativo produce datos desde la didáctica descriptiva. Corresponde a estudios desde la antropología y tiene aportes etnográficos. Es un estudio de caso, específicamente de los procesos creativos en las aulas de clase del ámbito universitario con un horizonte de trabajo educativo; giras de publicación en los territorios alejados de las ciudades principales.

En el marco de la investigación de aula consideramos la clínica didáctica como una metodología pertinente pues tiene en cuenta la especificidad de las acciones formativas que se desarrollan durante una clase, así como la función y agentividad de los participantes. Basada en la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1991) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007).

Para el caso de nuestra investigación observar y describir un espacio académico de montaje supuso una descripción textual e interpretativa de las muestras producto de los laboratorios que permitieron poco a poco dilucidar el origen de las obras, pero también los hallazgos pedagógicos producto de los encuentros, los diálogos, las discusiones y las preparaciones del material por parte de los estudiantes. Es la descripción minuciosa la que nos permitió volver luego a las transcripciones y hacer visibles las trazas que analizáramos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR20GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 3

6. Conclusiones

De lo analizado en la investigación frente al campo de acción profesional contemplado en el perfil del egresado vale la pena decir que en efecto y solo desde un ejercicio consciente por parte de los estudiantes, es posible entender el proceso desde un propio laboratorio en los calentamientos y entrenamientos autónomos, por ejemplo.

Por tanto podemos decir que los hallazgos van en *doble vía*, por un lado el estudiante puede experimentar lo que el profesor típico se permite subordinar, soñar de su accionar como director y disponerlo en actividades y contenidos que retan positivamente a los estudiantes; en esta medida los procesos autónomos de creación descolocan los roles típicos del teatro profesional y "transversalizan" esos saberes para que circulen en el aula, delegando incluso tareas concretas a nivel: dramaturgico, plástico, sonoro. Pero sobre todo en la construcción consiente de los lugares desde donde se construyen las obras de teatro, obras artísticas para otros, para los públicos en los territorios sin acceso a la cultura y el arte; qué es lo pertinente, cuándo es oportuno y procedente.

Entonces la dimensión pedagógica resulta de un conjunto de valores desde el trabajo colectivo, co-participativo y co-regulador que es posible a través de la vivencia misma del pensar y realizar colectivamente una tarea escénica.

La dimensión pedagógica dentro del proceso de montaje diversifica las vivencias en términos humanos, sociales, axiológicos pero también apela a la construcción de ciudadanía, personas y profesionales con estrategias que les permiten resolver conflictos, leer e intervenir contextos teniendo también como referente su saber experiencial (montaje) y de un principio de autocuidado y contención que como vimos en el análisis tiene todo que ver con el referente estético, teatral o conceptual que esté estudiando. En el aula es él quien le permite distanciarse progresivamente; es el referente el mediador entre la experiencia vital y la creación escénica.

Re-orientar los procesos artísticos del programa sigue siendo fundamental en el ejercicio de pensar cuáles son esas dinámicas específicas de la enseñanza de las artes para profesionales que, no sólo se desempeñan dentro del teatro profesional si no también dentro de la educación básica, media, comunitaria, no formal, informal y en multiplicidad de contextos a los que llegan no sólo a hacer si no también a enseñar teatro.

Elaborado por:

María Alejandra Niño López

Revisado por:

Carolina Merchán Price

Fecha de elaboración del Resumen:

2020

03

12

Resumen

Esta investigación caracterizó los aportes a la dimensión pedagógica en la formación de los estudiantes en V semestre durante *los procesos autónomos de creación* como tipo de formato para la construcción de obras de teatro en el área de Teatralidad y representación I, en la Licenciatura en Artes Escénicas. Esta investigación propone reconocer dinámicas mesogenéticas y topogenéticas que conduzcan a la construcción de aquellos contenidos pedagógicos que transforman la persona y su profesionalización en las dinámicas del área disciplinar de construcción de obras de teatro, a fin de entender didácticamente el funcionamiento del aula de montaje en un contexto de formación de licenciados.

Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 8 |
| 1. Justificación | 10 |
| 1.1 Problema | 11 |
| 1.2 Pregunta: | 12 |
| 1.2.1 Objetivo General | 12 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 12 |
| 2. Antecedentes de investigación | 12 |
| 3. Marco teórico | 19 |
| 3.1 Perfil del egresado | 19 |
| 3.3 Procesos autónomos de creación: | 20 |
| 3.3.1 Sobre la dimensión pedagógica en las prácticas artísticas | 22 |
| 3.4 Los gestos profesionales docentes | 22 |
| • Definición | 22 |
| • Devolución | 22 |
| • Regulación | 23 |
| • Institucionalización | 23 |
| 3.5 El sentido de la Actividad | 24 |
| 4. Metodología: | 24 |
| 4.1 Métodos | 25 |
| 4.1.1. Datos de análisis | 25 |
| 4.1.2 Indización del material | 27 |
| 4.2 El grupo de V semestre y el espacio académico | 28 |
| 5. Análisis: | 29 |
| 5.1 Las obras: los horizontes | 29 |
| 5.2 La instalación del medio: mesogénesis | 32 |
| 5.3 El medio: Identificación y socialización de la consigna inicial | 35 |
| 5.3.1 Fase 1 primera parte: | 35 |
| 5.3.2 Fase 1 segunda parte: los grupos | 38 |
| 5.4 Mundos que aparecen, tallando el recuerdo | 41 |
| 5.5 Transformando rutinas: el entrenamiento físico-vocal como propuesta de los estudiantes | 42 |
| 6. Fase dos primera parte: Composición preliminar → buscando una estructura escénica a partir de referentes de la escena | 43 |
| 6.1 Fase dos segunda parte: el borrador de las obras | 45 |
| 6.2 Síntesis de las secuencias didácticas analizadas | 46 |
| 7. Aportes del dispositivo a la caracterización de la dimensión pedagógica. | 47 |

| | |
|--|----|
| 7.1 Desde y hacia la docencia..... | 47 |
| 7.2 Factor convivencia | 49 |
| 7.3 El contenido en doble vía..... | 49 |
| 7.4 Construyendo criterios, un camino progresivo a la autodeterminación. | 50 |
| A manera de conclusiones | 52 |
| <i>La dimensión pedagógica de las obras</i> | 52 |
| <i>Eternautas</i> | 52 |
| <i>Tierra de antaño</i> | 53 |
| <i>Del estudiante- actor y el estudiante profesor</i> | 53 |
| <i>De la dimensión pedagógica:</i> | 54 |
| <i>La dimensión pedagógica del proceso y el desarrollo de la metodología</i> | 55 |
| Bibliografía..... | 57 |

Introducción

Esta investigación está orientada a caracterizar los aportes a la dimensión pedagógica en la formación de los estudiantes en V semestre durante *los procesos autónomos de creación* como tipo de formato para la construcción de obras de teatro en el área de Teatralidad y representación I, en la Licenciatura en Artes Escénicas. Esta investigación propone reconocer dinámicas mesogenéticas y topogenéticas que conduzcan a la construcción de aquellos contenidos pedagógicos que transforman la persona y su profesionalización en las dinámicas del área disciplinar de construcción de obras de teatro, a fin de entender didácticamente el funcionamiento del aula de montaje en un contexto de formación de licenciados.

Este trabajo representa un avance importante para la licenciatura en tanto observa, identifica y analiza las transformaciones en el medio didáctico en una apuesta innovadora que muestra cómo los estudiantes están en capacidad de llegar a acuerdos sobre los temas que mueven sus intereses, organizan sus propios referentes y los alimentan académicamente para hacerse cargo con las orientaciones propias de un formador (no director) y llegar a la producción de obras de teatro de muy buena factura. Estos procesos cuestionan la pedagogía de los modelos de otro tipo de academias más orientadas a la formación de actores, pero inclusive en éstas, donde ese modelo director vs. actores con considerables implicaciones emocionales y personales para los estudiantes sigue vigente. Cuestiona el modelo del director tirano, los entrenamientos infinitos, la obediencia ciega, en ocasiones el ‘autoflagelo’ que mella la persona, genera situaciones de malos tratos y no aporta a la convivencia. Con este trabajo podemos poner en evidencia los avances en la construcción de la formación pedagógica de los estudiantes (futuros profesores) en las actividades del área disciplinar del teatro a la vez que se evidencian los procesos creativos desde la semilla de elección de un tema hasta la finalización de las obras de teatro, su circulación y aportes en el aprendizaje.

El aporte de esta investigación radica en la sistematización meticulosa de los procesos de formación en el aula a partir de grabaciones de video de 6 sesiones de 2/4 horas, su transcripción metódica y un análisis didáctico desde la Teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1990) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007; Rickenmann, 2007; Merchán, 2019) desde el marco del contexto de formación de licenciados. La puntualidad de la intención formativa obligó la difícil interpretación de las actividades en tanto constructoras de conciencia (en términos de Marx) de ser y hacer y los aportes a las transformaciones de los estudiantes en sus formas de hacer, de aprender (Vigotsky, 2005. Interpretando la necesidad de entender cómo el estudiante de la Licenciatura en Artes escénicas, se acerca al ejercicio creativo desde un lugar consciente y de reformulación, en un momento de su formación donde su gesto artístico y creador se encuentran en una etapa de desarrollo elemental.

La investigación está estructurada en siete capítulos: el primero declara los objetivos y el planteamiento del problema bajo el cual se desarrolla el estudio, haciendo evidente la vigencia de la pregunta por los aportes de la disciplina de las artes a la dimensión pedagógica profesional docente.

En el segundo encontraremos como antecedentes una serie de investigaciones alrededor de la clínica didáctica como aporte metodológico de investigación en la formación de profesores en artes escénicas, en diversos contextos educativos, así como otros estudios relacionados con la formación de docentes en artes escénicas. Estos estudios referentes constituyen el estado del arte de nuestro programa en relación a la investigación del teatro en la educación superior.

En el tercer capítulo denominado marco teórico se encuentran los conceptos que soportan este estudio, especialmente las reflexiones y documentos sobre los procesos autónomos de creación, los gestos

profesionales docentes y la dimensión pedagógica emergente, con el objetivo de ofrecer al lector una coordinada en la discusión y las tensiones entre el teatro como práctica profesional y el teatro en un contexto de formación de licenciados. En el cuarto capítulo se describe tanto la metodología como los métodos elegidos para este estudio de caso, se realizó a partir de videoscopías y transcripciones con su posterior indización y categorización, basada en el modelo de las situaciones didácticas que propone la clínica didáctica.

Los tres siguientes capítulos sustentan los hallazgos señalados a partir de fases analizadas, que dan cuenta del seguimiento a las trazas observables de la dimensión pedagógica en cada uno de los momentos constitutivos del montaje en V semestre, así como también las síntesis de las obras producidas. Finalmente el último apartado recoge a modo de conclusiones los hallazgos del análisis que dan cuenta de los aportes del montaje en términos profesionales, logrando volver al marco teórico y aportar a la dimensión pedagógica algunos observables que apoyen su definición.

1. Justificación

En sus inicios y hasta hace unos 3 años, el área disciplinar (de teatro) de la Licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, fue un programa de formación típico fundamentado en la formación de actores y directores con métodos que nacieron del estudio en maestros y escuelas como (Stanislavski, Grotowski, Meyerhold, Barba, Michael Chejov, Brecht, entre otros). Luego de una trayectoria de avances y cuestionamientos sobre el programa, en particular al observar las dificultades en la configuración del rol docente al entrar al ciclo de profundización, se logró reconocer que dicha formación no era la más correspondiente, siquiera suficiente para la formación de profesores de teatro para la básica y la media.

A raíz de estos cuestionamientos el programa atravesó varias reformas llevándolo a replantearse el horizonte de la formación en educación artística: si bien la planta profesoral que aupó en sus inicios el desarrollo del programa contaba con profesores de una amplia experiencia en la formación superior de artistas escénicos, cierto es también que no se había realizado por parte de ninguno de ellos una reflexión notoria respecto al devenir pedagógico y formativo (Garzón, 2018).¹

Las transformaciones en un programa académico como este se va dando de forma gradual. Por ejemplo en los últimos 3 años también el área de práctica pedagógica ha ido tomando relevancia y hoy día es el área que por requerimiento del Ministerio de Educación mayores reconfiguraciones exige. Pero el área disciplinar también ha problematizado desde el ciclo de Fundamentación el tipo de contenidos, actividades y objetivos que requiere ya no un programa ‘típico’ de formación de actores’ sino un área consolidada orientada a la formación de profesores en artes escénicas. Aun con estas transformaciones sigue siendo claro el hecho de que es necesario acudir a las bases de la formación disciplinar del actor, en tanto conocimiento de la construcción del cuerpo escénico para el lenguaje de las prácticas artísticas, de la semiotización del movimiento y la expresión, de la voz emotiva para la escena (y protegida para la docencia), de las poéticas, no solo desde la historia del teatro sino hacia la comprensión de los procesos de apreciación y dramaturgias.

Estos cambios se centraron en la reorientación de los procesos de montaje cuya finalidad de la actividades implicara la búsqueda individual y colectiva del grupo de estudiantes de sus referencias estéticas, cotidianas y culturales como base para los ‘obrajes’, en los procesos de *operans* (Meyerson en Merchán, 2019). Y que como parte de las búsquedas, elaboraciones y reflexiones decantadas en cada fase del proceso de montaje repercutiera no solo en la creación de obras de teatro de diferente formato sino en la proyección disciplinar y pedagógica de los estudiantes en la licenciatura.

Es así como el espacio académico de montaje V y VI semestre denominado “Teatralidad y representación I y II” marca la finalización del ciclo de fundamentación en el área disciplinar del teatro, a la vez que la introducción al ciclo de profundización, determinado por la construcción del rol docente y sus funciones. Siendo así, en términos pedagógicos nos surge la pregunta: ¿qué significa el proceso de montaje en el programa?

Esto para decir que en la actualidad, el proceso de montaje no tiene como finalidad última fijar las bases del actor/ actriz que en adelante define cada día más experticias corporales para la representación, ponerse al servicio de las técnicas y entrar al mundo de la actuación y los desarrollos propios de la dirección. No. El proceso de montaje ahora fundamentado por los procesos autónomos de creación que refiere siguiendo a Garzón (2016; 2018) y los procesos de aula relativos a entender la construcción de

¹ Caravana académica de los siete pecados capitales (Garzón, 2016; 2018)

obra dramática como laboratorios de investigación creativa; una vez contruidos los esqueletos de las obras, inicia la fase de circulación con públicos diversos dándose un proceso dialógico con los espectadores de todo tipo. La gestión de las muestras y lectura de los contextos se integra como parte de los contenidos del área. Esta propuesta metodológica pone en exploración los saberes propios de la elaboración de obras artísticas teatrales en laboratorios escénicos educativos, donde se distribuyen en los colectivos de trabajo los diferentes roles y funciones propios del quehacer teatral que contribuyen a la formación de profesionales íntegros capaces de reconocer y trabajar en torno a contextos y problemáticas educativas vigentes.

Con respecto a la formación del actor y poner en acción los procesos de creación de obra artística el proceso de montaje es, siguiendo a Merchán (2019) 'la actividad principal', pero entendiendo y atendiendo al horizonte profesional del licenciado. Esta actividad supone por un lado un punto de llegada y de sentido a las actividades que le anteceden, propias de la formación del actor y la construcción de la obra, mientras; por otro salir del proceso de montaje con dimensiones de actuación para asumir no solo procesos posteriores de elaboración de obras teatrales sino también en construcción del rol docente.

1.1 Problema

Anteriormente dentro de sus dinámicas el programa no consideraba al estudiante partícipe de su propia formación en tanto estudiante con mundos referenciales, con una propia historia corporal que le permitiese desde allí crear universos para desarrollar sus ejercicios creativos, teniendo en su horizonte una conciencia de su propia formación, una dimensión pedagógica de estudiante en un contexto de formación de licenciados. El programa no se había pensado formativamente espacios académicos como el montaje en los que el estudiante trabajara progresivamente de manera autónoma en una serie de contenidos que aportan a su dimensión profesional docente.

Ahora bien en los últimos 3 años, además en la metodología de los procesos autónomos de creación vemos como las dinámicas de la formación, tienden a distribuir en los estudiantes los roles y funciones del director, del dramaturgo, aún las funciones de valoración de logros, ajustes y dificultades en vías de darle mayor autonomía. Entendida esta como la facultad que le permite al estudiante encontrar poco a poco su voz y su criterio profesional, tanto en la práctica artística y pedagógica como en su dimensión personal. La dicotomía a poner en evidencia es por un lado la forma convencional de construcción de obra director-actores vs. Profesor que orienta unos procesos \leftrightarrow estudiantes de licenciatura en teatro, desarrollando laboratorios de creación y circulación de montajes en los cuales confluyen técnicas, teorías, perspectivas e imaginarios del teatro estudiadas a lo largo de la carrera.

Entonces, si las dinámicas de montaje de obra, ahora desde los procesos autónomos de creación están orientadas a enseñar y aprender los diferentes roles y funciones propios de la construcción de formatos de teatro, susceptibles de ser llevados y trabajados en las aulas de clase y contextos educativos sin un director, con el concurso del profesor y de cada uno de los estudiantes ¿cómo se forma a través de estos procesos la dimensión pedagógica en los licenciados en formación? esto, visto tanto desde el proceso de creación de las obras como desde las obras mismas entendiendo que cristalizan en gran medida los hallazgos creativos de los estudiantes.

1.2 Pregunta:

¿Qué componentes de la dimensión pedagógica son observables en el proceso de montaje en quinto semestre 2018-1, en las fases “Ejercicios preliminares y Composición”?

1.2.1 Objetivo General

- *Caracterizar los componentes de la dimensión pedagógica observables en el proceso de montaje en V semestre, para comprender didácticamente el funcionamiento de los procesos autónomos de creación como dispositivo de formación.*

1.2.2 Objetivos Específicos

- *Analizar las transcripciones a la luz de los observables establecidos para seleccionar las trazas.*
- *Describir las fases de construcción de montaje en V semestre a partir de los tránsitos mesogenéticos y las relaciones entre los elementos observables de la dimensión pedagógica.*
- *Identificar qué elementos de lo pedagógico relativos a la construcción de autonomía se desarrollan en el proceso de montaje en V semestre en las fases de: Ejercicios preliminares y Composición.*

2. Antecedentes de investigación

En este acápite relacionamos nueve investigaciones que desarrollaron estudios en su mayoría desde la clínica didáctica, permitiendo a esta monografía visualizar un panorama conceptual y metodológico cercano en tanto términos y estudios disciplinares y didácticos. Por una parte los primeros 6 antecedentes despliegan distintos contextos en los cuales se hicieron análisis didácticos en su mayoría dentro del programa de la licenciatura en Artes escénicas. A través de estos pudimos establecer unos supuestos de funcionamiento del aula en este caso de montaje.

Teniendo unos mínimos de comprensión del espacio académico a observar y la metodología de la clínica didáctica bajo la cual se realiza el estudio, los antecedentes posteriores nos permiten en contexto entender el devenir de la formación y las reformas del programa llegando a los procesos autónomos de creación como propuesta metodológica emergente que observaremos en tanto dispositivo de formación, vista desde los docentes en sus investigaciones en el programa como también desde las investigaciones en espacios académicos realizadas por estudiantes.

2.1“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”.

Merchán Price Carolina. Thèse de doctorat: Univ. Genève, 2013, no. FPSE 534.

La tesis en mención hace uso de la metodología clínica didáctica logrando análisis microgenéticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de licenciados dentro y fuera de las aulas universitarias (prácticas pedagógicas en escuelas).

Con respecto al método de la videoscopía, ejemplifica de qué manera las transcripciones son un tejido de acciones, sonoridades y movimientos por los agentes participantes dentro del aula, pero también pasan a ser cuerpo de análisis donde ya se habla de esas acciones en términos de contenidos, actividades, fases, consignas. Estos dos espacios formativos (énfasis en teatro físico perteneciente a la anterior malla curricular y teatralidad y representación I nuestro espacio a observar) comparten lugares comunes del proceso hacia la puesta en escena sustentando la profundidad del estudio de referencia y aporta a la presente investigación gran parte de su campo epistemológico.

Entre los aportes están una serie de fases que se logran nombrar en la investigación referente y que se presentan, como una puerta hacia posibles micros fases que se identifican a partir de las transcripciones, es por ello que se sustrae de esta tesis una serie de términos como horizonte de búsqueda en este proceso de análisis de los datos.

- **Gestión de producción y procesos hacia la composición**
- **Actividades dirigidas hacia la composición**
- **Lógica sumativa de acciones por fases**
- **La composición (más que un producto es un dispositivo de movilización y articulación de contenidos)**
- **Movimientos topogenéticos**
- **Semiotización del cuerpo.**

La investigación referente partió de la constatación de que existen fuertes tensiones que afrontan los estudiantes en sus prácticas pedagógicas en el terreno escolar, producto de la diferencia de concepciones y de objetivos entre el teatro como práctica disciplinar, orientada hacia la formación de actores, y el teatro como disciplina escolar, orientada hacia el desarrollo de los escolares. (Merchán, 2013- 2019)

El estudio abordó temas propios de la formación de actores, pero que en tanto formación los analiza didácticamente para poner evidencia las formas propias de los actores en contraposición con las posibles formas del teatro para el profesor. La investigación toma el dispositivo de énfasis de teatro físico como sistema didáctico y propone comprender los momentos que constituyen el proceso de formación de los estudiantes, en una dimensión teatral específica del programa.

De lo anterior, la presente investigación se sustenta en la acción de observar y analizar un espacio académico formativo que se pensaba en su totalidad hacia el componente disciplinar, logrando caracterizar sus fases de construcción de composición y dar cuenta de las especificidades de una práctica teatral basada en una(s) técnica(s) de teatro. Entendiendo que la investigación se encuentra encaminada a realizar aportes en la caracterización de la dimensión pedagógica construida conjuntamente con el proceso de montaje, la tesis referente logra caracterizar tres fases del proceso denominado “*training*” así como el concepto de “*Operans*” como proceso creativo. Nuestra investigación toma un espacio académico caracterizado en fases producto de una previa investigación.²

Este trabajo nos acerca a la conceptualidad y la terminología necesarias de un campo de estudio específico del teatro a partir de las sesiones observadas y los contenidos movilizados. Desde esa perspectiva aporta lenguaje para nombrar una serie de actividades técnicas y de interacciones en el aula.

Los procesos de clase observados para la presente investigación (2018/2) tienen un alto componente de exploración física y gestual en las dos fases analizadas. La investigación referente sugiere un campo de estudio del teatro relacionado al proceso observado por la tesis doctoral, enmarcado en épocas de la licenciatura distintas (primer programa/ segundo programa), el trabajo analítico y descriptivo de las acciones en el aula, requiere un afinamiento y una mirada experta para acercarse a ellas.

2.2 “Informe del análisis didáctico de un proceso de montaje” “Comala”, Realizado por las formadoras: Eloísa Jaramillo, Carolina Merchán y estudiantes monitores de investigación.

Esta investigación determina parte de la sistematización de la experiencia del proceso de montaje “Comala”, indagando y formalizando los procesos de formación al interior de los espacios académicos Teatralidad y representación I y II. De hecho este montaje corresponde al proceso y producto de los mismos espacios académicos de la presente investigación pero en el año 2014. La pregunta problema fue: **¿Cuáles fueron las estrategias didácticas en el proceso de montaje de la obra “Comala” y cuáles las dimensiones profesionales que interpela el proceso de creación escénica?**

En relación a nuestra investigación este antecedente determina una estructura que formalizó unas fases propias de un espacio académico que comparten las dos investigaciones: *teatralidad y representación I* para nuestro caso y II cuando se trata de estudiar el proceso completo. Es necesario adaptar dichas fases a nuestro cuerpo de análisis correspondiente solo al primer semestre de los dos que lo constituyen, siendo estos:

1. **Ejercicios preliminares:** Esta fase corresponde a las indagaciones iniciales para las cuales se disponen una serie de actividades en torno a las búsquedas de referentes.
2. **Construcción y obraje:** Esta fase comprende el proceso de composición, los grupos empiezan a consolidarse y se dan los primeros ejercicios colectivos de creación de escenas cuadros y pequeñas composiciones.

De acuerdo a la investigación puede afirmarse que: de haberse llevado a cabo un desmontaje, este carecería de reflexiones puntuales del proceso, grupal o individual en el sentido que no se determinó un

² Las fases de montaje son definidas a partir del informe de investigación *Análisis didáctica de un proceso de montaje: Comala*. Realizado por Eloísa Jaramillo y Carolina Merchán.

rigor en el registro de las bitácoras colectivas e individuales. Este hecho determina una pérdida en el seguimiento de los hallazgos que tiene un proceso grupal de creación, en términos individuales y grupales como en términos profesionales del docente en formación.

El alcance de esta investigación se extiende hasta definir los procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1991) que se observan en la construcción de un montaje escénico como parte de un proyecto de aula en una licenciatura. En particular porque describe y analiza los aportes de las comunidades en las reconfiguraciones de las escenas, los personajes, los proyectos de imagen y situaciones escénicas. Según la formadora Jaramillo este espacio académico: es un momento crucial para los estudiantes en tanto la vivencia y construcción de una obra escénica. Proporciona una base de expectativas expresivas en el campo de la teatralidad, instala los principios de gestión, producción y circulación, así como los aportes de estas fases en el proceso de ‘obraje’, a la vez que cierra una fase y da paso a un segundo ciclo centrado en la construcción de: el rol docente, las experiencias necesarias en el aula escolar, otros escenarios educativos y define los espacios para la preparación y concreción del proyecto de grado.

2.3 “Aproximaciones a una didáctica del teatro del gesto: de la composición escénica a la transposición didáctica de saberes” Escrita por los estudiantes: Sonia Archila y William Quiroz.

Es un acercamiento al método de estudio de caso, que permitió analizar de manera retrospectiva, el proceso de construcción de dos ejercicios de composición escénica (realizados por los mismos investigadores) en el marco del énfasis de teatro gestual. Este análisis de caso, evidenció los procesos de transposición didáctica: de la incorporación de contenidos técnicos, a exploración y elaboración de dos composiciones.

El proceso de composición articula contenidos técnicos con aportes narrativos de los propios estudiantes orientados por la formadora. La transposición de saberes evidencia como un proceso didáctico desarrollado por etapas durante la experiencia académica, donde el estudiante después de conocer y apropiarse el elemento del saber, debe estructurarlo y reorganizarlo articulando elementos narrativos, para construir un nuevo objeto de conocimiento: la partitura física como objeto de composición.³

Por tanto, constituye un referente clave para este presente trabajo dado que logra describir los momentos de construcción creativa que, de manera progresiva, llevan a los estudiantes a la comprensión y apropiación de contenidos técnicos específicos del énfasis de teatro físico que si bien, contrastado con el espacio de la presente investigación son búsquedas en espacios académicos diferentes, comparten un estudio por entender las transformaciones didácticas, pedagógicas y profesionales de los estudiantes en la construcción del lenguaje físico y gestual.

Puede interpretarse cómo estas intuiciones e indagaciones estéticas preliminares, los llevaron a la composición de dos obras teatrales con un alto componente físico. Para el caso que nos ocupa puede observarse cómo son articulados los contenidos técnicos de previos semestres a un proceso de creación de obra que tiene (en este caso particular) como premisa una reflexión en torno a la experiencia educativa.

³ Monografía “Aproximaciones a una didáctica del teatro del gesto: de la composición escénica a la transposición didáctica de saberes” Sonia Archila y William Quiroz.

“Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico” por Cristian Miranda.

Esta investigación es una capa importante en el suelo teórico para las investigaciones en clínica didáctica, que definan instrumentos de recolección como la videoscopía y las bitácoras. En este caso el acercamiento paulatino con las teorías implícitas en este tipo de investigación, se hace de fácil acceso inicial a través de una investigación, que en palabras introductorias nos lleve a una comprensión conceptual inicial de:

- **Didáctica**
- **Teoría de las situaciones**
- **Teoría de la acción didáctica conjunta**
- **Medio didáctico**
- **Transposición didáctica**

Lo anterior definido en su apartado teórico, sin embargo, en los apartados: *Metodología y análisis* logra exponer de manera clara la importancia y la rigurosidad que debe tener el registro audiovisual. Es un referente que anticipa las posibles dificultades para el investigador novato en términos metodológicos que devienen de trabajar con videoscopías y otros métodos de recolección, en la intención de ser suficientes para un posterior análisis didáctico.

Indagando a partir de los aciertos y desaciertos de otras investigaciones con este método, logra una suerte de “plan de contingencia” frente al desarrollo de los registros, la calidad visual y sonora que se requiere (como técnica de filmación) que es necesaria para que dicho insumo sea susceptible de ser analizado; con el fin de no dejar que se presenten vacíos de sentido a la hora de transcribir y poder realizar un seguimiento riguroso a las acciones y los agentes en el aula, en nuestro caso como único insumo para el análisis.

2.5 “La construcción del espacio escénico como proceso de formación en el montaje “Comala” en la licenciatura en artes escénicas” escrita por Samantha Pabón Verdugo.

Esta investigación realizó un análisis didáctico de un espacio académico, respondiendo al interrogante de como un espacio escénico aporta al proceso de formación de los participantes. Es importante mencionar que esta investigación nace a partir del informe de Comala citado anteriormente. Algunos de los avances evidencian la importancia del espacio escénico como foco de construcción de conocimiento, como macro contenido que articula y estabiliza conocimientos performativos que se significan justo porque están siendo publicados, socializados en continuo con los otros. Esta investigación es de suma relevancia ya que aborda y comprende el sentido de ejercicios y actividades propuestas en el espacio de montaje, permitiendo dilucidar de qué manera cada fase y sus correspondientes actividades son formativas y apelan a los estudiantes. Entendiendo también que dichas fases no están limitadas a una temporalidad estrictamente definida, sino que se despliegan a lo largo del proceso. Una clara evidencia de ello en Comala, es la necesidad de reconfigurar y componer escenas aún en la salida de presentaciones públicas, en la gira del montaje pues las distintas respuestas a las representaciones en los diversos contextos y los diversos tipos de público así lo sugirieron. Por lo anterior este trabajo es clave a la hora de puntualizar en cada una de las secuencias didácticas y los ejercicios que dan lugar a los hallazgos y su sentido formativo.

2.6 “Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva, una propuesta didáctica desde el clown teatral” escrita por Stephanie Cubides Martínez.

Esta investigación logra de manera destacada identificar cómo los contenidos del clown teatral contribuyen a las habilidades psicomotrices en jóvenes con discapacidad cognitiva. Es un importante precedente en la implementación de estrategias didácticas, articuladas en gran medida a los gestos docentes que resultan determinantes, más aún en este tipo de poblaciones. Complejiza no solo la viabilidad de los contenidos con respecto al contexto, si no la articulación de estos con los gestos profesionales docentes y la manera de efectuarse en los distintos momentos de la clase (cronogénesis). Esta investigación definió cinco fases que sistematizaron el proceso para su posterior análisis, haciendo en cada una, un seguimiento amplio a la manera creativa desde la que se abordó tanto la metodología como cada uno de los gestos, entendiendo que estos permitieron el dialogo abierto de los intereses de los escolares y la formadora. La investigadora logra hacer un riguroso análisis que contrasta fase a fase esos mismos momentos evidenciando, por qué se instalaron de maneras diversas en cada una de las fases, respondiendo a unas necesidades específicas del contexto y la movilización de los contenidos.

2.7 “Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y de una emisión de radioteatro para la emisora escolar del colegio John F. Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica” realizada por la estudiante Tatiana Sánchez.

Esta investigación está enfocada en desarrollar un proyecto de radiodifusión desde dos programas radiales: radioteatro y radio revista en el marco de la práctica pedagógica. El planteamiento de esta investigación giró en torno a reconocer a través del medio didáctico, los contenidos específicos de la voz y otros campos, pertinentes para la elaboración de la revista y la emisión de radio teatro, analizando componentes fundamentales de planeaciones de clase, diarios de campo y bitácoras donde se evidencian los aprendizajes que logra tanto la docente en formación, como los alumnos en el transcurrir del proyecto de radiodifusión.

Es un antecedente relevante de análisis didáctico frente a la gestión del aula y sus transformaciones. Este proyecto aborda otras posibilidades de la metodología didáctica, desde la perspectiva de la teoría de las situaciones (Brousseau, 1990).

En particular la comprensión de los modos de funcionamiento: la mesogénesis y la topogénesis, la identificación y clasificación de las fases en perspectivas simultaneas desde la reflexión de su hacer como docente en formación y el análisis de los contenidos teatrales aportantes en el proyecto de escolar. Sobre todo pone en evidencia que aquello que orienta los tipos de actividades en las distintas fases de trabajo con alumnos escolares son los contenidos de enseñanza y no las formas de construcción de actores.

Después de pasar casi dos meses tratando de replicar calentamiento corporal con alumnos de séptimo grado la estudiante, profesora en formación, al fin logra comprender que si lo que quiere es enseñar a hacer radio revista y radio teatro lo primero es construir libretos de radio, modular la voz para el micrófono y su amplificación, y lograr secuencias de emisión radial aptas para un entorno escolar.

2.8 “La caravana académica de los siete pecados capitales por: José Domingo Garzón 2018”.

Esta sistematización es relevante para nuestra investigación en tanto evidencia históricamente en el programa la necesidad pero sobre todo la importancia de reorientarse en torno a los interrogantes de formación de docentes en artes escénicas. A manera de prólogo para entender el origen de estos procesos, la publicación nos muestra de qué van estos planteamientos en consonancia a la reforma estructural de programa.

Los planteamientos están caracterizados en el capítulo que sigue, marco teórico. Esta publicación sistematiza la dramaturgia de la primera obra teatral de la licenciatura bajo el modelo de *los procesos autónomos de creación*, marcando el punto de giro de las metodologías que se habían venido consolidando en los primeros años de existencia del programa, donde el montaje de V y VI semestre estaba orientado a la manera del teatro profesional.

2.9 “Caracterización de contenidos axiológicos en un proceso de montaje L.A.E UPN 2016-2” por Manuel López Sánchez.

Es importante el aporte de esta investigación en la medida en que el estudiante logra esbozar algunos observables de una posible dimensión pedagógica, dimensión que este estudio pretende clarificar. La investigación referente logra exponer desde el convivio y la colectividad una oportunidad de construcción humana y profesional en el marco de los procesos de creación. Este referente expone una serie de valores asociados al desarrollo humano, al trabajo en equipo y la corresponsabilidad enmarcados dentro de un proceso creativo en la licenciatura, que moviliza diversos valores de orden: social, afectivo, ético y estético.

Esta monografía realiza una caracterización de las disposiciones axiológicas en el montaje, en particular en procesos más bien directivos en el modelo típico director → actores. Es un análisis de la relación entre los componentes que delimitan dicho proceso y las diferentes manifestaciones valorativas encontradas en los estudiantes en los distintos momentos de realización y producción. Utiliza como instrumentos entrevistas a profundidad y observaciones no participantes analizadas bajo el método “análisis categorial semántico”. Este estudio encontró la necesidad de generar espacios de comunicación asertiva que fomenten el montaje como un espacio de convivencia constructiva para los estudiantes y es justamente esta posibilidad el lugar de lectura que nos llevó a pensar sobre cómo se construye la dimensión pedagógica, además de tener como referencia el mismo espacio académico.

3. Marco teórico

Este apartado comprende la definición de los conceptos fundamentales propuestos para lograr nuestros objetivos de análisis en el camino de encontrar las trazas de la dimensión pedagógica y los fundamentos de los *Procesos autónomos de creación* a partir de las transcripciones. El primero referente al perfil del programa, del egresado y su campo de acción.

Proponemos este concepto para entender los procesos que coexisten en su formación y que tienen lugar en esta etapa que modelan dicho perfil profesional. Damos especial relevancia al proceso de montaje, único montaje a la manera profesional de la carrera, pero también un lugar de construcción de pensamiento en torno a la dimensión pedagógica desde el trabajo colectivo.

Como marco general del dispositivo de montaje y el proyecto de Teatro circular V y VI semestre, nuestro segundo concepto es: procesos autónomos de creación una propuesta metodológica que ha determinado en los últimos tres años las búsquedas y los lugares técnicos y estéticos que darán lugar al obraje, entendiendo los Procesos autónomos de creación como metodología de creación y también como un dispositivo de formación.

Seguido y enmarcado dentro de los aportes de esta investigación, haremos nuestra propuesta frente a la dimensión pedagógica en tanto categoría de investigación emergente en el programa de la licenciatura.

Seguido, un apartado dedicado a los gestos profesionales docentes entendidos como el conjunto de funciones del profesor en el aula, a través de los cuales identificamos aportes que progresivamente contribuyen a la construcción del rol docente en los licenciados en formación.

Finalmente proponemos el concepto de actividad como unidad analizable en tanto movilizadora de contenidos nos permitirá comprender porque el desarrollo de la clase y los avances del medio

3.1 Perfil del egresado

El egresado⁴ de la Licenciatura en Artes Escénicas se reconocerá como un educador en artes con un amplio sentido de su responsabilidad social en términos de:

Lo pedagógico: Capacidad de incidir en escenarios educativos formales, no formales e informales con cualidades específicas de contenido, proyectando formas innovadoras de entender la pedagogía y dialogar desde los saberes propios de las artes escénicas con los otros campos disciplinares y de desarrollo del sujeto.

Lo investigativo: Con altos niveles de competencia para definir problemas proponer acciones de transformación educativa, trabajar en equipos de formación, liderar proyectos de investigación y desarrollar procesos de intervención socioculturales que inciden en las comunidades.

Rasgos identitarios del programa

La creación y circulación de obra: El nodo fundamental del proceso formativo en el componente disciplinar del programa está determinado por los *Procesos autónomos de creación*, que se constituyen como laboratorios de investigación creativa. En estos procesos desaparece la función del director teatral

⁴ Tomado del documento: Informe final Renovación registro calificado, Licenciatura en Artes escénicas, Bogotá, Julio 08, 2016.

para, en cambio de ello, constituir una responsabilidad de orientación integral en la que los estudiantes asumen los procesos propios de creación de un montaje (*composición, dramaturgia, escenario, interpretación, producción y manufactura*) para circular ante públicos diversos y externos. A su vez, los encuentros con los públicos se constituyen como una situación más de aprendizaje que retroalimenta las concepciones sobre los componentes y dimensiones de la acción escénica.

Campo de acción:

- Integrar la habilidad creativa del maestro con su personalidad y su quehacer pedagógico.
- Interpretar críticamente la realidad y comprometerse con la transformación de ésta.
- Incentivar el desarrollo psicoafectivo y cognoscitivo.
- Apropiar modelos pedagógicos e innovar en diversos contextos educativos
- Llevar a cabo investigación educativa desde la pedagogía del arte escénico.
- Gestionar e integrar actividades escolares curriculares y extracurriculares.
- Desarrollar actividades pedagógicas en artes escénicas en instituciones educativas formales y no formales.
- Diseñar estrategias pedagógicas para la enseñanza y la capacitación de las artes escénicas en distintas comunidades.
- Gestionar y desarrollar proyectos e iniciativas en su campo de acción.
- Diseñar e innovar currículos.
- Conceptualizar y organizar eventos escolares.
- Organizar y promover eventos artísticos y culturales.

3.3 Procesos autónomos de creación:

Frente a nuestra dimensión pedagógica emergente, este concepto de los *Procesos autónomos de creación* enmarca de forma clara muchas de las búsquedas de nuestro caso en estudio que, si bien el grupo parte de una premisa inicial sobre sus experiencias con la educación, despliegan a medida que avanzan una serie diversa de matices y encuentros de la experiencia no solo escolar, si no en la educación desde lo social, lo rural y lo distópico.

“Un proceso autónomo de creación comienza por interrogar los intereses estéticos y formales de los participantes. Empodera su función creadora, significando que tal función depende, en gran medida, de identificar sus referentes, no solamente los académicos, sino los de todo tipo, provenientes de su devenir, de su existir, de su interés. Lo que han oído, visto, leído, olfateado, pasado por los sentidos, las impresiones de los paisajes, las biografías de los suyos: todo se constituye en elemento referencial, para reciclar y usar a conveniencia. Un proceso de esta naturaleza promueve la autonomía del estudiante como sujeto creador y productor de conocimiento. A diferencia de las estructuras formales de la educación teatral o actoral, en donde, en muchos sentidos, se forma al estudiante en la obediencia al canon, al profesor, al director, en estos procesos se instala la noción de la incertidumbre y de la toma de decisiones” (Garzón, 2018. p.23).

En la experiencia de la investigadora con el montaje (2016-1-2) se desarrollaron grupos de estudio al tiempo que empezaban los laboratorios escénicos alrededor de los siguientes temas: Ser estético y pedagogía de la creación. Estos grupos de estudio ubicaron al colectivo en la lógica de un trabajo que apelaría a sus imaginarios a sus cotidianidades en el caso del grupo ‘ser estético’, grupo en el que participó la investigadora. Se desarrolló un trabajo de pensamiento y escritura sobre aquello que los constituía socio culturalmente, los imaginarios con los que los estudiantes llegan a la universidad.

Hay que acotar que por procesos autónomos de creación comprendemos la integralidad de los desarrollos artísticos y pedagógicos que incorporan, en su acaecer, miradas complejas de lo teatral así como la articulación de los múltiples componentes que se cristalizan en el proceso: la actuación, el diseño visual, la musicalidad y sonoridad, la determinación por el tipo de espectador al que va dirigido el evento espectacular, el espacio de la representación, la divulgación y comunicación; además de lo intrínseco al acto pedagógico, en el que se incorporan modelos de análisis, de indagación formal, de sistematización, de acopio de material de apoyo, de recolección de información, de metodologías de implicación en colectivo, del trabajo autónomo, entre otros.⁵

En estos procesos desaparece la función del director teatral para, a cambio de ello, constituir una responsabilidad de orientación integral en la que los estudiantes asumen los procesos propios de creación de un montaje (composición, dramaturgia, escenario, interpretación, producción y manufactura) para circular ante públicos diversos y externos. A su vez, los encuentros con los públicos se constituyen como una situación más de aprendizaje que retroalimenta las concepciones sobre los componentes y dimensiones de la acción escénica.

Partiendo del análisis de las potencialidades pedagógicas del proceso de montaje (V, VI semestre) se genera un proyecto de extensión para intervenir en diversos escenarios urbanos y rurales, favoreciendo la interlocución de los estudiantes con la realidad educativa, artística y cultural.”⁶

Este proyecto de circulación de obras artísticas y espacios de formación para diversas comunidades y contextos está enmarcado dentro de la propuesta de Teatro circular, como una visión del programa en aras de fortalecer su impacto social y el posicionamiento de nuestro quehacer artístico como un campo de conocimiento complejo.

⁵ “Sobre la creación y circulación de una obra”: Tomado de “*Documento de renovación de registro calificado, licenciatura en artes escénicas Universidad Pedagógica Nacional*”, pág. 25.

⁶ Idem. Pág. 25

3.3.1 Sobre la dimensión pedagógica en las prácticas artísticas

Con respecto a nuestra categoría de análisis, no existen muchas fuentes de consulta salvo aquellos procesos sobre teatro aplicado que se reconfiguren para ampliar y entender esta dimensión. El trabajo particular en este caso es sobre los aportes específicos a la persona, al estudiante y su transformación profesional desde los procesos creativos de un modelo de montaje todavía en construcción: lo que nos permite decir que no ha sido todavía objeto de mucho estudio.

En consecuencia el presente trabajo hace un pequeño aporte a los contenidos que lo definen: podemos decir que su definición no está por fuera de lo que las mismas prácticas disciplinares propician en los estudiantes en tanto transformaciones profesionales en un dispositivo de formación.

Entonces la dimensión pedagógica resulta de la capacidad de ver, identificar y nombrar un conjunto de valores y formas de hacer desde el trabajo colectivo, participativo y regulador propias de las tareas de trabajo escénico (Merchán, 2015; Garzón 2018). La dimensión pedagógica dentro de los procesos autónomos de creación en la licenciatura apela a la construcción de ciudadanía, de personas y profesionales de la educación con estrategias desde el principio de protección del otro y el autocuidado (contención y textos mediadores) (Alfonso, 2013). Que incorporan en los procesos de aprendizaje los cuidados propios de las actividades que propenden por el trabajo con las emociones, las vivencias y los procesos creativos (Vigotsky, 2005).

3.4 Los gestos profesionales docentes

Los conceptos hacen parte del “modelo de la acción docente” propuesto por Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, (2000) y Sensevy y Mercier (2007) en el marco de la *Teoría de la acción didáctica conjunta* (TADC). La investigación didáctica ha puesto en evidencia que los docentes (de cualquier disciplina) al interior del aula cumplen cuatro funciones importantes en sus dispositivos cotidianos.

- **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, p.450). La definición se explica paulatinamente en consignas durante la clase. En algunos casos, por ejemplo en clases con movimiento los formadores indican y muestran las acciones al tiempo que las realizan (indicación- demostración). En otras las alocuciones verbales acompañan las indicaciones corporales. Cada fase trae consigo consignas específicas que determinan las tareas en función de las disposiciones que se hace necesario “activar” para la movilización de contenidos en la fase entrenamiento. Aún la fase de calentamiento exige acciones puntuales que preparen las disposiciones particulares para cada sesión. (Merchán, 2019, p.118). De acuerdo a nuestro caso cada una de las fases configuró las definiciones posteriores dado que a medida que se acercaban a las obras las actividades debían ser mucho más específicas con el fin de potenciar el trabajo escénico.

- **Devolución**

La naturaleza misma de las “actividades” y “juegos teatrales” supone gestos de devolución y de regulación permanentes entre el formador y los estudiantes relacionados con las maneras expertas de controlar y ejecutar los movimientos. El acto de devolución “implica aceptar la verdadera

participación del “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor” (Rickenmann, 2007, p. 451). En dispositivos creativos como en la creación de obras de teatro, las devoluciones se dan en tiempos extendidos, de un día para otro, de una semana a otra, de forma que los estudiantes tengan el tiempo necesario para elaborar las tareas, fijar las acciones y dar sentido a las actividades (Merchán, 2019; Monografía de Tatiana Rodríguez, 2016).

En las distintas fases del proceso en el caso que nos convoca, las devoluciones como veremos en algunas trazas (cap. Análisis) dan cuenta de las redistribuciones que topogenéticamente el medio propone en función de los aprendizajes tanto para el formador como para los estudiantes en tanto procesos autónomos de creación. Entonces la devolución hace evidente las resistencias y los lugares que empiezan a ceder recíprocamente.

- **Regulación**

Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la mediación docente en la relación didáctica: ni acto de poder, ni *laissez-aller*⁷, 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, p. 451). La regulación directa se refiere a los momentos y las formas en que los diferentes sistemas tanto el formador como el practicante intervienen directamente en la actividad, y la regulación indirecta sucede cuando se hace a través de la participación y cohesión del grupo “regulando la actividad de los alumnos- estudiantes, esto en el caso de la práctica pedagógica.

Este segundo tipo de regulación, la regulación indirecta o compartida se va construyendo e instalando a partir de las dinámicas “cara a cara” en los círculos de encuentro y transición que modelan el espacio de las actividades y convocan el concurso de cada uno de los estudiantes-alumnos según el caso, cohesionando el colectivo. (Merchán, 2019, p.120).

El profesor, en función de los objetivos didácticos, modera la actividad del estudiante cuando éste se distancia de dichos objetivos.

- **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 estos” (Rickenmann, 2007, pp. 451-452). El acto de la institucionalización en el campo del teatro tiene una dimensión importante de publicación, que corresponde a las gestiones paralelas orientadas a la comunicación del evento (montaje) articulado con los programas institucionales. Consideramos que, en tanto la institucionalización tiene un alto componente de publicación como acto comunicativo, acorde al hecho mismo del teatro como performance, de representación directa a un público, el gesto compartido de memoria didáctica hace parte también de la institucionalización. En los entrenamientos el dialogo entre los actores es permanente para fijar partituras y gestos que enriquecen el quehacer artístico (Grotowski, 2011)

⁷ Traducido del francés como: “Dejar hacer cualquier cosa”

Los gestos didácticos del formador permiten el análisis de las acciones, actividades e interacciones de éste y su influencia en la formación de los futuros profesores de teatro y la caracterización del rol profesional.

3.5 El sentido de la Actividad

Leóntiev identifica la actividad como medio en el que “se produce la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; a la vez, en la actividad se opera también la transición de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos” (Leóntiev, 1978, p. 66). Este proceso de internalización está mediado por unas motivaciones por parte del sujeto, las cuales se traducen en acciones que dan como resultado la imagen subjetiva. (Ídem, 1978).

Ahora frente a la *actividad principal* que para esta investigación serían los montajes finales, en una analogía cada actividad de clase sería un escalón de la montaña, un pequeño paso de la ruta hasta llegar a aquella actividad macro en el proceso de aprendizaje; la cúspide de la montaña y el observar el panorama sería el dar sentido a las actividades precedentes y permite vislumbrar el paso que sigue, el descenso.

Así pues la obra no es un producto terminado, por el contrario es un material susceptible de adaptarse y reconfigurarse según los contextos que la contienen sobre todo teniendo en cuenta la retroalimentación constante a la que la exponen los estudiantes en sus proyectos de circulación por las regiones, circulación que inicia mucho antes de la gira puesto que al interior del proceso y en sus dinámicas propias de muestra de avances se somete constantemente a un proceso de “microcirculación” que la enriquece. Un ejemplo claro de ello es la idea de “pre-estreno” que es en conclusión un estreno a puerta cerrada con algunos invitados que asisten para desde su perspectiva profesional aportar en detalles muy previos al estreno oficial. Este grupo en particular lo realizó una semana antes de iniciar su gira.

4. Metodología:

Nuestra metodología de enfoque cualitativo produce datos desde la didáctica descriptiva. Corresponde a estudios desde la antropología y tiene aportes etnográficos. Es un estudio de caso, específicamente de los procesos creativos en las aulas de clase del ámbito universitario con un horizonte de trabajo educativo: giras de publicación en los territorios alejados de las ciudades principales.

En el marco de la investigación de aula consideramos la clínica didáctica como una metodología pertinente pues tiene en cuenta la especificidad de las acciones formativas que se desarrollan durante una clase, así como la función y agentividad de los participantes. Basada en la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1991) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007).

Para el caso de nuestra investigación observar y describir un espacio académico de montaje supuso una descripción textual e interpretativa de las muestras producto de los laboratorios que permitieron poco a poco dilucidar el origen de las obras, pero también los hallazgos pedagógicos producto de los encuentros, los diálogos, las discusiones y las preparaciones del material por parte de los estudiantes.

Es la descripción minuciosa la que nos permitió volver luego a las transcripciones y hacer visibles las trazas que analizaríamos.

4.1 Métodos

Instrumentos de recolección

La videoscopía es el instrumento de recolección utilizado para este trabajo y posterior transcripción que permite fijar las interacciones de clase y análisis desde las categorías definidas para ello. Se filmaron 6 sesiones de 2/4 horas aproximadamente cada semana durante el proceso inicial de construcción de obras en V semestre.

La videoscopía propone una serie de filmaciones para una posterior transcripción y descripción de los hechos filmados, por lo que demanda el diseño de una matriz de seguimiento y registro del material. La escritura descriptiva de los videos permite fijar la acción de la clase y observar, identificar y analizar los procesos (Rickenmann, 2007; Merchán, 2015) Es importante anotar que se planteó en un inicio hacer un seguimiento a las bitácoras individuales de los participantes, sin embargo, no fue posible ya que no hubo un trabajo juicioso de formalización por parte de los estudiantes.

4.1.1. Datos de análisis

El inicio de esta investigación estuvo centrado en la recopilación de las videoscopías y el seguimiento de la edición y consecuente transcripción e indización del material a analizar, dividiendo las sesiones de 4 horas por cortes (tracks) de aproximadamente 15 minutos cada una para facilitar el análisis, procedimiento que hace más accesible el material a la hora de puntualizar o volver a una acción concreta de los participantes en ese momento.

La extensa revisión de cada sesión requiere un tiempo aproximado de transcripción de 3 horas por cada 15 minutos de video aportando datos alrededor de los procesos e interacciones en el aula, generando la posibilidad de identificarlos, problematizar los procesos y analizarlos.

Debido a la naturaleza de la investigación, se resalta la importancia de llevar una rigurosa revisión de la calidad de las grabaciones en relación a la imagen, el audio, la secuencialidad y su progresiva transcripción.

El ejercicio de recolección de datos finalizó el 23 de mayo 2018 dejando como insumos 6 videoscopías clasificadas por días para un total de 42 videos de entre 10 y 18 minutos cada uno y la duración total de las grabaciones fue un total de 535 minutos. Para el análisis de las transcripciones se establecieron las siguientes convenciones que nos permitieron nombrar a partir de las acciones de los agentes en el aula sus interacciones tanto desde el formador como desde los estudiantes.

Nota: Es fundamental evitar descuidos y dejar acumular las transcripciones, para no incurrir en una falla de la que solo se hará conciencia al final del proceso, sin la oportunidad de recuperar material analizable. Para analizar el material videográfico se establecieron las siguientes convenciones que nos permitieron sustraer los rastros y hacer el seguimiento:

Tabla de convenciones

| |
|---|
| <u>Contenidos</u> |
| <u>Definición: Consigna</u> |
| <u>Devolución: Tarea</u> |
| <u>Regulación: Apreciaciones</u> |
| <u>Institucionalización: referencias declaradas del amplio mundo de las artes o de la profesión</u> |

Estas convenciones basadas en los gestos profesionales docentes permiten señalar dentro de las transcripciones, los momentos de la secuencia didáctica en donde existe un hallazgo y de qué tipo.

A partir de identificar los gestos profesionales del docente podemos entender de qué manera en cada una de las interacciones y a través de los indicadores establecidos como rejillas de análisis, encontramos pistas de la acción didáctica marco que permite la transformación del medio; en tanto los saberes que van circulando posibilitan un escalón más en el aprendizaje y la transformación del estudiante.

Tabla de siglas

Dentro de las transcripciones existen siglas para denominar a los agentes que participan de la acción en un momento puntual.

| <i>Agente</i> | <i>Sigla</i> |
|---|--------------|
| Formador Leonardo: | <i>FL</i> |
| Formadora Eloísa: | <i>FE</i> |
| Estudiante X (la equis corresponde a su nombre): | <i>EX</i> |
| Personaje X (la equis corresponde al nombre del personaje): | <i>PX</i> |

En el caso de los estudiantes la forma de señalar sus intervenciones dentro de la clase, se va transformando a medida que el montaje avanza y se definen ciertas estructuras desde los personajes, sus oficios y sus roles dentro de la fábula de cada obra y/o cuando el estudiante no está en escena. Por tanto, la manera de nombrarlos cambia progresivamente con la composición teatral. **En las** transcripciones van pasando progresivamente de ser Estudiante uno: (*EI*) a ser El sepulturero del pueblo (*ES*) por ejemplo, esto no solo es una forma consecuente de nombrar la progresión en el medio y seguir las composiciones y las distintas formas de interacción dentro del dispositivo de la clase sino que también metodológicamente responde a la complejidad que va tomando la descripción y el seguimiento a medida que la obra se dilucida.

Nota aclaratoria: Por compromisos académicos del formador a cargo, no se grabaron sesiones en abril.

Las filmaciones se realizaron durante 4 meses así:

4.1.2 Indización del material

| Semana Fecha | Duración por sesión | Número de tracks por sesión | Indización por sesión (Transcripción/ n/ mes) | Indización por tracks (Transcripción/mes/track) | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------------------|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Semana 4 Febrero 28 | 93 minutos | 6/6 | T1.02. | <table border="1"> <tr> <td>T1.02.01</td> <td>T1.02.04</td> </tr> <tr> <td>T1.02.02</td> <td>T1.02.05</td> </tr> <tr> <td>T1.02.03</td> <td>T1.02.06</td> </tr> </table> | T1.02.01 | T1.02.04 | T1.02.02 | T1.02.05 | T1.02.03 | T1.02.06 | | | | | | |
| T1.02.01 | T1.02.04 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T1.02.02 | T1.02.05 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T1.02.03 | T1.02.06 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Semana 5 Marzo 07 | 77 minutos | 6/6 | T2.03. | <table border="1"> <tr> <td>T2.03.01</td> <td>T2.03.04</td> </tr> <tr> <td>T2.03.02</td> <td>T2.03.05</td> </tr> <tr> <td>T2.03.03</td> <td>T2.03.06</td> </tr> </table> | T2.03.01 | T2.03.04 | T2.03.02 | T2.03.05 | T2.03.03 | T2.03.06 | | | | | | |
| T2.03.01 | T2.03.04 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T2.03.02 | T2.03.05 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T2.03.03 | T2.03.06 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Semana 6 Marzo 14 | 112 minutos | 10/10 | T3.03. | <table border="1"> <tr> <td>T3.03.01</td> <td>T3.03.06</td> </tr> <tr> <td>T3.03.02</td> <td>T3.03.07</td> </tr> <tr> <td>T3.03.03</td> <td>T3.03.08</td> </tr> <tr> <td>T3.03.04</td> <td>T3.03.09</td> </tr> <tr> <td>T3.03.05</td> <td>T3.03.10</td> </tr> </table> | T3.03.01 | T3.03.06 | T3.03.02 | T3.03.07 | T3.03.03 | T3.03.08 | T3.03.04 | T3.03.09 | T3.03.05 | T3.03.10 | | |
| T3.03.01 | T3.03.06 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T3.03.02 | T3.03.07 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T3.03.03 | T3.03.08 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T3.03.04 | T3.03.09 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T3.03.05 | T3.03.10 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Semana 13 Mayo 02 | 145 minutos | 12/12 | T4.05. | <table border="1"> <tr> <td>T4.05.01</td> <td>T4.05.07</td> </tr> <tr> <td>T4.05.02</td> <td>T4.05.08</td> </tr> <tr> <td>T4.05.03</td> <td>T4.05.09</td> </tr> <tr> <td>T4.05.04</td> <td>T4.05.10</td> </tr> <tr> <td>T4.05.05</td> <td>T4.05.11</td> </tr> <tr> <td>T4.05.06</td> <td>T4.05.12</td> </tr> </table> | T4.05.01 | T4.05.07 | T4.05.02 | T4.05.08 | T4.05.03 | T4.05.09 | T4.05.04 | T4.05.10 | T4.05.05 | T4.05.11 | T4.05.06 | T4.05.12 |
| T4.05.01 | T4.05.07 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T4.05.02 | T4.05.08 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T4.05.03 | T4.05.09 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T4.05.04 | T4.05.10 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T4.05.05 | T4.05.11 | | | | | | | | | | | | | | | |
| T4.05.06 | T4.05.12 | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---------------|-----|--------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| Semana 16 Mayo 21 | 67 minutos | 5/5 | T5.05. | <table border="1"> <tbody> <tr><td>T5.05.01</td></tr> <tr><td>T5.05.02</td></tr> <tr><td>T5.05.03</td></tr> <tr><td>T5.05.04</td></tr> <tr><td>T5.05.05</td></tr> </tbody> </table> | T5.05.01 | T5.05.02 | T5.05.03 | T5.05.04 | T5.05.05 |
| T5.05.01 | | | | | | | | | |
| T5.05.02 | | | | | | | | | |
| T5.05.03 | | | | | | | | | |
| T5.05.04 | | | | | | | | | |
| T5.05.05 | | | | | | | | | |
| Semana 17 Mayo 23 | 41 minutos | 3/3 | T6.05. | <table border="1"> <tbody> <tr><td>T6.05.01</td></tr> <tr><td>T6.05.02</td></tr> <tr><td>T6.05.03</td></tr> </tbody> </table> | T6.05.01 | T6.05.02 | T6.05.03 | | |
| T6.05.01 | | | | | | | | | |
| T6.05.02 | | | | | | | | | |
| T6.05.03 | | | | | | | | | |

4.2 El grupo de V semestre y el espacio académico

El grupo observado está integrado por 28 estudiantes de V semestre en el espacio académico: Teatralidad y representación I, enmarcado dentro de los procesos autónomos de creación. Es un espacio de 4 horas semanales, por un lado, donde el eje central son las evidencias del trabajo realizado tanto en otros espacios académicos como del trabajo que realizan de manera autónoma los estudiantes.

El espacio académico *teatralidad y representación I* es orientado por un docente (*FL*). En el área de cuerpo, actuación y voz que para este semestre se encuentran articulados en un solo espacio hay una segunda formadora (*FE*) que participa del proceso teniendo en cuenta que todos los espacios del NIP⁸ son ahora espacios académicos para el montaje, su circulación y procesos finales de desmontaje. En principio el dispositivo está pensado para delegar progresivamente inclusive la toma de decisiones alrededor del tema de la obra, todavía vemos, por ejemplo en este caso, que los formadores son quienes inicialmente hacen la propuesta a los estudiantes sobre el tema de la educación.

La muestras en este espacio académico evidencia la exploración de los materiales y con ellos empieza todo un desdoblamiento y una investigación desde la escena, tal como se plantean los Procesos Autónomos de Creación: “*El nodo fundamental del proceso formativo en el componente disciplinar del Programa está determinado por los procesos autónomos de creación, que se constituyen como laboratorios de investigación creativa*”⁹ las muestras serían pues pequeñas estaciones de exposición del estado de los laboratorios.

⁸ El Núcleo integrador de problemas de la licenciatura en artes escénicas es el eje transversal a las tres áreas del programa: Pedagogía, disciplinar e investigación y propone una pregunta movilizadora cada semestre que tiene su desarrollo dentro de cada una de las áreas.

⁹ Tomado de: “*informe de autoevaluación de acreditación de alta calidad*” Licenciatura en Artes Escénicas Pág. 21.

5. Análisis:

Recordemos que la finalidad de este espacio académico Teatralidad y Representación I hace parte de la dupla de V y VI semestre y tiene como objetivo no sólo recoger los aprendizajes del área disciplinar de primero a IV semestre sino ‘hacer devolución’ (en términos de gestos profesionales docentes) al grupo completo para la construcción de una o varias obras de teatro representables en los territorios fuera de las metrópolis del país.

Parte de esta finalidad de circulación es llevar a esos municipios obras de teatro y talleres de máscaras, maquillaje, lecturas dramáticas, como dispositivos pensados para ampliar los universos artísticos y culturales de las personas que participan, acercando a su vez al estudiante a contextos rurales y diversidad de públicos, también en proceso de formación.

El análisis está estructurado en dos fases macro: Ejercicios preliminares y composición, a su vez estas dos fases tendrán dos partes cada una. Sabemos que en VI los estudiantes llegan a la consolidación de las obras y su consecuente circulación y desmontaje. Empezaremos por el resultado del proceso creativo: las obras como horizonte de comprensión de los procesos de montaje y a partir de éstas reconstruiremos didácticamente desde el principio en V. Si bien las obras nos aportan a la comprensión del proceso, es el seguimiento al proceso mismo y su análisis el que nos permitió hacer evidentes las trazas que nos muestran claramente donde y a partir de qué inquietudes de los agentes se gestaron configuraciones en el medio.

5.1 Las obras: los horizontes

En el siguiente cuadro vemos una síntesis de las dos obras en cuanto a estructuras, encontrando cómo puntos de partida idénticos: los referentes (*Ver cap. 6 fase dos primera parte*) se tradujeron en coreografías, cuadros y estructuras de movimiento que se llenaron de sentido desde fabulas aparentemente distantes.

| Tierra de antaño | Eternautas |
|--|---|
| <i>La historia es la de un pueblo fantasma colombiano, anacrónico y sin nombre propio porque es muchos lugares a la vez. Un pueblo en el que sus habitantes se despiertan en el sepulcro para buscar razones del porqué de su suerte. Cada uno desde su burbuja de cotidianidad trata de entender los acontecimientos que los llevaron a la muerte. Es una población que lleva en su historia el peso de la indolencia, de los rumores de la desidia ante el dolor y la injusticia del otro: un peso que dejarán de ignorar.</i> | <i>En un espacio distópico en la que transeúntes de distintos universos coinciden en un lugar suspendido entre dimensiones, atemporal y pos apocalíptico. Allí se darán cuenta los seres de las semejanzas que tienen los unos con los otros, al haber crecido en mundos donde la educación creaba seres que periódicamente se transforman en máquinas de producción capaces de eliminar a los “no aptos”. Por éste y más motivos buscarán la solución al problema común de todos los mundos: educar para el trabajo. Rechazados, perdidos, solitarios, rebeldes y exiliados se darán la mano para crear una utopía para educar para la vida y poder continuar con el viaje que los lleve de regreso a sus hogares.</i> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Personajes</p> <p>-Rogelio El Sepulturero -Juan Pablo, El Locutor -Dario El Mandadero Julia Andrea Hernandez La Jardinera -Esperanza, Alias Panchita. La Tendera -Agustina Jiménez. La Costurera -Damián. El Niño Pobre -Pascual. El Yerbatero</p> | <p>-Georgiana Jiménez La Profesora -Arnulfo El Omandante -Rosa Helena De Pizon. La Esposa Del Banquero -Lito Miguel. El Panadero -Milagros Gaitan. La Virgen – --Serenia Jiménez-La Hacendada</p> | <p>Personajes</p> <p>-Niñojovenabuelo. -Adam. -Sofía Prozón. -Madremonte. -Itaí. -Hadatime.</p> | <p>-Eyelen. -Suyan. -Zenda. -Aminay Tormín. -Lorence Tormín. -Pizarra. -Dama. -Chibal.</p> |
| <p>Cuadro I Postal del pueblo En el piso está marcado un recuadro. Los personajes están en los bordes laterales del escenario. Generan una atmósfera sonora de angustia, que va en crescendo. Al llegar al clímax, uno por uno, pasarán al centro en una suerte de presentación al tiempo que componen una fotografía. El último de ellos, Rogelio, se presenta.</p> | <p>Cuadro I La estación del tren. El escenario está en penumbra, melodía suave de fondo. Poco a poco aparece una luz fría que ilumina dos hileras de cuerpos sentados en butacas, en el centro y también sobre una butaca, la señora conejo sostiene una varita con su mano izquierda, algunos interactúan con ella, la música incrementa en volumen. Esta escena se desarrollará en torno al descubrimiento de un nuevo universo para el personaje principal.</p> | | |
| <p>Cuadro II La plaza del pueblo Sonido de una plaza atestada de gente, presentación del locutor. De repente empiezan a aparecer los habitantes del pueblo en un día común y corriente. Todos los personajes construirán pequeñas fotografías, mientras presentan diversas partes del relato, con fragmentos monologados y pocos diálogos.</p> | <p>Cuadro II El baile Aparecen en la escena los hermanos Lorence y Aminay Tormín, cada uno con un presente grotesco para Eyelen Y Zenda. Se ve a las dos parejas bailando alegremente y poco a poco se unen otros personajes, Lorence está apunto de hablar pero es interrumpido por el fuerte sonido de una locomotora, al tiempo que los demás personajes aparecen de súbito en la escena con maletas de viaje, ansiosos miran hacia un mismo punto, una luz de piso traza un camino, suena la canción "Another brick in the Wall Entra el vagón que trae al Niñojovenabuelo, cuando se dan cuenta de lo que es, todos se desilusionan. Empieza hacer un ruido particular formando el stomp que da una melodía conjunta, se colocan Dama y Chibal, de inmediato todo se queda en silencio, Las voces tararean "Another brick in the wall" de Pink Floyd, que luego se convierte en una marcha en la que todos los personajes se desplazan hacia el frente, reconfigurando el espacio de distintas formas.</p> | | |
| <p>Cuadro III El baile y el brindis Una danza que consistirá en mover al ritmo de la música (senderito de amor) una sola parte del cuerpo, desplazándose hasta componer otra fotografía. Mientras hacen un brindis estará la canción. Entre el baile y los tragos llega un forastero, un yerbatero que escucha los relatos que cada personaje narra mientras bebe. El ofrecerá una planta para cada problema. Las mujeres del pueblo curiosas mientras los</p> | <p>Cuadro III El manifiesto Todos se miran en silencio rápidamente y luego sueltan grandes carcajadas. Muestra la carta, todos se inquietan, la observan a la distancia, empiezan a susurrar entre ellos hasta que el niño interrumpe. Se hace una coreografía mientras se dice el manifiesto al público con alegría. Llevan una melodía con los pies y preparan sus abrigos para una coreografía en conjunto Todos se hacen alrededor de la mesa, empieza a sonar nuevamente "panda bear" realizan la coreografía del pasar del</p> | | |

| | |
|--|---|
| <p><i>hombres se muestran inseguros ante la presencia de Pascual.</i></p> | <p><i>tiempo rodeando la mesa. La mayoría de los personajes salen de escena.</i></p> |
| <p>Cuadro IV Las fiestas del pueblo Una carranga de fondo (las diabluras-Jorge Veloza) anuncia el inicio de las ferias del pueblo. Todos bailan y se cortejan dejando entrever algunas situaciones. Los hombres componen una partitura de cortejo y luego tomaran pareja. El forastero y la virgen hacen una coreografía. Todas las parejas retoman el baile para rematar la canción, suenan unos tiros pregrabados de fondo, al parecer uno impacta a la virgen, el forastero la besa y ella vuelve a la vida. Todos continúan bailando.</p> | <p>Cuadro IV El banquete. Los hermanos Tormín van poniendo los elementos del banquete, un cerebro, utensilios científicos, una biblia. Lorence corta las hojas de la biblia y las sirve, cada personaje empieza a alimentar al niño causando que este se levante de la mesa súbitamente. Aparece Dama con un megáfono y mientras habla aparecen el resto de los personajes. En esta parte la actriz que interpreta a DAMA se desliga del personaje para hablar como ella misma y hacia el público.</p> |
| <p>Cuadro V Campanas Un sonido de campanas y un grito estridente abre este cuadro. El pueblo se aglomera en un cardumen al lado izquierdo del escenario dejando en el proscenio a las dos chismosas del pueblo, que conversarán y se reirán del “drama” sin justificación de sus vecinos.</p> | <p>Cuadro V La elección del lobo feroz. Todos siguen en la emoción de alegría y empiezan a hacer una secuencia rítmica donde se deja limpio el espacio, la mesa se convierte en un teatrino, aparece un títere del lobo feroz. El niño joven abuelo sale de un costado del escenario vociferando entre lágrimas y algo maltrecho, cae desplomado al suelo, se acercan rápidamente, todos lo levantan y lo ponen en la mesa. Hadatime da indicaciones y los demás le colaboran como si fueran enfermeros. Vuelve en sí, Chibal da un fuerte aullido melancólico. Aparece Dama en la escena con el megáfono, asustando al Niñojovenabuelo. Juegos con una marioneta. Dama mide a los personajes sentados con un metro</p> |
| <p>Cuadro VI El niño y el loco Una pequeña partitura del cardumen expulsa dos personajes al centro de la escena el niño y el loco del pueblo realizarán una partitura de contrapesos. Luego se compone un gran coro de duetos, cada personaje desde sus movimientos cotidianos buscará su dupla y juntos uno sosteniendo a su pareja por las rodillas harán distintos coros.</p> | <p>Cuadro VI La medida del recuerdo. Un metro se extiende de derecha a izquierda, sostenido de un extremo por Niñojovenabuelo y del otro por Dama (...)Sonidos industriales suenan, todos rápidamente ubican las sillas o los equipajes en tres filas, una mirando al público, y las otras dos una frente a la otra en diagonal. Los personajes con las manos extendidas hacia el cielo y en punta de pies mostrando cuerpos algo rígidos que se mueven a una gran velocidad pronunciando los textos. Todos los personajes empiezan a decir al mismo tiempo que es lo que no saben hasta que la velocidad de los cuerpos llega a un ritmo extremadamente rápido, poco a poco cada uno se va deteniendo exhausto, de repente empieza a sonar “Ayikodans”. Las luces cambian a un tono azulado que nos da la percepción de frío y lluvia. La música se transforma, se realiza una coreografía en medio de música de tambores, con cuerpos grandes, expresivos. Inmediatamente terminan de sonar los tambores todos ponen el cuerpo como una especie de soporte móvil por donde el Suenan el ruido de una locomotora, sin dejar que el Niñojovenabuelo toque el suelo y manteniéndolo en un nivel alto, todos toman rápidamente sus equipajes, se emocionan y hacen un racimo de cuerpos mirando a un punto fijo.</p> |
| <p>Cuadro VII El arroyo Rogelio marcará un recorrido que seguirá el cardumen llevando en sus manos el radio. Empezará un silbido que hará eco en el cardumen, del silbido al tarareo y del tarareo a la canción, todos entonarán: “Canción para arrullar un arroyo” se genera un momento de caos y remembranza de la muerte</p> | <p>Cuadro VII El tren Pizarra se sienta en el vagón donde entro el Niñojovenabuelo, es arrastrado por Dama y Chibal hasta que los tres salen. La escena se oscurece dejando una luz puntual sobre los Eternautas, El niñojovenabuelo le da la carta a Madremonte, está la toma en sus manos y sin abrirla le habla al público, su voz debe ir creciendo pues cada vez se escucha más cerca el tren que llega.</p> |
| <p>Cuadro VIII Pueblos Hay una tensión aparente, es el preámbulo de un juego de palabras con los nombres de los municipios, territorios que hablan del lugar de dónde provienen, que no pueden ser dichos a viva voz. Cada vez que un personaje quiere hablar, es silenciado por los otros, uno de ellos grita “Gutiérrez” las voces suben el volumen, hasta volverse un estruendo que termina en un</p> | <p>Cuadro VII El tren Pizarra se sienta en el vagón donde entro el Niñojovenabuelo, es arrastrado por Dama y Chibal hasta que los tres salen. La escena se oscurece dejando una luz puntual sobre los Eternautas, El niñojovenabuelo le da la carta a Madremonte, está la toma en sus manos y sin abrirla le habla al público, su voz debe ir creciendo pues cada vez se escucha más cerca el tren que llega.</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>lamento. Los personajes buscan a una persona y no la encuentran, dirigen su mirada a ese lugar simbólico donde se ubican los muertos. Poco a poco nace una sonrisa, una mirada. Algunos estallan en risas, otros buscan, otros quieren huir, otros callan todos se desplazan sobre sus rodillas.</i></p> | |
| <p>Cuadro IX Culpas <i>Sigilosos, se congregan, golpean su pecho, rezan y recuerdan. Uno a uno, van desplazándose hasta retornar al cardumen, mientras las miradas los siguen. Rogelio cruza el espacio en distintas direcciones golpeando su pala contra el suelo.</i></p> | |
| <p>Cuadro X El reencuentro <i>La virgen y el forastero abren este cuadro con una partitura que alude al reencuentro de dos almas, mientras tanto todos en los laterales observan la escena, una serie de acusaciones y justificaciones entre ellos. Retornan los sonidos y las voces estridentes, asfixia, ahogo risas macabras.</i></p> | |
| <p>Cuadro XI Cementerio <i>Cada personaje de los laterales entra con una sonoridad al espacio y poco a poco una acción, por último, entrarán las chismosas en una carcajada. Las chismosas merodean la escena y tratan de entender por qué tanto alboroto, terminan en un grito y cuando Rogelio choca su pala contra el suelo, ellas caen junto a los demás cuerpos. Rogelio pasa por entre los cuerpos, cruza, se sienta en una banca junto al proscenio, después de un corto monólogo enciende la radio (senderito de amor).</i></p> | |

5.2 La instalación del medio: mesogénesis

En este acápite veremos a nivel de consignas, fases, actividades, y tareas como se dio el desarrollo de la estructura de la secuencia didáctica analizada, para lograr posteriormente entrar a cada clase e identificar las trazas.

| Fase | Grupo de trabajo | Factor tiempo | Actividad (es) | Observaciones |
|------|------------------|---------------|----------------|---------------|
|------|------------------|---------------|----------------|---------------|

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| <p>Fase uno: Ejercicios preliminares</p> <p>Primera parte</p> | <p>25 individuos</p> | <p>2 sesiones de 4 horas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de texto inicial (sobre la experiencia personal con la educación) • Lectura de texto al compañero • Retroalimentación entre pares • Construcción individual de Monólogo • Montaje de monólogo • Presentación de Monólogo (7 minutos) | <p><i>Estas dos sesiones no fueron filmadas, sin embargo, de la segunda sesión hay una bitácora que se obtiene el día en que se inicia el proceso de observación. A partir de la tercera sesión se entró a filmar. (Bitácora ver anexo 1)</i></p> |
| <p>Fase uno: Ejercicios preliminares</p> <p>Segunda parte</p> | <p>11 grupos de 2- 1 grupo de 3 estudiantes</p> | <p>2 sesiones de 4 horas</p> | <p>Ejercicio de creación por parejas: Muestra articulando dos monólogos → casi dialógico</p> | <p><u>Es importante anotar que paralelo a todo este trabajo por grupos, el colectivo completo también se encuentra estructurando un calentamiento para la gira.¹⁰</u></p> |
| <p>Fase dos: composición</p> <p>Primera parte</p> | <p>6 grupos de 4 estudiantes</p> | <p>8 sesiones de 4 horas (3 semanas)</p> | <p>Inicia laboratorio y articulación de dos parejas:</p> <p>→ Actividades de profundización sobre el teatro del absurdo que se van a desarrollar en esta fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción al teatro del absurdo por: Por el formador FL (sesión número dos filmada, ver anexo) • Ready made – “La clase muerta” Tadeusz Kantor, siglo XX: Frente a esta actividad lo que se desarrolló fue un ejercicio de imitación de un archivo audiovisual de la época de alrededor de tres minutos. • El Quad- (Samuel Becket, XX) fue una pieza para televisión creada con una estructura preestablecida de movimientos y desplazamientos. Lo que el formador les propuso | |

¹⁰ Ver anexos Sesión 2

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | | <p>a partir de ella fue utilizarla como partitura de movimiento al mismo tiempo que les propuso el texto de “La lección” de Eugene Ionesco.</p> |
| <p>Fase dos: Composición Segunda parte</p> | <p>2 grupos de 12 estudiantes</p> | <p>4 semanas en semestre V (termina la recolección de videos y tiempo establecido para investigación)</p> | <p>Para esta fase se conformaron los grupos finales de trabajo y empezó una etapa de composición, que se nutrió a partir de los ejercicios y las fases anteriores logrando paulatinamente, ir limpiando la estructura y definiendo la temática de la obra y línea de sucesos.</p> <p>Para este momento se denominaron los dos ejercicios con los siguientes nombres:</p> <p style="text-align: center;">“El eternauta” “Tierra maldita”</p> <p>En el final de v semestre los dos grupos lograron conformar una estructura general de cada obra, se realiza un pre-cierre con una muestra final interna y una retroalimentación por parte de los dos formadores a cargo¹¹ y un invitado externo el día 21 de mayo, la siguiente y última sesión fue un espacio dedicado a la auto, hetero y coevaluación del grupo.</p> <p style="text-align: center;"><u>FINAL DE V SEMESTRE</u></p> <p style="text-align: center;">→ → → →</p> <p>Así pues, quedan parcialmente conformadas y nombradas las dos obras:</p> |

¹¹ Formadores: Eloísa Jaramillo- Leonardo Caicedo: las sesiones filmadas corresponden solo al espacio académico “Teatralidad y vida escolar” orientado por Leonardo Caicedo (PL) la formadora Eloísa Jaramillo está al frente del espacio académico de actuación, sabemos por algunos estudiantes que en este espacio se propone trabajar a partir del “Equipaje” una metodología que desarrolla la formadora a partir de ejercicios donde los estudiantes incluyen sus lugares de origen, su trayectoria en lenguajes teatrales, escritos, destrezas, intereses, gustos.

| | | | |
|---|--|---------------------------|---|
| <p>Fase tres y cuatro: Composición Final, circulación y desmontaje</p> | | <p>VI SEMESTRE</p> | <p style="text-align: center;">“Eternautas”</p> <p style="text-align: center;">“Tierra de antaño”</p> <p>Como actividad final y propuesta de trabajo autónomo, la formadora Eloísa delegó a un estudiante para realizar la dramaturgia formal de “Eternautas, que consistirá más que en crear un texto, en establecer una estructura narrativa con los insumos que los participantes han creado e investigado a lo largo del proceso. También de manera general la formadora convocó a todos los integrantes para adelantar los procesos de gestión y organización para la gira en la región del Valle del Cauca.</p> |
|---|--|---------------------------|---|

5.3 El medio: Identificación y socialización de la consigna inicial

Entonces, en el proceso de construcción de las dos obras de montaje: “Eternautas” y “Tierra de antaño” se logran reconocer dos fases macro para nombrar el tránsito y la consolidación progresiva de las dos obras creadas finales¹². El pre-texto para iniciar los procesos creativos, los procesos de elaboración de la fábula y la trama en términos aristotélicos, en este caso, fue detonado por una pregunta por la experiencia personal con la educación.

Es a partir de esa consigna inicial que los estudiantes crean un texto individual que desde lo narrativo relata vivencias sobre su experiencia escolar y modos de pensar la educación. En el aula se instala una pregunta movilizadora por cómo llevar los discursos y vivencias de la educación en los que se están reconociendo, a un lugar de la creación que los está interpelando personal y profesionalmente.

Las respuestas iniciales de los estudiantes los llevaron a reconstruir sus vivencias personales a partir del recuerdo, su historia en la escuela. Simultáneamente aparece un lugar profesional que los convocó a reflexionar sobre lo que visionan será su labor docente: la condición del ser profesor que les era ajena en la escuela pero que ahora les permite hacer conciencia de ese rol que están construyendo en el horizonte de su propia formación profesional.

En las distintas fases, actividades y dinámicas de la clase podemos decir que en el intercambio de memorias y recuerdos los individuos se enriquecen de observar el trabajo del otro que hizo escénica su reflexión. Es decir, hay pequeños ejercicios de transformación colectiva cuando reflexionan sobre su comportamiento desde las tareas representadas.

5.3.1 Fase 1 primera parte:

De la propuesta inicial (*individual*) a la construcción de diálogos escénicos (*parejas*)

¹² En ocasiones estos procesos dan como resultado una sola obra. En otros casos, resultan 4. O por ejemplo, en el caso de la Varieté (2018-2), en 9 cuadros, era posible presentar los nueve cuadros en un consolidado completo, o 5, o acaso 4, en orden distinto. En la producción de 2019-2, “La parca abarca la barca”, la obra para espacios nocturnos estaba constituida por cuadros móviles, al estilo Rayuela y sus capítulos de Cortázar, o un juego modular en el que cada módulo tiene sentido completo y es posible verla en distintos órdenes.

Síntesis de las actividades en la primera parte de la fase:

1. Trabajo individual: texto escrito sobre su experiencia con la educación: una cuartilla (una semana)

2. Trabajo de duplas: lectura por parejas de cada texto y retroalimentación mutua: antes de socializar lo filtran con un par. (una semana)

3. Trabajo Individual: Reescritura individual del texto esta vez como monólogo (primera entrada de la escritura dramática) {formas de escritura propias de la dramaturgia }

4. Creación de diálogo escénico entre los dos monólogos (segunda entrada de la escritura dramática). { Aparecen las didascálicas, piensan en las acciones del texto }

La consigna inicial: escribir una cuartilla por lado y lado sobre su experiencia en la educación. Supuso seis días de recordar, escribir, revisar, de nuevo elaborar hasta lograr presentar a su compañero de dupla un texto revisado. Es esencialmente esta apertura la que da entrada al material para el inicio del proceso.

La numeración de las líneas de ejemplos como el siguiente se retomarán más adelante entre paréntesis para acusar un fragmento en específico y dar cuenta de su análisis.

S3-T1-MIN: (00:07) Grabación #2

La consigna: la tarea

1. *FL:* Bueno, el trabajo que van a ver a continuación tiene que ver con una tarea que se les dejó.
2. a los estudiantes de montaje (*la clase anterior*), y es que escribieran un texto en una hoja
3. por lado y lado acerca de cuál había sido su experiencia con la educación, con la
4. pedagogía, con su forma de educarlos y también con su forma de impartir la educación, ya
5. que ellos van a ser futuros licenciados. Entonces, la idea es que ese escrito, ellos se lo leyeran
6. a un compañero, una pareja y esa pareja le diera una retroalimentación de lo que le parecía
7. interesante de lo que le parecía muy que pudiera aportar para llevarlo a una puesta en escena.
8. Uno se lo leía al otro y el otro se lo leía al otro y se hacían una retroalimentación, y así cada
9. uno volvía a desarrollar un escrito que se convertía en un monólogo, el cual tenía que llevarlo
10. a escena. Ponerlo en escena en pareja, entonces, entre los dos empezaban a sacar como
11. elementos: corporales, vocales, textuales... Y pensarse en un tiempo de 7 minutos cómo
12. llevar estos dos monólogos a la escena, en una interacción entre los dos personajes, entre los
13. dos actores intérpretes.

La finalidad en esta primera parte de la fase *ejercicios preliminares* constituye la puesta en común de intereses(3) por un proyecto colectivo que obliga a respetarse en sus propuestas, a negociar los acuerdos y a escuchar críticas y revisar los textos (4). Aparece la necesidad de saber escribir teatro, sus formas: voces y didascálicas (7). Desde el primer día de clase inicia la instalación de los ejercicios preliminares que llevan poco a poco a las primeras propuestas. A partir de la fase inicial del proceso de montaje podemos observar que los formadores instalan una metodología para la apertura y desarrollo del campo creativo para el montaje: ellos no entregan un libreto listo sino que proponen un tema específico. En esta versión el tema es: su experiencia con la educación (4,5).

Lo que va a aparecer con esta tarea por ejemplo será: el rol del par como agente regulador (6).

En esa medida se apela a la experiencia personal y sensible, experiencia que se comparte y se encuentra en diálogo con la experiencia del otro. En este momento es necesario crear la cultura de grupo, con este grupo (Barba en Merchán, 2011). El encuentro en lugares comunes, en la empatía y reacción ante las experiencias narradas ‘ahora en clase’, las transforma en un eslabón primario para un ejercicio pedagógico de autocuidado y autorregulación, primero consigo mismo y su historia, luego dentro de una colectividad (2, 3, 5,6). Entendiendo que en los primeros ejercicios lo que va a predominar son los lugares más cercanos: su propia vida y en este caso particular su experiencia en la escuela

El contexto escolar y la experiencia como primeros lugares de enunciación traen consigo un despliegue de temáticas cuestionadoras en torno a la institucionalidad, a los cuerpos en la escuela, al descubrimiento de la sexualidad, al matoneo, al consumo de sustancias y en fin, al desarrollo de la adolescencia. Lo observamos claramente en la tercera sesión. Estas propuestas son indicios de la dimensión pedagógica en tanto los estudiantes problematizan en torno a la escolaridad y partiendo de su propia historia, una serie de experiencias que acontecen en lo colectivo y que aportan en su rol docente permitiéndole reflexionar sobre el desarrollo de persona en la escuela, el conocimiento, los cuerpos y el libre desarrollo de la personalidad.

Veamos unos ejemplos de los grupos de cuatro integrantes y sus temáticas.

El estudiante: se encuentra configurando una historia propia al tiempo que es lector y crítico de otra experiencia: el de su compañero directo. Ese diálogo es un primer “salir de sí mismos” en el momento de ofrecer la historia a un oyente. Al leerla para otro aparece por un lado, la capacidad de observar la respuesta de su par ante su vivencia y por otro, la capacidad de escuchar opiniones sobre su experiencia, su forma de escribir, su manera de enunciarse. Este filtro, constituye una primera exposición de una experiencia vital personal que en la elaboración del relato en el contexto de la clase, aporta a la construcción de conciencia personal y colectiva en términos de Marx¹³ (en Leontiev 1978, en Merchán 2019).

El diálogo: Le permitió a cada estudiante volver a su texto, ajustarlo para convertirlo en un primer monólogo. Traer al aula un recuerdo que se hace consciente y público en una forma escénica dio la posibilidad de entretener la perspectiva del primer oyente con la del escritor, pues fue el compañero el agente de contención de ese estudiante que empezó a “narrativizar”, ‘lenguajear’ su experiencia (Bruner, 2013, Maturana, 2003).

Es por ello que vemos a medida que avanza el dispositivo de clase cómo algunas primeras enunciaciones desde lo anecdótico e incluso con algunos tintes traumáticos, se fueron desdibujando abriendo paso a un grado más de elaboración creativa, un segundo paso que configura la anécdota hacia la ficción, tomar distancia. Esto le permitió al estudiante encontrarse en otras fábulas distintas a la suya su propia. A la vez que se aportó en la construcción de un relato colectivo y hacer colectivo.

En uno de los diálogos presentados en nuestro primer día de observación (bitácora)¹⁴ vemos como los estudiantes (*la segunda sigla corresponde a su nombre*) (ED) y (EE) en su trabajo por parejas empiezan a través de fragmentos poéticos a preguntarse por sus cuerpos en la escuela, lo que los lleva a hablar de

¹³ La ‘escritura’ corresponde a los momentos de composición (como fase a corto y mediano plazo) y la lectura a los momentos de co-evaluación en los que –como dicen Marx y Engels- el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros y que, por tanto, comienza a existir también para mí mismo” (Leontiev, 1978: 27).

¹⁴ Ver anexo 1: bitácora primer día de observación

sexualidad tanto en este trabajo en duplas como en el cuarteto (*la niña burbuja*) del que harán parte en la actividad posterior.

Su compañero al igual que él, estuvo en una fase indagatoria, donde la regulación propia y la mutua cobraron sentido en tanto protegió su fuero íntimo. Aquí aparece una noción de la dimensión pedagógica muy importante: el estudiante es contenedor y regulador de su compañero, su espectro de responsabilidades y decisiones abarca la seguridad de sus pares; en esa medida el estudiante y la retroalimentación hacia sus pares se vuelve fundamental en tanto les permite *tomar conciencia* de lo que debe ser protegido de juzgamientos externos (Grotowski, 1970).

En reciprocidad con la protección de la sensibilidad que se despierta ante la elaboración de la memoria individual y su puesta ‘en público’ aparece el marco de referencia colectivo propio de la licenciatura: las obras que construyen son para un público particular. Son para niños y jóvenes a lo largo y ancho del país, en municipios pequeños en donde el acceso al arte y la cultura es muy restringido y se debe reflexionar muy fino sobre las temáticas pertinentes para dichos contextos. Las discusiones que genera el colectivo sobre las obras y las regiones son el principio de decisiones pedagógicas, que invitan al ejercicio de pensar en las personas, en sus contextos y la responsabilidad social que tienen como futuros docentes.

En semestres anteriores muchos estudiantes en espacios académicos como actuación se ven dentro de actividades de improvisación por ejemplo, a través de las cuales exponen sin filtro algunas experiencias de su fuero íntimo que el colectivo no sabe cómo contener, quedan expuestos, vulnerables y ni el grupo ni el estudiante saben cómo cerrar y proteger. Para este momento del montaje el grupo evidencia una cultura del respeto, desde la semejanza entendiendo que comparten en la educación experiencias similares, esto los hace reconocerse en lo común y encontrar en la experiencia un lugar de diálogo.

5.3.2 Fase 1 segunda parte: los grupos

Es la autora de este trabajo la que nombra los grupos (*cuartetos*) a partir de los trabajos presentados en la sesión número tres del dispositivo, para identificar los tipos de temas que aparecen en sus tareas, entender en esta clase qué los moviliza y qué intereses se van desplegando. Sin embargo en la sesión de muestra anterior a esta (*trabajo de duplas*) es el formador quien da un nombre a cada dupla, esto constituye un antecedente del cual se puede entrever que algunas temáticas se veían ya en los duetos. El valor de poner nombre a las construcciones también da límites a los trabajos al tiempo que construye mundos. El primer nombre de cada uno de nuestros tres ejemplos corresponde al asignado por la investigadora para cada cuarteto y el segundo será el asignado por el docente en la sesión anterior cuando aún eran duetos.

Nombre del cuarteto: La niña burbuja

Nombre del dueto anterior: “Los del recreo”

Para nombrar las vivencias en torno a descubrimientos de la sexualidad que se generaron en las relaciones interpersonales en la escuela, así como situaciones sobre bullying, que en este caso parece ser causado por la apariencia física.

Veamos un fragmento con respecto a las vivencias en torno al cuerpo y su desarrollo

S3-T1-MIN: (03:05) Grabación #1

1. *(De repente se escucha una voz pregrabada mientras el estudiante, en adelante personaje P4*
2. *dando la espalda al público se acaricia el torso. La voz masculina en off dice... Voz (parece*
3. *declamando un poema): Relación diádica de una estructura poli amorosa realmente hipócrita*
4. *(Mientras esto ocurre el personaje salido del andamio merodea la escena haciendo gestos de*
5. *deseo sexual) Dos sujetos en un espacio grisáceo ausente de estímulos, el único color*
6. *hallado es el imaginado bajo las faldas de una mujer...*

En este fragmento del cuadro vemos a un adolescente haciendo alusión al desarrollo de su propia sexualidad (5-6), una exploración que ya se había mostrado en la etapa de los duetos (Ver pág. 30 el diálogo). Este momento del proceso es el inicio de un distanciamiento progresivo de la experiencia personal hacia un contexto dramático. Es por ello que podemos por ejemplo observar que en este punto muchos se auto representan, que aunque era parte de la tarea hablar desde sus vivencias varios se exponen emocionalmente, hablan desde sí mismos incluso desde sus nombres, veremos más adelante cómo logran salvaguardar cada vez más su privacidad y entender de qué manera las vivencias atraviesan distintas capas del sujeto en relación con el mundo. Así lograr salir de la esfera personal y reconstruir memorias desde sí mismos en relación a su medio social para proteger su integridad personal.

Nombre del cuarteto: Los educadores andrógenos.

Nombre del dueto anterior: “Los conceptuales incomprendidos”

La búsqueda de este grupo está en vías de una realidad distópica donde los maestros se encuentran imposibilitados para enseñar puesto que no existen los estudiantes producto de un contexto de guerra enmarcado en el conflicto armado.

S3-T2-MIN:(00:19) Grabación #1

1. *(A continuación, una voz en off pregrabada que contiene fallas de volumen y claridad empieza*
2. *a acompañar la acción de vestirse) Voz: El universo o los posibles universos. La moral, la sed*
3. *de poder y control fue impuesta durante miles de años, llevando a los educadores a convertirse*
4. *en seres andrógenos, a echar sus cabezas en un molde desgarrándose irremediamente, estos*
5. *seres libres, furiosos guerreros dioses con hachas, fueron expulsados sin mayor precaución de*
6. *esta posible realidad.*

Distanciamientos poéticos de la narración principal proponen un universo onírico (5-6) que se ampliará en sesiones posteriores haciendo alusión a lo difícil que es pensar una educación para la vida en la realidad, por eso crean un universo lejano donde todo lo que los personajes sueñan puede pasar (4). También tendrá momentos puntuales que se mantendrán hasta la estructura final de uno de los montajes (5). El planteamiento de este cuarteto va a convertirse posteriormente en una de las ideas más importantes que moviliza la obra y podrá ser también uno de los determinantes de la apuesta estética y el concepto visual de Eternautas.

Nombre del cuarteto: “El paredón”

Nombre del dueto: “Los payasos incomprensidos”

De entrada, el ejercicio es una propuesta interactiva desde el clown que aborda la relación docente ↔ alumnos en situaciones de discriminación, racismo y acoso en el aula. Propone una interacción directa con el grupo espectador, (2-3) donde a través de preguntas y respuestas un personaje profesor decide tiranamente castigar física y verbalmente a los actores.

Esta propuesta trae a colación situaciones personales de los estudiantes en sus experiencias en la infancia y a la escuela, el grupo lo percibe y le da la potestad a sus compañeros de decidir sobre la integridad de sus compañeros. Veamos un fragmento de lo que logra esta escena poner en cuestión para toda la clase.

S3-T4-MIN: (17:25) Grabación #1

1. P3: (*preguntando al público y hablando desde ella*) y ustedes, ¿se identifican con
2. alguna de estas situaciones? ¿Por qué el sentido de burla porque no actuar de otra manera?
3. expusimos casos de: violencia, P2: bullying, acoso, P3: exclusión, P2: homofobia,
4. discriminación, P3: abuso de poder. P4: y aun así sólo se rieron... ¿quien ayudó para ayudar
5. para calmar? ¿O para detener? (el público se ríe alguien del público y una mujer dice: paren
6. esto (hay un silencio corto luego de eso y todo el mundo aplaude y ríe) y se da por terminado
7. el ejercicio se escuchan chistes y risas a partir del ejercicio. (Un estudiante espectador dice):
8. vamos a limpiar entre todos. (Se dispone el espacio para el siguiente y último ejercicio)

En el despliegue de la clase podemos establecer una serie de roles que, en el caso de los procesos autónomos de creación, se movilizan, se intercambian y se diversifican entre los agentes incluyendo al docente. El momento de la muestra interna en el aula como el que acabamos de ver, generó unas funciones que para el caso de los estudiantes espectadores determina su intención de observar y de aprender y cuidar desde la propuesta de su(s) par(es). También hace un llamado a la regulación (7) y problematización del docente frente a estos temas (2-3) que se exponen en el aula y del que se pueden rápidamente volver cómplices por omisión, algo muy cercano a lo que plantea la obra tierra de antaño en donde los ciudadanos no toman nunca partido de las situaciones sociales violentas que les acontecieron.

El rol de espectador toma relevancia en el aprendizaje tanto para el que aprecia como para el que ejecuta, por un lado, ver en la acción del otro la posibilidad de entender desde un movimiento, una acción o una postura corporal hasta un referente técnico visto en vivo, en el cuerpo de su compañero. Ser espectador en el aula es un ejercicio de corresponsabilidad que en aras del cuidado mutuo invita al que observa a generar confianza y al que ejecuta a disponerse dentro de ella para el diálogo. Conectar con los planos y las capas de la realidad que plantea el otro, es un ejercicio fundamental del par que observa, ser espectador aquí es un ejercicio activo y de responsabilidad, pero sobre todo una oportunidad para preguntarse ¿Qué se observa? ¿Qué aprendo desde las propuestas que están fuera de mí?

Entender entonces la creación desde el rol de observador experto y como docente en formación, dispone una serie de elementos de los que el estudiante puede comprender los universos creativos de sus pares

y permitirse en etapas posteriores del proceso entrar en diálogo y en complemento con el otro pues el entramado de la obra irá siendo cada vez más fino y vinculante entre las propuestas e intereses de los integrantes.

Los aportes del observador no van solo en vías de su propio desarrollo y conciencia, sino también a partir de su presencia empiezan a ocurrir toda una serie de regulaciones y “reparos” del ejecutante por lo técnico pues está frente a un par con la plena capacidad de leer su ejercicio también a nivel de la disciplina, lo que dispone al ejecutante a hacer un uso más consciente y riguroso de aspectos básicos de la técnica que se entiende hay que sobrepasar.

5.4 Mundos que aparecen, tallando el recuerdo.

La tarea para los estudiantes partió de escribir un texto de experiencias individuales en torno a sus vivencias en la educación. Lo que sucedió con esta tarea fue la necesidad de los estudiantes por enunciarse, por exponer escénicamente y tematizar sus experiencias individuales con la educación. La fase inicial de hacer memoria (apenas comienza el proceso creativo) converge en una perspectiva de encuentro con las otras experiencias, característica que sigue manteniéndose en los cuartetos.

S3-T3-MIN: 04:08 *Grabación #1*

1. P4: Sigo mi camino con una sola certeza y un millón de dudas. El mundo entero está lleno de
2. saberes, conocimientos, historias y posibles descubrimientos. A veces me pongo a pensar cual
3. es la base de mi pensamiento crítico y creador: ¿conquista? no fue. P1: conquista no fue. P3:
4. conquista no fue. P2: conquista no fue. *Todos al unísono: Eso fue una violación.*

La propuesta de la estudiante P4 con este texto indaga en preguntas que la atraviesan formativamente (2-3) y que luego le darán el carácter a su personaje en tierra de antaño: Una maestra frustrada que no fue escuchada por su comunidad en este diálogo (3) hace alusión a nuestra historia de país como producto de un abuso.

Con el siguiente ejemplo queremos contrastar el anterior, pues si bien el carácter de su personaje (P3) no se desarrollara en el tiempo si le permitió encontrar lugares de reflexión desde su historia académica desde su yo alumna escolar hasta su actual yo: docente en formación.

S3-T4-MIN: (10:07) *Grabación #1*

1. P3 (*se dirige hacia el frente y dice*): yo me consideraba la más rebelde, la que se las
2. sabía todas, la que creía que los profesores eran (*pisotea el suelo*) nada... la que los escupía
3. cada vez que la corregían, pero hoy yo voy a ser la futura docente.

La estudiante a través de este ejercicio expone su lugar de reflexión actual (2-3) con respecto a la tarea, fue a través de ella que se dispuso a indagar en sus recuerdos y encontrar como fue su etapa escolar con respecto a su mismo comportamiento. El dispositivo logró complejizar topogenéticamente una reflexión profesional en la estudiante a través de su historia, acudiendo al recuerdo, permitiéndose la autocrítica y comprendiendo sus propias transformaciones como estudiante.

5.5 Transformando rutinas: el entrenamiento físico-vocal como propuesta de los estudiantes.

Conformadas las duplas de trabajo, lo que va a desarrollarse en esta primera parte de la fase (una sesión) es un diálogo y una búsqueda desde lo común de las vivencias escolares, así como una indagación por las técnicas, y los materiales. En simultáneo todos los integrantes del curso empiezan a trabajar en la conformación de un calentamiento de cuerpo y voz para la gira. Este será ejecutado en la fase de circulación que se realiza al final de 6to semestre pero será diseñado dentro de las actividades de la fase ejercicios preliminares.

S4-T1-MIN: (00:03) Grabación #2

1. FL: Bueno el día de hoy vamos a trabajar con los estudiantes algo que denominamos caja de herramientas, y es que ellos deben presentarme un entrenamiento físico y vocal de lo que han
3. venido adquiriendo, desarrollando, conociendo, en primero, segundo, tercero y cuarto
4. semestre. Entonces de todo lo que los profesores les han enseñado de todo lo que ellos han
5. entendido y han incorporado a su cuerpo y a su voz.

Aún para el colectivo son difusas las búsquedas y las diferencias entre calentamiento y entrenamiento, que partiendo de la consigna del orientador (FL) (4-5) deberá ser progresivamente reducido hasta ser un material posible de realizar en 30 minutos como máximo. Entendiendo que se realizará previo a cada función y por tanto anticipando la complejidad de los tiempos y espacios de la circulación en la región.

Esta propuesta cronogenéticamente no corresponde a los tiempos y expectativas del aprendizaje desde el topos de los participantes, y se hará evidente a partir de la sesión número 4, donde algunos manifiestan que si bien entienden que: escalonadamente deben crear un calentamiento (5-6), y que este empezó con una duración de una hora y debe llegar a 30 minutos; no consideran que esta etapa del proceso corresponda al producto terminado que sería dicho calentamiento, si no que contrario a ello creen que este momento del proceso es para explorar las obras y probar materiales.

Topogenéticamente el formador está situado en una práctica de teatro profesional y convencional en donde los espacios y los tiempos pueden estar dispuestos para una preparación en función del espectáculo, sin embargo en el caso de los procesos autónomos de creación dados los contextos pero sobre todo el enfoque de la gira esos espacios no tienen lugar, lo que compete aquí al colectivo además de la función teatral son una serie de talleres e intervenciones que están pensados para el docente en formación y las poblaciones. Este proceso va a dar cuenta de ello muy rápidamente pues incluso antes de iniciar la gira el colectivo abandona la creación de ese entrenamiento, la consolidación de la estructura de las obras abarcan sus espacios de trabajo y desatienden esta actividad.

Veamos el siguiente fragmento

S4-T6- MIN: 07:31 Grabación #2

1. (07:31) EN: Es que yo pensaba y es que somos personas de costumbres ¿no?, entonces

2. venimos de cuatro y cinco semestres de entrenamiento de una, dos horas, tres horas, cuatro
3. horas y entonces si venimos de entrenamientos tan largos y tú de una, nos pides que sea media
4. hora... pues es como ¿Qué? Espérame, tengo muchísimas herramientas. Entonces yo digo
5. que, **pues metodológicamente tendría que ser progresivo**, entonces que al principio fuera
6. una hora luego nos pides 50 minutos, y poquito a poquito le vamos bajando.

En este fragmento del proceso vemos que ellos consideran que el problema es de tiempos (1-2-3), sin embargo y como ya lo dijimos antes del fragmento pensando en el horizonte de sentido de esta práctica, ellos la abandonarían paulatinamente, no les será útil en tanto no están en una actividad artística profesional.

Lo que sugiere este momento del proceso es que desde la consigna hubo un lugar difuso frente a la metodología, sin embargo, esa necesidad que alguno(as) manifiestan por hacer una clase convencional de entrenamiento, evidencia un tránsito del estudiante a un problema que le plantea por un lado: poner en laboratorio ese acervo técnico que tiene en su formación, y por otro: no estar supeditado a un(a) profesor(a) que dentro de sus funciones haga las veces del director por ejemplo.

En el fragmento de la transcripción citada anteriormente se evidencia como la estudiante *EN* propone y asume un periodo de tránsito entre sus conocimientos disciplinares y sus necesidades actuales; esto como una posibilidad de pasar nuevamente por los ejercicios y través de ese encuentro entender, no solo cognitiva si no corporalmente qué de su acervo aporta a una nueva búsqueda en colectivo.

Los estudiantes en su topos de actores son muy resistentes a removerse de los lugares típicos desde los cuales se suele crear la obra, uno de esos lugares de resistencia es el entrenamiento, razón por la cual esta fase les causa tanto malestar pues ellos siguen considerando que esa exploración de materiales y contenidos se debe mantener y que el profesor debe darle este espacio para entrenar.

6. Fase dos primera parte: Composición preliminar → buscando una estructura escénica a partir de referentes de la escena

Esta segunda parte de la fase se desarrolla con los mismos grupos cuartetos, quienes a partir de los ejercicios anteriores, encuentran lugares afines de problematización de la educación para este momento, centrada mayormente en la experiencia escolar sin embargo veremos cómo se amplía la temática inicial.

Los cuartetos inician un laboratorio de investigación en grupos de cuatro estudiantes, en simultáneo estudiando en la escena referentes del teatro del absurdo: “La clase muerta” de Tadeusz Kantor: Frente a este referente la actividad que se desarrolló fue un ejercicio de imitación de un archivo audiovisual de la época (de alrededor de tres minutos).

Otro referente fue: “El Quad”- (Samuel Becket, XX) una pieza para televisión creada con una estructura preestablecida de movimientos y desplazamientos. Lo que se planteó a los grupos fue emplear la estructura como partitura de movimiento y a nivel de imágenes explorar al mismo tiempo el texto de “La lección” de Eugene Ionesco.

Esta segunda parte de la fase despliega un tiempo mayor de trabajo, pues será la actividad principal (Rickenmann en Merchán, 2019) del laboratorio de creación y desarrollará en gran medida los ejercicios de composición, que poco a poco permitirán dilucidar las temáticas, las formas y los referentes para

abordar los cuadros y escenas que se irán articulando a las obras. Es relevante en este punto hablar de la importancia que tendrán los referentes teatrales propuestos por los formadores.

A continuación, un breve contexto del contenido de los dos referentes, para seguido de ello y a través de un grupo focal observado en la sesión 5 del dispositivo (S5 T3 MIN: 04:53) analizar de qué manera entra la estructura en el ejercicio de composición. La consigna de FL para este momento es que todos los grupos en simultáneo van a repetir la estructura para “calentar” luego de ello cada grupo tendrá su tiempo de muestra.

La primera capa de análisis de este fragmento corresponde a una descripción del cuarteto observado que junto con los demás grupos se encuentra repitiendo la estructura varias veces según la instrucción de FL.

1. Nuestro grupo focal (*uno*) vuelve a organizarse y repite la estructura cada vez con más
2. organicidad, aún sin ninguna intención que denote personajes ni situaciones. El diálogo, aunque
3. es repetitivo avanza a nivel de fábula, mientras la estructura física se repite.
4. Nuestro grupo uno parece haber encontrado una organicidad que le permite realizar la estructura
5. de manera fluida, y dado que es un ejercicio de clase, les da la potestad a los estudiantes de
6. hacer evidentes cambios y hallazgos pues están en modo exploración. La acción repetitiva tiene
7. variables de velocidad, aunque siguen siendo las mismas del principio se hacen de manera más
8. rápida, más lenta o con distintas intenciones en el gesto. Si bien no montaron la obra referente,
9. si usaron los arquetipos de sus personajes y diálogos casi textuales. Este ejercicio hace evidente
10. el observar cómo lugar fundamental del aprendizaje. Mientras se repite la estructura hay
11. conversaciones en los cuartetos. En nuestro grupo focal hay una observación constante del otro,
12. se retroalimentan, observan, auto-incorporan, fijan o desagregan. La repetición de diálogos se
13. vuelve una constante en los grupos, sin embargo, vale la pena recordar que la consigna de FL
14. para la obra teatral referente (*La lección*) fue usarla como generadora de imágenes y no para
15. ser montada. El grupo focal adaptó algunos diálogos de esta obra, aún en todos hay muchas
16. similitudes con respecto al texto de “La lección”.

S5-T5-MIN: (03:54) Grabación #3

1. FL pregunta: ¿ya jóvenes? yo tengo una pregunta antes de seguir porque creo que está mal
2. entendida la tarea según estos dos grupos que he visto. Porque la tarea no era decir los textos,
3. la tarea no era ir a montar la obra, no. La tarea es: tengo un espacio que me limita como el
4. Quad, que me pone unos recorridos y unas limitantes tengo la lección que es un texto
5. detonador que me lleva a imaginarios (...)

En distintos momentos FL regula (1) el ejercicio desde pequeñas premisas que apelan a valores como la auto observación y la honestidad con el trabajo y el grupo. La repetición en este punto llega a asociarse con el tema de la obra referente y la postura grupal como docentes en formación: es decir, podemos llegar a asociar la idea de la repetición como la misma lógica de la educación memorística en la escuela media, esto es algo que se insinúa a esta altura sin embargo en la estructura de obra al final de este semestre vemos en “Eternautas” una alusión directa a lo cíclico y repetitivo dentro de la fábula como una característica que nace posiblemente de estos referentes.

El ready made de “*La clase muerta*” de Tadeusz Kantor propuesto por FL no tuvo lugar en ninguna de nuestras filmaciones, sin embargo, dentro de la línea de la estructura y la partitura de movimiento como contenidos que movilizó el formador a partir de estos referentes, podemos dar cuenta de su exploración

en las propuestas preliminares de “Eternautas” a nivel de movimiento, exactitud, repetición y coreografía. La devolución como tarea extensa del estudiante permitió entender el contraste entre el referente, la exploración del grupo y los aportes del mismo que permanecen en las propuestas.

6.1 Fase dos segunda parte: el borrador de las obras

En este momento del proceso se conformarán los grupos finales de trabajo y definirá la estructura general de cada obra. Los estudiantes han creado a lo largo del semestre pequeños cuadros, partituras y coreografías que en el caso de “Eternautas” ha sido bajo una lógica sumativa de ejercicios anteriores y una indagación plástica y sonora a través del steam punk¹⁵ que, en este punto, han logrado afinar más en términos estéticos que de fábula.

La propuesta de vestuario steam punk les ha sido problemática y los ha llevado a buscar y afianzar los materiales de sus trajes, para no permitir que lo plástico se convierta en un arma de doble filo, pues esta estética es en cuanto a materiales texturas y colores muy fulgurantes, demasiado llamativos. Esa apropiación del grupo por los problemas en términos plásticos supone otro lugar de reformulación y por lo tanto de aprendizajes, les permite enfrentarse con los materiales y hallar soluciones no solo desde el cuerpo sino desde la imagen. Como vemos en este ejemplo, la tercera fase que es ya en VI semestre estará centrada más en términos técnicos y estéticos de las obras, pues lo que se logró desarrollar en las fases anteriores se consolidó como estructura.

S7-T1-MIN: (00:02) Grabación #5

1. PL: Bueno el día de hoy vamos a hacer un pre cierre del proceso, vamos a ver cómo va hasta
2. ahora digamos cómo ha venido desarrollándose las propuestas de los dos grupos, tanto de
3. “Eternautas” que es el nombre que se le dejó a un grupo y “Tierra de antaño” qué es el otro
4. nombre del otro grupo. Es un acercamiento al vestuario, a la propuesta estética, un
5. acercamiento al texto, un acercamiento a la estructura corporal.

Sobre ‘Tierra de antaño’ es importante mencionar que en apariencia este grupo se va distanciando narrativamente de la premisa original bajo la que se empezó a gestar el montaje. Sin embargo, más adelante en el análisis veremos de qué forma coexiste la consigna inicial con esta nueva propuesta. Recordemos que hubo un primer lugar orientado por los formadores, que giraba en torno a reflexiones del contexto educativo de los estudiantes y vemos poco a poco, como este grupo toma distancia y encuentra su discurso escénico a partir de la indagación por la educación y la violencia a través de los relatos históricos de algunos municipios de Cundinamarca.

En este punto de la fase se conformaron los grupos finales de trabajo, una etapa de composición que tomó cuerpo a partir de los ejercicios y las fases anteriores, ir decantando y limpiando la estructura, hasta definir la anécdota y línea de sucesos así los dos grupos logran conformar una estructura de cada obra, se realiza un pre-cierre con una muestra final interna. De manera general, se convocó a todos los integrantes para adelantar los procesos de gestión y organización para la gira en la región del Valle del Cauca.

¹⁵ Steampunk es una corriente retrofuturista que se radica en el siglo XIX y en la que predominan todo tipo de artilugios mecánicos basados en el carbón (en la máquina de vapor). (okdiario.com steampunk, 2017)

A continuación, vemos toda la estructura en un cuadro explicativo:

6.2 Síntesis de las secuencias didácticas analizadas

| Grabación 1 Muestras por cuartetos | “La niña Burbuja” | “Irma” | “Las niñas proble ma” | “Los bachilleres” | “El profe perverso” | “El convento” |
|---|---|--|--|---|---|--|
| Grabación 2 Muestra del entrenamiento | Muestra de estructura de entrenamiento | Retroalimentación Por FL | Diálogo | Introducción al Teatro del absurdo por FL | | |
| Grabación 3 Muestra del entrenamiento | Muestra de estructura de entrenamiento | Retroalimentación Por FL | Exploración del Quad | Muestra por grupos de la estructura Quad | Retroalimentación simultanea | |
| Grabación 4 Muestra de avances por estructuras | Muestra de avances “El Eternauta” | Retroalimentación simultanea | Muestra de avances “Tierra maldita | Retroalimentación simultanea | | |
| Grabación 5 Muestras finales de los dos montajes Pre- cierre | Muestra final “Eternautas” | Muestra final “Tierra de antaño” | | | | |
| Grabación 6 Cierre- Autoevaluación | Presentación del encuentro y los formatos de autoevaluación | Balace general del proceso por FL y FE | Plan de trabajo próximo semestre | Discusión en torno a la gira de Teatro circular | Balace del trabajo de gestión por comités | Diligenciamiento del formato de autoevaluación |

**Todas las sesiones filmadas contaron con un primer momento en donde FL cuenta en cámara de qué va a tratar cada encuentro.*

7. Aportes del dispositivo a la caracterización de la dimensión pedagógica.

En este apartado daremos cuenta de hallazgos que permitió el estudio de acuerdo al seguimiento de las actividades micro desarrolladas en la secuencia didáctica y expuestas en la síntesis anterior. También a través de analizar las dinámicas de trabajos colectivos, entregas, muestras y actividades de grupo en dichas secuencias se evidenciará como desde el convivio y las interacciones surgen momentos de discusión y reflexión que transforman el medio y a los estudiantes topogenéticamente frente a su trabajo en el laboratorio.

7.1 Desde y hacia la docencia.

Entender los aportes de los procesos autónomos de creación a nivel profesional, pero sobre todo a nivel pedagógico, es observar meticulosamente una serie de desarrollos en el aula ligados en gran medida a lo emotivo y a lo afectivo de una práctica artística que se consolida en lo colectivo, lo dialógico, lo que se puede concertar con los y las otras, en definitiva, en el encuentro.

En esta misma vía resulta también importante entender que el trabajo corporal implica a las personas en su constitución global: sus afectos, sus intereses, sus prejuicios, sus imaginarios, sus talentos, sus temores y son precisamente esos mundos constitutivos los que dialogarán y se encontrarán con los otros. Esa capacidad del encuentro y el diálogo determinarán el cómo se va a desarrollar el proceso y de qué manera encontrarán la cultura de grupo en la que acordarán las condiciones que ellos mismos necesitan para trabajar en colectivo.

El ejercicio reflexivo de una práctica artística colectiva tan ardua lleva tiempo, en simultaneo al desarrollo del proceso los alcances que se visualizan son muy moderados y giran en gran medida en torno a la dimensión disciplinar: acercarse a un lenguaje o a un tipo de teatro a fin a sus intereses, reconocer los lugares creativos dentro de los que logran enunciarse y crear: la dramaturgia, la composición plástica, el diseño lumínico, la gestión, etc.

Los alcances reflexivos de esta experiencia luego de su tránsito se vuelven más interesantes pues ligados a los procesos alternos por ejemplo en la práctica pedagógica o el énfasis, el estudiante logra “hacer clic” y comprender en el tiempo su propio proceso.

Lo que transitó allí como un posible modelo, le ofrece herramientas para entender el desarrollo de una metodología de creación no con el fin de ser replicada en los escenarios educativos, si no que producto de una experiencia que requirió e implicó sus afectos, el estudiante podrá dimensionar el compromiso docente hacia el trabajo pedagógico sobre lo sensible que acaba de transitar en la experiencia artística.

Se vuelve fundamental en su práctica la lectura y el estudio del contexto educativo al que llega, en otras palabras, el cuerpo del actor/actriz como mediador de esa experiencia se vuelve el posibilitador de una práctica docente reflexiva que proporcione en el medio espacios de cuidado y confianza a sus estudiantes. Lo que media aquí es entonces la experiencia que el docente en formación ya transitó, experiencia artística significativa le da otro lugar a su ejercicio de práctica profesional artística y docente.

Este momento del proceso es también el inicio de un distanciamiento progresivo de la experiencia personal hacia un marco externo, un contexto dramático. Es por ello que podemos observar que poco a poco se distancian de la autorepresentación, y ya no hablan desde sí mismos y desde sus nombres si no que encuentran un referente capaz de contenerlos. Reconocerse en el otro, en la referencia hace parte del reconocerse como sujetos críticos y creadores que interpelan discursos, y formas susceptibles de ser controvertidas.

Veamos un fragmento de una clase sobre la que podemos analizar esas capas exteriores de la articulación temprana que empiezan a necesitar, pues aunque aquí se muestra en forma de inconformidad o malestar si podemos decir que para este punto existe ya una pregunta del(a) estudiante por lo que es pedagógico, que en este punto podemos decir que no es pedagógico solo porque el estudiante lo piense para su práctica docente, sino que es pedagógico porque el sujeto se forma dentro de sus propias responsabilidades comportamientos y campos de acción en los que se visualiza.

S4 T5 MIN: 12:25 Grabación #2

1. (12:25) ED: Y es que también pasa una cosa y es que, yo por lo menos contigo estoy
2. muy acostumbrada en cada clase tuya saco muchas herramientas para mis próximas clases,
3. ahora estamos trabajando el montaje. Yo sé que es personal es de la universidad y pues en el
4. montaje uno trabaja para el montaje, pero de todas maneras **a mí me faltan esas clases donde**
5. **me daban herramientas para mí. para mí como profesora y como creadora,** que son
6. clases que hasta a veces no tiene mucha conexión, o si están ligaditas al montaje, pero son
7. clases clases (...)

Lo que ED plantea en este fragmento como “herramientas” corresponde a un tránsito enmarcado en el ciclo de fundamentación, es decir el final de una etapa formativa en la que los ejercicios y juegos teatrales y su exploración en la clase eran la actividad principal. Esta etapa que experimentan es justamente ese momento donde las necesidades del medio van en procura de ver esos contenidos puestos en acción, en exploración tanto individual como colectiva.

La actividad artística bajo este contexto “hace clic” en diferentes momentos con el campo de acción de la práctica pedagógica, pero también con la construcción constante de ese rol docente. Los procesos artísticos que transitan los futuros licenciados les otorgan discursiva y corporalmente otra manera de llegar al aprendizaje y su enseñanza, más en un campo tan sensible donde se apela tanto al fuero interno y a la experiencia vital del(a) estudiante como el teatro.

Son varios los paralelos que se pueden establecer en términos de aquellos aprendizajes generados a partir de la experiencia creativa colectiva, que desbordan la disciplina meramente artística y se vuelven también un problema a pensar para el futuro docente, pues en su paso por la universidad el proceso de montaje se vuelve en su mayoría una experiencia tan significativa, que seguirá teniendo ecos en sus prácticas, sus preguntas de investigación y sus lugares de interés.

La estudiante en el fragmento anterior (1-2-4-5) hace referencia a la “costumbre” como un lugar que la conflictúa en este momento donde el medio y las actividades le están demandando autonomía.

7.2 Factor convivencia

Las dinámicas de trabajo grupal, el encuentro y el diálogo en distintos espacios y tiempos generan afectiva y artísticamente un vínculo entre los participantes. Encontrar ideas, discursos y posturas afines a su pensamiento y sus planos propios de realidad es fundamental en el proceso, así como también lo es poder cohabitar esos espacios de formación y de convivio a partir de las divergencias y discrepancias, estéticas, conceptuales, discursivas y sobre todo personales pues son finalmente personas mediando y planteando sus intereses al otro. Los conflictos y las discusiones hacen parte del desarrollo en tanto les permite convivencialmente mediar y entenderse con y para el otro.

S8-T2- MIN (02:23) Ultimo día de grabación. Charla de cierre.

1. *FE:* pero yo quisiera, cómo quitarles un poquito la sensación de desasosiego, de angustia, de
2. frustración, de como de tratar de cómo de que... es que eso no nos sirve para el proceso chicos
3. (...) *FE:* cómo tratar de coger todo eso y echarlo para afuera, y poder ver que estamos en una
4. construcción que es creativa y pedagógica, y que todas esas cosas que pasan inclusive los
5. conflictos son potentes, son importantes, nos dan pie para una cantidad de saberes que ya iremos
6. como viendo consientes. Eso es como lo primero que quisiera decirles (...)

Los conflictos que ha tenido el colectivo hacen parte de los lugares de resistencia de los estudiantes (S4 T5 MIN: 12:25) en la medida en que no han comprendido lo que metodológicamente implica este espacio académico (1-2-4-5) en este fragmento de la sesión de cierre vemos a la docente *FE* invitando al grupo a construir reflexiones frente a cómo vivieron el proceso a nivel convivencial, entendiendo que el lugar de las confrontaciones y las peleas pero sobre todo los acuerdos y las soluciones que se plantean son parte fundamental del reconocer: los individuos, sus dinámicas colectivas hacia una disposición al trabajo en equipo.

7.3 El contenido en doble vía

A partir del siguiente fragmento podemos ampliar analíticamente la idea del contenido en este caso teatral, en vías de una consolidación de una cultura de grupo entendiéndola como la capacidad colectiva de trabajar desde y con el otro. En la medida en que los contenidos sobrepasan las necesidades de la escena y se vuelven un camino a transitar desde lo que el grupo reconoce no ha consolidado a nivel convivencial.

La escucha y la presencia son contenidos transversales tanto a la dimensión axiológica como a la teatral, pueden ser en un primer momento necesidades técnicas que ellos identifiquen colectivamente, sin embargo, esos contenidos que son requerimientos técnicos alimentan la práctica del convivio en tanto se vuelven un camino al diálogo y la propuesta propia y del otro.

En este caso la estudiante reconoce que los tiempos no corresponden al desarrollo de estas habilidades por así llamarlas, ella manifiesta que los ejercicios que están explorando no tienen por factor tiempo, la profundidad que merecen. Lo que se irá dilucidando conforme avanza el medio es que no solo en la escena ellos movilizan esos contenidos, si no que ellos están circulando en cada interacción del grupo, por ejemplo, desde que se disponen a debatir una idea, o exponen una postura frente al colectivo.

S4-T2 MIN: (01:05) Grabación #2

1. *ED:* y entonces pensaba que necesitamos **trabajar dos cosas que creo yo nos hace falta, que**

2. **es la presencia y la escucha** por eso estamos haciendo los calentamientos de esa forma. Si y
3. pienso que en media hora es imposible trabajar estas cosas de pronto, entendiendo la
4. dinámica del tiempo, pero siento que se está quedando en media hora, y nos toca pasar pisado
5. por todos los ejercicios que estábamos proponiendo.

La escucha a la que hace referencia la estudiante(1-2) es un contenido en doble vía que el colectivo coincide en que hace falta, a medida que la cohesión del grupo es mayor este contenido se fortalece tanto en lo convivencial como en lo disciplinar entendiendo la escucha como un aspecto fundamental también en la comunicación escénica.

7.4 Construyendo criterios, un camino progresivo a la autodeterminación.

Desde los procesos autónomos de creación topogenéticamente los roles creativos en el aula son asumidos de manera progresiva por los estudiantes: la dramaturgia entendida en este caso como el ejercicio de recolección de producciones y propuestas, la propuesta plástica, sonora, etc. Asumir esas tareas “horizontaliza” y redistribuye el trabajo creativo entre los participantes.

Dicho de otra forma, los estudiantes progresivamente desarrollan la capacidad de asumirse en uno o varios aspectos del hecho teatral no solo el actoral, distribuyendo los roles de la figura de director y encontrando otros lugares de acción y enunciación desde los cuales manifestarse.

En el siguiente fragmento vemos como conciben la autonomía desde una lógica escalonada que los emancipa creativamente y que “desdirectiza” al formador es decir lo desplaza de su rol convencional de dirigir procesos creativos. Lo que vemos aquí es que tanto para el formador como para el estudiante los roles deberían cambiar, pues se vuelven móviles y en términos creativos se tornan interesantes de asumir para los participantes.

S4 T2 MIN: (06:27) Grabación #2

1. EE: Entonces nosotros entendemos que el programa estaba pensado de manera modular,
2. efectivamente ustedes se iban a ir como relegando del proceso e iban a estar como
3. observadores, ahora bien, lo ideal es que en esos primeros ensayos al menos estuvieran
4. como observadores, y no pasó o sea en el ensayo que tuvimos en un mes no estuvieron
5. como observadores y se siente esa esa ausencia, se supone que se debe dar de (...)

Los (as) participantes se encuentran en una etapa que progresivamente (1) les delega funciones donde empiezan a caminar poco a poco más en colectivo menos en una relación actor-director. Podríamos decir aquí, que se abre el espectro de una “autonomización progresiva” los hace responsables cada vez más de las tareas creativas tanto en colectivo como de los sujetos, a partir de las reconfiguraciones que el medio les va proponiendo a pesar de la resistencias naturales (3-4) que surgen en el proceso.

Esa búsqueda de la “Autonomización progresiva” que se evidencia en este proceso de creación, supone que el estudiante asuma como tareas propias una serie de funciones y actividades creativas en el aula; al tiempo que también motiva al docente a relegar y desplazarse del rol que convencionalmente ha tenido dentro del programa es decir el director(a) e incluso el dramaturgo(a).

S4 T2 MIN: (07:13) Grabación #2

1. EE: manera gradual y pueden ir surgiendo inquietudes en nosotros, ejercicios que
2. pueden ser planteados para nosotros mismos con ese tipo de acompañamientos. EL: **Digamos**
3. **que sí se instaura la autonomía que es un discurso muy utilizado ahora**, digamos lo que
4. proponía Exxx del espacio de los miércoles... hay otros espacios donde se pueden digamos
5. probar las canciones, como para arreglar esa última parte. Y probar otros elementos que aquí
6. lo que dice Gxxx es pertinente, el uso de herramientas etcétera, pero en otros espacios para el
7. entrenamiento. Por otro lado, frente a lo que dicen los compañeros, y hay como una especie
8. de inconformidad con esa ausencia porque, siempre desde primero a cuarto han sido la clase
9. para hacer clase y ustedes coordinan los espacios.

En esa medida podemos hasta aquí decir que lo que propone este espacio académico es también una reestructuración de las maneras, las funciones y los roles determinados en el ejercicio creativo, en aras de dotar a los estudiantes de responsabilidad(es), de diversificar sus funciones y llevarlos a reconocerse cada vez más como sujetos con capacidad de decisión autónoma.

Si bien lo anterior ya está concebido dentro de la metodología que proponen los Procesos autónomos de creación, lo que es importante analizar aquí son los comportamientos en términos mesogenéticos y topogenéticos que se generan en el medio.

Es a través de ellos que paulatinamente el estudiante toma distancia de una serie convencionalismos y unas maneras de hacer provenientes del teatro profesional; y que a su vez estos contenidos se transfieren a una dimensión pedagógica; en un ejercicio reflexivo donde el estudiante está en la capacidad (3-4-5) tanto de transversalizar un contenido del teatro para pensarlo en términos: Humanos, educativos y de ciudadanía como se puede ver en *Tierra de antaño* así como también transformar la manera de abordar la consigna y en el caso de esta obra hablar de la educación en términos de sociedad, ruralidad y conflicto armado interno.

A manera de conclusiones

La dimensión pedagógica de las obras

Como resultado de este proceso de creación, el grupo llega a dos montajes: “Eternautas” y “Tierra de antaño” (Ver obras: apartado 5.1), podemos hacer una breve lectura de la dimensión pedagógica del montaje desde las composiciones en términos de: lo discursivo, sus personajes y la fábula haciendo la salvedad que las obras terminadas ya hacen parte de un tiempo posterior al observado por la investigación.

El tema inicial se bifurca en dos composiciones en las cuales podemos entender distintas ópticas plásticas y a nivel de fábula, desde las cuales los estudiantes problematizaron la educación:

Eternautas

En el caso de “Eternautas” logran una puesta en escena en la que transeúntes de distintos universos coinciden en un lugar suspendido entre dimensiones, sus personajes logran reflejar discursivamente el devenir de su yo profesor actual. Pareciera que en ciertos momentos de la obra no hablan unos personajes fantásticos y distópicos sino unos estudiantes en formación que han sido apelados por discursos de educación emancipadora. Esto tiene que ver con el contexto de una crisis de la educación y de un paro universitario que ocurre en simultáneo (2018).

El estado actual de la educación alimentó el conflicto de esta puesta en escena donde podemos ver como los estudiantes escénicamente crean mundos en donde la educación es solo una excusa para crear seres que se convierten periódicamente en máquinas, estos personajes buscaran la solución al problema común de todos los mundos: educar para el trabajo. Rechazados, perdidos, solitarios, rebeldes y exiliados se darán la mano para crear una utopía del educar para la vida, y poder continuar con el viaje que los lleve de regreso a sus hogares.

Los mundos narrativos de Eternautas están anclados a referentes históricos para sus generaciones por demás jóvenes, referencias a las que acuden a veces incluso de manera inconsciente. Alicia en el país de las maravillas por ejemplo en el tránsito de los mundos y el personaje que puede recorrerlos en este caso el “Niñojuvenabuelo” en relación también con el tiempo como una dimensión un tanto distorsionada. Los animales son importantes en la narración en tanto son ellos quienes habitan esos otros universos y tienen otra lectura del mundo, le cuentan a los seres humanos en la historia otras ideas y maneras de vivir.

La elección de estos referentes devela la manera en la que el grupo se permite aunque partiendo de sus propios cuestionamientos estéticos, encontrarse en narraciones que exponen mundos que los cuestionan y con los que se identifican inconscientemente como grupo. Cuestionamientos individuales incluso existenciales que los vinculan como jóvenes y que encuentran un contenedor en el referente.

Tierra de antaño

Para el caso de ‘tierra de antaño’ vemos desde la óptica de lo rural y lo ciudadano vista por jóvenes la historia de un pueblo fantasma, en el que sus habitantes se despiertan del sepulcro para hallar razones del porqué de su suerte. La incapacidad colectiva de actuar y tomar conciencia ante situaciones de injusticia social es la problematización que logró escenificar este grupo, entendiendo la educación desde otro lugar contextual fuera de la escuela: el campo de la región de Cundinamarca enmarcado en el conflicto armado interno del país.

Un referente importante de esta obra son algunas piezas de danza tradicional colombiana en donde se muestran arquetipos de personajes semejantes a los habitantes de los pueblos colombianos y situaciones cotidianas: la mujer bella que todos admiran y con la que todos quieren bailar, la persona solitaria y retraída que todos ven en el parque del pueblo pero que nadie sabe dónde o con quien vive, el médico del pueblo que cura todos los males con plantas, el hacendado **o terrateniente con mucho poder...** imaginarios de los estudiantes quienes en muchos casos vivieron su infancia y parte de su adolescencia en municipios. Esos contextos le dieron lugar a una pregunta por la educación ciudadana, la consciencia del ser en sociedad que se solidifican en el argumento de tierra de antaño.

Del estudiante- actor y el estudiante profesor

La proyección social del programa y los postulados misionales anticipan el momento de circulación de la obra. Pedagógicamente esto implica una lectura a priori de los contextos regionales donde circularán los montajes suponiendo así una reconfiguración desde el *estudiante-actor* hacia el *estudiante-profesor* que: está leyendo a distancia un contexto, dichas características determinarán en gran medida sus decisiones estéticas, y discursivas en la obra, pero más que de una “autocensura” se trata aquí de una indagación y una diversificación de las formas de **tematizar** problemáticas sensibles a distintos contextos, prestando especial atención a las situaciones sociopolíticas locales.

Esta capacidad tan importante en el quehacer docente, se dilucida a partir de las tareas que asume el estudiante como co-creador de un producto escénico que es consecuente con el compromiso social del docente.

Podríamos decir entonces que la dimensión pedagógica del montaje aporta al docente en formación otra manera de tematizar, pensada desde y para los diversos contextos educativos; gran parte de los saberes del docente en formación provienen pues del saber experiencial y vivencial del colectivo que confluye en el ejercicio de la creación de obras artísticas.

De lo analizado en la investigación frente al campo de acción profesional contemplado en el perfil del egresado vale la pena decir que en efecto y solo desde un ejercicio consciente por parte de los estudiantes, es posible entender el proceso desde un propio laboratorio en los calentamientos y entrenamientos autónomos por ejemplo.

Teniendo como referencia la sesión dos podemos ejemplificar y ampliar este enunciado anterior, en la medida en que varios de los estudiantes fungieron como profesores con algunos ejercicios en clase, diseñando pequeñas partes del calentamiento. Podemos decir por este y otros ejemplos de esta sesión observada que, el montaje ofrece al estudiante distintos lugares creativos no solo artísticos sino pedagógicos en función de la composición, pues le permite desde su yo profesor proponer ejercicios a

sus compañeros teniendo en cuenta las necesidades tanto del grupo como de la obra, respondiendo a uno de los rasgos profesionales del perfil.

De la dimensión pedagógica:

En la búsqueda de la dimensión pedagógica esta investigación empleó como testigo al margen, la experiencia misma de la investigadora en su propia experiencia de montaje (hace dos años) siendo ésta un filtro importante en el proceso. Un valioso hallazgo de este estudio es reconocer en el tiempo el valor del propio saber experiencial de quien investiga.

La dimensión pedagógica no es parte de una dimensión fuera de los procesos (en este caso) del aula de montaje, es decir de la construcción de la dimensión artística, sino que justamente hace referencia a esas actividades, tareas y estrategias que proponen los profesores para que los estudiantes aprendan a construir partituras, filtrar, valorar, negociar y tomar decisiones en el proceso de aprender a **ser** y a **hacer** desde la creación de obras, sus referencias culturales, la herencia aprendida o por aprender, los ajustes profesionales. No olvidemos que elementalmente un grupo de estudiantes en toda actividad de formación son personas conviviendo y negociando a partir de sus intereses ciudadanos, profesionales, escénicos, estéticos y por supuesto políticos.

En este ejercicio los procesos autónomos de creación proponen una “desdirectización” progresiva del docente, inversamente proporcional al ejercicio escalonado de “autonomización” que se le propone al estudiante.

Por tanto podemos decir que los hallazgos van en *doble vía*, por un lado el estudiante puede experimentar lo que el profesor típico se permite subordinar, soltar de su accionar como director y disponerlo en actividades y contenidos que retan positivamente a los estudiantes; en esta medida los procesos autónomos de creación descolocan los roles típicos del teatro profesional y “transversalizan” esos saberes para que circulen en el aula, delegando incluso tareas concretas a nivel: dramaturgico, plástico, sonoro. Pero sobre todo en la construcción consiente de los lugares desde dónde se construyen las obras de teatro, obras artísticas para otros, para los públicos en los territorios sin acceso a la cultura y el arte; qué es lo pertinente, cuándo es oportuno y procedente.

En la medida en que crear la obra se vuelve un ejercicio que apela a la experiencia personal y sensible, (recordemos que la primera tarea es pensar en cómo había sido su relación con la escuela) esa experiencia que se comparte y se encuentra en diálogo con la experiencia del otro, se convierte también en un ejercicio potencialmente pedagógico de autocuidado y autorregulación, primero consigo mismo y su historia, luego dentro de una colectividad que se contiene a sí misma.

Entonces la dimensión pedagógica resulta de un conjunto de valores desde el trabajo colectivo, co-participativo y co-regulador que es posible a través de la vivencia misma del pensar y realizar colectivamente una tarea escénica.

La dimensión pedagógica dentro del proceso de montaje diversifica las vivencias en términos humanos, sociales, axiológicos pero también apela a la construcción de ciudadanía, personas y profesionales con estrategias que les permiten resolver conflictos, leer e intervenir contextos teniendo también como referente su saber experiencial (montaje) y de un principio de autocuidado y contención que como vimos en el análisis tiene todo que ver con el referente estético, teatral o conceptual que esté estudiando. En

el aula es él quien le permite distanciarse progresivamente; es el referente el mediador entre la experiencia vital y la creación escénica.

Re orientar los procesos artísticos del programa sigue siendo fundamental en el ejercicio de pensar cuáles son esas dinámicas específicas de la enseñanza de las artes para profesionales que, no sólo se desempeñan dentro del teatro profesional si no también dentro de la educación básica, media, comunitaria, no formal, informal y en multiplicidad de contextos a los que llegan no solo a hacer si no también a enseñar teatro.

El proceso de montaje bajo la metodología que proponen los procesos autónomos de creación reconfigura el dispositivo de la clase en distintas direcciones pues los sismos que plantea llevan incluso a la reconfiguración del docente en su propio rol y lo conduce a reconfigurar también esas funciones que tenía ahora en contenidos de enseñanza que son a través de actividades de clase explorados por el colectivo y se pueden transferir.

La dimensión pedagógica del proceso y el desarrollo de la metodología

La posibilidad de observar el dispositivo de clase como una situación didáctica nos permitió entender cómo a nivel mesogenético se reconfigura paulatinamente el aula de clase desde la concepción de una idea de obra dirigida hasta la producción de dos obras de teatro. Todo a partir de las fases que plantean los procesos autónomos de creación y lo que específicamente se dio en este caso, pues si bien los procesos autónomos de creación plantean una metodología específica, ésta se desarrolla de manera distinta en cada montaje a través de las actividades y los contenidos que propone el docente dentro de su programa de clase. Por ejemplo, plantea que la idea del tema sobre las obras debería ser resultado de la discusión entre los estudiantes. En este caso fue una propuesta de los formadores.

El análisis didáctico de las fases de V semestre dio cuenta de cómo a través de las actividades, los contenidos movilizados, desde las distribuciones de las tareas, de las rutas del aprendizaje incluso del encuentro y el trabajo en grupos, se consolidaron momentos claves que permiten ver pequeños rastros y hacer un seguimiento hasta llegar a un aprendizaje, a una consciencia individual y a un consenso grupal.

Esto les permitió transformar una visión, por ejemplo sobre el objetivo de crear una obra y pensarla para un público en formación: eso es en concreto lo que pretende definir la investigación, aquellos momentos y disposiciones del medio que llevaron al estudiante a transformar su pensamiento en función de su formación, de sus producciones y los procesos de creación, pensados no para públicos expertos ni actores consagrados si no para lograr llevar estos lenguajes a contextos escolares y públicos que no están familiarizados con el teatro como sí sucede en una parte del territorio nacional.

Desde la identificación y el seguimiento a los gestos profesionales del docente y la manera en que despliega una metodología que delega a los estudiantes un conjunto de tareas, típicamente atribuidas al director-profesor, es posible entender de donde surgen cuestionamientos sobre el rol del profesor y algunos desencuentros de los estudiantes que en momentos concretos no entienden el “*para que*” de alguna actividad. Aunque en un principio es confuso para ellos, paulatinamente “*asumen*” como lo que consideran debe hacer y/o ‘dirigir’ el docente, poco a poco a medida que buscan la obra van encontrando la manera de habitar estas mudanzas y asumirlas desde diversas funciones que les propician más lugares de aprendizaje. Hacer teatro en este contexto dispone a los estudiantes en el rigor y la

consciencia de todas las funciones que definen los conocimientos del profesor y todas las capacidades técnicas que demanda producir y circular una obra.

A lo largo del dispositivo y sustentado en las transcripciones así como en el documento damos cuenta del vacío existente sobre todo en los gestos de declaración e institucionalización en espacios académicos como Teatralidad y representación I. Se hace necesario seguir generando estrategias y que los docentes del programa comprendan la importante responsabilidad de hacer del aula un lugar de aprendizajes conscientes llevados a la reflexión y la crítica en permanente diálogo con los docentes en formación. Propiciar espacios de discusión docentes-estudiantes sobre los mismos procesos artísticos es imperante en aras de transformar los dispositivos que se traducen en espacios de conciencia y reflexión de la propia formación, dado que aún espacios académicos como el montaje no se vinculan conscientemente para los estudiantes dentro de una formación de maestros, e incluso muchos profesores siguen resistiéndose a abandonar los saberes de la dirección.

Asumir las transformaciones de espacios disciplinares como el estudiado en esta investigación es un trabajo necesario en la formación de docentes capaces de liderar procesos educativos en su práctica profesional en los cuales el teatro se vincule con las poblaciones como un espacio posible de lectura y transformación de sus imaginarios. Una ampliación del espectro cultural de las comunidades con docentes que generen procesos basados en propuestas pedagógicas conscientes del teatro como mediador en el diálogo y el cambio social en contextos concretos como la escuela y el desarrollo de niños y niñas. Una estrategia para fortalecer estos campos de acción del futuro docente es hacer de los procesos disciplinares espacios muy fortalecidos y comprometidos con generar desde la teoría de la acción didáctica conjunta y los gestos profesionales docentes un ejercicio de consciencia de la práctica artística en la formación de docentes en artes escénicas.

Bibliografía

- Alfonso, M. (2012) “*Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro*” Revista colombiana de las artes escénicas, Universidad de Caldas.
- Brook, p. (2001) “Espacio Vacío” [En línea] disponible en: <http://jbarret.5gbfree.com/juanbarret/LB/LT/005%20-%20Vacío.pdf>
- Bruner, J. (1972). *El proceso de educación*. Ciudad de México: Uteha.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* Buenos Aires: Editorial Aique.
- Garzón, J. (2018) “*La caravana académica de los siete pecados capitales*” Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garzón, J.D [Universidad Pedagógica Nacional] (2019, octubre 11). Sustentación pública del libro “Caravana académica. Los siete pecados capitales”. [Archivo de video]. Recuperado de [http:// https://www.youtube.com/watch?v=m0moo9-C-yc](http://https://www.youtube.com/watch?v=m0moo9-C-yc)
- Garzón, J. (2018). “La caravana académica de los siete pecados capitales”, Bogotá DC, Universidad Pedagógica Nacional.
- Grotowski, J. (2011). *Hacia un teatro pobre*. Ciudad de México: Siglo XXI
- Ionesco, E. *La lección o el drama cómico*. Gaceta UNAM (1980-1989), (2081), 13.
- Kantor, T (1975) “La clase muerta”. [En línea] disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=a235hHGFIps>

- Leóntiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencia del Hombre. Buenos Aires).
- Maturana, H. R. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.
- Merchán, C (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*”. [En línea] disponible en <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>
- Merchán, C (2011) “De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción de rol docente” [En línea] disponible 63 en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702011000100009&script=sci_arttext
- Merchán, C. (2019). “El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa, Un análisis didáctico de la formación en artes escénicas”, Bogotá DC, Universidad Pedagógica Nacional.
- Pavis, P. (1948) “Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología” Tomo I y II. [En línea] disponible en <http://uploaded.net/file/82gs9on1>
- Rickenmann, R. (2007) “*Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*”. Universidad de Ginebra. Suiza.
- Samuel, B. [Andie Suttie] (sin registro de fecha). Samuel Beckett Quad [Archivo de video]. Recuperado de [http:// https://www.youtube.com/watch?v=LPJBIvv13Bc](http://https://www.youtube.com/watch?v=LPJBIvv13Bc)
- Universidad pedagógica Nacional “*Documento de renovación de registro calificado, licenciatura en artes escénicas Universidad Pedagógica Nacional*”
- Vygotski, L. (2001) *Obras escogidas II*. Incluye, pensamiento y lenguaje. Madrid: Editorial pedagógica.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.

