



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "La adaptación de texto como didáctica para la transposición del saber disciplinar de teatro, en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable", presentado en la modalidad de monografía por la estudiante Jenny Marcela Rodríguez Andrade (C.C.1.026.266.079 – Código 2008177026) consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Aprovecha una situación pedagógica para pensar sus componentes específicas, realizando una reflexión que aporta a la práctica pedagógica y profesional.

En Bogotá, a los once (11) días del mes de Junio de dos mil quince (2015).

Jurado Jorge Acuña

Calificación: 4.5

Firma: *Jorge C. Acuña V.*

Jurado Alexandra Aguirre

Calificación: 4.5

Firma: *Alexandra Aguirre Rojas*

Director Carolina Mechán

Calificación: 4.5

Firma: *Carolina Mechán*

Calificación final (Promedio de los tres): 4.5



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

LA ADAPTACIÓN DE TEXTO COMO DIDÁCTICA PARA LA TRANSPOSICIÓN DEL
SABER DISCIPLINAR DE TEATRO EN LA PRÁCTICA EFECTIVA CON NIÑOS Y
ADOLESCENTES CONSIDERADOS COMO POBLACIÓN VULNERABLE.

Estudio de caso que presenta

MARCELA RODRIGUEZ ANDRADE

2008177026

Para obtener el grado en licenciatura en artes escénicas

TUTORA

CAROLINA MERCHÁN PRICE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C. MAYO 11 DEL 2015

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 11-06-2015	Página 3 de 68	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional Biblioteca Facultad de Bellas Artes
Título del documento	La adaptación de texto como actividad didáctica en la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable.
Autor(es)	Jenny Marcela Rodríguez Andrade.
Director	Carolina Merchán Price.
Publicación	Numero de paginas: 68
Unidad Patrocinante	Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Escénicas.
Palabras Claves	Práctica efectiva, población vulnerable y flotante, didáctica, adaptación de texto, situación de representación.

2. Descripción
<p>Este trabajo es un estudio de caso de orden cualitativo, cuyo trabajo de campo fue realizado dentro del escenario educativo y centro de emergencia Fundación Niños de Los Andes con niños considerados como población vulnerable durante el 2014. La investigación tuvo como objetivo principal indagar sobre la pertinencia de los textos, su instalación y movilización con la finalidad de ampliar referentes en dispositivos de muy corto plazo en un tiempo restringido (dos horas) a través de actividades teatrales. Los análisis se focalizaron en las preguntas relativas a las formas de potencializar en el corto tiempo, las herramientas didácticas que aportaran aprendizaje en la transmisión de valores axiológicos orientados a actuar <i>asertiva</i> y <i>humanamente</i>. La metodología de análisis desde la perspectiva didáctica, consecuente con la metodología de clase, desde la Teoría de las Situaciones (Brousseau, 1991) permitió definir los mínimos de las planeaciones de clase centradas en contenidos puntuales para esta población que en particular es <i>flotante</i>. Así mismo, la reflexión permanente sobre el curso de cada sesión amplió paulatinamente los posibles para una gestión cada vez más adecuada en el reconocimiento de las necesidades y especificidades de escenario educativo. Como objeto de estudio se tomó una clase en particular considerada como exitosa así como referentes tomados de otras que marcaron las necesidades de re-configuración en la mirada y liderazgo de la profesora en formación.</p>

3. Fuentes

- Brousseau, G. (1991). *Fundamentos y metodos de la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Burdeos 1. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CFundamentosBrousseau.pdf>
- ICBF . (2010). *LINEAMIENTO TÉCNICO PARA LA MODALIDAD DE: HOGAR DE PASO PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON SUS DERECHOS AMENAZADOS , INOBSERVADOS O VULNERADOS*. BOGOTÁ D.C.
- Larrosa, J. (S.f.). *Conferencia: LA EXPERIENCIA Y SUS LENGUAJES*. Conferencia , Universidad de Barcelona, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Obtenido de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Mantovani, E. y. (2008). *Didactica de la dramatización*. Buenos Aires: Gedsia.
- Marquéz, G. G. (1995). *Un Manual para ser niño*. Recuperado el 21 de marzo de 2015, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1907.pdf>
- Merchan, C. P. (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*. Universidad de Ginebra, Suiza. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana desde la psicología histórico-cultural. *Avances de psicología latinoamericana-Volumen 23*, 34.
- Morales, M. S. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Chile: Desclée de Brouwer, S.A.
- Panaia, M. (2009). *Algunas precisiones sobre el concepto de población flotante en el ámbito del trabajo*. Buenos aires. Recuperado el Abril de 2015 , de <http://www.aacademica.com/000-062/1142.pdf>
- Rickenmann, R. (2005). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra (Suiza).
- Rubio, A. (2011). *Laboratorio Danza y Pedagogía: Elementos para una Reflexión en el Contexto Multicultural Colombiano*. Obtenido de <https://laboratoriodanzaypedagogia.wordpress.com/maestros-y-ponencias/alexander-rubio-alvarez/>
- Sensevy, G. (2007). *CATEGORÍAS PARA DESCRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA*. Obtenido de <http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>
- Tevella, A. M., Urcola, M., & Daros, W. (2007). *IDENTIDAD Y POBLACIÓN INFANTIL EN EN SITUACION DE CALLE*. UNR Editora. Obtenido de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/identidadcalle.pdf>

4. Contenidos

Sistematización en diarios de campo. Gestos profesionales del docente en artes escénicas. Población flotante y vulnerable, transposición didáctica, adaptación de texto, situación de representación.

5. Metodología

Clínica didáctica: constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. El estudio de la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales. Permite poner en evidencia nuevos objetos de investigación y de formación. Se utilizó como metodología de investigación estudio de caso de corte cualitativo. El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos conocimientos, es aplicable a organizaciones, comunidades, sociedades,

grupos e individuos. Su intencionalidad es maximizar lo que se puede aprender del caso respecto a la problemática, desarrollando la propia voz del investigador. El interés por conocer cuáles son los factores que inciden en el hecho de querer hacer efectivas dos horas de clase en la transmisión de contenidos teatrales (como creación de personaje, componentes dramáticos, improvisaciones, juegos teatrales) y axiológicos (como actuar asertivamente o humanamente, conciencia de trabajo en grupo, respeto y confianza). Se utiliza como objeto mediador la adaptación de texto que orientara la situación de representación, vista como actividad principal teniendo en cuenta las complejidades y límites que determinan el medio. Se dirige especial atención a la triplete genética: Mesogénesis, Topogénesis, Cronogénesis.

6. Conclusiones

Situarse en un marco de referencia (adaptaciones) para movilizar contenidos axiológicos, procedimentales y disciplinares del teatro, permite comprender la funcionalidad de las herramientas que entran al aula. Dicha herramienta encarna desde las metáforas de cada relato una representación cuya practicidad comprende los aprendizajes recíprocos practicante-alumno. La implementación de un proyecto de teatro que responde a decisiones éticas por parte del docente en formación garantiza la dimensión formativa del teatro además de garantizar el éxito de la gestión de aula.

Con respecto a los objetivos, nos propusimos diseñar una propuesta didáctica, sin embargo los análisis de este tipo todavía incipientes apenas nos llevaron a identificar factores que inciden en la construcción del desarrollo de dispositivos didácticos en tiempo restringido (una sola sesión) en una práctica efímera con población vulnerable y flotante.

Ampliar la categoría *Saber*, visto como un contenido diferenciado por quien lo dirige, permite elegir el soporte desde el cual el docente toma las decisiones respecto al objeto.

El contenido deberá haber sufrido ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado en función de la comprensión del contexto. Es decir: La transformación de los saberes, del mundo del teatro, exige ajustes puntuales, es el contexto lo que orienta la toma de decisiones del profesor respecto a la elección del objeto y material de trabajo.

Los retos para el practicante son:

- * Anticipar los riesgos, dificultades y logros de los objetivos que propone.
- * Anticipar los temas centrales de cada sesión, para poder orientar las reflexiones.
- * Anticipar los contenidos para concretarlos y los criterios de evaluación que den cuenta del éxito o no de la clase.

Es importante preguntarse por el aprendizaje del docente en formación en un contexto como éste ya que sugiere entender la implementación de dispositivos efectivos que aporten experiencias significativas para que los alumnos tengan la posibilidad de expresarse y ser, *para que los alumnos no permanezcan callados, en un círculo y con las manos atrás.*

El modelo de formación en alternancia (tránsitos entre ir y venir del terreno escolar $\leftarrow \rightarrow$ a la universidad,) es el lugar desde donde los estudiantes logran definir y dar nombre a las dificultades que encuentran en la gestión de clase. Es así como entre una sesión y otra, en las discusiones con

los formadores y ahora a partir de escuchar las observaciones de los observadores (fase inicial de práctica) el estudiante logra ajustar las primeras iniciativas de gestión a proyectos concretos con alumnos concretos con metas posibles y realizables.

Para el docente en formación es la oportunidad de intervenir en la elección de roles, modificando las situaciones, problematizando la vida en sociedad, fijando la atención sobre el tema de la clase o de su interés permite avanzar en su labor y además empodera al alumno para tomar decisiones.

Pensar en llevar a cabo una buena reflexión nos permite instalar dentro de la educación en alternancia la necesidad de definir **el lugar de la recepción como un nodo de intervención docente**.

Surgen entonces las necesidades por:

- * Cuestionar el rol del docente frente a las situaciones que entran en el aula, que supone un espacio regulado y regulador que interrogan su capacidad de orientación, su capacidad de regulación ante la elección de mundos que ‘entran’ o no al aula.
- * Es imprescindible afinar la mirada sobre el sentido de su entrada en un espacio de aula, regulado por un profesor, cuya función está enmarcada justamente en la salvaguarda de la construcción de humanidad y desarrollo (Merchán, 2013).
- * Es necesario profundizar sobre la dimensión formativa del teatro como cristalizadora de las acciones humanas.
- * Es preciso cuestionar acerca de los alcances del artista formador en la reconfiguración del campo de la educación.

Elaborado por:	Jenny Marcela Rodríguez Andrade.
Revisado por:	Carolina Merchán Price.

Fecha de elaboración del Resumen:	2	12	2015
------------------------------------------	---	----	------

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....
Introducción.....	1
Caracterización del contexto: Fundación Niños de los Andes.....	3
1. Justificación.....	4
Problema.....	6
1.1 Objetivos.....	7
2 Marco teórico.....	8
2.1.1 Orientación pedagógica de la Fundación:.....	10
2.2 Una práctica efímera, con población flotante y vulnerable	11
2.3 La situación de representación como situación didáctica.....	13
2.4 El modelo de formación en alternancia.....	15
3. Metodología.....	19
3.1 Las técnicas de recolección de datos.....	21
3.1.1 La planeación previa.....	22
3.1.2 Bitácoras.....	22
3.1.3 Adaptaciones.....	23
IV ANALISIS.....	25
4 La importancia de optar por la literatura como cimiento de la propuesta didáctica para que la <i>imaginación tenga un puesto en el proceso educativo</i>.....	25
4.1 El texto como marco de la acción didáctica.....	31
4.1.1 Cómo entregar el texto.....	34

4.2 Ajustes necesarios: el sentido de los textos de base vs. La imaginación natural.....	37
5 El aprendizaje de P1 durante la sesión nueve, vista como actividad principal.....	41
5.1 Mejoras en la planeación:.....	42
5.1.1 Los gestos profesionales como orientadores de la gestión de clase:.....	43
5.1.2 Articulaciones de las fases de clase: del calentamiento a los contenidos disposicionales, axiológicos y conceptuales.....	45
5.1.3 Volver a la calma.....	48
5.1.4 Instalación y desarrollo de la situación de representación en tanto didáctica.....	51
5.2 Para encontrarse hay que perderse: dificultades particulares en distintas sesiones.....	54
5.2.1 Relación entre la planeación y la concreción del aula.....	55
5.2.2 El contenido movilizado.....	57
5.2.3 La experiencia como transformación.....	59
5.2.4 El lugar de la recepción como nodo de intervención docente.....	61
5.2.5 El experimento y la experiencia.....	62
6 A modo de conclusiones ¿cómo ajustarse al contexto, a los límites y complejidades del medio?.....	62
7 Bibliografía.....	65

Introducción

El siguiente estudio de caso analiza las dinámicas que se presentaron durante la práctica efectiva realizada en contexto con población vulnerable. Cualitativamente, busca describir el proceso didáctico de las intervenciones, en función de comprender los aprendizajes en la construcción del rol docente en la gestión de cada clase por parte de la profesora en formación (P1).

La particularidad de esta práctica recae en la decisión de integrar para cada sesión un texto devenido de la herencia cultural (cuentos, escenas dramáticas, fábulas) como marco de referencia para la movilización de contenidos (axiológicos, procedimentales y disciplinares del teatro). La finalidad de esta decisión fue estabilizar las formas de enseñanza orientando las situaciones de representación como situaciones didácticas (Merchán 2013). Es decir, explorar las posibilidades de instalación de situaciones escénicas completas (inicio, nudo y desenlace) como actividad principal que orienta el aprendizaje de los alumnos desde las metáforas del relato para su encarnación en la representación escénica (Stanislavski, 1994; Barba, 2007).

El interés de formalizar la experiencia de práctica radica en sistematizar los hallazgos referentes a los ajustes que solicita el medio didáctico de parte del profesor en la preparación del material de base que la docente en formación elige para crear un proyecto de teatro que aporte en la construcción de formas de comunicación asertiva con estrategias, contenidos y saberes para ampliar la dimensión formativa del teatro.

Por consiguiente, en este caso particular P1 elige en relación con el tipo de contexto, contenidos axiológicos en función de desarrollar como objetivo mayor “actuar asertivamente”

Este dispositivo de práctica se inicia en los primeros intentos por instalar la práctica pedagógica desde el modelo de formación en alternancia (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007) que en términos generales propone concebir los espacios de práctica como parte integrante de la formación. En los momentos entre el ir y venir de los espacios escolares y otros escenarios educativos los practicantes logran definir los ajustes que solicita el medio para el éxito de su gestión. Así mismo, la formación define espacios concretos en la universidad para la reflexión formalizada y socialización entre pares y con formadores sobre los procesos de aula empíricos. En ese momento y con el área académica de Escenarios Educativos se instalaron los espacios

para la socialización de los primeros intentos por definir el sentido de la elección de las obras, los términos mínimos de adaptación en función del contexto, así como la formalización de los observables de aula para orientar las posteriores gestiones como profesores a cargo (protocolo de observación, práctica pedagógica 2014).

¿Cómo didactizar la clase de teatro en la Fundación Niños De Los Andes? ¿Desde dónde trabajar? ¿Cómo unificar un criterio en un tema? ¿Qué área nos interesa afectar? ¿Desde qué perspectiva pedagógica trabajamos? ¿Cuál es la dimensión ética del profesor en artes escénicas?

Esta investigación hace parte de las indagaciones puntuales del Grupo Educación Artística cuyo objeto principal de investigación pretende identificar las necesidades particulares en la construcción del rol del docente en artes escénicas en escenarios educativos diferenciados.

El interés puntual por definir los recursos didácticos con los que cuentan los estudiantes como profesores en formación surge de los análisis puntuales de la tesis de doctorado “Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la escuela” de la profesora C. Merchán. Algunas de las preguntas de los proyectos de grado surgen particularmente en el espacio académico Escenarios Educativos (2013), espacio que define intereses comunes de investigación que llevan hoy a la presentación y formalización de la monografía que presentamos hoy. Desde la propuesta del anteproyecto hemos estado trabajando y cruzando avances, artículos y bibliografía con los responsables de los proyectos aquí referenciados¹, algunos ya llegaron a término y otros como este están en proceso de finalización: Tatiana Sánchez con “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”. Tatiana Rodríguez, quien se unió al grupo el semestre anterior con su proyecto “La transposición didáctica como transformación de saberes”; y Camilo Torres con “Hacia una convivencia mediada por el teatro”.

¹ Caso Jeimmy Ramírez con ‘*Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no orientada*’; Mónica Espitia y Adriana Zabaleta con ‘*Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro, previos a su movilización como material mediador en el aula escolar*’, entre otras.

Caracterización del contexto: Fundación Niños de los Andes.

La caracterización fue realizada antes de comenzar la práctica efectiva, en la fase inicial de observación, lo que nos permitió conocer las prioridades de la fundación en función de las necesidades de los alumnos y articularlas con los factores que regulan los tiempos de intervención de la práctica pedagógica.

La Fundación Niños de los Andes, con apoyo del ICBF², auxilia niños y adolescentes entre los 10 y 17 años de edad, mediante un proceso de rescate en patrullas de emergencia, entrega voluntaria de sus familiares o captura. Los niños son conducidos al centro de emergencia de la fundación, a las sedes Casa Corazones y Albarichara ubicadas en el barrio Gustavo Restrepo, localidad Rafael Uribe Uribe en Bogotá D. C.

Iniciaremos por nombrar un aspecto importante y fundamental sobre el cual se sostiene la misión de la institución: “restituir y defender los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle, trabajar por el fortalecimiento de sus sistemas familiares y potenciar una cultura de co-responsabilidad y participación ciudadana en la solución de esta problemática social” (Fundación Niños De Los Andes, S.f, pág.1)

Los niños ingresan provisionalmente mientras un defensor de familia durante 8 días hábiles, decide su ubicación y la medida de protección más favorable. (ICBF, 2010, pág.8).

Los niños son vinculados por medio de la fundación a procesos de reintegración social, rehabilitación, desintoxicación y, en algunos casos, procesos de penalización por delitos, a causa de los siguientes motivos: han vivido en la calle, han presentado signos de consumo leve o adicción a las sustancias psicoactivas, han tenido figuras de autoridad negativas e impuestas, son víctimas de abuso sexual, maltrato físico, social y psicológico, sus familias son desintegradas y disfuncionales, presentan carencias afectivas, han sido niños que a su corta edad trabajan o han trabajado, presentan baja escolaridad o deserción escolar (Fundación Niños De Los Andes, S.f, parr.)

² Instituto Colombiano De Bienestar Familiar (1968)

Desde hace 25 años, Jaime Jaramillo ‘Papá Jaime’, “*el padre de los intocables por la sociedad*”, se dedica a la defensa y restitución de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle facilitando su inclusión social, desintoxicación y adopción.

A las casas Corazones y Albaquiara llegan a diario niños, adolescentes, jóvenes de todas partes del país. La fundación es el lugar donde podrán aguardar a la espera de la noticia de su próxima casa (con su familia o en diversas fundaciones hogares de paso dentro y fuera de Bogotá). En el caso de tener 17 años (cerca de los 18) el joven es liberado de cualquier cargo, en caso de reincidir será conducido a la cárcel.

La fundación se encarga de brindarles apoyo psicológico, cuidados generales de salud, alimentación, charlas orientadoras, dentro de un programa pedagógico diseñado y dirigido por una psicopedagoga.

Esta situación particular permite que tanto los niños y adolescentes como los educadores, psicólogos, orientadores de familias y practicantes, confluyan en el hecho de querer construir entre todos saberes útiles para la vida en sociedad. Como plantea Ilich (1985) el aprendizaje “Creativo, exploratorio, requiere sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas” esto en referencia al contexto educativo particular que potencia el aprendizaje debido a las realidades por las cuales atraviesa.

CAPÍTULO I

1. Justificación

La siguiente investigación está orientada a reconocer las necesidades de comprender la práctica pedagógica efectiva en tanto didáctica que aporte aprendizajes a las poblaciones de impacto aún en casos en que los alumnos sólo acudan una o dos veces a los encuentros de clase.

La concepción del funcionamiento del aula como sistema didáctico, siguiendo la teoría de las situaciones de Brousseau (1991), examina las prácticas de enseñanza del teatro como dispositivo de aprendizaje en el aula escolar. En la mayoría de los casos, los estudiantes en las prácticas cuentan con una disponibilidad entre 10 y 14 sesiones de clases con un mismo grupo de alumnos para construir el rol docente y asimilar las transformaciones profesionales que solicita el aula escolar. Los trabajos previos de los estudiantes se enfocan hacia la planeación muy puntual de cada sesión (desde el inicio mismo de la práctica) teniendo en cuenta que la población de impacto es **flotante**. Los alumnos que toman parte de la clase de teatro sólo asisten una vez a la clase (acaso dos) y además es una población altamente vulnerable. A esto cabe añadir que el Teatro no está incluido dentro del currículo académico de la Fundación. Dicha realidad nos ha llevado a centrar los proyectos de aula definiendo directamente cada intervención en la búsqueda de estabilizar las situaciones de representación como situaciones didácticas en las que la entrada de un texto de base, que viene de la herencia cultural, sea el mediador por excelencia en la instalación del ambiente de aprendizaje y promueva en los alumnos las pistas necesarias de aprendizaje en un dispositivo por demás altamente efímero.

El interés de formalizar esta experiencia de práctica radica en sistematizar los hallazgos relativos a los ajustes que solicita el medio didáctico de parte del profesor en la preparación del material de base que la docente en formación elige para crear un proyecto de teatro que aporte en la construcción de formas de comunicación asertiva con estrategias y contenidos que promuevan conocimiento concreto en la dimensión formativa de los alumnos. Por consiguiente, en este caso particular P1 elige en relación al tipo de contexto movilizar contenidos axiológicos³ de forma que aporte en los alumnos pistas para actuar *asertivamente y humanamente* (Morales, 2005 , pág. 2)

En este sentido, las preguntas que orientaron esta investigación son:

- 1 ¿Qué criterios orientan al profesor en formación en la toma de decisiones sobre las planeaciones de clase?
- 2 ¿Cuáles son las herramientas a las que acude el profesor para movilizar contenidos propios de la disciplina del teatro, así como contenidos de tipo axiológico?

En efecto, dos horas de clase es un corto lapso para realizar un montaje o siquiera un ejercicio teatral. No por ello deja de ser un lugar de aprendizaje tanto para el alumno como para

³ Refiere a un conjunto de valores objetivos de carácter positivo o negativo.

los docentes en formación en los diferentes niveles (observadores, profesores en responsabilidad). Pensar en lo *efímero* de la práctica nos condujo a pensar en las necesidades y procesos de adaptación como herramienta didáctica. A propósito de lo anterior se genera la siguiente pregunta problema:

¿De qué manera la adaptación de texto constituye la base para la instalación de un medio didáctico adecuado para la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad?

Problema

En la Fundación Niños De Los Andes la práctica de teatro tiene la eventualidad de ser efímera para los alumnos que transitan por este lugar una semana o dos como máximo. A esto se enfrentan los docentes en formación, quienes gestionan clases de teatro, una vez por semana durante dos horas entre 10 a 14 semanas por semestre, lapso que le podría dar la impresión de efímero a él también.

Esta realidad interroga el área de prácticas sobre cómo lograr que el espacio de dos horas sea revelador y edificante. Pensar en ello demanda gestionar convenientemente cada instante durante la clase, adecuándose y transformando de la manera más ajustada posible los saberes disciplinares adquiridos en la formación ahora en función del desarrollo de persona y de ciudadano con alumnos en situación de vulnerabilidad.

La experiencia de gestionar clases de teatro en esta Fundación solicita del profesor consideraciones alrededor de la comprensión de las situaciones particulares de los alumnos sin entrar a profundizar en la intimidad. Estas consideraciones apelan en el practicante un alto grado de empatía con los alumnos al tiempo que se hace responsable de estabilizar el medio en la protección del fuero experiencial de los adolescentes pero implementando situaciones posibles (ficcional) a través de las cuales logren atemperar la reclusión y lo que ello conlleva a la vez que orienten al aprendizaje. ¿Cómo lograrlo en tan corto intervalo de tiempo? Para ello se decidió que el mundo de la literatura es un medio oportuno para la apertura al universo del conocimiento de los procesos de humanización y desarrollo de la imaginación. Entendiendo esto último como la capacidad de encontrar posibles soluciones a problemas comunes.

Ahora bien, el nivel cognitivo de los alumnos no es homogéneo. Algunos no saben leer, otros no se encuentran en disposición para el aprendizaje a causa de sus circunstancias o están en proceso de deshabitación de uso de drogas, lo que demanda de parte del docente en formación adaptaciones en dos niveles:

- al contexto específico de los alumnos y
- a las particularidades de ser profesor en un contexto *efímero* con población **flotante y vulnerable**.

En este sentido, el problema que orienta esta investigación surge alrededor de cómo construir el rol docente en un escenario educativo *efímero*, con tiempo restringido con una población **flotante y vulnerable** que aporte conocimiento al profesor en formación y aprendizaje a los alumnos.

1.1 Objetivos

Objetivo general

- Diseñar una propuesta didáctica en artes escénicas a partir de la adaptación de textos literarios para trabajar con población vulnerable y flotante en una práctica efímera, potenciando la semiotización del lenguaje teatral para la tematización de los conflictos.

Objetivos específicos

- **Identificar** los factores que regulan la adaptación de textos literarios en función de potenciar el tiempo de clase con población **flotante y vulnerable** (una clase).
- **Diseñar** un dispositivo de clase desde la perspectiva didáctica que oriente la movilización de contenidos a partir de la adaptación del texto literario.
- **Ampliar** los imaginarios culturales de los alumnos para reflexionar sobre sus acciones y aportar en la construcción del horizonte de vida

CAPITULO II

2 Marco teórico

Para responder las preguntas que conciernen al marco propio y particular de esta práctica pedagógica en la Fundación Niños de los Andes se ampliaron cada uno de los términos y categorías desde las cuales se realizó la investigación.

Con respecto a la didáctica de las situaciones, la situación didáctica está compuesta por la relación ternaria entre: docente ← saberes → alumnos. Al incluir los saberes dentro de las cuestiones relativas de la enseñanza-aprendizaje, Chevillard (1946) cuestiona qué es aquello que en el sistema didáctico coloca bajo el estandarte de saber. Teniendo en cuenta que el saber es el contenido diferenciado por quien lo dirige y se convierte en el soporte desde el cual el docente toma las decisiones respecto al objeto (en este caso el texto literario adaptado previamente por la docente en formación). Para que la enseñanza de un determinado contenido de saber sea posible, ese contenido deberá haber sufrido ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado, corresponde a las funciones del profesor hacerlo enseñable en función de la comprensión del contexto, sus necesidades, y las regulaciones que en el marco educativo orientan su labor. Los procesos de transformación de los contenidos en las “prácticas sociales de referencia” (Martinand, citado por Merchán, 2013, pág.58), en la intención de construir nociones en los escenarios educativos del amplio mundo de la herencia cultural, se conocen como procesos de *transposición didáctica*. Según Chevillard (1991),

“El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de este cuestionamiento necesario al tiempo que se convierte en su primera herramienta.”

En el caso que nos ocupa podemos constatar que las transformaciones de los saberes (el Teatro, los mundos que cristaliza, las formas de los lenguajes: corporales, verbales, simbólicos) exigen ajustes puntuales que permitan instalar, en una sola sesión de clase, procesos didácticos conducentes a vivenciar experiencias de aprendizaje con sentido completo (Dewey, 2008). Es decir que es el contexto, un hogar de transición con características de reclusión, el que orienta las decisiones del profesor (en formación) en la re-configuración del estatus de estudiante como profesional en tiempo *restringido*. Contrario a otros escenarios educativos en donde la población (alumnos) es estable, y el profesor en formación tiene la oportunidad de reflexionar largamente sobre las respuestas a sus propuestas en un tiempo dilatado (10 a 12 sesiones) e ir transformando en el tiempo los ajustes que solicita el aula, en la fundación el reto para el profesor en formación recae en lograr una clase lo más exitosa posible para que cada uno de los alumnos en cada sesión ‘se vaya’ de la clase con la claridad de haber aprendido ‘algo’ particular de teatro, para su vida propia, del mundo de la cultura, sin dilaciones.

En este sentido, con respecto a otros dispositivos de práctica pedagógica, el reto para el practicante es el de anticipar los riesgos, dificultades y logros de los objetivos que propone, los temas centrales de cada sesión, los contenidos para concretarlos y los criterios de evaluación que den cuenta del éxito o no de la clase. Estos procesos de anticipación inician en la elección de los **textos de referencia** que enmarquen los posibles de la acción didáctica en el aula.

Las características particulares de la población de la Fundación nos llevaron a la ampliación del conocimiento sobre contextos violentos y violentadores. En este sentido, Manuel Morales (2005) se preocupa por la infancia y la adolescencia, y da un aporte a la investigación desde la resolución de problemas violentos, enseñando a relacionarse asertivamente con eficacia: distinguir entre varias alternativas la mejor para conseguir algo y justicia: lo que no lesiona los derechos ni la dignidad de los otros, para saber pensar, saber concordar y saber controlar los propios sentimientos. Morales, en los años 80, construye un programa denominado genéricamente de Competencia Social. Este programa tiene una versión para trabajar a nivel escolar, (en educación primaria y secundaria) y otra para intervenir con población en riesgo social. El objetivo principal de este programa es mejorar las relaciones a través del juego en los cuales se desprenden ‘preguntas mágicas’ ¿qué tengo que hacer? ¿De cuántas maneras puedo hacerlo? ¿Cuál es la mejor? ¿Qué tal lo hice? ¿Qué pasaría si...? (Morales, 2005 , pág. 2) Él propone cuatro criterios necesarios a la hora de tomar una buena decisión, “que sea segura, que sirva, que

sea justa, que genere una satisfacción grupal”; esto con la intención de enseñar a pensar consecuencialmente con cada uno de los juegos propuestos.

2.1.1 Orientación pedagógica de la Fundación:

Recordemos que las casas Albaquiara y Corazones son lugares de transición para los niños y adolescentes en situación de riesgo, y que llegan allí recogidos por la policía y el ICBF de todas partes del país.

Los procesos pedagógicos de la fundación se enlazan con el acompañamiento de un educador de vida o formador quien acompaña a los alumnos durante las 24 horas del día. “Al educador dentro de este esquema se le considera como el segundo agente educativo, al cual se le ha confiado la acción de educar una persona, llámesele niño, adolescente, joven y/o adulto, centrada en tres ejes fundamentales: instruir, formar y actuar” Ariza (2014). Al formador se le encarga la responsabilidad de guiar en valores sociales a los alumnos utilizando la pedagogía del amor exigente⁴.

Así es llamada la propuesta pedagógica amigoniana que se encarga de reincorporar a los alumnos a su ambiente. Dentro de la propuesta se resalta la educación para el trabajo en equipo. Así mismo, se tienen en cuenta los planteamientos de Antón Macareno cuya propuesta se basa no sólo en las necesidades del alumno, sino en las necesidades de la sociedad e incluso del país. La perspectiva socialista de Macareno, manifiesta la importancia del trabajo de grupo, así como también lo importante de obedecer y mandar. Por consiguiente en la Fundación se trabaja con un sistema de líderes elegidos por voto popular, los cuales asumen la responsabilidad de ayudar a todo el grupo en sus actividades diarias.

En la fundación se trabaja en particular en la construcción de valores: “confianza hacia el otro, el lenguaje y la libertad de expresión como método y restituye al otro su lugar, por lo que también reconoce en su ser la capacidad transformadora así como la posibilidad y responsabilidad de la construcción de su vida” (Ariza, 2014, pág. 20). De la misma manera, orienta la resocialización como la adquisición de experiencias que posibiliten la vida en sociedad.

⁴ Amar exigentemente implica dejar de ver al otro como alguien incapaz y sin herramientas suficientes para afrontar las diversas situaciones para enfrentarse a los retos de la vida. (Ariza, 2014)

2.2 Una práctica efímera, con población flotante y vulnerable

Encaminados en la tarea de encontrar formas de aportar algún elemento que desde la disciplina del teatro contribuyera de manera significativa con los alumnos de la Fundación y en el desenvolvimiento del docente en formación en este tipo de contexto, nos dimos a la tarea de caracterizar los posibles de la práctica pedagógica en este contexto. Como vemos en el acápite anterior, los niños y jóvenes llegan a la Fundación después de vivir situaciones de riesgo para sus vidas, su salud, su persona. El tiempo que pasan en la fundación es muy corto: de una a tres semanas. Esto quiere decir que pueden participar en nuestras clases de teatro una o dos veces nada más.

Esta realidad sugiere entender las dificultades de implementación de dispositivos efectivos que aportarán en concreto al menos una experiencia gratificante a los niños y jóvenes. Ya sabíamos que los dispositivos de práctica pedagógica en artes escénicas son en general para los alumnos de colegio *efímeros* al no ser la clase de Teatro un área del currículo. En ese sentido, se abre el espacio en las instituciones porque hay practicantes que las gestionan, pero en el momento de terminar la práctica la institución cierra el espacio. Sin embargo, los alumnos de los colegios que asisten a las clases logran participar entre 10 y 14 sesiones de 45 min a 1 hora y media. Son pocas las veces en que esos mismos alumnos podrán tener acceso en las instituciones a otras clases de teatro a lo largo de la escolaridad. En el caso que nos ocupa los jóvenes sólo pueden asistir una, si acaso dos veces a la clase y aunque hemos ido instalando la clase de teatro, una vez a la semana, la población que asiste es por lo general nueva en cada sesión: en este sentido la población es **flotante**. “La Fundación Niños de los Andes funciona como hogar de paso donde los niños y adolescentes, hombres cuyos derechos han sido vulnerados ingresan provisionalmente mientras un defensor de familia durante 8 días hábiles decide su ubicación y *la medida de protección más favorable*” (ICBF , 2010). Esta población es recogida de lugares donde corren riesgos, han pasado por situaciones de abandono, muestran signos de consumo de drogas y conflictos familiares y sociales. Al ingresar a la Fundación Niños De Los Andes, los niños son parte de un sistema gubernamental que brinda un espacio para que sus derechos sean restituidos. En este sentido son una población **vulnerable**.

Por tanto, al momento de iniciar la práctica efectiva en esta fundación, fue necesario definir claramente el tipo dispositivo que se implementaría. Este dispositivo debía tener en cuenta los tres factores identificados:

- Lo *efímero* de la práctica,
- El concepto de población flotante
- La noción de vulnerable.

Buscando responder a la pregunta ¿cuáles son las variables del contexto que llevaron a P1 a estructurar la situación de representación como actividad principal? Para dar respuesta a esta pregunta acudiremos a la metodología clínica didáctica articulada por Rickenmann donde observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo (2005).

Población flotante, esta categoría poblacional denominada así por la economía mundial tiene múltiples usos y se refiere a las personas que comparten transicionalmente la ciudad durante algunas horas. Martha Panaia, delimitando el concepto se refiere también a la población marginada como población flotante (2009). La marginalidad como su mismo nombre lo indica: al margen o al borde del círculo de normalidad que es establecido por el poder quien define en el margen de lo que es normal y lo que está por fuera, se deduce que en el margen se encuentran los presos, los mendigos, desocupados, recicladores, travestis, psicóticos, desplazados, indios, negros y los vencidos.

En último lugar, la noción de **vulnerable**, para hablar particularmente de los niños, quienes son vulnerables “en la medida en la que son huérfanos o no tienen el debido acompañamiento de sus padres, esto trae consecuencias tales como el analfabetismo, el maltrato infantil, la explotación laboral o sexual y la adición a las drogas” (Tevella, Urcola, & Daros, 2007, pág. 5)

2.3 La situación de representación como situación didáctica

Las variables nombradas anteriormente orientaron la construcción del dispositivo didáctico desde la situación de representación. En el que la situación de representación se instala como actividad principal, siendo el objeto cultural indispensable para la movilización de conocimientos y adquisición de habilidades reflexivas sobre las acciones humanas, a través de los textos con la estructura de la fábula aristotélica donde existe un orden inicial, un seceso de partida que altera el orden generando caos o conflicto que será el punto máximo o seceso principal para la llegada de un nuevo orden.

Nos referimos a **actividad principal** como aquella actividad que orienta la entrada de contenidos previos en fases previas, y da sentido a los contenidos por venir (Merchán, 2013, cap.11). En tanto las características enunciadas del contexto, orientaron la planeación y gestión de las clases de Teatro en Fundación Niños de los Andes, la meta de la tarea, en términos de Leontiev, es la tarea la que transforma las cosas con las que actúa el sujeto y al sujeto mismo, permitiendo que asimile nuevos conocimientos y desarrollándose cognitivamente (1978) la manera de ejecutar este proyecto fue a partir de construir dispositivos de clase definidos hacia el aprendizaje claro y declarado en cada sesión para que cada uno de los participantes tuviera la experiencia de aprender de sí y del entorno a partir de una clase de Teatro. En términos de Dewey, *experiencia* que en lo posible fuera además *significativa* (1980).

Definiremos experiencia desde la mirada de Larrosa, J. (2006) para quien la experiencia es lo que transforma al sujeto y esto sucede con el acontecimiento de “lo que me pasa a mí, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” para que esta experiencia sea posible, el sujeto debe estar abierto y sensible. Por esa razón, en lo posible el profesor debe encaminar la experiencia hacia la relación del alumno con el objeto de trabajo⁵ para que el alumno pueda pensar, sentir y actuar en relación

⁵ Textos adaptados previamente por el docente en formación.

con el objeto dentro de la clase, ayudando a construir pensamientos acerca de los diferentes temas por los que transitan la obras, no desde la comprensión, sino desde la experiencia, gracias a que ésta es “la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (Larrosa, 2006, pág. 2).

Los estudios de investigación realizados desde la perspectiva didáctica sobre las prácticas pedagógicas (I y II) en la Licenciatura en Artes Escénicas han permitido identificar y caracterizar algunas de las tensiones a las que se enfrentan los practicantes al iniciar la construcción del rol docente. Una de éstas que se repite en cada corte al iniciar la gestión de clase consiste en movilizar actividades devenidas de su propia formación profesional antes que contenidos ajustados a los contextos, tiempo disponible, edad de los alumnos (Merchán, 2013 caps. 11, 12, 13). Aunque en el devenir de la práctica a partir más o menos de la 5 sesión (a veces más adelante) los estudiantes logran dar un giro importante en las gestiones de clase e introducir un relato de base (cuento, adaptación de texto, mitos y leyendas) que articule algunos contenidos propios de la construcción del personaje y la representación escénica. No obstante, en el tránsito entre listar un sinnúmero de actividades y definir un objetivo concreto y realizable centrado en contenidos teatrales y campos afines caen con mucha frecuencia en instalar posibles de creación a partir de acudir a la experiencia privada de los alumnos. Situación que pone en riesgo no sólo la intimidad de los alumnos sino la cohesión de los grupos escolares en la instalación de la clase: al verse en la obligación de contar públicamente detalles de la vida privada se inhiben y en muchos casos se retiran de la clase.

Este modo de hacer en las primeras sesiones encuentra justificación por parte de los estudiantes al recurrir a su propia memoria experiencial (especialmente del ciclo de fundamentación) del que retoman tipos de actividades (juegos dramáticos, actividades disposicionales) sin cuestionar el sentido de las mismas en la nueva situación (construcción por etapas de disposiciones hacia la construcción del cuerpo escénico). Ésta es retomada en la concepción muy propia de los dispositivos de la formación (universitaria) en la que el formador acude a los avances de los estudiantes para hablar las propias progresiones según el área y los agentes. Situación que los estudios sobre los dispositivos de formación dejan entrever su sentido en la cohesión de las diferentes áreas (cuerpo, voz, actuación) en una progresión diferenciada entre los primeros semestres y el año final del ciclo de fundamentación (proceso de montaje) en el semestre sexto. La profesionalización articula un área con otra en una malla intrincada con adultos que son

orientados a la toma de consciencia de los propios avances en las disciplinas del quehacer teatral con modos de evaluación constante y recurrente a través de seis semestres en una carrera cuyos ejes centrales giran alrededor de temas relativos al campo del teatro. Y cuyo traslado sin ajustes simplificando las actividades a una hora de 45 min (duración de hora escolar) difícilmente logra instalar los mínimos para el éxito esperado de una clase de teatro escolar (no curricularizada, efímera).

Sin embargo, los hallazgos de investigación dan cuenta también de cómo los profesores en formación, al instalar las condiciones mínimas para construir ‘muestras’ publicables a partir de ‘la improvisación escénica’: declarando circunstancias dadas y el sí ficcional, en el marco de un texto de base (devenido de la herencia cultural), logran avanzar en las gestiones de clase definiendo con los alumnos mínimos componentes hacia la construcción del personaje, su relación con los otros, en conflictos más o menos claros en una línea de acciones definida (Merchán 2012, 2013, 2014⁶).

2.4 El modelo de formación en alternancia

El dispositivo de práctica actualmente es orientado por el modelo en formación en alternancia (Merchán, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Este modelo concibe el espacio de la formación aún en los momentos en los que los estudiantes gestionan clases en escenarios educativos diversos. Además, centra el mayor sentido del aprendizaje en aquellos momentos en los que en los tránsitos entre ir y venir del terreno escolar \leftrightarrow a la universidad, los estudiantes logran definir y dar nombre a las dificultades que encuentran en la gestión de clase. Es así cómo entre una sesión y otra, en las discusiones con los formadores y recientemente a partir de escuchar las observaciones de los observadores (fase inicial de práctica) el estudiante logra ajustar las primeras iniciativas de gestión a proyectos concretos con alumnos concretos con metas posibles y realizables.

Gracias a la formación en alternancia instalan espacios de reflexión conjunta entre estudiantes, formadores, profesores en el terreno y observadores. Describimos este concepto citand8o a

⁶ Sobre este tema se pueden leer las monografías para optar por el título de pregrado de Mónica Espitia, Adriana Zabaleta, Mauricio Navarrete, Wilson Forero, Samanta Nieto y Johanna Torres, entre otros.)

Sensevy (2007) dice sobre la acción didáctica conjunta: “Lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona” es conjunta porque se enseña y se aprende al mismo tiempo conformando así una relación cuyo objeto es la relación didáctica entre la tríada saber \leftrightarrow profesor \leftrightarrow alumnos, “como una acción orgánicamente cooperativa”.

Es así como P1 prepara sus clases prácticas en espacios académicos:

- Énfasis en escenarios educativos (donde realiza las adaptaciones de texto orientadas a la práctica).
- Seminario de pedagogía (espacio dedicado para exponer experiencias ante todos los practicantes, observadores de práctica, tutores y coordinadores de la práctica).
- Discute los posibles logros y las dificultades antes de cada sesión:
- Tutorías específicamente dedicadas con antelación a la práctica efectiva (reflexión a priori acerca de las planeaciones de clase).
- “La polvorosa” espacio concertado por la tutora de práctica y sus estudiantes seguidamente de la práctica efectiva (se analiza la experiencia).

Observar, detallar, entender el sentido de la acción didáctica, permitió desarrollar la metodología del uso de textos previamente adaptados que introdujeran a los alumnos a la situación de representación. Para ello tuvimos en cuenta dos conceptos que permiten comprender el estatuto de la clase de teatro: a) como un proceso de aula (restringido en el tiempo) cuya finalidad es enseñar contenidos de teatro que aporten al desarrollo de persona y ciudadano, b) entender la gestión de aula en tanto *actividad* de aprendizaje con sentido para los alumnos.

Con respecto al punto a) acudimos a la definición del concepto de *transposición didáctica*: cuyo conocimiento orienta las decisiones entre el saber específico disciplinar y la definición de contenidos particulares de cada sesión y fase de la clase: se presenta cuando el profesor realiza una transformación del saber disciplinar al saber enseñado.

Chevallard (1997) propone la transposición como parte del sistema didáctico que se presenta cuando el profesor comparte el conocimiento y esto supone una despersonalización del saber para poder adaptarlo. Entonces el profesor descontextualiza el lugar de origen del conocimiento para re-utilizarlo con las transformaciones necesarias en otro contexto, y en particular en un contexto

de enseñanza. Así mismo, y teniendo en cuenta que los procesos de transposición son procesos que se pueden analizar en la distancia de los resultados de las clases efectivas, este concepto nos aportó certezas sobre la responsabilidad en la gestión y liderazgos del profesor en los momentos de reflexión posteriores a las diferentes actividades.

Con respecto al punto b) acudimos al concepto de actividad desde Leontiev (2005) para quien *la actividad* constituye una acción y orientan la tarea y los objetivos de la clase:

“Los elementos constitutivos de la actividad son: a) la orientación, se parte de determinadas necesidades, motivos y tareas y b) la ejecución, consiste en realizar acciones y operaciones relacionadas con las actividades. En toda actividad humana se debe tener en cuenta la finalidad, así como también la condiciones de realización y el logro” (Leontiev en Montealegre, 2005, pág.5).

En este punto el concepto Juego de Saber, cuya definición nos aportó en la ampliación de los tipos de actividades propias de la transmisión de los saberes del oficio del actor (Barba, 2007) en función de la comprensión del aula como contexto de aprendizaje en donde el término ‘Juego’, en su dimensión lúdica transita con los estudiantes como tipo de actividad privilegiada en la iniciación de las gestiones de clase de teatro desconociendo la dimensión de aprendizaje. El estatuto de Juego, como espacio hacia el saber, reconstruido por Brousseau (1990) y retomado por Sensevy (2007) re-dimensiona la actividad como acción en movimiento que divierte hacia los *juegos* como “constructivos de lo didáctico, donde prima la razón sobre la emoción y el alumno se implica responsablemente en el juego por medio de reglas para producir estrategias ganadoras” (Brousseau, 1990, Sensevy, 2007). Se reconoció una diferencia sustancial comprender el término como concepción de las actividades de enseñanza en donde las reglas orientan justamente la instalación de mundos posibles (Bruner, 2000), y en donde el alumno acepta las situaciones que instala el profesor por cuanto posibilitan la co-construcción de conocimiento en diferentes áreas de conocimiento. En este caso, el compromiso de los alumnos y del profesor por instalar tipos de situaciones de representación a través de las cuales es posible conocer los componentes que constituyen los lenguajes simbólicos de la caracterización de personajes, los conflictos que los determinan y la resolución de los problemas narrados en los relatos.

De este modo podemos identificar los contenidos macro que hicieron parte de la propuesta didáctica movilizada en la gestión de aula en la Fundación Niños de los Andes.

Tabla 1

Contenidos macro de teatro.

Concepto	Contenidos macro	Indicador
Teatro	<p>Representar una historia El teatro está asociado con representar ante un público una historia, para ello el actor utiliza herramientas como la voz, el gesto corporal, los sonidos y las imágenes y la escenografía (contextualización a partir de Pavis, 2013).</p>	Para constatar esta variable se reconoció en los alumnos un gusto por contar historias a los demás disfrutando el hecho de ser creativos, reconocidos y útiles.
Situación de Representación	<p>Etapas de la representación: sentido de la sucesión en el tiempo, en el principio dramático aristotélico es el inicio, nudo y desenlace de la obra.</p>	El profesor evalúa los niveles de respuesta al momento de definir las tareas y hacer devolución a los alumnos. Conciernen los niveles de responsabilidad en cada una de las fases y dimensiones que articula la construcción de la situación de representación. El profesor evalúa así mismo los niveles de comprensión de las consignas, instrucciones que da al instalar las actividades. Al final de la clase recoge con cuidado la evaluación de los alumnos sobre la gestión en la movilización de contenidos relativos a cada uno de los macros que orientan la instalación didáctica de las fases de la clase: los contenidos axiológicos, disposicionales y conceptuales.
	<p>Tema: médula de interés de todos los que participan en la dramatización.</p>	
	<p>Conflicto: es lo que constituye una situación dramática (Mantovani, 2008) es el enfrentamiento de los objetivos de cada personaje, la lucha entre sus acciones nos permite no saber lo que sucederá.</p>	
	<p>Lugar: La panadería, la cancha de futbol, la escuela etcétera.</p>	
	<p>Adecuación del personaje: el personaje se acomoda a lo que sucede en los hechos y lo que sucede en los hechos es determinado por los demás personajes que justifican sus acciones.</p>	
	<p>Apropiación del personaje: para ello se requiere de concentración, en este caso será el profesor quien proporcione la motivación para que el alumno se sienta estimulando a seguir en el personaje.</p>	
<p>Circunstancias dadas: Es el argumento o tema de la obra, tiempo, lugares, escenografía. Es todo aquello que hay que tener en cuenta para que el juego sea desarrollado por los alumnos.</p>		

	<p>Si ficcional: Es el estimulante didáctico, lo que en este caso diferenciará la ficción de la realidad será el enunciado “como si” según Stanislavski es el hecho que ayuda a que los alumnos (aterrizándolo al teatro escolar) entren en el mundo simbólico (refiere a que representan cosas distintas a la realidad) dentro del juego dramático.</p>	
	<p>Otros roles: Rol de público espectador quien es testigo de la creación de los demás alumnos teniendo la responsabilidad de reflexionar, opinar, discutir sobre lo visto en la representación, Rol de escenógrafo: Alumno que se encarga de definir el espacio por sus elementos y se encarga del cambio de los objetos y las estructuras escénicas.</p>	

CAPITULO III

3. Metodología

Para la realización de la metodología, tomaremos la *metodología clínica de análisis didáctico* desde la perspectiva de Rickenmann (2005) donde: “el análisis clínico en didácticas constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. El estudio de la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales. Permite poner en evidencia nuevos objetos de investigación y de formación” (Pág.11)

Se utilizó como metodología de investigación estudio de caso de corte cualitativo. El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de teorías existentes o el surgimiento de nuevos conocimientos, es aplicable a organizaciones, comunidades, sociedades, grupos e individuos. Su intencionalidad es maximizar lo que se puede aprender del caso respecto a la problemática, desarrollando la propia voz del investigador.

El objetivo de la investigación estudia lo que es específicamente aprendido por el docente en formación en cuanto a saberes teatrales y su transposición en la práctica constatado en el aprendizaje del alumno en el aula de clase.

El interés por conocer cuáles son los factores que inciden en el hecho de querer hacer efectivas dos horas de clase en la transmisión de contenidos teatrales (como creación de personaje, componentes dramáticos, improvisaciones, juegos teatrales) y axiológicos (como actuar

asertivamente o humanamente, conciencia de trabajo en grupo, respeto y confianza). Se utiliza como objeto mediador la adaptación de texto que orientara la situación de representación, vista como actividad principal teniendo en cuenta las complejidades y límites que determinan el medio. Se dirige especial atención a la triplete genética: Mesogénesis, Topogénesis, Cronogénesis. Donde se presentan los indicios sobre las nociones del docente a la hora de evolucionar el aprendizaje respecto al medio, el objeto (adaptación de texto) y tiempo, en pro de modificar las planeaciones con el propósito de realizar una clase efectiva de dos horas.

La triplete consiste en:

Cronogénesis: Es la adaptación del profesor al tiempo-espacio, otorgado por la institución, que lo obliga a gestionar un tiempo didáctico en pro del desarrollo de la clase. Analiza el avance en relación con el tiempo, su progresión respecto a la naturaleza del cambio de un contenido a otro, las tareas o actividades que entran en el aula, así como también en la introducción del objeto. Estudia nuevas posibilidades en lo ya existente. La pregunta que sostiene su análisis es: ¿Cómo avanza el tiempo didáctico? Aunque no profundizamos en esta categoría, podemos anticipar que en efecto el tiempo para cada sesión (dos horas) es el tiempo limitado para desarrollar una experiencia con sentido completo. Y que justamente es la certeza de que los alumnos sólo participan de esta clase una vez (acaso dos) lo que nos permite definir el tiempo como *restringido*.

Topogénesis: Conciernen los tránsitos entre el lugar del profesor/alumnos y el experto /novato en los diferentes momentos de la clase. Focaliza los cambios en la apropiación del saber y las maneras de hacer relativas a las posturas, comportamiento y acciones durante la tarea didáctica (Rickenmann, 2007:6). Corresponde a las gestiones de clase realizadas por el profesor en formación, ajustes en el medio (Planeaciones, tareas, actividades) relativas a la comprensión del funcionamiento del aula orientadas al aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos. Con respecto a estos últimos, compromete los avances en la apropiación de los contenidos que le permiten pasar progresivamente del lugar de no saber al lugar de saber (novato/experto) en relación a los contenidos movilizados en el aula.

Mesogénesis: Corresponde a las transformaciones que sufre el medio didáctico en relación a las modificaciones que hace el profesor relativo a las progresiones o no de los alumnos. La modificación del medio permite tanto al profesor como a los alumnos mejoras en relación con los contenidos de enseñanza y aprendizaje ¿Cuáles son los cambios que ajustan el medio?

Para comprender como funciona el medio, P1 realizó su práctica de observación previa a su práctica efectiva en diferentes clases, de distintos colegios y con diferentes grupos de alumnos. Se enfatizó en los cuatro gestos docentes a los que hacen mención (Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000) y que permiten dar cuenta de las formas de interacción en el aula.

Definición: Los observadores dan cuenta de aquellas instrucciones o consignas que da el profesor en función de la tarea para el alumno. Es uno de los elementos más importantes que incurren en la realización de las tareas y la instalación del medio didáctico. Puede darse en cualquier momento de la clase. En un sentido más extendido corresponde a aquellos elementos que define el profesor como parte sustancial de la instalación de las tareas: ambiente de aprendizaje, recursos, material, necesidades contextuales.

Devolución: Corresponde a los momentos en los que el profesor delega la responsabilidad de las actividades, entendidas según Leontiev (1978), a los alumnos. Es decir, el momento en el que los alumnos trabajan en sus tareas para construir conocimiento. Es la responsabilidad y realización del alumno respecto a la tarea asignada por el profesor. Es la actividad del alumno en función de los objetivos didácticos. La forma como los alumnos asumen las tareas regula las formas de definición en la instalación de las tareas y actividades.

Regulación: El profesor realiza actos de regulación al revisar la tarea y verificar si el alumno está trabajando o no, explica y si es necesario vuelve a explicar. Amplia las consignas y en muchos casos amplía la definición.

Institucionalización: Corresponde al momento en el que el profesor con el alumno da sentido a los aprendizajes en relación a su articulaciones con el amplio mundo de la cultura y los saberes universales.

3.1 Las técnicas de recolección de datos

Utilizadas en el desarrollo de la metodología clínica de análisis didáctico, las técnicas se basan en las planeaciones de clase de parte de P1, observaciones de clase realizadas por OB1 durante cada sección práctica, el análisis a posteriori de cada clase por parte de P1, un documento desarrollado a tres manos por la tutora de la práctica, P1 y P2, las adaptaciones de texto realizadas durante la clase de escenarios educativos de P1 durante el primer periodo del 2013 y las observaciones de

clases realizadas por P1. Antes de iniciar su práctica efectiva⁷, se desprende de ésta el cuerpo de estudio que permitirá la oportunidad de aprender con respecto a la problemática.

Para que la funcionalidad de la práctica sea efectiva y no se convierta en improvisación de clase por parte del practicante, nos hemos basado en la teoría de Rickenmann, donde define la actividad como el motor en la construcción del saber a ser enseñado de parte del profesor, que entrelazado con la respuesta de parte del alumno, realizan una actividad conjunta orientada por el comportamiento de los alumnos respecto a las actividades (2007).

3.1.1 La planeación previa.

Recordemos que la perspectiva didáctica centra la atención en la definición de contenidos orientados hacia el aprendizaje de los alumnos. Es por ello que para la movilización de contenidos, en este caso teatrales y desde ellos aquellos que aporten al desarrollo de persona y de ciudadano es importante planear con suficiente tiempo, de forma que la lectura y toma de decisiones relativas a la elección del texto de base permita si es el caso cambiar la opción, adaptar el texto, en fin, profundizar en las interpretaciones que la orientan. La elección de cada texto para cada clase da respuesta a los análisis y reflexiones posteriores al funcionamiento de la sesión anterior. De ahí la importancia de las bitácoras o diarios de campo que recogen las reflexiones del profesor en formación, sesión tras sesión.

El devenir de cada sesión permite identificar la pertinencia del tema, los contenidos, las actividades posibles que están enmarcados por el texto literario que hizo parte como mediador de la instalación del medio didáctico.

Para el presente análisis tomamos datos e informaciones en las planeaciones de clase. Es el estudio de los que en su momento se planeó y los cambios que sesión tras sesión se hicieron lo que nos dio pistas para interpretar aquellos aprendizajes en el contexto de la gestión de la profesora en formación.

3.1.2 Bitácoras

Documento escrito que recoge las descripciones y reflexiones de las evoluciones y desarrollo de las actividades del aula. En el caso que nos ocupa contamos con las bitácoras de la observadora y

⁷ La recolección de estos insumos que se encontrarán en los anexos.

de la profesora en formación. Las primeras son registradas como OB1. Las segundas como bitácoras de P1.

OB1 observó las clases de manera rigurosa respecto a la descripción de cada una de las acciones tanto de P1, P2, como de los alumnos. Gracias a esto podremos citar los párrafos al referirnos a casos puntuales sobre las formas de gestionar, dar consignas y administrar la clase desde la perspectiva de una observadora y cuyos apuntes aportaron a las formas de interactuar entre P1 y los alumnos. (Para citar observaciones en anexos).

3.1.3 Adaptaciones

Los indicios que nos permiten dar cuenta de los equívocos y logros de cada una de las adaptaciones y su movilización, son los comentarios que se formulan respecto a su aplicación, pudimos observar, que en efecto no bastaba la adaptación, hubo que pensar en las formas de integración al aula, el antes, durante y después en un tiempo restringido. En este sentido, y dadas las características particulares del contexto y la población de la Fundación Niños de los Andes, desde el inicio de la práctica fue claro que desde la primera hasta la última sesión debía responder a las expectativas tanto de la institución como de los alumnos: una clase de teatro con sentido completo, en la que cada uno de los participantes viviera la experiencia de actuar un personaje, en una situación ficcional que le aportara alguna herramienta para su desarrollo y/o vida personal. Una improvisación escénica lo suficientemente construida en el marco ficcional que protegiera la vida íntima de los alumnos pero que a la vez planteara situaciones mediadas por el distanciamiento (en términos de Brecht) que invitara a la reflexión sobre las ‘circunstancias dadas’ y la consecuente resolución de los conflictos planteados.

Es así como a partir de las discusiones en el área de Escenarios Educativos 2013-2, 2014-1 se optó por plantear propuestas concretas basadas todas en textos (cuentos, escenas, obras cortas), que al ser llevadas al aula escolar y otros escenarios educativos permitieran instalar las condiciones mínimas de una clase de teatro orientada al aprendizaje de los alumnos.

La instalación de entrada de un marco de referencia común, el texto, su movilización (de diversas maneras) pone a la vez límites desde donde los alumnos pudieran comprender el trabajo en un espacio escénico, y avanzar progresivamente en dar sentido a las acciones, interacciones y elocuciones de los personajes. A esto le llamamos situación de representación como situación didáctica.

Por tanto y de acuerdo con la teoría de las situaciones de Brousseau “un corolario del postulado fundamental es que a situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes. Por consiguiente, el saber nunca es exactamente el mismo para sus creadores, para sus usuarios, para los alumnos, etc.”, (Brousseau, 1990: 261). En la escuela, y dadas las características mismas del dispositivo de práctica, los estudiantes se enfrentan a un medio fuertemente *a-didáctico*, en el que las expectativas de enseñanza son reales, en donde la gestión de clase recae en los profesores en formación, con alumnos reales en marco institucionales concretos: han de construir el propio entramado de contenidos y sus consecuentes actividades para enseñar a los alumnos.

En el caso que nos ocupa, establecimos un paralelo entre los posibles contenidos axiológicos: el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo y en el otro, la libertad de expresión como temas centrales para movilizar en la fundación. Estos contenidos hacen parte también del sentido de los trabajos de construcción de la dimensión individual hacia el colectivo en las artes escénicas. Esto permitió plantear el actuar asertivamente y humanamente como el valor principal que guiara los temas y propósitos principales para la situación de representación. Orientados a través de los textos adaptados previamente por P1, cuyo trabajo fue discernir sobre los contenidos específicos que transita cada obra.

A continuación presentamos una tabla que sintetiza el número de cuentos y escenas trabajadas en las distintas sesiones. En la tercera columna declaramos, de cada cuento, aquellos tipos de contenidos que consideramos como prioritarios de ser tematizados con los alumnos.

Tabla 2

Adaptaciones y contenidos.

Sesión	Cuento	Contenidos tematizables
Primera sesión	“Hamlet” (William Shakespeare, 1603)	Toma de decisiones.
	“El médico a palos” (Moliere, 1866)	Saber ser justos.
Cuarta sesión	“El amor y la locura” cuento popular latinoamericano.	Los sentimientos.
Sexta sesión	“El elefante encadenado” Jorge (Bucay 2008)	Saber perseverar.
	“El Caballo” Jairo Aníbal Niño	Saber imaginar.
	“El Sapito Sordo” (Gomez, T. 2009)	Saber pensar positivamente.
Séptima sesión	“Pinocho” (Collidi, C. 1883)	Saber tomar decisiones y discernir entre las influencias buenas y malas.
Octava sesión	“Juan el bobo y el secreto de la princesa” (Peña, L. B. 1983)	Saber ser inteligente.

	“Tío conejo y tío lobo” (Peña, L. B. 1983)	Saber ser justos.
	“La Sopa de piedras” (Peña, L. B. 1983) Brasil.	Saber trabajar en equipo.
Novena sesión	“Érase una de indios” (Nelly, V. 2005)	Saber trabajar en equipo y resolver los problemas de manera creativa.
	“La jirafa de otoño” de (Guerrero, 2004)	Saber respetar las diferencias
	“El país blanco” (Trapiello Sánchez, Maite; Palomo, Javier, 2004)	El respeto por las diferencias.
	“Cuento de otoño” (Yogacrece)	Meditación y conciencia corporal
Decima sesión	“Un escorpión y un maestro” (Selección de cuentos cortos con moraleja)	1 No cambies tu naturaleza si alguien te hace daño.
	“El círculo del odio” (Selección de cuentos cortos con moraleja)	2 El círculo del odio se rompe, al chocar con la tolerancia, la dulzura, el perdón y el amor.
	“Los Niños” (Selección de cuentos cortos con moraleja)	3 "Si lo puedes imaginar, lo puedes lograr". (Einstein)

CAPITULO IV

IV ANALISIS

4 La importancia de optar por la literatura como cimiento de la propuesta didáctica para que la *imaginación tenga un puesto en el proceso educativo*⁸

"A nadie se le ocurriría preguntarse cuál es la utilidad del canto de un canario o de los arboles de un crepúsculo!" En efecto, si esas cosas bellas están allí y gracias a ellas la vida, aunque sea por un instante, es menos fea y menos triste (...)" Jorge Luis Borges

Cuando se tomó la decisión de realizar adaptaciones para cada una de las clases, se pensó en éstas como: la mejor herramienta para posibilitar un terreno donde los alumnos pudieran crear

⁸ Con esta frase concluye los antecedentes de su libro “Gramática de la fantasía” Gianni Rodari.

mundos posibles, donde pudieran participar activamente proponiendo ideas y formas de comunicación teniendo experiencias a través de situaciones ficcionales que a la vez los distanciara de sus propios conflictos personales, pero que les permitiera con la distancia del objeto (texto) comprender. Ficciones y desenlazando conflictos propios de cada historia. La experiencia vivida por medio de la literatura nos permite comprender cómo a través de las metáforas del relato es posible reconstruir experiencias personales aún en los mundos posibles: es decir que instala el marco de las *circunstancias dadas* en una estructura completa (Stanislavski, 1994) definiendo el rol de los personajes en la resolución de los conflictos. En la instalación de las situaciones de representación se dan las pistas para encarnar los personajes en situación trayendo del amplio mundo de la cultura los contenidos y temas para asentar las discusiones de clase alrededor de diversos temas. Ahora bien, cuando se vive por medio de una situación de representación se encarna al personaje, se disfruta cada momento en la escena aventurándose a las decisiones que éste toma. Al compartir esta experiencia con otros reconocemos las consecuencias de los actos, hacemos conciencia de cómo se comporta el ser humano en diferentes situaciones y sobre todo somos testigos de la creación como un resultado del ingenio colectivo.

La utilidad de los relatos depende como los saberes, de quien se toma la tarea de adaptarlos, llevarlos y contarlos. Para los procesos educativos, cualquiera que sea, fuera o dentro del aula son útiles en la medida que ínsita a imaginar y como se resaltó en cada una de las clases “la imaginación es principalmente útil a la hora de solucionar los problemas de la vida, porque quien imagina, crea y quien crea, soluciona de manera eficaz”.

Cuando el docente en formación decide adaptar lo hace como un acto profesional responsable, para que los alumnos puedan transitar por las obras y los autores del amplio universo de la herencia cultural (canciones, películas, comics, poemas, mitos, refranes, etcétera), de manera comfortable. Esto no quiere decir que todos los textos tengan que ser adaptados previamente, lo que sería motivo de discusión. Acercar a los alumnos a las obras originales es también gestar en ellos autonomía y pensamiento crítico. De igual forma se puede utilizar:

1) Fragmento del texto:	2) Microrelatos
<p>En ese instante apareció un abuelo y con una sonrisa, dijo: Abuelo: —Yo sé cómo lo hizo. Bombero: — ¿Cómo? — Abuelo: —No había nadie a su alrededor para</p>	<p>Historia fantástica:</p> <p>Contar la historia del día en que el fin del mundo se suspendió por mal tiempo.</p>

decirle que no podía hacerlo. ⁹	Fabulas de Augusto Monterroso
--------------------------------------------	-------------------------------

Todas las obras son elegidas tras una búsqueda seria enmarcada en la escogencia del tema, los objetivos de la clase, las necesidades de la población, el nivel de desarrollo y edad de los alumnos. Estos factores orientan la elección y puntualización de aquellos contenidos que son declarados para el trabajo de aula. Los contenidos pueden darse por: a) adaptación; utilizada por los profesores en áreas como literatura y sociales para poder enseñar historia desde otra perspectiva. Vale señalar que en clase de teatro escolar es utilizado pocas veces el recurso de la adaptación. b) la creación colectiva; más usualmente acogida por las pequeñas puestas en escena originadas en clase. Aunque ambos recursos implican un proceso creativo, la adaptación acude a referentes ya aceptados por la estética y la historia para alimentar la creación, en tanto que la creación colectiva adolece de estos referentes si no son acompañados con un bagaje cultural medianamente enriquecido (que es el contexto común en las aulas de educación media-básica). Además, en la adaptación es posible prever el encaminamiento de las actividades, las temáticas, los contenidos y las reflexiones; mientras que en la creación colectiva a partir de los ejercicios llevados a cabo en un lapso tan corto es incierto el rumbo de los anteriores.

La adaptación, en tanto ejercicio de creación que permite transformar un texto base, es susceptible a transformar también las intenciones, los finales, las puestas en escena, las búsquedas de identificación del alumno con el ejercicio teatral, partiendo desde el conflicto y una toma de decisiones. Así, a partir de otros mundos llegamos a los otros posibles contemplados desde un trabajo previo que es el esclarecimiento de las eventuales reacciones hacia la propuesta adaptada y planeada. Es ésta una invitación a relatos, lugares, momentos y emociones difícilmente vivibles en el adusto contexto de los alumnos de la Fundación, quienes dejan ver cómo la literatura es una fuga dentro del espacio físico limitado por su encierro, andando por los pasillos con un libro como compañía. Quizá sea ir muy lejos en expectativas, más la historia nos brinda antecedentes

⁹ Recuperado de: <http://www.taringa.net/post/offtopic/6123797/Te-cuento-algo-cortito.html>

(Cervantes, Wilde, Dostoievski por mencionar unos pocos) en los que el encierro ha sido determinante para el proceso creativo, y alguno de estos chicos podría encontrar en su imaginación, estimulada por ejercicio teatral, una forma de repensar su mundo y relatar otros posibles.

A continuación analizaremos la primera experiencia de clase, donde P1 y P2, aprenden respecto a la elección de los contenidos que transitan las obras.

P1 y P2 eligieron la obra de teatro “Hamlet” considerándola oportuna para transitar por el tema: La toma de decisiones, planearon la situación de representación a partir de la escena VIII del acto III de Hamlet “Hamlet y dos cómicos” como actividad principal para la primera clase.

Apartes de la adaptación:

Hamlet: Amigos, no sé qué hacer ¿cómo hacerle ver a mi madre que está equivocada? Que Claudio, el hombre con el que se casará es malvado y cruel.

Ofelia: bueno pues debes hablar con ella.

Polonio: pues yo tengo una mejor idea, y si llamas a unos actores cómicos para que representen una obra de teatro donde el Claudio el malvado, mate al rey, para quedarse con el reino y con la reina. Así todos podrán saber lo que paso en realidad.

Hamlet: Tengo miedo de la reacción de Claudio, pero lo haré.

(Hamlet saca tres personajes del público y les pide que sean sus actores para poder contar la siguiente historia a todo el reino)

Hamlet: (a las dos personas del público) *Una noche se encuentran durmiendo el rey y la reina en su cama, cuando de repente aparece Claudio escondido en alguna parte de la habitación diciendo:*

Claudio: yo seré el rey, yo seré poderoso, tendré riquezas, tendré a la reina (*risas macabras. Saca de su bolsillo un tarrito con un líquido que le hecha al oído al rey, se esconde de nuevo*).

Al socializarla la anterior adaptación, la tutora de práctica solicitó elegir otro texto que no gire en torno a la muerte y la violencia, Rápidamente P1 y P2 eligen otra obra que sea conocida por los dos, ésta es El Médico A Palos, Farsa de Molière.

Bitácora de P1:

Una vez narrada y ensayada la historia, un grupo actuó y el otro hizo de público, lo que resultó muy divertido para todos (...) En lo personal, considero que se logró el objetivo de generar en los adolescentes motivación para la participación en los juegos de representación, además de lograr un acercamiento a la creación de personaje y a la escucha grupal para la participación en los juegos de representación. Sin embargo, aclaro que nos faltó declarar un contenido pertinente para con la obra que propusimos y qué era lo queríamos enseñar a través de ésta. Al haber escogido una obra a último momento sin tener en cuenta el tema, el contenido y el ajuste de las actividades para la debida ejecución de la clase, no fue posible una reflexión profunda que permitiera a los alumnos aprender por sí mismos. La primera clase fue importante en la medida en la que contribuyó al aprendizaje de los practicantes respecto a la elección de los contenidos que transitan las obras.

Para la Cuarta sesión, gracias a las socializaciones de las experiencias vividas por los alumnos, fue evidente que la obra debía tener un tema acorde a un plan de aula y que preferiblemente convenía entregar de manera creativa. Se diseñó una clase cuyo texto mediador fue “El amor y la locura”

(Cuento latinoamericano)¹⁰. Tema: los sentimientos. Se escogieron actividades dirigidas a la exploración de los sentidos y a la creación de imágenes grupales. Su objetivo principal fue desarrollar la sensación y percepción auditiva en los alumnos a través de experiencias sonoras que contribuyeran al desarrollo de la situación de representación.

P1, Gestiona la presencia de un músico invitado para que toque y narre junto con ella el cuento. Les pedimos buscar un lugar del salón donde pudieran estar cómodos, cerrar los ojos y escuchar atentos para contarles el cuento “el amor y la locura”. Al finalizar la narración: “Todos arriba, vamos a enumerarnos de uno a dos, los unos serán un grupo y los dos otro”. P1 le pide a P2 esperar un poco porque él hará una introducción a la actividad, P1 dio la

¹⁰ Breve síntesis del cuento: Ésta es la historia de la reunión de los sentimientos. Entre ellos, la mentira, el odio, la locura y el amor. Deciden jugar a las escondidas y es la locura quien cuenta, luego de encontrar a todos los sentimientos, sale en búsqueda de el al amor que se encuentra escondido detrás de un matorral der rosas, es entonces cuando recibe un palazo en los ojos propinado por la locura y pierde la visión, a consecuencia de esto, el amor es ciego y siempre va de la mano de la locura.

indicación, realizó un movimiento repetitivo con un sonido. Le pide a P1 que se una a él, los alumnos terminan ejecutando la actividad con mucho entusiasmo hasta que finalmente todos terminaron construyendo la máquina¹¹. P1 y P2 observan desde afuera sorprendidos, en ese momento un alumno que se encontraba sentado en el público decidió participar. Los practicantes han logrado que un alumno se incorpore, contrario a anteriores clases donde los alumnos se van sentando conforme avanza la clase.

P2, para no perder la concentración del grupo, reunió a los alumnos en un grupo pequeño cerca de él, y en voz baja, casi como si fuera un secreto, les explicó la actividad diciendo: “ahora vamos a reunirnos los número uno con Marcela y los número dos conmigo. Cada grupo construirá su propia máquina”.

Al finalizar la muestra de las máquinas, P1 pidió traer a la mente el cuento “el amor y la locura”, para que construyeran entre todos una obra de teatro y pudiesen poner en práctica lo aprendido (...) Los alumnos empezaron a planear y explorar los personajes. Los dos alumnos más pequeños escogieron el sentimiento de “El Odio” y empezaron a golpearse, P1 se acerca y le dice: “En el teatro la gente no se lastima de verdad, simula golpes. Ensayen darse golpes pero sin tocarse, primero en cámara lenta (*realiza la demostración*).

La experiencia *in situ* permite que el profesor realice intervenciones que contribuyan a la movilización de los contenidos propios de la disciplina, y que a la vez regule los comportamientos de los alumnos. Como vemos en los dos ejemplos anteriores, P2 convoca la atención de los alumnos por medio del susurro y P2 les muestra el truco de los actores para no golpearse de verdad, por medio de la cámara lenta.

P1: Le pedí al alumno narrador que viniera, junto con otro alumno al que le correspondió la tarea de hacer los efectos especiales, les explique el orden de salida de los personajes y los sonidos. P2, por su parte, se encuentra ensayando con los alumnos que realizarán personajes. Luego nos reunimos todos para realizar un corto ensayo, P2 los organiza en una hilera y les pide que vayan saliendo a actuar conforme el narrador vaya llamando a los sentimientos.

¹¹ Actividad de construcción corporal que intenta emular una máquina a partir de un ritmo, un sonido y un movimiento al que se suman otros cuerpos para incrementar el tamaño de la máquina.

4.1 El texto como marco de la acción didáctica

Hemos de reconocer que no basta elegir el texto, conocerlo bien y declarar los contenidos posibles que den marco a las actividades de clase. Ahora sabemos que en efecto, conocer el contexto es un proceso largo y que solicita del profesor entender además las dinámicas del grupo, las formas de relacionarse, los referentes culturales con los que cuentan. Sobre todo, llamamos la atención sobre cómo al ampliar el marco de comprensión de qué quiere decir dar una clase de teatro en este contexto, los profesores en formación ajustan también el marco de posibles que pueden permitir y no permitir en el desarrollo de una clase. Es decir, que es en el proceso de gestionar el medio como medio didáctico que P1 y P2 aceptan y asumen la responsabilidad sobre el funcionamiento del aula. A continuación encontramos una tabla con las sesiones, los textos y los contenidos de aquellos ejemplos que ampliamos en este capítulo en función de analizar las pistas que aportaron en la identificación de los factores que inciden en el funcionamiento del medio a partir de instalar un texto, en tiempo restringido, con población **flotante y vulnerable**. En la siguiente tabla encontraremos algunos de los textos que se adaptaron previamente cuyos contenidos fueron tematizables durante las actividades para su movilización y las reflexiones de los alumnos sobre su propio avance en el medio.

Tabla 3

Obras de referencia y contenidos elegidos

Sesiones	Cuentos	Contenidos tematizables
Primera sesión	“Hamlet” (William Shakespeare, 1603)	Toma de decisiones.
	“El médico a palos” (Moliere, 1866)	Saber ser justos.
Cuarta sesión	“El amor y la locura” cuento popular latinoamericano.	Los sentimientos.
	“El elefante encadenado” Jorge (Bucay 2008)	Saber perseverar.
	“El Caballo” Jairo Aníbal Niño	Saber imaginar.
Séptima sesión	“Pinocho”	Saber tomar decisiones y discernir entre las amistades malas y buenas.
Novena sesión	“Érase una de indios” (Nelly, V. 2005)	Saber trabajar en equipo y resolver los problemas de manera creativa.

	“La jirafa de otoño” de (Guerrero, 2004)	Saber respetar las diferencias.
Décima sesión	“Los Niños”	"Si lo puedes imaginar, lo puedes lograr". Einstein
	“El círculo del odio” (Selección de cuentos cortos con moraleja)	El círculo del odio se rompe, al chocar con la tolerancia, la dulzura, el perdón y el amor.

Respecto a la Primera sesión, donde uno de los cuentos fue: “El elefante encadenado” los alumnos respondieron a la pregunta de P1 ¿Qué pasó en esta historia? ¿Cómo la relacionan con la vida real? Dos alumnos respondieron:

- 1 Se debe salir de los problemas, no hay que resignarse.
- 2 Nacemos aferrados a un destino, y si está proyectado para grandes cosas allá vas a llegar
- 3 y no hay que rendirse como el elefante, por más cadenas hay que romperlas.

En la respuesta 1, vemos como el alumno se apropia de la problemática situándola como una responsabilidad propia del deber ser. En la 2, se puede reconocer la capacidad para aproximar el cuento a la vida misma, reflejando la fuerza interior que lo invita a perseverar. Se esboza una conciencia por la libertad, fruto del esfuerzo por no rendirse a la adversidad.

El alumno nos revela que él mismo se proyecta un futuro posible para su vida.

En las dos respuestas se identifican con el personaje principal: El elefante. Quien a pesar de ser muy grande estaba atado a una estaca muy pequeña. Y es que cuando era un bebé, fue atado a un palo, para entonces, luchó hasta el cansancio por soltarse, sin embargo al crecer dejó de intentarlo.

En el texto “El caballo” utilizado en la sesión seis, referente a la pregunta de P1 ¿Qué paso en esta historia? Los alumnos responden:

- 1 No hay que derrumbar los sueños de los demás.
- 2 Si el corazón de cada uno está bien, no debe dejarse afectar por otro.
- 3 Uno no debe dejar que le derrumben los sueños.

El cuento relata la historia de una niña que dice tener un caballo dentro de su bolsillo, su profesor no le cree y la castiga severamente, pero la niña argumenta desde su imaginación como es su caballo, finalmente se monta en él y se va volando.

Para la reflexión, los alumnos traen a colación el objetivo de la clase, el cual había sido mencionado en el inicio: Generar en los alumnos reflexión sobre los sueños de vida.

En la respuesta 1, el alumno hace conciencia sobre los otros, reconociendo un valor intrínseco en su respuesta: el respeto. En la respuesta 2, se hace mención a la fortaleza del corazón, para persistir en la propia seguridad personal, en el amor propio y permitir hacer a un lado lo negativo alejar las energías negativas.

Como podemos ver, en la novena sesión el objetivo fue: rescatar el valor de las diferencias individuales así como la importancia del trabajo en equipo. El logro que se obtuvo luego de trabajar con cuatro adaptaciones diferenciadas, según las reflexiones de los alumnos (A), fueron:

A1: Les quiero decir a ustedes que muchas gracias por todo, porque nosotros participamos en buenas actividades. Hicimos muchas cosas que nos divertieron a todos mucho. Todos nos divertimos, todos jugamos.

P1: ¿Qué aprendiste?

A2: Yo aprendí a juntarme con mis compañeros, compartir con ellos.

P1: ¿Qué fue lo que más te gustó?

A3: Lo que más me gustó fue cuando hacíamos como indios y los masajes, quiero pedir otro.

P1 ¿Quién más quiere hablar?

A4: Yo aprendí a trabajar en equipo.

En este ejemplo se rescata el imaginario que construyen los alumnos alrededor de los personajes de los cuentos y se argumenta el objetivo de clase, la apropiación de roles permitió a los alumnos salir de su contexto y por un rato jugar a ser otro.

Hay un tema en común en cada una de la reflexiones de clase, en las planeaciones e incluso en los tópicos de todos o casi todos los practicantes de la licenciatura, como declara A4 “trabajar en equipo” ¿cómo no darle lugar a tan repetida frase que sigue sin perder su sentido?

Como lo expone Fabossi (2013) cuando la gente trabaja como equipo, hay disposición para escuchar y considerar las experiencias y los saberes de los demás, cada uno se dispone hacer lo mejor y no apenas lo suficiente, cada uno decide darle prioridad a las relaciones interpersonales y valorizar la comunicación abierta y sincera entre los miembros y por último, cada persona se convence de que solo, puede ir más rápido, pero juntos se puede ir mucho más lejos y finalmente conseguir el objetivo. Ahora pensemos en que este objetivo consiste en crear situaciones buenas y justas (*que no lesione la dignidad de los otros*) eficaces (*saber distinguir entre varias alternativas la mejor para conseguir algo*) Morales, (2005).

En la tabla 3 se enuncia una serie de contenidos tematizables. Para el caso la sesión seis, “El elefante encadenado”, saber perseverar y en el “El caballo”, saber imaginar. No obstante P1 no efectúa una institucionalización, simplemente realiza preguntas generales, escucha cada una de las reflexiones con agrado, pero no opina. Guarda un silencio prudente. Referente a esto se puede considerar que el tema se define y se representa, pero no se profundiza más allá. De lo cual surgen las siguientes preguntas referentes a la capacidad de P1 por afrontar un nivel de discusión con los alumnos sobre los temas que se movilizan con los textos:

- 1) ¿P1 puede no estar preparada para entablar una discusión responsable y ecuaníme respecto a los temas?
- 2) ¿El tiempo dedicado a la reflexión es tan corto, que no permite introducirse en el tema?
- 3) ¿La clase de teatro es el lugar apropiado para polemizar cada uno de los temas?

1) P1 se preparó para cada clase durante una semana, pensando si los temas eran o no pertinentes para darles entrada al aula de clase, precisamente con la intención de no dejar al azar contenidos que pudieran ser edificantes. No obstante, los análisis de clase evidencian que P1 pasa superficialmente por cada uno de los comentarios. Esta realidad invita a P1 a la reflexión propositiva de un cambio en la fase de reflexión donde el docente en formación con sus preguntas e intervenciones concretas, confronte las diferentes opiniones, atemperando los debates y sobre todo aprenda a escuchar con atención para dar respuestas imparciales y objetivas.

2) El segundo cuestionamiento es de índole Cronogenética: siendo la adaptación del texto hecha por el profesor en función del tiempo de duración de la clase (2 horas) y al espacio particular de la clase (Fundación Niños de los Andes, aula múltiple) vemos cómo en las planeaciones de cada clase designa 10 minutos para la fase de reflexión. Pero este tiempo parece no ser suficiente para que P1 asuma una posición más activa como líder de la clase: es decir, no solamente escuchar las respuestas de los alumnos sino que logre avanzar en la tematización de los contenidos a partir de las respuestas de los alumnos. Esta evidencia da lugar al tercer cuestionamiento.

4.1.1 Cómo entregar el texto

Una de las grandes cuestiones fue ¿cómo entregar el texto? Surgió a partir de evidenciar la distracción de los alumnos para esta fase de la clase, lo que solicito de P1 y P2 ser más creativos y originales, a partir de ello actuaron, narraron, cantaron y utilizaron imágenes para contar cada

una de la historias, es por esto que no solo se adapta el texto, también se adapta el medio para que resulte significativo.

Elicer Cantillo nos propone “la adaptación propiamente dramática que exige del adaptador un trabajo intelectual y riguroso. La estructura dramática debe encararse en modo dogmáticamente académico, antes de aventurar cualquier otro tópico, o lo mejor, el escritor debe esperar a dominarla y madurar, para intentar otro ejercicio dramático más personal” (Blanco, 2000).

Esta postura frente a la adaptación dramática, se diferencia de las adaptaciones de texto para ser usados como base de una situación didáctica debido a que cada adaptación es pensada específicamente para un contexto particular. En este caso: población **flotante y vulnerable**. De esta manera, la adaptación toma la forma que requiere el medio didáctico, con el respeto que se merece la obra y su autor pero cuya utilización cumple diversas funciones más allá de solo dar a conocer obras literarias. En términos de Chevillard (1991) los procesos de transposición no son solo de orden externo cuyos ajustes dependen del nivel de desarrollo de los alumnos y la profundidad de la difusión del saber experto, sino también de orden interno: los objetivos de uso de los saberes construidos culturalmente.

En este caso en particular acudimos a las transformaciones necesarias de los textos emblema para poner en situación de discusión las formas de relación de los sujetos en la sociedad, en la comunidad. Es decir, se hace uso de las formas de representación escénica con el fin de aportar contenidos axiológicos y cognitivos a los jóvenes en situación de vulnerabilidad en un hogar de transición. En términos de Brousseau, “cada conocimiento o cada saber debe poder ser determinado por una situación. Una situación es un conjunto de relaciones que ligan a un agente o a varios. Estas relaciones deben ser tales que ese conocimiento sea necesario para su realización o para su mantenimiento” (ibíd).

Recordemos que en el contexto de la Fundación Niños de los Andes, la clase de teatro es la primera clase de teatro para los alumnos, que es probable que no puedan estar en la siguiente (pues serán trasladados) y que no se trata de una cátedra profunda del campo sino de vivir una experiencia cercana al teatro que aporte a su persona en el periodo de traslado.

La mediación de las acciones de teatro a través de un texto devenido de la herencia cultural protege el saber, protege al alumno e incentiva al profesor en formación a reflexionar sobre la profundidad y pertinencia de los temas que movilizó. Sin embargo, ¿cómo movilizar el texto? ¿Cómo introducirlo si los alumnos no saben leer? Y, si saben leer, ¿cómo potenciar el tiempo

disponible, cuando solo hay dos horas a disposición, y no es el caso ‘gastar’ el tiempo en leer? Estas preguntas orientaron las formas de intervención del P1 y P2, con respecto al texto. La solución de los problemas que planteaba el contexto y el tiempo disponible, trajo consigo hacer uso de una de las fortalezas construidas en la formación: la narración oral. En efecto, en las primeras sesiones lográbamos elegir un texto. Por ejemplo, en la obra Hamlet, debimos acudir al recuerdo de “El médico a palos” de Molière (primera sesión) instalar el marco de la narración para desarrollar la clase, pero a partir de allí, supimos que sería a través de la narración muy puntual de los textos que podríamos involucrar el relato como marco para las situaciones de representación. La lectura minuciosa de los textos, la elección y definición de la línea de acción de los conflictos, de las peripecias de los personajes orientaron en adelante las lecturas. Y desde esta la elección de los contenidos de orden axiológico que se inferían de los relatos. Pero no bastaba el relato narrado, para ello acudimos a extraer de los textos fragmentos puntuales que aportaran a los alumnos en la construcción de las situaciones escénicas a la vez que les exigiera cierto esfuerzo de lectura y ampliación de la interpretación.

Un ejemplo de esto es el cuento tradicional chino “El círculo del odio” (decima sesión).

“Un importante empresario estaba enojado y regañó al director de uno de sus negocios. El director llegó a su casa y gritó a su esposa, acusándola de que estaba gastando demasiado porque había un abundante almuerzo en la mesa. La señora gritó a la empleada, que rompió un plato y le dio una patada al perro (...) Este hombre llegó a su casa y le gritó a su madre porque la comida no era de su agrado.

La señora, manantial de amor y perdón, le acarició la cabeza mientras le decía: “Hijo querido, te prometo que mañana haré tu comida favorita. (...) En ese momento se interrumpió el círculo del odio, al chocar con la tolerancia, la dulzura, el perdón y el amor”.

En una cuartilla, este texto brinda la cantidad suficiente de personajes para que varios la representen, brinda una secuencia de acciones muy específicas que son desencadenadas por el primero de los personajes, deja abierta la posibilidad de improvisaciones verbales, a la vez que plantea una reflexión sobre la repercusión de la violencia y como esta se rompe, al chocar con la tolerancia, la dulzura, el perdón y el amor.

A continuación, la escena dos de “Pinocho” (séptima sesión), una obra que los alumnos ya conocen, pero que a la vez plantea un tema muy familiar para todos: saber tomar decisiones y discernir entre las amistades malas y buenas.

(...) **Gato y Zorro**; Somos dos vagabundos por el mundo, miau, wauuu y vamos estafando al que viene caminando (*cuando Pinocho los ve cambian la canción*). Somos dos caritativos por el mundo, miau, wauuu y vamos ayudando al que viene caminando, miau, wuauuu.

Gato y Zorro: Hola Pinocho.

Pinocho: Hola.

Gato y Zorro: ¿Para dónde vas Pinocho?

Pinocho: Al colegio a estudiar.

Gato: Pues mira pinocho, yo por querer ir a estudiar, me he quedado cieguito...

Zorro: Yo, Pinocho, por querer ir al colegio, me he quedado cojo... ¿Pero qué traes en los bolsillo pinocho?

Pinocho: ¡Ah, sí! Son tres moneditas de oro que me encontré para comprarle comida a mi papá.

Zorro: ¿Pues sabes? Si las entierras en este bosque te crecerá un árbol de monedas.

Pinocho: ¿De verdad?

Gato: Síiiiiiiiiiiiiiiiiiiii. Pero debes dejarlas ahí por toda la noche.

Pinocho enterró las monedas y de repente se quedó dormido, es ahí cuando el Gato y el Zorro aprovechan para robarlo y escapan dejándolo amarrado a un árbol.

4.2 Ajustes necesarios: el sentido de los textos de base vs. La imaginación natural.

En los espacios dedicados a socializar las prácticas (formadora-estudiantes), se discutió acerca de si la clase de teatro se estaba convirtiendo en terapia grupal, a causa de que P1 insistía continuamente en enseñar valores de tipo axiológicos por medio del teatro, lo que entraba en pugna con la posición de P2 para quien lo importante era que los alumnos aprendieran a hacer teatro.

La principal razón de P1 para defender su postura se basó en la observación de una práctica de teatro dentro de la Fundación, dictada por una docente en formación, que propuso un juego de improvisación, durante el cual los alumnos crearon una historia en la cual había dos personajes:

Bitácora P1:

Un viejito y una niña. En la representación, la niña caminaba por un bosque, mientras el viejito la observaba con un palo en la mano. La niña se caía y en palabras de los alumnos, se enterraba el palo del viejito...durante la improvisación, la profesora en formación no realizó ningún acto de regulación frente a lo que estaba pasando. En lugar de eso se rió junto con los demás alumnos, una vez terminada la improvisación, pasó a otro grupo’.

Situaciones como la anterior cuestionan el rol del docente frente a las situaciones que entran en el aula. Toda vez que la escuela, aún en un contexto como éste, supone un espacio regulado y regulador, orientado al aprendizaje de formas sociales, de saberes culturales que transformen la sociedad. Lo que puede ser un simple juego de improvisación, puede llegar a ser la legitimación de un delito: si el docente no reacciona ante la magnitud de los hechos, actúa en contra de su propia función, en este sentido cuestiona la dimensión ética del profesor. Los cuestionamientos del docente ante el tipo de improvisaciones que se representan en el aula escolar interrogan su capacidad de orientación, su capacidad de regulación ante la elección de mundos que ‘entran’ o no al aula. Es así como dentro de este o cualquier otro escenario, tiene el gran reto de construir seres humanos capaces de transformar la sociedad, conscientes de ello y capaces de verbalizarlo. En palabras de Albert Einstein:

“La vida es como tirar una bola hacia la pared: si fuera una bola azul, ella volvería azul; si fuera tirada una bola verde, ella volvería verde; si la bola fuera tirada con poca fuerza, ella volvería con poca fuerza; si la bola fuese tirada con fuerza, ella volvería con fuerza. Por eso nunca tires una bola en la vida si no estás listo para recibirla. La vida no da ni presta; no se conmueve ni se apiada, todo lo que ella hace es retribuir y transferir aquello que nosotros le ofrecemos”.

Esto nos ayuda a entender la responsabilidad ética al poner en juego situaciones que, por improvisadas y sin la debida orientación, pueden generar un riesgo en la susceptible psiquis de los alumnos.

Contrario a este ejemplo, podemos constatar que al llegar al aula con un texto de base que enmarque la movilización de contenidos teatrales (personaje, conflicto, caracterización, línea de acción, entre otros) los tipos de contenidos que definen las actividades en el aula no solo pasan por los contenidos aferentes a la representación escénica. Con ellos van de la mano aquellos

contenidos de tipo axiológico que aportan a la construcción de persona (desarrollo) y de ciudadano (Vigotski, 2005; Bruner, 2000). Justamente porque el sentido del teatro escolar se diferencia con el sentido del teatro como actividad ‘libre’ y ‘natural’. Sobre estos temas aún falta profundizar en tanto actividad didáctica. Sin embargo, podemos anticipar que las reflexiones surgidas de los análisis particularmente en este estudio dan pistas para avanzar en siguientes investigaciones. Si es del resorte del profesor definir contenidos, definir las actividades para su movilización, identificar los criterios de evaluación de los niveles de asunción, podemos inferir que es también del resorte del profesor orientar las reflexiones sobre las interpretaciones de los relatos. A esto le llamamos tematizar.

No obstante, y es sobre este punto que consideramos habría que ampliar investigaciones: ¿qué tanto están preparados los profesores en formación para tematizar sobre las metáforas del relato?, ¿cuáles son los marcos de referencia que orientan estas tematizaciones?, ¿cómo preparar el terreno de los saberes del profesor para la construcción de estos saberes en el profesor en formación? no daremos respuesta en este documento sobre estas preguntas. Por ahora quedan abiertas, pero consideramos de suma importancia declararlas.

Continuando con nuestro ejercicio con respecto a la improvisación de la ‘niña y el viejito’:

Discutiendo lo observado por P1, se llegó a los siguientes acuerdos:

- No llegar al extremo de controlar a los alumnos para que sus reflexiones y actuaciones se dirigieran específicamente a resaltar valores, impidiendo su desarrollo natural y libre.
- Planear muy bien las clases, siendo consecuentes con el tema general de las clases: *actuar asertiva y humanamente* para que la clase no tome rumbos inesperados.
- Si se presentase un caso como el anteriormente citado, detener la actividad, volver de inmediato sobre los hechos y tematizar orientando las discusiones hacia la toma de consciencia de aquello que se valida, de lo que no se valida y por qué (en términos de Marx, en Leontiev, 1978¹²).

¹² La conciencia es un producto social dice Marx. “(...) La verdadera explicación de la conciencia se halla en las condiciones y modos sociales de esa actividad que crea su necesidad, o sea en la actividad laboral. Esta actividad se caracteriza porque se produce su cosificación... en el producto. (...) Al entablar comunicación entre ellos, los hombres... producen también el lenguaje, que sirve para denominar el objeto, los medios y el proceso de trabajo...”el lenguaje- observa Marx y Engels- en la obra citada- 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: 26, 27).

Sin embargo, con respecto al primer punto, cabe decir que el objetivo de entrar a la clase con una planeación fundamentada en textos elegidos finamente de la herencia cultural, propone de entrada, salvaguardar las clase de las contingencias infinitas de los imaginarios ‘naturales’ de los alumnos, a la vez que preparar al profesor para tematizar sobre la construcción social de los alumnos.

Avance Topogenético: Se halló que los comportamientos de los alumnos en respuesta a la actividad son la oportunidad para que el docente instale los diferentes temas y dé un tiempo para las reflexiones. Leer las propuestas ‘naturales’ de los alumnos exige del profesor la capacidad de ampliar el espectro de posibles y afinar la mirada sobre el sentido de su entrada en un espacio de aula, regulado por un profesor, cuya función está enmarcada justamente en la salvaguarda de la construcción de humanidad y desarrollo (Merchán, 2013). En efecto, este ejemplo pone sobre la mesa la necesidad de profundizar en los estudiantes sobre la dimensión formativa del teatro como cristalizadora de las acciones humanas. Cuestiona la dimensión del artista construido a través de la formación en la re-configuración que solicita ya no el campo del arte sino el campo de la educación.

Avance Cronogenético: La reflexión es una de las fases más importantes de la clase ¿Por qué darle el último lugar en la planeación y no tomarse el tiempo de realizarlo conforme se presenta cada situación o cada fase en la que se instalan contradicciones? Pero sobre todo, instala la necesidad de definir en la formación **el lugar de la recepción como un nodo de intervención docente**. Nodo que articula los procesos de aula en tanto didácticos tanto para el alumno como para el profesor que da asiento y sentido al modelo de formación en alternancia (Merhan, Ronveaux & Vanhulle en Merchán, 2013).

En términos de transposición didáctica (Chevallard, 1991), podemos constatar que son las circunstancias particulares en el aula las que definen los lugares de intervención del profesor. Es decir, no es suficiente hacer enseñable una práctica social de referencia, en este caso el teatro para instalarlo como área de enseñanza en un escenario educativo. Es el marco educativo el que define los momentos de intervención del profesor y la relatividad de su gestión. En efecto, si en la formación, en una muestra de clase, los estudiantes co-evalúan la progresión en el aprendizaje de los pares, es partir de una serie de criterios (evaluables) que los estudiantes valoran, legitiman, y dan curso a la aceptación o no de la muestra. Muestra que frecuentemente reposa en una escena (texto devenido de la amplia herencia cultural dramática) y cuyo sentido enmarca los procesos de encarnación propios de la construcción del cuerpo escénico (des-personalización y

personalización de contenidos técnicos aferentes al actor, el director, el público experto, Barba, 2007; Merchán, 2014). En el caso que nos ocupa, por el contrario, los criterios de validación pasan también por la semántica de la narración en tanto definen en las edades de desarrollo la construcción de las dimensiones propias de la persona y el ciudadano: contenidos axiológicos, procedimentales y conceptuales.

En este sentido, la decisión de entrar a los posibles procesos de aula, en una práctica escolar, de suyo efímera, con población vulnerable y flotante, orienta la gestión del profesor hacia la construcción de procesos cada vez más coherentes y con sentido completo que aporten herramientas (por pequeñas que sean) para la des-naturalización de formas violentas (y no violentas) de acción y comunicación. Es decir, conscientes.

5 El aprendizaje de P1, durante la sesión nueve, vista como actividad principal.

El presente análisis lo vamos a realizar tomando como actividad principal la **sesión nueve**/ (A, 6) en la que P1 logró articular cada una de las fases en una clase con sentido completo (en términos de Dewey, 2008), re-configurando los aprendizajes de las clases anteriores y anticipa los posibles en la gestión de clase de las sesiones por venir. Sobre ésta puntualizaremos en los hallazgos de los aprendizajes de P1.

Tabla 4

Estructura y planeación de la clase.

DIA: 23	MES: Abril	AÑO: 2015	HORA: 1: 00 / 3:00
OBJETIVO: Rescatar el valor de las diferencias individuales así como la importancia del trabajo en equipo a través de actividades y situaciones de representación.			
TEMA: Trabajo en equipo.			
TEXTO: “Érase una de indios” “Una jirafa de otoño” “Cuento de otoño” ” El país blanco”			

FASES	ACTIVIDADES	CONTENIDOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Fase 1	Cuento motor	Habilidades motrices básicas.	30 Minutos	Lograr que los jóvenes reflexionen respecto al valor de las diferencias individuales así como el trabajo en equipo a través de actividades y situaciones de representación
Fase 2	Situación de representación	Ver: (A, 6, B y C)	50 Minutos	
Fase 3	Masaje Energético	Dar y Recibir	20 Minutos	
Fase 4	Reflexión	Reflexión	10 Minutos	

ARTISTA INVITADO: Ingrid Barreto, estudiante de la Licenciatura en Artes escénicas.

Nota: A partir de ahora (A) será Actividad, (C) contenido y (T) tiempo.

Al plantearse las siguientes mejoras para la clase, durante el análisis a priori, P1 tuvo un terreno ganado progresando así en su cometido. El análisis previo a las sesiones permite identificar los posibles de funcionamiento de los temas, contenidos y actividades que se proponen para una sesión de clase. Este modo de leer las propuestas una vez formalizadas, construye en el profesor la capacidad de identificar por adelantado ‘qué podría pasar cuando’ se propone uno u otro tema y las actividades para su desarrollo (Rickenmann, 2009 en Merchán, 2013). Es una manera de prepararse y anticiparse para entrar a clase:

Esta lista de estrategias incluye las categorías desde las cuales se analiza el objeto de estudio de caso en la situación didáctica con el que se logró la transmisión de contenidos útiles para la vida, por medio de las situaciones de representación.

5.1 Mejoras en la planeación:

Clase a clase, la planeación fue tomando la forma que solicitaba el medio. La siguiente no es una fórmula magistral para que la clase funcione, pero en ella se pueden identificar los factores que inciden en la construcción del desarrollo de dispositivos didácticos en tiempo restringido.

Tabla 5

	Contenidos macro	Actividad	Tiempo
Fase 1	Reglas de la clase: Mínimas condiciones para permanecer en ella como: atención, respeto y escucha	Durante esta fase se realiza el saludo e instalación del tema del día, se declara el tema, los objetivos de la clase y se definen las actividades a desarrollar.	10 Minutos
Fase 2	Desinhibición y sensibilización.	Actividades de calentamiento, desinhibición y sensibilización. Juegos de saber, exigentes físicamente para generar la canalización de energías.	20 Minutos
Fase 3	Improvisación o actividades que sirvan de herramientas introductoras a la situación de representación	Para entrar en materia sobre la representación, creación de imágenes grupales, creación de personajes, situaciones dadas, e improvisaciones guiadas.	30 Minutos
Fase 4	El relato Línea de acción, sucesos	Se da a conocer muy bien el texto adaptado previamente, de una manera original, contado, cantado, ilustrado, para que los alumnos se apropien de este y construyan desde sus imaginarios, la situación de representación.	5 Minutos
Fase 5	Situación de Representación: El personaje, El conflicto	Los alumnos dramatizan, actúan, juegan un rol, durante el curso de la representación o al final, el docente en formación interviene resaltando temas específicos de la historia representada.	40 Minutos
Fase 6	Reflexión final.	Se institucionaliza el tema de la clase, verificando su efectividad para saber si los alumnos aprendieron o no lo que planearon los profesores, si se cumplió o no el objetivo de la clase.	15 Minutos

La puesta en marcha de este dispositivo, demandó del practicante, ingenio, control de las situaciones y escucha de grupo. Se construyó, como toda planeación, para ser modificada, según los aportes de todos los que participaron de la clase, los que participaron en los espacios de socialización en las prácticas y los referentes expertos en didáctica.

5.1.1 Los gestos profesionales como orientadores de la gestión de clase:

- En el gesto de definición: para ello se debe tener en cuenta que los alumnos sepan con claridad en qué consistirá la clase, cuál es el objetivo, el tema y las actividades de la clase. Por ejemplo, para instaurar códigos comunes, reglas y orientaciones entre alumno,

practicante y actividad didáctica al inicio de clase, de esta manera se establece el sentido de la clase de teatro.

- En los momentos de regulación: se prestó especial atención a las respuestas y comportamiento de los alumnos. Esto nos permitió aportar a la resolución de las disputas que se puedan generar durante la clase. Por ejemplo, en clases anteriores se evidenció en las acciones de los alumnos que se alteran fácilmente. Estos cuidados permitieron inclusive anticipar posibles reacciones en el desarrollo de la clase y logramos llegar a término las propuestas sin mayores ‘accidentes’ ni desórdenes.
- En el gesto de devolución: al entregar la responsabilidad a los alumnos, en aquellos momentos en que la tarea recaía en su trabajo, se escucharon atentamente, comentarios, repuestas y críticas de los alumnos.
- En la topogénesis: la coherencia entre una actividad y otra, orientadas cada una desde contenidos específicos y concretos, permitieron a P gestionar los momentos de la clase en función de entregar a los alumnos las herramientas particulares para desarrollar las tareas. Esto nos permite constatar el lugar en el que se puso P1 como profesora a cargo del grupo, de la actividad al tiempo que daba los espacios para que los alumnos realizaran su propio trabajo: colocarse en situaciones particulares, desde roles (personajes) claramente identificados y desarrollar los ejercicios tanto en los momentos de construcción de disposiciones hacia la situación de representación como en los momentos de representación.
- En la mesogénesis: Como estrategia para esta clase en particular, P1 invitó una colega estudiante, con experiencia en enseñanza motriz, a la que llamaremos P3. Dicha alianza trajo consigo que la actividad “el masaje” cuyo objetivo principal era ejemplificar con los alumnos contenidos relativos a ‘dar y recibir’, pudiera efectuarse satisfactoriamente con más de 30 alumnos al mismo tiempo. Se hace mención a estas estrategias gracias a que P1 entendió que el corto tiempo en la fundación, las personas que lo componen y su interés por aprender a convivir, puede ser estratégicamente planeado y así conducir las

actividades teniendo en cuenta las necesidades particulares que solicita el medio. Mesogenéticamente pudimos constatar que la anticipación de posibles situaciones de desorden pueden ser controladas articulando fases de tarea muy puntualmente. La recepción por parte de los alumnos ante las actividades de este día permitió avanzar en los objetivos y contar con la participación comprometida de los alumnos durante toda la clase.

5.1.2 Articulaciones de las fases de clase: del calentamiento a los contenidos disposicionales, axiológicos y conceptuales.

El objetivo de la actividad: Trabajar las habilidades motrices básicas por medio de una adaptación de texto. Entiéndase por motricidad básica: *todas las formas de movimientos naturales que son necesarias para la motricidad humana, que sirven de sustento para la motricidad fina y para la adquisición de destrezas más complejas*. Siendo el juego para los alumnos una actividad de total interés, el docente aprovecha esta motivación natural por el juego utilizándolo como vehículo de conocimiento. Esencialmente en las artes, esto permite realizar actividades organizadas que tengan sentido para el alumno. Las alianzas cuento-actividad físico y narrador-jugado son producto de la investigación didáctica para la educación física que busca a partir de la interdisciplinariedad fusionar los aspectos cognitivos y motrices que correspondan al interés de que las actividades físicas tengan un carácter constructivo. Se fundamenta en las *bases del aprendizaje significativo donde tiene cabida la indagación, experimentación, imitación, expresión, acción y juego*.

El cuento motor es entonces un recurso didáctico que *aprovecha las virtudes pedagógicas del cuento* (ibíd.), donde el alumno tiene protagonismo y es motivado para explorar sus potenciales, conocer su cuerpo y respetar el de los demás.

Retomando las reflexiones iniciales sobre la importancia del conocimiento del profesor sobre el contexto vemos como la lectura profunda de los textos aportan a la gestión de la clase. Líneas atrás nos preguntábamos sobre el lugar del profesor al momento de regular las entradas ‘de la libre imaginación’ del alumno a la clase. En la clase que nos convoca, pudimos comprobar que la lectura semántica del texto, la anticipación de posibles interpretaciones prepara también a P1 para regular y orientar la lectura e interpretación de los alumnos. Las situaciones narradas enmarcan la actividad del alumno, poniendo fronteras claras a las tareas a realizar a la vez que definen los

contenidos particulares de cada momento de la clase, y articulando el sentido de las actividades previas con las posteriores. Es decir, que el marco del relato estabiliza los posibles del medio aportando a la instalación de los roles del profesor, del alumno, de los contenidos. El marco de relato cumple entonces una doble función: pone los límites de discusión y profundización alrededor de las situaciones narradas a la vez que da sentido a los alumnos sobre su participación en el marco de la clase de teatro. Mesogénicamente instala las ‘circunstancias’ para que sea sobre éstas y no otras las que regulen el marco ampliado (unas y otras) de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

“Erase uno de indios” Cuento motor¹³

Previamente a la lectura del cuento, se divide la clase en dos grupos y todos los alumnos se sientan en círculo, es en este momento donde P1 y P2 realizan la definición del objetivo de la clase, el tema, los contenidos de cada una de las actividades y el tiempo para estas.

P1 explica a todos que durante la clase se realizarán cuatro situaciones de representación: (ver tabla # 1, A, B, C), procede a explicarles, porqué el teatro consiste en representar: le pide a P3 hacer como si estuviera tomando un vaso de leche. P3 realiza la acción paso a paso, *P1: así es una situación de representación, si nosotros logramos representar una acción, estamos entrando en el campo del teatro que es la idea de la próxima actividad, donde les contaremos un cuento en el cual tendremos que actuar de indios y realizar lo que dice el cuento.*

P3 prosigue leyendo el cuento desde el cual se han definido siete actividades diferentes orientadas a su comprensión, adaptación, representación:

Relevos bajo túnel, carrera de caballos, jalar la cuerda, gusanito, levitación, rodar como croquetas y masajes. Todas estas se las explicaremos conforme vaya transcurriendo la historia.

Como vemos en la foto 1; P3 se encarga de contar la historia, mientras P1 explica cada uno de los juegos, las dos se proponen estar muy atentas para que dentro del grupo nadie salga lastimado.



13

Cuentos cortos para Educación Infantil. ERASE UNA DE INDIOS (FUENTE: Adaptación <http://personal.auna.com/educ.fisica/WEB%20de%20JOSE%20A.%20COTAN%20CID%20-%20E.F.%20-/R.E.CUENTO%20MOTOR.htm>)

P3: *Érase una vez dos tribus de indios que vivían juntos en el mismo poblado. La tribu de los _____ [Se elige junto a los niños del primer grupo un nombre] y la tribu de los _____ [Se elige junto a los niños del segundo grupo un nombre].¹⁴*

P1: Cada grupo será una tribu con un nombre, un sonido y un baile.

Los grupos se arman de inmediato, P3 se encarga de los “pieles rojas” y P1 de “chiqui-chibchas” todos estamos inmersos en la actividad, aunque a veces alguno que otro se sienta, vuelve a participar.

Cooperación:

P3: Pronto llegaron a la otra orilla del río, y se dieron cuenta de que el indio más anciano

Está muy cansado y ya no podía andar más.

P1: Juego de “levitación con dos dedos”. En dos grupos, escogeremos al alumno de mayor edad de cada grupo para transportarlo entre varios. Éste tendrá que acostarse en el suelo y mantenerse como una tabla. ¿Alguna vez han levantado una persona con dos dedos? Lo vamos hacer...Alisten dos dedos, el indicador y el corazón con ellos vamos levantar, entre todo el grupo al que se encuentra en el suelo. Deben apoyar los dedos debajo de su cuerpo y a la cuenta de tres levantarlo del suelo. Se realizará una carrera, para ver quien llega más pronto a la otra orilla sin dejar caer al anciano. (Mínimo cuatro personas para levantarlo).

A1: lee una parte del texto que le muestra P3, Debemos llevarlo al otro lado y como no puede andar tenemos que trasportarlo nosotros. Tenemos que ayudarlo y llevarlo levitando...

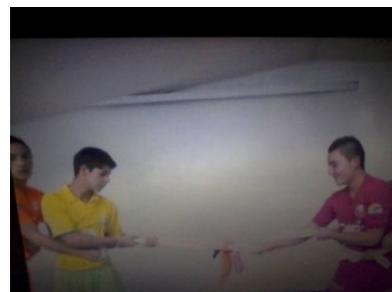
P3: se dieron cuenta de que el indio más anciano estaba muy cansado,

Actividad principal

¹⁴ Las partes en cursiva son lo que dice el texto adaptado.

P3: *A mitad de camino se encuentran con un problema, los indios “Piel roja”, dicen que hay que ir por la derecha y los indios “Chiqui. Chibchas” opinan que el camino más corto es por la izquierda, deben solucionar este dilema.*

Los alumnos debían crear una estrategia para resolver el problema, es esta parte los alumnos proponen el juego de “la sogá”, uno de ellos trae una sábana pide a los indios hacer dos filas para jalar de la cuerda. Comienza el juego...



Podemos observar que gracias a un buen gesto de definición, los alumnos se encuentran organizados y dispuestos a la clase, para continuar con el punto número (2) al final del capítulo 5 respecto a la regulación P1 utilizó las siguientes estrategias:

Para concentrar la atención de los alumnos cuando el ruido y la algarabía eran demasiados y el practicante no puede seguir gritando:

- Códigos establecidos, como por ejemplo: “oído-mosca” código utilizados en todas las clases, donde cada vez que P1 dijo “oído”, ellos respondieron “mosca” resultando en el silencio.
- Seguir el ritmo de las palmas, P1 hizo un ritmo con las palmas y ellos lo repitieron, de esta manera se reanudó el silencio para continuar la actividad.
- *Dentro del texto: Cuando los indios llegaron al río, caminaron por la orilla derecha, buscaban el mejor sitio para acampar y pescar. El problema era que armaban mucho ruido y todos los peces de la orilla se asustaban y se iban al verlos... ¿Demasiado ruido para ser unos indios, no creen? Si hacen mucho ruido espantarán a los peces y no podrán pescar...*
- Demostraciones: para ser más efectivos a la hora de explicar la actividad, se realizaron demostraciones con voluntarios de la clase.
- Apoyo: contar con una persona que ayude a que la actividad se desarrolle, creó un canal de comunicación que permitió la buena regulación de la clase.

5.1.3 Volver a la calma.

En todo entrenamiento físico existen tres etapas fundamentales para su adecuado desarrollo: Calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Esta última se realiza con el objetivo de realizar una debida “Relajación propioceptiva: técnica de recuperación, vuelta a la calma, estado de ondas alfa, asimilación y recuperación de ácido láctico “(Rubio, 2011,parr).



Actividad “masaje”: durante las anteriores clases se intentó incluir esta actividad para poder movilizar contenidos de confianza en el compañero, dar, recibir y relajarse. Sin embargo, solo hasta la sesión nueve se consiguieron. En la distancia vemos que la integración de ésta con un horizonte definido: construir confianza mutua en una atmósfera de trabajo grupal fue posible a la programación de un marco de sentido que hilara cada una de las tareas de los alumnos con un objetivo común. Es así como las fases anteriores llevaron poco a poco a cada uno de los alumnos a saberse protegidos, en un marco de actividades muy dirigidas pero cuyos personajes en la narración de la historia definía estrategias por salvaguardar la salud del jefe indio.

Mesogénesis: las reflexiones realizadas después de cada sesión, así como el reconocimiento singular de la población de la Fundación interrogó en P1 sobre el sentido socializador, de reconstrucción de confianza de los alumnos. En efecto, sabemos que la población es flotante, y que la mayoría de los alumnos sólo están en esta clase una vez, si acaso dos. Y justamente esta particularidad obliga al profesor (en formación) a considerar los aprendizajes propios sobre la experiencia de gestionar las clases, a escuchar afinadamente las propias incertidumbres en cada sesión, para ajustar la siguiente en términos de éxito para el siguiente grupo. Grupos que están contruidos por alumnos cada vez nuevos, pero que traen consigo cargas de experiencias vulneradoras muy similares. La socialización permanente sobre el devenir de las clases le permitió a P1 modificar no solo las actividades planeadas en cada sesión sino el sentido de ellas en función de movilizar contenidos particulares. En sesiones anteriores cuando quiso introducir la actividad que definiera contenidos particulares de ‘dar y recibir’ a través de la actividad ‘masaje’ por considerarla especialmente procedente para esta población quedaba desarticulada de la estructura de las clases. Debido a esto aplazaba la actividad, ubicándola sin éxito en la siguiente planeación Sin embargo persistía esperanzada en hallar el momento propicio. Su insistencia se

sostenía en la percepción de observar los altos niveles de agresividad en los alumnos de la fundación pero al notar reacción incómoda de los alumnos cada vez que durante alguna actividad requería trabajar con otro o entrar en contacto físico retraía la intención de movilizarla.

Durante la sexta sesión cuyo objetivo fue: Generar en los alumnos reflexión sobre los sueños de vida, a través de actividades de sensibilización y tres historias adaptadas previamente. En la fase de disposición, cuando P1 propuso la actividad “Les presento a” que requería formar parejas, para que durante tres minutos se contaran mutuamente, el nombre, la edad y los sueños de vida, sucedió según OB, lo siguiente:

Bitácora OB:

Mientras se empieza a realizar esta actividad, catorce jóvenes salen de ésta y se sientan en los costados del salón, dieciséis jóvenes realizan la actividad propuesta por Marcela. El formador encargado de la institución, al ver el comportamiento del grupo, ingresa a la actividad y la detiene, hace que todos los jóvenes formen un círculo y les llama la atención en un tono de voz fuerte y autoritario diciéndoles: “Todos van a participar activamente, ¿qué es ese comportamiento?, ¿cuál es la indisciplina? el taller es de carácter obligatorio, (...) ojo porque ustedes pidieron un espacio para esparcimiento y así como se ganó lo pueden perder. Aprovechen esta clase es para que se desinhiban, es un espacio diferente a los demás. No quiero condicionarlos, ¿podemos o no podemos?” Los jóvenes al escucharlo responden al unísono: “Sí, señor”. El maestro mirando a Marcela le dice: “Compañera puede continuar con su clase”.

La fuerte intervención del formador, amenazando a los alumnos con perder la clase de teatro y obligándolos a participar, es contraria a la voluntad y gusto por la clase que propende P1. Sin embargo, restablece el silencio de la clase.

Contacto físico

En un estudio acerca de la importancia de la proxemia y el contacto físico realizado por Lin Day quien trabaja en un centro de desarrollo físico explica la importancia de las caricias, masajes, abrazos en el desarrollo *emocional, físico e intelectual* del ser (Day, 2012). Otro de los aspectos que mejoran en las personas que reciben contacto físico afectuoso son: *comportamiento más orientado hacia las tareas, menos juegos solitarios y menos agresión en la escuela. También*

logran niveles más altos de aptitudes educativas (ibíd.) seres más sociables, de lo contrario serán más propensas a consumos y dependencia.

“Los investigadores también han encontrado que los bebés y niños que fueron criados en orfanatos, en los años veinte, sin un contacto físico, sufrieron una atrofia en su crecimiento y tuvieron niveles anormales superiores de la hormona del estrés, cortisol. (...)” (ibíd.).

En esta clase, por el contrario, notamos cómo los alumnos se dejaron llevar paulatinamente hasta la actividad ‘masaje’ y su grado de confortabilidad al realizarla:

Bitácora P1:

A4¹⁵ se concentra mucho, se queda quietico recibiendo el masaje y cuando le corresponde dar el masaje lo hace muy enserio.

También les enseñamos cuales son los puntos para quitarse el dolor de cabeza. Notamos que el estrés de estar encerrados les causa fuertes dolores de cabeza, masaje en las cienes, y los pómulos. Para terminar un pequeño estiramiento de yoga.

5.1.4 Instalación y desarrollo de la situación de representación en tanto didáctica.

Este proceso de instalación vino acompañado de una serie de estrategias de las que P1 y P2 utilizaron durante la clase, las definiciones puntuales acerca de la ejecución de los ejercicios y la transposición del saber disciplinar de teatro al aula de clase.

En la novena sesión cuyo objetivo fue: Construcción grupal de situaciones de representación orientadas hacia la reflexión y el aprendizaje, P1, anota:

Bitácora P1:

Antes de que se levanten del suelo digo: ¡Ahí quieticos donde están porque ahora vamos hacer teatro, necesito 3 grupos. Desde A1 hasta A2 un grupo. De A3 a A4 otro grupo, de A5 hasta A6, otro grupo ¡oído...mosca! en este momento veo como tres chicos se apartan hacia la pared y me dicen: No queremos actuar.

¹⁵ Es el único alumno que permaneció con nosotros durante cuatro sesiones, en el pudimos notar una transformación importante gracias a que durante las primeras sesiones sabotaba la clase y manifestaba desinterés por estar bajo proceso de desintoxicación, conforme fueron pasando las clases, se integró al punto de convertirse en monitor, líder, director y actor de las clases.

Tomo esto como tema y hablo para todos en voz alta, les digo, chicos: actuar no es que hagan lo que dice el papel, pueden hacer una canción, componer imágenes entre todos, son libres de hacer lo que quieran, porque actuar puede ser muchas cosas. Básicamente lo que yo quiero es que ustedes interpreten el cuento y utilicen su cuerpo para hacerlo como por ejemplo, miro a P3 y le hago señas, digo:

Había una vez una niña de color blanco, e P3 empieza a actuar ¿cómo ella va hacer el blanco?

No lo sé. Entonces P2 me responde ¡usando la imaginación! Prosigo, esta niña se tropieza con una piedra. Entonces Ingrid cae al suelo sobre mí, que estoy haciendo de piedra, entonces llega un duende, yo hago de duende y robo a la niña.

Como vemos en P1 no da tiempo para la dispersión, de inmediato arma tres grupos. Sin embargo, en durante la clase pasa lo que precisamente P1 teme: los alumnos pierden el interés y dejan de participar. Por esto realiza una intervención intentando motivar a los alumnos a partir de dinámicas que ellos ya conocen como cantar. Recurre a una corta improvisación con P3 que resulta animando a los alumnos para actuar, es entonces cuando brevemente explica:

Bitácora P1:

Tienen 10 minutos para preparar los siguientes tres cuentos, tendrán que darle vida al cuento, repartirse personajes y presentar al público (sus compañeros) sus creaciones, previamente P1 les brinda la información necesaria para representar.

Consigna:

- Trabajar en equipo.
- Prestarle el cuerpo y la voz al personaje.
- No dar la espalda al público.
- Hablar claro y fuerte.

Estas son pautas sencillas que los alumnos pueden interiorizar rápidamente para que la representación sea posible.

En términos de Chevallard (1991) los procesos de transposición no son solo de orden externo cuyos ajustes dependen del nivel de desarrollo de los alumnos y la profundidad de la difusión del saber experto, sino también de orden interno: los objetivos de uso de los saberes construidos culturalmente. En este caso, en particular, acudimos a las transformaciones necesarias de los textos emblema para poner en situación de discusión: las formas de relación de los sujetos en la sociedad, en la comunidad. Es decir, se hace uso de las formas de representación escénica con el fin de aportar contenidos axiológicos y cognitivos a los jóvenes en situación de vulnerabilidad en un hogar de transición. En términos de Brousseau. “cada conocimiento o cada saber debe poder ser determinado por una situación. Una situación es un conjunto de relaciones que ligan a un agente o a varios. Estas relaciones deben ser tales que ese conocimiento es necesario para su realización o para su mantenimiento” (ibíd.). Recordemos que en el contexto de la Fundación Niños de los Andes, la clase de teatro es la primera clase de teatro para los alumnos, que es probable que no puedan estar en la siguiente (pues serán trasladados) y que no se trata de una cátedra profunda del campo sino de vivir una experiencia cercana al teatro que aporte a su persona en el periodo de traslado.

Por esto, desde la primera clase hasta la última tomamos como recurso la convención de estar en un teatro como herramienta para atraer la atención de todos en la clase sobre la representación:

P1, Bitacora:

Una vez los alumnos estuvieron listos para mostrar, alcé la voz y dije, muy buenas tardes a todos y todas: hoy, el teatro casa Albaquiara presenta tres obras de teatro, de tres grupos diferentes. Los actores vienen desde diferentes partes del mundo. Así que por favor público, ¡apague su celular! ¡preste mucha atención!

¿Quién es el director de esta obra? A4 se levanta y se ubica frente a mí, yo le pregunto ¿qué fue lo más importante en la creación de la obra?

A4: lo más importante fue el trabajo en equipo y la disposición de todos. La obra fue muy fácil y la pudimos captar rápidamente.

¿Cómo se llama el cuento?

A4: se llama “La jirafa de otoño”. (Guerrero, 2004)¹⁶

¹⁶ El autor de este cuento didáctico, pone a disposición del lector una serie de actividades, para trabajar con los niños, antes y después de la lectura. Entre estas propone la dramatización del cuento.

Esta adaptación fue bien recibida por los alumnos quienes la leyeron con agrado gracias a que era un argumento muy corto¹⁷ y con muchos personajes.

P1 Bitácora:

Los alumnos pidieron permiso a las señoras del aseo para usar cobijas y sábanas, valiéndose de las éstas para representar a los personajes, argumentando que las cebras eran totalmente blancas.

La imaginación empezó a aflorar, las ideas surgieron originales, noté en ellos placer al contar la historia, eso me hace recordar la frase de Gabriel García Márquez:

“El aprendizaje de las artes y de las letras, no tiene una base científica sino emocional o sentimental (...) su destino puede ser mejor si alguien ayuda a descubrirlo, no para forzarlo, si no para crearle condiciones favorables”(…) (Marquéz, 1995)

Al ver que la sábana ya no era sábana, sino la piel de una cebra sin manchas, que ya no era una silla, sino las patas de una enorme jirafa, que ya no era un hogar de paso, sino un enorme bosque lleno de animales salvajes. Se reflexionó acerca de la sucesión de las acciones del teatro a través de un texto devenido de la herencia cultural como un objeto que protege el saber, protege al alumno e incentiva al profesor en formación a reflexionar sobre la profundidad de los resultados de una participación en un entorno significativo.

5.2 Para encontrarse hay que perderse: dificultades particulares en distintas sesiones.

La perspectiva didáctica implica que en las situaciones de aula los aprendizajes son mutuos (profesor-alumnos) y que en una clase de teatro se co-construyen experiencias estéticas que conllevan al aprendizaje. Esto posibilita un encuentro pedagógico y didáctico en cuanto a ejecución y contenido, que sustenta la investigación y el estudio de caso realizado.

Retomaremos los aspectos que tuvieron mayor relevancia en el capítulo anterior para saber cómo se llegó a replantear la transformación del medio. En las siguientes páginas se realizará la descripción de las dificultades específicas en la cohesión de las distintas sesiones, reflexionando acerca de:

¹⁷ Esta es la historia de una jirafa que perdió sus manchas por un susto, muy triste se va de su casa porque se siente diferente a todos los de su familia. Durante su viaje se encuentra un hipopótamo rosa que enseguida hace amistad con ella, también a una cebra totalmente blanca y una cebra totalmente negra, que han perdido las dos sus respectivas rayas, un ave sin plumas, un camello sin jorobas, un erizo sin púas, etc. Un día, la jirafa decide volver con su manada. Se siente totalmente diferente y llega un momento en que descubre que sus manchas han aparecido de nuevo, aunque ahora no le hubiera importado carecer de ellas.

- 1 Relación entre la planeación y la concreción del aula.
- 2 El contenido movilizado.
- 3 La experiencia como transformación.
- 4 El lugar de la recepción como nodo de intervención docente.
- 5 La experiencia y el experimento.

5.2.1 Relación entre la planeación y la concreción del aula.

Durante la planeación de la sesión 1, P1 y P2, escogieron adaptar la obra de teatro Hamlet de William Shakespeare, cuyo tema sería: la toma de decisiones. Durante la previa socialización de las planeaciones, la tutora de práctica pide replantear el texto a dramatizar porque como registra OB:

La tutora considera que el texto no es pertinente para la población que se va tratar, por ende sugiere que desarrollen otra dinámica de clase y replanteen la planeación de clase ya que lo ideal es brindarle a los jóvenes un momento de esparcimiento y un acercamiento al arte teatral más que generar momentos catárticos en ellos, debido a que no conocemos con exactitud las problemáticas de cada uno de estos jóvenes y por lo tanto se podría concebir estados emocionales negativos durante el desarrollo del ejercicio.

A partir de ahí, P1 y P2 piensan una obra de teatro que conozcan lo suficientemente bien como para narrarla claramente y que los alumnos la entiendan. A consecuencia de ello olvidan pensar en el tema de la obra y cambio en las actividades según el tema, incumpliendo en el interés de ser consecuentes en las actividades según texto adaptado.

A continuación describiremos el aula, sus integrantes y personal de apoyo presente durante la práctica del día 19 de Febrero del 2014, se encuentran en el aula, la formadora de vida, la observadora (OB), la tutora de práctica (T), P1, P2 y dieciséis alumnos entre un rango de edad de 14 a 17 años.

La presencia de las personas que se encuentran dentro de la clase, pero no están participando de manera activa, puede llegar a ser motivo de dispersión para los alumnos que curiosos por conocerlos salen y entran de las actividades para socializar. Este factor junto con la intervención de la formadora de vida, como resalta

Bitácora OB:

La profesora que hace el acompañamiento, evita por momentos que los jóvenes exploren su creatividad. Ella orienta las acciones que ellos deben ejecutar y los practicantes no hacen ningún llamado de atención. También se presenta la interrupción de parte de otro formador quien retira ocho alumnos de la clase para luego reincorporarlos, son elementos con los que P1 ni P2 cuentan, no reaccionan a pesar de darse cuenta lo difícil que es lograr la atención de los alumnos.

La fase de disposición, P1 y P2 propone un juego que tuvo como contenido la escucha grupal. Podemos prestar atención a como el “juego el fantasmita”¹⁸ planeado por P1 y P2 confluyó en la pérdida de el control del grupo.

Al respecto la observadora escribe:

OB: (...) no participan en el juego, manifiestan pereza, aburrimiento y sentirse tontos o estúpidos por este juego... el juego empieza a tornarse en desorden y aburrimiento tanto que algunos jóvenes se sientan en las sillas que resguardan el televisor y otros se recuestan en las paredes (...).

Podemos analizar que los alumnos no entienden el sentido del juego porque P1 y P2 tampoco entienden el sentido de la actividad, que es la acción que orienta la tarea y los objetivos de la clase partiendo de las necesidades del grupo donde lo principal a tener en es la finalidad.

Cuando P1 y P2 ubicaron “el fantasmita” en esta planeación, lo hicieron porque en la obra de teatro Hamlet uno de los personajes es el fantasma del rey, una vez se transformó la planeación, la actividad dejó de tener sentido para las partes.

En el análisis de clase realizado por P1 se resaltan otros puntos causantes del fracaso¹⁹ de la actividad.

- Convenían que los alumnos se supieran los nombres de todos.
- los alumnos no sentían confianza para decir en voz alta su nombre,

¹⁸ Formados en círculo, un participante se dirige a otro caminando como si fuera un fantasma (brazos adelante), para no ser tomado por el fantasma y convertirse en tal, el alumno debe nombrar a cualquier persona que se encuentre jugando, la persona que es nombrada pasa a ser el fantasma, así en lo sucesivo.

¹⁹ Fracaso en aspecto de que los alumnos se desanimaron a participar, sin embargo no deja de ser un importante hallazgo en el avance Mesogenético: los cambios que ajustan el medio.

- se presentó mucho ruido de parte de las personas que estaban presentes.

5.2.2 El contenido movilizado.

En el análisis anterior se pudo evidenciar cómo la relación entre el contenido, escucha grupal y la actividad en la Fase 2, el fantasmita, no tenían relación alguna. No era acorde a las necesidades de los alumnos y por ser la primera clase, el marco educativo era desconocido para los practicantes.

Esta “no relación” nos llevó a preguntarnos:

¿Cómo hacer un contenido enseñable, en función de la progresión de clase, según la actividad principal u objeto de trabajo?

Para responderla fueron necesarias varias sesiones de práctica y encuentros entre las partes, donde se definió el concepto de la palabra ‘contenido’. Se reconoció que cuando nos referimos a “contenidos” debemos agregar, saber enseñable como soporte de la palabra, es decir: contenido de saber enseñable en tanto el docente en formación lo transforma previamente o durante el acto de enseñar, volviéndolo apto para ser enseñado.

La intención de la segunda fase es: desinhibir y disponer por medio de juegos de saber a los alumnos para lo que sucederá después, cuidando el sentido de la actividad dentro de la totalidad de la clase.

Los practicantes recurrimos a juegos teatrales, que desde el saber experto son apropiados para la clase. Sin embargo, al querer convertirlos en juegos de saber, se presentó una tensión importante que cuestionó la transformación que sufre el contenido de saber enseñable, en relación con las actividades, que buscan elaborar experiencias significativas para los alumnos y los practicantes.

Dicha tensión exigió, de parte de los practicantes, abrirse a la ambigüedad que supone la transmisión de un contenido y las transformaciones que puedan sufrir las actividades, en tanto que son unas en el papel (la planeación) y otras en la praxis, ya que no se puede anticipar un resultado.

Nos referimos a ambigüedad como eso que permite a P1 y P2 pensar y hacer la actividad de diferentes modos, según el momento presente, en el lugar, con las personas, los contenidos, los temas y las obras, que para el caso nunca serán los mismos.

En la cuarta sesión se pudo ver, cómo el contenido y las diferentes actividades entraron en relación, gracias a que P1 Y P2 se encontraban abiertos a la transformación que podía tener la actividad al ser entregada a los alumnos.

DIA: 12 MES: 03 AÑO: 2014

Objetivo: Desarrollar la sensación y percepción auditiva en los alumnos a través de experiencias sonoras que contribuyan a la situación de representación.

Tema: Los sentimientos.

Actividad, fase 2: Calentamiento de articulaciones.

Contenido de fase 2: Atención y escucha.

Nota: En esta sesión se contó con un músico invitado que interpretó la guitarra durante la fase 2, a éste le llamaremos M.

Bitácora P1:

“¡Música maestro!” M empieza a tocar, P1 pide a los alumnos caminar al ritmo de la música por todo el salón de clase, poco a poco introduce consignas como: vamos a mirarnos a los ojos, vamos a llenar los espacios vacíos. P2 se da cuenta de que uno de los alumnos está caminando de una manera muy graciosa, así que pide a todos que lo sigan y resalta las cualidades de movimiento que éste realiza:

¿Qué pasa si él se mueve lento o rápido?... todos lo seguimos.

Todo el grupo siguió los movimientos del alumno que los llevó al suelo, saltar y correr, caminar lento, rápido, ayudado por las indicaciones de P1 y P2. Así continuo la actividad, hasta que los alumnos se calentaron corporalmente.

Luego de la agitación, P1 toma el liderazgo y pide inhalar y tomar la energía del universo para regalarla a los demás exhalando. Les pide a los alumnos buscar un lugar del salón, donde pudieran estar cómodos, cerrar los ojos y escuchar atentos el cuento “el amor y la locura” M y P1, pasan al centro a narrar, mientras los alumnos escuchan...

Vemos aquí como P1 y P2 son sensibles ante “lo que les sucede a los alumnos”. Poco a poco transforman la actividad, según las acciones de los alumnos, para dar cabida a saberes o contenidos del campo propio de la actuación como: llenar espacios vacíos, ritmo grupal, contacto visual, coro corporal, atención y escucha; reunidos en un juego de saber.

Poco a poco los conducen a un estado pasivo y silencioso para poder entregarles el texto literario a modo de cuento cantado, generando asombro en ellos, con una forma diferente de dar el material de trabajo para que los alumnos, se encuentren con algo DIFERENTE y a lo que no están acostumbrados, “para que les pase algo” y así lograr que el contenido movilizado cobre un verdadero sentido de la experiencia.

5.2.3 La experiencia como transformación.

“Lo importante desde el punto de vista de la experiencia, no es, ni lo que Kafka siente, ni lo que yo pueda sentir leyendo a Kafka, si no el modo en como en relación con los sentimientos de Kafka, puedo formar y transformar mis propios sentimientos” (Conferencia: Larrosa, 2006).

La situación representación fue el convite a disfrutar de una experiencia orientada a sentir emociones, desinhibirse corporal y vocalmente, entrar en confianza con el otro ser, aprendiendo que las grandes transformaciones se hacen trabajando en equipo, a proyectarse para cumplir los sueños, reflexionando en primera persona desde las vivencias de los distintos personajes que se le presentaron, principalmente a través de la literatura, el teatro y los juegos, restableciendo su derecho a participar libremente en la vida cultural y en las artes, como sostiene el artículo 31 de la Convención sobre los derechos del Niño, de la misma forma al juego, las actividades recreativas propias de su edad, al descanso y al esparcimiento.

Un grato ejemplo de ello se encuentra registrado en la entrevista realizada a los alumnos que participaron en la séptima sesión. Aquí describen lo aprendido al haber leído y representado a Pinocho el día 2 del mes de Abril del año 2014.

Objetivo: Rescatar el valor de la amistad y la toma de decisiones a través de actividades y situaciones de representación de la obra de teatro “Pinocho”.

Tema: La toma de decisiones.

Actividad, fase 6: Entrevista escrita.

Contenido de fase 2: Reflexión.

Tabla 6

¿Qué te enseñó la clase?	¿Crees que lo que aprendiste es útil para tu vida?	¿Qué es lo que más te gusto de la clase?	¿Qué es lo que menos te gusta de la clase?
Nos enseñó a compartir entre nosotros mismos y también que muchas veces nuestras amistades no nos llevan a nada bueno.	Gracias a esta clase aprendimos que tenemos que escoger mejor nuestras amistades. Nos vuelve a nuestra infancia y nos enseña a ser actores.	Actuar con mis compañeros y aprender algo para un mejor futuro.	Lo que menos me ha gustado es que por uno pagan todos o se descompensa el trabajo que estábamos haciendo.
La clase de teatro me enseñó que el trabajo en equipo sí se puede lograr con un poco de confianza en uno mismo y en los demás.	Hay dos clases de amigos, el positivo y el negativo, como en el caso de Pinocho donde el positivo era el Hada y el negativo la Zorra y el Gato.	La participación de todos, no hubo vocabulario soez ni agresiones.	Cuando los compañeros no colaboran con la actividad.
Aunque tenga mentalidad de hombre uno por dentro tiene el niño que era.	Ahora tengo más esperanzas de estudiar, me sirve para aprender y enseñarles a mis compañeros.	Lo que me ha gustado es cómo uno aprende y desarrolla su mente.	Que los profesores no se pueden quedar más tiempo para aprender a ser como ellos.
Me enseñó que a pesar de lo que uno haga, nunca debe dejar de ser niño.	Me enseñó cosas mejores de la que cosas que yo hacía y me animó para seguir adelante. La clase fue una ventana donde pude ver qué es lo malo.	Que uno se puede divertir relajar la mente y disfrutar.	Nada de la clase me ha disgustado.

Posteriormente, podemos constatar que los chicos hacen tipos de reflexión sobre la adaptación encaminados a la moral (lo que se conoce como bueno y malo), así como a la esperanza (las posibilidades futuras), y a la identificación del yo en relación con el otro compañero o personaje (la otredad como espejo). Pueden discernir entre el aprendizaje dado en el texto como en la misma clase en sí. Esto es bueno tenerlo claro para que, en posteriores sesiones de aprendizaje, socializar los diferentes niveles de aprehensión. Durante su análisis, P1 puede desglosar tres tipos:

a) Axiológico; los grandes valores, por ejemplo, rescatar al niño que llevamos dentro, como lo afirma uno de los alumnos, ya que la fase de reflexión la profesora preguntó si la obra era muy

infantil, a lo que uno de ellos respondió que se equivocaba porque se identificaba aún como niño, a pesar de realizar cosas de adultos. b) Cognitivo; el niño puede consciente que está en un espacio de aprendizaje y desarrollo mental. La clase, no obstante tiene juegos y es natural que en ella disfruten, no pierde su sentido educativo y los alumnos lo evidencian. c) Práctico; por ejemplo el trabajo en equipo, fruto de las actividades colectivas, o el procurar desenvolverse con un lenguaje apropiado en una situación que lo amerite.

Aquí el hecho de que sepan leer o no, no es relevante, pues lo que se busca es que interpreten y pongan en sus propias palabras los acontecimientos y lo que piensan de ello.

5.2.4 El lugar de la recepción como nodo de intervención docente

Hablamos de la recepción en los alumnos como la enseñanza que la actividad guiada por el profesor puede dejar. Ésta es llevada a cabo al final de la clase (razón por la que los tiempos de las actividades han de estar bien ajustados, para no dejar por fuera el espacio donde lo lúdico se convierte en aprendizaje). Dado lo limitado del espacio de reflexión, es necesario buscar ser más puntual a la hora de indagar en los chicos sus impresiones y así guiar más conscientemente sus reflexiones. En la anterior entrevista P1 y P2 realizaron preguntas muy generales, tales como “qué les gustó o qué no, qué cambiarían de la clase”. Esta búsqueda por unas preguntas y unas guías más profundas amerita un análisis más a fondo en trabajos posteriores.

Es curioso como la labor pedagógica se lleva a cabo al contrario de cómo se puede ver la sociedad colombiana en general, más reaccionaria que preventiva. Aunque es crucial esta preparación, también debería serlo el instinto de reacción ante eventualidades en el aula que obstaculicen la realización de la clase. La reacción ante éstas, por parte de los practicantes suele ser subjetiva, e impulsiva, partiendo desde emociones y susceptibilidades de ellos. La academia ha adolecido de realizar una preparación ante los distintos dilemas que se pueden presentar de manera imprevista. Quizá esto requiera un entrenamiento particular, como por ejemplo, poner sobre la mesa contingencias tales como riñas, inesperadas declaraciones íntimas y dolorosas, resistencia ante las actividades, estados alterados ante drogas medicadas como parte de un tratamiento de rehabilitación, la tristeza ante el encierro o una vida adversa o la llana apatía frente al ejercicio de representación.

Dicha preparación debe estar enmarcada en el balance de lo intuitivo, lo mental, y lo emocional, pilares de un educador integral para ser consecuente con su labor de formador.

5.2.5 El experimento y la experiencia

Llevar a cabo una clase, en general, puede partir desde el experimento (poner a prueba una acción en busca de unos resultados), o desde la experiencia (realizar algo ya sabido y demostrar nuevamente su efectividad). Las sesiones en la Fundación tienen un énfasis experimental, propuesto incluso por los propios tutores y son susceptibles tanto al éxito como al fracaso, incluso dentro del mismo experimento llevado a cabo en más de una ocasión. El problema de la experimentación con este contexto en particular radica en la escasez de encuentros que tendrán la gran mayoría de los alumnos. La experiencia, como se mencionó anteriormente es *lo que nos pasa y luego nos transforma*. Pero la experiencia no necesariamente tiene que ser sólo la propia. De hecho, las experiencias de los otros pueden enriquecernos tanto como las que nuestros procesos nos enseñan. Nos podrían ahorrar tiempo de experimentos ya fallidos por otros. No es esto una invitación a dejar de probar cosas nuevas en el aula, pero sí una sugerencia de priorizar la impresión en los alumnos y con esto buscar en las experiencias de los otros practicantes para afianzar dinámicas, si no más efectivas, al menos que no pasen por el fracaso, fruto del desconocimiento de errores previos. Procurar revisar la experiencia de los que precedieron es fundamental para no cometer los mismos equívocos, y no desperdiciar la escueta oportunidad que tiene el chico de encontrarse con el arte escénico y por ende consigo mismo.

6 A modo de conclusiones ¿cómo ajustarse al contexto, a los límites y complejidades del medio?

Todas las flaquezas y limitaciones pueden verse
Como la disciplina que evoca la creatividad.
El lenguaje mismo de un medio rico en
Obstáculos y resistencias.
(Nachmanovitch, 1990)

Situarse en un marco de referencia (adaptaciones) para movilizar contenidos axiológicos, procedimentales y disciplinares del teatro, permite comprender la funcionalidad de las herramientas que entran al aula. Dicha herramienta encarna desde las metáforas de cada relato una representación cuya practicidad comprende los aprendizajes recíprocos practicante-alumno. La implementación de un proyecto de teatro que responde a decisiones éticas por parte del docente en formación garantiza la dimensión formativa del teatro además de garantizar el éxito de la gestión de aula.

Dos horas son poco tiempo (restringido), no por ello deja de ser un lugar de aprendizaje para quienes integran el escenario educativo. Es precisamente el valor de investigar la didáctica oportuna para una población específica *in situ* lo que asegura la coherencia de las actividades con las necesidades específicas de los alumnos. La recolección, análisis y observación de terceros y del mismo, ajustan las acciones del docente en formación, en función de movilizar contenidos para el aprendizaje, sólo así tendrá sentido para los alumnos.

¿Cómo lograr que el espacio de dos horas sea revelador y edificante? Intentar hacer un cambio en las conductas bajo estas condiciones restringidas, visibilizando posibilidades de transformación por medio del arte, parece una utopía. Anatole France dice: “la utopía es el principio de todo progreso y el diseño de un porvenir mejor”. Es acudiendo a la intuición como se construye el rol docente y ésta se sostuvo bajo el reconocimiento de la fantasía como parte del proceso educativo que resulta emocionante para los alumnos. De ahí la afinidad por la literatura como instrumento y el teatro como forma para liberar las palabras, confiando en la creatividad infantil amparada por el trabajo previo de adaptación. La gestión tuvo el segundo lugar para la instalación del ambiente de aprendizaje.

Con respecto a los objetivos, nos propusimos diseñar una propuesta didáctica, sin embargo los análisis de este tipo todavía incipientes apenas nos llevaron a identificar factores que inciden en la construcción del desarrollo de dispositivos didácticos en tiempo restringido (una sola sesión) en una práctica efímera con población vulnerable y flotante.

Ampliar la categoría *Saber*, visto como un contenido diferenciado por quien lo dirige, permite elegir el soporte desde el cual el docente toma las decisiones respecto al objeto.

El contenido deberá haber sufrido ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado en función de la comprensión del contexto. Es decir: La transformación de los saberes, del mundo del teatro, exige ajustes puntuales, es el contexto lo que orienta la toma de decisiones del profesor respecto a la elección del objeto y material de trabajo.

Los retos para el practicante son:

- * Anticipar los riesgos, dificultades y logros de los objetivos que propone.
- * Anticipar los temas centrales de cada sesión, para poder orientar las reflexiones.
- * Anticipar los contenidos para concretarlos y los criterios de evaluación que den cuenta del éxito o no de la clase.

Es importante preguntarse por el desenvolvimiento del docente en formación en un contexto como éste ya que sugiere entender la implementación de dispositivos efectivos que aporten experiencias significativas para que los alumnos tengan la posibilidad de expresarse y ser, *para que los alumnos no permanezcan callados, en un círculo y con las manos atrás.*

El modelo de formación en alternancia (tránsitos entre ir y venir del terreno escolar $\leftarrow \rightarrow$ a la universidad,) es el lugar desde donde los estudiantes logran definir y dar nombre a las dificultades que encuentran en la gestión de clase. Es así como entre una sesión y otra, en las discusiones con los formadores y ahora a partir de escuchar las observaciones de los observadores (fase inicial de práctica) el estudiante logra ajustar las primeras iniciativas de gestión a proyectos concretos con alumnos concretos con metas posibles y realizables.

La herramienta didáctica “situación de representación” propone a los alumnos un entorno que contrapone su realidad y su contexto con la realidad ficcional sugerida por el texto. Esta tensión entre lenguaje cotidiano y lenguaje dramático sirve como detonante de la imaginación, lo cual dinamiza el proceso didáctico. Las situaciones de representación se tornan ejes fundamentales para el desarrollo cognitivo, motor y axiológico de los entes participantes.

Uno de los aportes a la población es permitir el desarrollo de la personalidad, ya que al elegir esto o aquello, al asumir un rol, al pasar al frente o discutir, el alumno puede experimentar expresarse libremente desde lo que conoce y sabe de la vida, siempre en el marco de referentes que orientan la clase.

No todos los alumnos quieren participar de las actividades a causa de sentirse inhibidos ante los proyectos o sentirse indispuestos. Pero es precisamente al realizar la convención de estar en un teatro con público espectador, que el docente convoca a todos aquellos que no están en *mud* de actuar, para participar prestando su escucha y atención a los hechos, esta experiencia es muy positiva pues les permite debatir y confrontar lo que se expone ante sus ojos.

Para el docente en formación es la oportunidad de intervenir en la elección de roles, modificando las situaciones, problematizando la vida en sociedad, fijando la atención sobre el tema de la clase o de su interés permite avanzar en su labor y además empodera al alumno para tomar decisiones.

Pensar en llevar a cabo una buena reflexión nos permite instalar dentro de la educación en alternancia la necesidad de definir **el lugar de la recepción como un nodo de intervención docente**.

Surgen entonces las necesidades por:

- * Cuestionar el rol del docente frente a las situaciones que entran en el aula, que supone un espacio regulado y regulador que interrogan su capacidad de orientación, su capacidad de regulación ante la elección de mundos que ‘entran’ o no al aula.
- * Es imprescindible afinar la mirada sobre el sentido de su entrada en un espacio de aula, regulado por un profesor, cuya función está enmarcada justamente en la salvaguarda de la construcción de humanidad y desarrollo (Merchán, 2013).
- * Es necesario profundizar sobre la dimensión formativa del teatro como cristalizadora de las acciones humanas.
- * Es preciso cuestionar acerca de los alcances del artista formador en la reconfiguración del campo de la educación.

7 Bibliografía

- Ariza, Y. V. (2014). *Metodologías implementadas por los Formadores de niños y jóvenes con problemáticas de consumo de SPA y Permanencia en Calle del Centro de Emergencia Casa Corazones de la Ciudad de Bogotá y su impacto en la población*. Universidad Católica de Colombia.
- Blanco, E. C. (2000). *Apuntes sobre la adaptacion Dramatica*. Bogotá: Santafé de Bogotá : Academia Superior de Artes de Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000.
- Brousseau, G. (1991). *Fundamentos y metodos de la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Burdeos 1. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CFundamentosBrousseau.pdf>
- Brousseau, G. (s.f.). *Fundamentos y metodos de la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Burdeos 1. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CFundamentosBrousseau.pdf>
- Bucay, J. (s.f.). *El elefante encadenado*. Obtenido de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.miriamortiz.es%2FTEXTOS%2FVElefanteEncadenado.pdf&ei=3y8sVIXLCY_pggTt2IDwAg&usg=AFQjCNHMH0oU3tOdj1pGl_7CQnFzEqAJHQ&sig2=uX098mMB3iAi7ybM02MbLA
- Collodi, C. (s.f.). *Pinocho* . Recuperado el 2 de Abril de 2014, de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdspace.universia.net%2Fbitstream%2F2024%2F1229%2F1%2FCollodi-Carlo-pinocho.pdf&ei=RDUsvKSwIsvPggTg24K4Aw&usg=AFQjCNHrHP752I8ln-yG9bZ_lp8_wRfK_w&sig2=rC6BZz
- cortito, t. c. (Cuentos orientales). *Te cuento algo cortito*. Recuperado el 2014 de Abril de 22, de <http://www.taringa.net/post/offtopic/6123797/Te-cuento-algo-cortito.html>
- Espitia, Z. y. (2014). *NIVELES DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO DE TEATRO*. TESIS , UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL , FACULTAD DE BELLAS ARTES-LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS, BOGOTÁ D.C.

- Fundacion Niños de los Andes . (s.f.). Bogotá. Obtenido de
http://www.ninandes.org/htmls/institucional_quienes.htm
- Fundación Niños De Los Andes. (S.f). *FUNDACION NIÑOS DE LOS ANDES*. Fundación Niños De Los Andes. Obtenido de http://www.ninandes.org/htmls/institucional_quienes.htm
- Gomez, T. (s.f.). *El sapito Sordo*. Recuperado el 26 de Marzo de 2014, de
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CBOQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.elmundodeorizaba.com%2Fnoticias%2Fsociales%2F216-principal%2F1126002-n2%3Fformat%3Dpdf&ei=eZMsVMTGMoiwggSb9IGICQ&usg=AFQjCNEmlzGFkB_9zkX1UBFvEURzXpHVyA
- Guerrero, A. (2004). *La girafa de otoño*. ANAYA.
- ICBF . (2010). *LINEAMIENTO TÉCNICO PARA LA MODALIDAD DE: HOGAR DE PASO PARA NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON SUS DERECHOS AMENAZADOS , INOBSERVADOS O VULNERADOS* . BOGOTÁ D.C.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona : Aloma .
- Larrosa, J. (S.f.). *Conferencia: LA EXPERIENCIA Y SUS LENGUAJES*. Conferencia , Universidad de Barcelona, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Obtenido de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Maite, T. (s.f.). *Cuentos cortos para educacion infantil*. Recuperado el 8 de Abril de 2014, de (FUENTE: Adaptación <http://personal.auna.com/educ.fisica/WEB%20de%20JOSE%20A.%20COTAN%20CID%20->
- Mantovani, E. y. (2008). *Didactica de la dramatización*. Buenos Aires: Gedsia.
- Marqu ez, G. G. (1995). *Un Manual para ser niño*. Recuperado el 21 de marzo de 2015, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1907.pdf>
- Merchan, C. P. (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*. GENEVE.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana desde la psicología histórico-cultural. *Avances de psicología latinoamericana-Volumen 23*, 34.

- Morales, M. S. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Chile: Desclée de Brouwer, S.A.
- Nelly, V. (s.f.). *Cuentos cortos para educación infantil*. Recuperado el 8 de Abril de 2014, de (FUENTE: Adaptación <http://personal.auna.com/educ.fisica/WEB%20de%20JOSE%20A.%20COTAN%20CID%20-20->
- Niño, J. N. (s.f.). *El caballo*. Recuperado el 26 de Marzo de 2014, de <http://fantasiasayhp.blogspot.com/2013/04/el-caballo-de-jairo-anibal-nino.html>
- Panaia, M. (2009). *Algunas precisiones sobre el concepto de población flotante en el ámbito del trabajo*. Buenos aires. Recuperado el Abril de 2015 , de <http://www.aacademica.com/000-062/1142.pdf>
- Peña, L. B. (s.f.). *Cuentos picarescos para niños de America latina*. São Paulo : Editorial Atica, c1983.
- Rickenmann, R. (2005). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra (Suiza).
- Rubio, A. (2011). *Laboratorio Danza y Pedagogia: Elementos para una Reflexión en el Contexto Multicultural Colombiano*. Obtenido de <https://laboratoriodanzaypedagogia.wordpress.com/maestros-y-ponencias/alexander-rubio-alvarez/>
- Sensevy, G. (2007). *CATEGORÍAS PARA DECRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA*. Obtenido de <http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20decribir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>
- Tevella, A. M., Urcola, M., & Daros, W. (2007). *IDENTIDAD Y POBLACIÓN INFANTIL EN EN SITUACION DE CALLE*. UNR Editora. Obtenido de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/identidadcalle.pdf>
- Yoga crece Escuela de Kundalini Yoga para niños, jovenes, familia y educación. (s.f.). *yogacrece*. Recuperado el 8 de Abril de 2014, de <http://www.yogacrece.cl/cuento.pdf>