



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 dimensión performance del profesor: Un análisis de la presencia en el campo expandido y la acción docente", presentado en la modalidad de monografía por el estudiante Cristian Camilo Charry Ocampo (C.C1.136.886.431 -Código 2011177009), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- Entrega un trabajo riguroso que interpela directamente la licenciatura y el concepto de rol docente, vinculando de manera adecuada los dos campos planteados.
- Plantea una pregunta muy pertinente al rededor del cuerpo en el campo de la acción docente y cómo este provoca actos comunicativos contundentes

En Bogotá, a los cuatro (04) días del mes de Diciembre de dos mil quince (2015).

Jurado Carlos Sepúlveda

Calificación: 4.0

Firma: 

Jurado Hernando Parra

Calificación: 5.0

Firma: 

Director Angela Valderrama

Calificación: 5.0

Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.9

**LA DIMENSIÓN PERFORMANCE DEL PROFESOR: UN ANÁLISIS DE LA
PRESENCIA EN EL CAMPO EXPANDIDO Y LA ACCIÓN DOCENTE**



CRISTIAN CAMILO CHARRY OCAMPO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

COMITÉ DE TRABAJOS DE GRADO

2015

**LA DIMENSIÓN PERFORMANCE DEL PROFESOR: UN ANÁLISIS DE LA
PRESENCIA EN EL CAMPO EXPANDIDO Y LA ACCIÓN DOCENTE**

CRISTIAN CAMILO CHARRY OCAMPO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas

Tutora de trabajo de grado:

ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

Comité de Trabajos de Grado

2015

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE**

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 2

1. Información General

Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	LA DIMENSION PERFORMANCE DEL PROFESOR: UN ANALISIS DE LA PRESENCIA EN EL CAMPO EXPANDIDO Y LA ACCION DOCENTE
Autor(es)	CRISTIAN CAMILO CHARRY OCAMPO
Director	ANGELA VALDERRAMA DIAZ
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 59 Págs.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Presencia, Acción docente, Rol docente, Dimension Performance, Teatro del Presentar, Comunicación efectiva, Conciencia sobre el cuerpo.

2. Descripción

Este trabajo de grado aborda la presencia desde un campo expandido y contemporáneo del teatro con el fin de describir y analizar su relación con la acción de un profesor de teatro en el aula. Así mismo toma elementos de la dimensión performance para dar cuenta de cómo el profesor establece unas acciones en el aula y las transforma con el fin de adaptarse a las circunstancias de los alumnos y el contexto a partir de la conciencia que tiene sobre su cuerpo con un fin comunicativo. El trabajo investigativo se centra en autores de la escena como Barba, Chevallier, Sánchez y Dubbati y autores del orden pedagógico como Altet, Domingo y Schön y se pregunta por cómo los elementos propios de la escena y el escenario contribuyen en la cualificación del rol del licenciado en artes escénicas.

3. Fuentes

- Albaladejo, M. (2007). La comunicación más allá de las palabras. Barcelona: GRAO.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En M. A. Léopold Paquay, La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. (págs. 33-48). México: Fondo de cultura económica.
- Barba, E. (1990). El arte secreto del actor. México: Pórtico de la Ciudad de México.
- Chevallier, J.-F. (2011). El teatro de hoy: Una tipología posible. Cuadernos de Ensayo Teatral: Paso de gato.
- Dizman, S. (1954). Historia del Teatro Universal. Tomo IV. Buenos Aires: Losada.
- Goffman, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos aires: Amorrortu editores.
- Lehmann, H. T. (2010). Algunas notas sobre el teatro post-dramático, una década después. Repensar la Dramaturgia, 309, 328.
- Pavis, P. (1996). Diccionario del Teatro. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sánchez, J. A. (2007). El teatro en el campo expandido. Quaderns portàtils 16.
- Schechner, R. (2012). La representación. Una introducción. México: Fondo de cultura económica.

4. Contenidos

En el presente documento el lector encontrará un primer capítulo de orden conceptual en el que se desarrolla el concepto de presencia, que desde una mirada contemporánea del teatro, se expande para dar cuenta de las acciones cotidianas desarrolladas por



FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 2 de 2

un profesor. Así mismo, define las características de un docente y su acción desarrollada en el aula, lo que posteriormente se desplaza junto con el concepto de presencia a la dimensión performance, categoría emergente que aparece como un elemento articulador que permite ver y analizar la acción desarrollada por un profesor de teatro en el aula. Luego, un segundo capítulo que presenta el análisis de la información recogida y sistematizada en los instrumentos por medio de los correlatos, para llegar al tercer apartado del documento compuesto por las conclusiones surgidas de la investigación. Finalmente se presentan como anexos algunos de los instrumentos diseñados que permitieron el análisis del presente trabajo monográfico. Esta monografía se plantea como objetivo general describir y analizar la relación entre el concepto de presencia y la acción desarrollada por un profesor de teatro en el aula. Para esto, resulta importante a su vez conceptualizar la presencia en un campo contemporáneo del teatro; estudiar los fundamentos desde donde se propone el concepto de rol docente con el objetivo de establecer relaciones entre el mismo y el concepto de presencia y, finalmente, analizar la práctica de profesores de teatro en relación al desarrollo conceptual.

5. Metodología

Esta monografía es una investigación de orden descriptiva con enfoque cualitativo. Observa, describe y analiza puntualmente la práctica de tres profesores de teatro egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas por medio de una entrevista semi-estructurada y un registro audiovisual recopilado a través de un formato de videoscopia previamente diseñado, cuyo análisis se establece a partir de un análisis por correlatos que permite ver la relación existente entre marco teórico y realidad.

6. Conclusiones

- El concepto de presencia desarrollado desde el teatro del presentar se relaciona de manera directa con la acción desarrollada por un docente, puesto que inicialmente en ambas hay una intención comunicativa y un sentido convivial, en el que tanto el operador como el docente se sirven de la técnica o la experiencia para establecer una relación contundente con el espectador, unas maneras de estar e influir en el espacio académico; formas en las que usan las características del cuerpo y su voz de forma consciente y que se van modificando en el tiempo presente de la acción según las mismas exigencias y el dialogo que se construye con quien observa.
- Estudiar los elementos disciplinares propios de la escena y el escenario y ver su expansión en el aula, se convierten en herramientas profundas en la reflexión y práctica de los docentes egresados del programa, herramientas que finalmente pueden aportar a cualquier área del conocimiento humano mejorando lazos comunicativos y relacionales, generando inquietudes alrededor de cómo el cuerpo se convierte en una herramienta presente en la reflexión y en la elaboración de discursos críticos, pedagógicos y artísticos.

Elaborado por: CRISTIAN CAMILO CHARRY OCAMPO

Revisado por: ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ

Fecha de elaboración del Resumen:

04

12

2015

TABLA DE CONTENIDO

A MANERA DE INTRODUCCIÓN	7
SOBRE EL PROCESO Y SU DESARROLLO.....	8
CAPITULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN.....	11
1.1. REPRESENTACIÓN – PRESENTACIÓN.....	11
1.2. LA PRESENCIA COMO CONCEPTO DIFUSO	14
1.2.1. La presencia y la relación cualidad-pensamiento-cuerpo.....	16
1.2.2. La presencia en el campo expandido.....	19
1.3. EL ROL DOCENTE	21
1.3.1. El profesional reflexivo	23
1.3.2. La comunicación no verbal en el aula	25
1.4. LA DIMENSIÓN PERFORMANCE COMO CATEGORIA EMERGENTE	29
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA EN RELACIÓN A LA DIMENSIÓN PERFORMANCE DEL PROFESOR.....	33
2.1. LA PRESENCIA Y SU EXPANSIÓN AL AULA.....	33
2.1.1. El pensamiento y la reflexión en la acción.....	35
2.1.2. El cuerpo en la comunicación no verbal.....	38
2.1.3 La experiencia como una cualidad para acercarse a la presencia.....	43
2.2 LA ACCIÓN DEL DOCENTE COMO RITO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ACCIÓN.....	45
3. CONCLUSIONES	47
4. REFERENCIAS.....	51
ANEXOS	54
ANEXO 1. TABLA 2 – CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	55

ANEXO 2. TABLA 3 – EJEMPLO DE VIDEOSCOPIA.....	56
ANEXO 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DISEÑADA	57
ANEXO 4. TABLA 4 – EJEMPLO DE DESCRIPCIONES CUALITATIVAS	59
A NEXO 5. TABLA 5 – EJEMPLO DE ANÁLISIS POR CORRELATOS	61

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

En la Licenciatura en Artes Escénicas se han generado grandes avances alrededor de la declaración y transposición de contenidos para su enseñanza, sin embargo, aún es poco lo que se ha profundizado en cómo conceptos y prácticas propias de la disciplina pueden convertirse en herramientas fundamentales en la acción de educar, es decir, en cómo el estudio de técnicas corporales y prácticas vocales, e incluso conceptos no tan definidos como la presencia y la energía, pueden contribuir a que el profesor de teatro tenga unos instrumentos para accionar en el aula, en otras palabras para cualificar su rol docente. Por otro lado, ocurre con frecuencia que los elementos conceptuales trabajados durante la carrera no son del todo comprendidos y cuestionados, por lo que a la hora de aplicarlos o enseñarlos el licenciado replica discursos y maneras de hacer en vez reflexionar y crear formas propias.

De ahí que esta investigación, en el interés de comprender un concepto poco estudiado al interior de la licenciatura, decida indagar **cuál es la relación entre el concepto de presencia y la acción desarrollada por un profesor de teatro en el aula**. En este sentido, se busca identificar unas maneras de entender el cuerpo como herramienta presente en la reflexión y en la elaboración de discursos críticos, pedagógicos y artísticos. Estudiar la presencia como un concepto que trasciende de lo etéreo e inmaterial a un lugar de discusión y aplicación, generando así una relación constante entre reflexión-acción, se concibe como la posibilidad de articular los problemas escénicos y la acción pedagógica; esto con el fin de abrir nuevos espacios de investigación en los que se analizan las formas a través de las cuales se establece el encuentro entre un profesor y un grupo de estudiantes, encuentro en el que media una intención comunicativa y educativa.

Bajo esta perspectiva, esta investigación se propone de manera fundamental *describir y analizar la relación entre el concepto de presencia y la acción desarrollada por un profesor de teatro en el aula*. Para esto, resulta importante a su vez conceptualizar la presencia en un campo contemporáneo del teatro, estudiar los fundamentos desde donde se propone el concepto de rol docente con el objetivo de establecer relaciones entre el mismo y el concepto

de presencia y, finalmente, analizar la práctica de profesores de teatro en relación al desarrollo conceptual.

SOBRE EL PROCESO Y SU DESARROLLO

En pro de cumplir los objetivos propuestos esta investigación consideró pertinente trabajar sobre un método descriptivo con enfoque cualitativo. La decisión metodológica, que partió de la observación, descripción, análisis e interpretación, contribuyó a la identificación de cada uno de los fenómenos ocurridos en el aula y provocados por la acción hecha por los maestros. Debido a que en este tipo de investigación el investigador debe definir qué conceptos o componentes va a observar en su población de estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) se definieron los conceptos de *presencia* y *acción docente* como categorías de análisis iniciales y, en la construcción teórica de las mismas surgió la *dimensión performance* como categoría emergente; categoría que se traza como eje transversal entre las dos primeras, permitiendo profundizar así la relación de las mismas. (Ver Anexo 1)

Siguiendo los propósitos metodológicos, se determinó una muestra significativa de docentes de teatro que tenían un espacio de formación común: la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así contamos para el análisis de la realidad con las prácticas profesionales desarrolladas en el aula por los profesores Mallivi Melo Rey¹, Arbey Rubio Molina² y Juan Manuel Cristancho Hernández³, quienes no sólo están en la actualidad ejerciendo la profesión docente, sino que además tienen ya una experiencia significativa en la misma, pues hace más de cinco años se encuentran vinculados a colegios del distrito y trabajan de manera particular con bachillerato.

¹ La profesora Mallivi Melo egresó de la LAE en el año 2008, es especialista en Educación Artística Integral de la Universidad Nacional de Colombia en 2013 con estudios complementarios en tecnologías de la información, juegos teatrales y actuación. Adicionalmente tiene una vasta experiencia artística y ocho años de labor docente.

² El profesor Arbey Rubio egresado de la LAE ha realizado estudios en improvisación teatral e historia del arte. Adicionalmente tiene seis años de experiencia como profesor de distrito.

³ El profesor Juan Manuel Cristancho egresado de la LAE, es especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente se encuentra finalizando estudios de Maestría en Semiótica en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Para poder observar las categorías diseñadas en la realidad determinada y teniendo en cuenta que “se recogen datos de manera independiente sobre los conceptos y las variables” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p. 80), se seleccionaron y diseñaron instrumentos que permitieran esta labor. Como primer instrumento de recolección de información, se utilizaron las grabaciones de clase de los docentes mencionados en grados séptimos, novenos y onces. La información recogida por los videos se sistematizó, como se expresa en el Anexo 2, en un formato de videoscopia previamente diseñado.

De forma paralela se aplicó a los profesores, como segundo instrumento de recolección de datos, una entrevista en formato semiestructurado, es decir una entrevista en la que se “lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion que determine aquella información temática que se quiere obtener” (García, Martínez, Martín & Sánchez, 2009, p. 8). Esta entrevista contribuyó a crear un panorama general en cuanto a percepciones artísticas y pedagógicas de los maestros, así como evidenciar lo momentos en qué eran conscientes de su acción en el aula. (Ver Anexo 3)

Luego de tener la información recogida mediante los instrumentos diseñados, se procedió a realizar un *análisis por correlatos*, el cual, mediante el uso de una tabla diseñada establecía la relación entre los elementos sustraídos de la realidad y el desarrollo conceptual elaborado. Sin embargo, al intentar relacionar la información recogida de la videoscopia con el resultado de las entrevistas y el desarrollo conceptual, fue imprescindible reorganizar parte de la información cuantitativa obtenida (cantidad de veces que los profesores ejecutaban alguna acción) y crear a partir de allí descripciones cualitativas (Ver Anexo 4). Esta nueva organización permitió hacer de forma efectiva el correlato en donde se pusieron en relación las descripciones cualitativas obtenidas sobre la videoscopia, las entrevistas semiestructuras realizadas y el desarrollo teórico. (Ver Anexo 5)

Para terminar, en el presente documento el lector encontrará un primer capítulo de orden conceptual en el que se desarrolla el concepto de presencia, que desde una mirada contemporánea del teatro, se expande para dar cuenta de las acciones cotidianas desarrolladas

por un profesor. Así mismo, define las características de un docente y su acción desarrollada en el aula, lo que posteriormente se desplaza junto con el concepto de presencia a la dimensión performance. Luego, un segundo capítulo que presenta el análisis de la información recogida y sistematizada en los instrumentos por medio de los correlatos, para llegar al tercer apartado del documento compuesto por las conclusiones surgidas de la investigación. Finalmente se presentan como anexos algunos de los instrumentos diseñados que permitieron el análisis del presente trabajo monográfico.

CAPITULO 1: CONCEPTUALIZACIÓN

1.1. REPRESENTACIÓN – PRESENTACIÓN

El arte teatral cambió radicalmente a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, luego de dos guerras mundiales y después de la aparición del cine que presagió la muerte del teatro⁴ (Chevallier, 2004, p. 177). Lo dramático que desde la poética de Aristóteles⁵ refirió a la *imitación/representación* por parte de los actores, de unas acciones que tenían como objetivo lograr la identificación del espectador, fue replanteado por una serie de artistas y directores de escena que se encargaron de repensar las concepciones estéticas, las técnicas de interpretación y la función del teatro en la sociedad. La ruptura en la forma dramática tradicional posibilitó una nueva mirada, reconfigurando la idea de representación, haciendo que el papel del teatro no consistiera en “dar forma a un objeto, sino más bien en construir (...) posibles relaciones humanas” en un presente compartido (Lehmann, 2010, p. 325). En este sentido, la labor de repensar el teatro y los conceptos y prácticas propias del teatro, para darle cabida en un mundo contemporáneo, ha ido modificando las nociones de espectador, dramaturgia y actor, que lejos de convertirse en elementos estables, se han posicionado como formas de inventar y re-inventar el teatro, como reflexiones constantes en el arte pos-dramático⁶. (Chevallier, 2011, p. 4-7).

En primera instancia la noción de espectador se ha modificado paulatinamente de un rol de observador a un rol de observador-participante, en el que se ha buscado desde la puesta en escena involucrar no solo el sentido de la vista del que observa el espectáculo, sino crear una experiencia multi-sensorial al respecto de la obra. Artistas como Antonin Artaud en su

⁴ El Teatro Burgués que era el teatro predominante de la época se suscribía en el realismo y el naturalismo representando lo más verídicamente y usando grandes aparatajes y escenografías. Al cumplir el cine mejor la tarea imitativa se creyó que el teatro acabaría. (D’amico, 1954)

⁵ La poética de Aristóteles que data del siglo IV a.C. y que caracteriza la tragedia y otras artes imitativas especifica una estructura dramática en la que interfiere una unidad de tiempo y espacio, una línea de sucesos en relación causa y efecto y un conflicto.

⁶ El término pos-dramático fue definido por el investigador de teatro alemán Hans-Thies Lehmann como un completo cambio de vista en las realidades teatrales contemporáneas, como el teatro que dejó de ser dominado por el modelo dramático. (Lehmann, 2010, pág. 322)

Teatro de la Crueldad⁷ y Bertol Brecht con su Teatro Épico⁸ fueron algunos de los precursores de este nuevo teatro que sacó al público de un lugar cómodo para que reflexionara, experimentara y se sorprendiera con aquello a lo que asistía (Sánchez, 2007, p. 9-10). En segundo lugar el concepto de dramaturgia, definido como la composición de obras, como el texto escrito elaborado por un autor o dramaturgo, se expandió para hablar de la totalidad de la puesta en escena, en donde director y actores comenzaron a aportar de manera integral a la obra que ya no dependía de lo escrito sino de un ojo omnipotente sobre la totalidad del espectáculo (Danan, 2004, p. 47-48). La dramaturgia se fue concibiendo entonces como “una interacción sobre la relación entre lo teatral (el espectáculo/ el público), la actuación (que implica al actor y al espectador en cuanto individuos) y el drama (es decir, la acción que construye el discurso) (Sánchez, 2010, p.19). Finalmente, el actor empezó su búsqueda para dejar de representar y buscar “operar más allá del drama”, en el que su interés ya no era encontrar “una actuación creíble y realista sino más bien, una presencia y un presentar auténticos”, o lo que podría entenderse como un actor que deja de representar para convertirse en un operador que le da prioridad a la presentación de su cuerpo en el tiempo presente de la acción. (Chevallier, 2011, p. 4).

El teatro de la presentación, teatro del presentar, se sitúa en una nueva concepción de teatro, reflexiona la tríada básica que definía el lugar de un actor que representaba un texto para un espectador y empieza a enfocarse en lo que implica el encuentro y el acontecimiento, en lo que pasa cuando un actor y un espectador *en convivio*, aquello que se define como “una práctica de socialización de cuerpos presentes, de afectación comunitaria” (Dubatti, 2005, p.10), se relacionan en un espacio determinado.

⁷Artaud y su texto “*El teatro y su doble*” fueron la inspiración del Teatro de la Crueldad que buscaba sorprender a los espectadores usando situaciones impactantes e inesperadas con el fin de “librarlo del dominio del pensamiento discursivo y lógico, para reencontrar una nueva experiencia inmediata en una nueva catarsis y en una experiencia estética y ética original. (Pavis, 1996, p. 481)

⁸ Brecht y su movimiento histórico-político con el Teatro Épico o Teatro Didáctico fue una oposición al teatro burgués que buscaba únicamente el entretenimiento. Así mismo fue el creador del concepto de distanciamiento que se instauró como una medida para que el público cambiara su percepción respecto a la obra de arte y reflexionara sobre su realidad. (Pavis, 1996, p. 148)

El gesto teatral contemporáneo consiste en una experiencia específica de la presencia donde se apuesta que la copresencia física de actores y espectadores basta para provocar el evento. Se opera así en una inflexión de perspectiva: aparece un teatro del presentar, en otros términos, un escenario para lo que tiene lugar el aquí y el ahora bajo la mirada de los que están presentes (Chevallier, 2011, p. 4).

Aunque el teatro encontró diferentes caminos para situar sus reflexiones, mantuvo su naturaleza activa y originaria en el hecho del acontecimiento, “la reunión del cuerpo presente (...) en una encrucijada territorial cronotópica (unidad tiempo y espacio) (...) en el tiempo presente (Dubatti, 2012, p. 35). La capacidad del actor de vivir en ese tiempo presente de su acto, se crea a partir de la relación que establece con el espectador, permitiendo como enuncia Lehmann, “destacar una comunicación real” (2010, p. 328), una comunicación no anticipada que trasciende de lo verbal para construir y materializar desde el cuerpo, su acción y lo que implica el encuentro de dos presencias, una experiencia vital e intransferible, experiencia que desde el sentido de lo convivial, es el mismo fin del teatro (Dubatti, 2005, p.12).

El teatro del presentar “que deriva de las nociones de “presentación”, “presencia” y “presente”, así como de los verbos “presentar” y presenciar”” (Chevallier, 2011, p. 3), sugiere una pregunta por la relación entre el tiempo presente y la presencia de dos agentes (espectador-operador) que constituyen las preguntas contemporáneas del arte teatral, lo cual como punto de partida, permite desplazar un concepto propiamente disciplinar de las artes escénicas y estudiarlo bajo perspectivas más amplias con el fin de aportar a la construcción de nuevas formas de entender y reflexionar sobre el cuerpo y su acción, y así, destacar la función del operador y el espectador quienes al reunirse en convivio encuentran una posibilidad de comunicación, pues el “convivio implica la reunión de dos o más hombres (...) en el tiempo para compartir un rito de sociabilidad en el que se distribuyen y alternan dos roles: el emisor que dice –verbal y no verbalmente- un texto, el receptor que lo escucha con atención (Dubatti, 2007, p. 47).

1.2. LA PRESENCIA COMO CONCEPTO DIFUSO

Para el diccionario de la Real Academia Española (RAE) la palabra presencia significa “asistencia personal, o estado de la persona que se halla delante de otra u otras o en el mismo sitio que ellas”. La presencia refiere al encuentro que posibilita la unión de dos o más cuerpos en un espacio y un tiempo determinados. Sin embargo, en el teatro el término ha buscado ir más allá del simple hecho del encuentro; cuando se afirma que un actor tiene presencia no se especifica únicamente que está delante de otros, refiere a su vez una condición que le genera subordinación a aquel que lo observa. La presencia en la escena fue definida por Pavis⁹ como:

Cualidad de un actor capaz de atraer la atención del público, cualquiera que sea su papel. “Tener presencia” es, en lenguaje teatral, imponerse a un público; es también hallarse dotado de un “no sé qué” que provoca inmediatamente la identificación del espectador dándole la impresión de vivir en otro mundo, pero en un presente eterno. (Pavis, 1996, p. 376)

Pero, ¿qué hace que el público sienta “atracción” por un actor y no por otro y que aquello que el actor hace en la escena responda a la pregunta por la presencia? Para Pavis la presencia es definida como una cualidad etérea, un “no sé qué” que de manera mística atrae al espectador hacía el acontecimiento teatral. En Barba¹⁰ esa fuerza que “llamamos a menudo presencia” se relaciona con “una **energía elemental**” que seduce al espectador, “una mutación incesante (...) que tiene lugar ante nuestros ojos” (1990, p. 54). Aun cuando juntas definiciones parecen suspendidas en el terreno de lo intangible, la relación *presencia-energía* propuesta por Barba permite avanzar en la comprensión tangible y concreta del concepto estudiado, puesto que:

La energía del actor **es algo preciso** que todos pueden identificar: **su fuerza muscular y nerviosa**. No es la pura y simple existencia de esta fuerza que nos interesa porque de

⁹ Patrice Pavis es un profesor de estudios teatrales en Canterbury que ha escrito sobre la semiología y la interculturalidad en el teatro.

¹⁰ Eugenio Barba es un autor, director de escena e investigador teatral italiano, creador junto con Nicole Savarese y Ferdinando Taviani del concepto de antropología teatral.

hecho ya existe por definición en todos los cuerpos vivientes, sino la manera en que es modelada y en qué perspectiva. (Barba & Savarese, 1990, p. 83)

Bajo este enunciado Barba expone la energía como un problema definido que se puede estudiar y aplicar en el trabajo del actor. Como afirma Barba la presencia es energía y “el flujo de las energías (...) las tensiones que rigen a escondidas nuestro modo normal de estar presentes físicamente” (1990, p. 54), es decir, la presencia se convierte en el fin mismo del actor, “la presencia sería (...) el bien supremo que un actor puede poseer y el público experimentar” (Pavis, 1996, p. 377), mientras que la energía siendo “los principios a partir de los cuales los actores pueden modelar, educar su fuerza muscular y nerviosa según la modalidad que no es la misma de la vida cotidiana” (Barba & Savarese, 1990, p. 83), permitiría llegar a crear esta presencia.

En este sentido la presencia sería una cualidad formable y estudiabile, pues como lo indica Barba, “para llegar a conseguir esta fuerza, (...) en las formas codificadas se siguen diversos procedimientos, un training y ejercicios muy concretos” (1990, p. 85). El entrenamiento que el actor usa, la manera en que decide moldear la energía en su cuerpo, parte a su vez del interés que tiene con el espectador, como expone Jean Frédérick Chevallier¹¹ “las variaciones que se observan en el trabajo de este operador sobre el escenario conciernen, en primera instancia, a las maneras de dar a ver o de dejar ver al espectador su presencia” (2011, p. 18).

Jean Frédérick Chevallier define siete formas de estar presente en los escenarios contemporáneos a partir de la noción de cuerpo¹², maneras que varían según el cómo se

¹¹ Jean-Frédéric Chevallier es un director de escena e investigador teatral francés que ha enfocado su trabajo sobre las nociones contemporáneas del teatro en países como México, Colombia y Palestina.

¹² Chevallier en su tipología expone siete modalidades de estar presente “La primera de estas modalidades tiene que ver con una exhibición rigurosa de la presencia misma (*cuerpo coreográfico o coreografiado*), la segunda con una manera de estar más cotidiana (*cuerpo cotidiano*), la tercera con un uso exacerbado —y por ende distanciado— de la actuación tradicional (*cuerpo lúdico*). En la cuarta, se obra de manera casi musical, buscando producir disonancia (*cuerpo disonante*). En la quinta, se opera por retiro y defecto (*cuerpo aminorado*). La sexta parecería opuesta a la quinta porque allí se procura que la peculiaridad de la presencia baste por sí misma (*cuerpo singular*). En la séptima, se repite frente al espectador acciones que éste conoce de memoria (*cuerpo sobrecodificado*). En cada expresión, se usa la palabra "cuerpo" para insistir sobre la materialidad del acontecimiento (...) Se hubiera podido recurrir también a la palabra "presencia" —cada

moldea la energía y que “atañen el efecto sensitivo que se busca producir sobre el espectador” (Chevallier, 2011, p. 20). Sus diferencias e hibridaciones residen en la cualidad en la que el cuerpo del actor se pone en el escenario para generar, comunicar y relacionarse con aquel que se encuentra de espectador, como enuncia Chevallier (2011, p. 19):

Escoger una modalidad u otra, o bien combinarlas o hacerlas sucederse en cierto orden, son estrategias estéticas emprendidas desde el escenario (...), se vuelve un modo concreto de responder la pregunta **¿Cómo opera el actor sobre sí mismo para ser eficazmente operativo para con el espectador?**

Chevallier en su estudio no define el concepto de presencia de manera textual, pero a partir del enunciado *cómo opera el actor sobre sí mismo* y las modalidades propuestas en su tipología, permite intuir dos nociones básicas desde donde comprenderlo: primero, la presencia tiene una particularidad reflexiva que exige el *operar sobre sí mismo*, pues el determinar una modalidad u otra como estrategia emprendida desde el escenario, evidencia que dicha estrategia ha sido decidida conscientemente por el actor para ser efectivo con el espectador. Y segundo, la presencia responde a las diferentes maneras de cómo el actor pone, acciona o moldea *el cuerpo*, instrumento que concreta y permite exteriorizar en sí mismo las ideas del actor y/o director para materializarlas en la puesta en escena. La unión de estos dos componentes: el pensamiento y el cuerpo, permite el acercamiento a una definición más estable de presencia, a eso que en palabras de Barba es “el puente que une la orilla física y la orilla mental del proceso creativo” (1990, p. 55).

1.2.1. La presencia y la relación cualidad-pensamiento-cuerpo

Hablar de presencia se sitúa entonces, en el tránsito y relación bilateral entre un concepto del plano cognitivo a un concepto vivo y presente en la acción, es decir, entre la posibilidad de la abstracción del pensamiento a la de la materialización hecha por el cuerpo, pues “un

modalidad siendo una manera específica de trabajar a la *profundización y deslizamiento de la presencia*” (2011, p. 20)

modo de moverse en el espacio pone de manifiesto un modo de pensar, es una moción del pensamiento puesto al desnudo.” (Barba, 1990, p. 55).

La posibilidad de rastrear el pensamiento para llevarlo a la acción es definido en Barba bajo el concepto de *pre-expresividad*, que refiere a lo que hay previo del momento escénico y que, en materia secuencial, lleva a que el actor piense unas acciones antes para llegar a la ejecución después. Este nivel pre-expresivo se concibe como “un nivel operativo” que habla del proceso y potencia, durante la escena, la presencia y el *bios escénico*¹³ (Barba, 1992, p. 27). La presencia que parte de una relación del pensamiento con la acción, de una conciencia por el cuerpo del que ejecuta su arte frente a otro que lo observa, tiene cabida dentro del concepto de pre-expresividad, puesto que es un “nivel en el que el actor construye y gesticula su propia presencia en escena, independientemente y antes (en sentido lógico) de sus finalidades y resultados expresivos” (Ruffini, 1990, p. 70). Construir la presencia, como lo menciona Barba, tiene que ver además con “una serie de conceptos complementarios: es el término que indica el ejercicio, el training, pero también el que define el resultado al que lleva el ejercicio en el training” (1990, p. 85), es decir, la posibilidad de educar y formar el cuerpo para llegar al encuentro que se establece con el espectador en la escena.

En consecuencia, se deduce que la presencia es la cualidad¹⁴ que construye una persona para pensarse en un espacio, situación o contexto, a la par que usa su cuerpo de una forma determinada con el interés de comunicar o afectar a quien lo observa. En este sentido, se sostiene que la presencia no es algo innato o intangible, sino que al comprenderla como una cualidad que se puede crear y formar en el individuo a partir de un desarrollo técnico, permite la ejecución de unas acciones que comunican de forma concreta una manera de entender el mundo.

¹³ El *Bios escénico* es igual al cuerpo en vida sobre la escena, la segunda naturaleza del actor, la capacidad que desarrolla para estar presente aun en la inmovilidad y el desarrollo de su propia lógica corporal.

¹⁴ Se entiende cualidad no como una característica innata de una persona sino como una característica adquirida desde el estudio y la racionalización.

Para ser más **eficaz en su contexto**, para hacer emerger su identidad biográfica histórica, el actor-bailarín se sirve de formas, maneras, portes, procedimientos, malicias, distorsiones, apariencias, de todo aquello que llamamos **técnica**. Esto caracteriza a todo “actuante” y existe en todas las tradiciones teatrales. Escudriñando más allá de las culturas (Oriente, Occidente, Norte, Sur), más allá de los géneros (ballet clásico, danza moderna, ópera, opereta, musical, teatro de texto, del cuerpo, clásico, contemporáneo, comercial, tradicional, experimental, etc.), llegamos al primer día, al origen, al momento en que la presencia del actor empieza a cristalizarse en técnica, en cómo volverse **eficaz para la comunicación con el espectador**. (Barba, 1990, p. 264)

Siguiendo a Barba es importante recalcar, como lo explica la Figura 1, que la relación *calidad-pensamiento-cuerpo* tiene un objeto directo y fundamental: hacer efectiva, diáfana y concisa la inflexión comunitativa entre el emisor y el receptor (refiriéndose tanto al actor como al espectador) de una puesta en escena. “La presencia estaría vinculada a una comunicación corporal “directa” con el actor percibido” (Pavis, 1996, p. 376), una comunicación que como se enunciaba con anterioridad se construye en el tiempo presente de la acción, que sucede en el encuentro de dos sujetos que hacen posible el hecho teatral y en donde se dice que “el teatro tiene que ver más con maneras de relacionarse que con maneras de crear mundo” (Lehmann, 2010, p. 329). Si en el teatro la presencia de un actor se establece en la relación entre su cuerpo y el del espectador, teniendo como fin la comunicación efectiva de una idea, un hecho o un concepto y partiendo de la reflexión por la tríada *calidad-pensamiento-cuerpo*, entonces ¿Cómo podría verse la presencia en un espacio educativo?

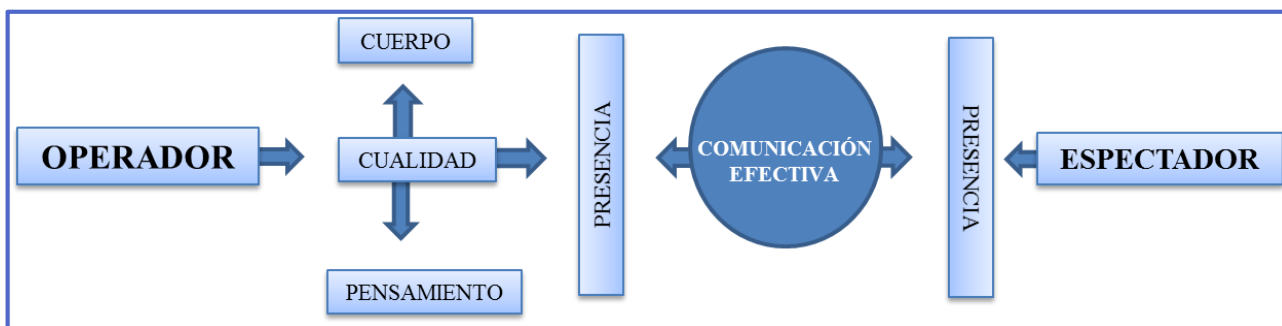


Figura 1 – La presencia. Fuente: el autor, 2015.

1.2.2. La presencia en el campo expandido

No se puede afirmar que nuestra tríada *cualidad-pensamiento-cuerpo* concierne únicamente a un espacio teatral, muchas de las acciones que se hacen en la cotidianidad se realizan en un inicio de manera consciente, reflexionando movimientos con el fin de hacer efectiva una determinada acción. Sin embargo como sugiere Dennett¹⁵ el ser humano vuelve esas acciones en actividades no pensantes, “nos lavamos los dientes, nos atamos los cordones de los zapatos, conducimos e incluso respondemos a preguntas sin pensar” (2000, p. 183). Todas estas acciones en el momento en el que se aprendieron se realizaron de forma consciente, momento en el que tuvo que existir la pregunta por el cómo se está poniendo el cuerpo para realizar la acción.

Lo que compete en este ejercicio monográfico no es llegar a un nivel en el que se pueda hablar de la presencia como una acción inconsciente, puesto que lo que interesa desde el teatro del presentar y desde su intención comunicativa, radica en el sentido de estar presentes en la acción, una acción que se modifica a partir del que observa y recibe un mensaje. Lo que se busca a partir de la presencia escénica es llegar y perpetuar desde esa *génesis de la reflexión en toda acción cotidiana*, una actividad que permita la modificación constante de la acción y su adecuación según las exigencias del otro que observa, escucha y siente, pues como se enunciaba, se trata de una actividad *convivial*, “de dar y recibir a partir del encuentro, dialogo y mutua estimulación y condicionamiento” (Dubatti, 2012, p. 36)

En este sentido se toma la presencia concebida desde lo escénico y se traslada a un campo expandido, entendiendo campo expandido según la noción creada por la artista Rosalind Krauss¹⁶ quien desde el arte escultórico, altera, dilata, estira y modifica la materia sin que deje de ser escultura, es decir, puede expandirse, trasladarse e incluir cualquier elemento para su concepción sin perder la esencia vital propia de su arte (Lagos, 2012, p. 1). El campo expandido concebido desde la escultura, apunta a la movilización de un concepto artístico,

¹⁵Daniel Dennet es un filósofo y escritor estadounidense. Es uno de los filósofos de la ciencia más destacados en el ámbito de las ciencias cognitivas, especialmente en el estudio de la conciencia, intencionalidad, inteligencia artificial y de la memética.

¹⁶ Rosalind Krauss es una crítica de arte, profesora y teórica estadounidense de la Universidad Columbia.

en donde el “límite se ha corrido para permitir las prácticas de nuevas narrativas” (Lagos, 2012, p. 1). Esta noción es adoptada en el teatro por José Antonio Sánchez¹⁷ quien dice que el campo expandido del teatro es:

(...) el campo **del cuerpo en acción**, un cuerpo que puede hacer efectivo su discurso en la calle, en una escuela, en la soledad de un estudio, ante una cámara o en las oficinas de un banco, es decir, alternativamente en espacios privados o en espacios públicos, alternativamente con una intencionalidad cognoscitiva o con una intencionalidad explícitamente política (2007, p. 21).

En este sentido se busca expandir la presencia para dar cuenta de la reflexión por este **cuerpo en acción**, la presencia expandida a espacios en los que es necesario revisar la acción cotidiana para que trascienda a un nivel reflexivo, que permita la transformación de la acción para el beneficio del otro. Entre las miles de actividades cotidianas esta investigación se centra en la acción realizada por un docente, aquella acción que según la Doctora Àngels Domingo¹⁸ “debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas” (2011, p. 1).

Finalmente la presencia que se construye, modela y educa en el rol de un actor y que se define con la tríada *calidad-pensamiento-cuerpo*, puede aplicar igualmente al rol de un docente y así permitir el análisis de la forma en la que el maestro de escuela se presenta y presenta su actividad ante otros; a la par permite observar la forma en la que se moldea un cuerpo para controlar desde su expresión la impresión que los otros forman de él en un espacio determinado (Goffman, 1997, p. 2).

Surgen entonces las preguntas sobre el cuál es la relación entre la presencia de un actor y la acción realizada por un profesor, sobre cómo el cuerpo de un docente se presenta para ser efectivo con su labor de enseñanza y sobre cómo el trabajo sobre la presencia a partir de la

¹⁷ José Sánchez es Doctor en filosofía, investigador teatral y profesor de historia del arte en la universidad de Cuenca.

¹⁸ Àngels Domingo es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona y Doctora en Pedagogía por la Universidad Internacional de Catalunya. Ha centrado su trabajo en la reflexión por la práctica docente reconstruyendo y analizando las teorías sobre la práctica del aprendizaje profesional de Donald Schön.

reflexión por el cuerpo, puede contribuir a mejorar las condiciones educativas en un aula. Antes de dar el paso al desarrollo de una posible relación entre presencia y profesor y antes de responder paulatinamente a estos interrogantes, es necesario definir al agente encargado de la labor educativa y su rol en el aula.

1.3. EL ROL DOCENTE

Epistemológicamente la palabra **rol** del latín *rotulus* refirió hasta el siglo XVIII a papel enrollado, rollo que aludía a listados y menciones. De ahí que haya sido adaptado posteriormente, tanto en el teatro como en diversas áreas, como aquello que se debía seguir al pie de la letra. Por su parte la palabra **docente** del latín *docens/docentis* significa “el que enseña”, a su vez proveniente del verbo *docere* que refiere a “enseñar”.¹⁹

En este sentido el **Rol Docente** deviene de una serie de características que asume cada persona sobre una profesión que ha existido desde el inicio de los tiempos, un “manual” de quien ejerce la enseñanza que se construye o puede partir tanto de la teoría como de la experiencia. Si bien las características son infinitas porque pueden transformarse según contextos, situaciones, áreas del conocimiento, intereses propios, etc., esta monografía se centra en los postulados de las pensadoras y maestras Marguerite Altet²⁰, Àngels Domingo²¹ y Marta Albaladejo²², con el fin de relacionar la noción de presencia con la acción del profesor en el aula.

Un maestro que ha construido su rol docente es para Altet “una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos

¹⁹ Diccionario epistemológico online: <http://deconceptos.com/>

²⁰ Margarite Altet es una pensadora y pedagoga francesa que junto a Léopold Paquay, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud se pensaron la práctica docente contemporánea en Francia y escribieron una serie de competencias que debía sustentar el trabajo docente.

²¹ Ref. pág 9.

²² Marta Albaladejo es una lingüista española, con estudios en pedagogía y énfasis en lenguaje no verbal y comunicación por gestos.

explícitos surgidos de distintas prácticas” (2005, p. 3), quien además de poseer una serie de conocimientos los racionaliza y los verbaliza para su enseñanza²³. Un maestro es para Altet aquella persona que posee un saber teórico y un saber práctico, por un lado, el saber de orden disciplinar y científico y, por el otro, el saber creado por la experiencia cotidiana²⁴ que surge de la acción *in situ*.

Estos dos saberes se sitúan y transitan a su vez entre dos especificidades del docente que se relacionan entre sí:

- 1) La estructuración del conocimiento por parte del maestro.
- 2) La práctica relacional y las acciones que realiza y adapta el profesor para que los alumnos procesen y transformen la información para convertirla en conocimiento.

La primera especificidad que refiere a la didáctica opera de forma diacrónica, se encarga de la anticipación, planeación de contenidos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda que refiere a la pedagogía se sitúa en un tiempo sincrónico al momento de la clase y se encarga de analizar la transformación, el reajuste, la adaptación de los conocimientos y la interacción mediada por la comunicación (Altet, 2005, p. 6).

Teniendo en cuenta que la didáctica se encarga más del sistema de enseñanza y aprendizaje, y que el interés de esta conceptualización radica en la acción del profesor, es decir las acciones que realiza y los mecanismos que usa para relacionarse con sus alumnos, esta investigación se centrará en la segunda especificidad y en lo que implica en esta la **reflexión por la acción**. Aunque las dos especificidades trabajan de forma paralela la

²³ Altet define enseñanza como un proceso interpersonal que se trata inicialmente de “provocar, favorecer y conseguir situaciones de aprendizaje en una situación determinada” cuyo medio es principalmente la comunicación.

²⁴ La experiencia cotidiana entra a ser un material importante de estudio en lo que concierne a la relación entre presencia y acción del profesor en el aula, puesto que si en un actor decimos que la presencia es una cualidad que se puede formar desde el entrenamiento, la acción del profesor se define desde el diario vivir, el entrenamiento se convierte en cada clase, en donde va adquiriendo experticias y maneras de hacer que constituyen sus modos de estar en ese espacio académico.

segunda construye e infiere en la modificación de la primera, porque es allí en donde desde la *reflexión* se puede revisar la planeación y la práctica docente (Altet, 2005, p. 6).

1.3.1. El profesional reflexivo

Se entiende la reflexión como un conocimiento que orienta la acción y que al establecerse como una condición básica de todo docente permite la optimización del espacio educativo (Domingo, 2011, p. 1). Al ser la práctica docente un campo inestable y de constante cambio, el conocimiento teórico, sin dejar de ser importante, queda relegado a un segundo plano, en donde el conocimiento práctico del docente y lo que concierne a las maneras de relacionarse con los estudiantes cobran prioridad.

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. (Domingo, 2011, p. 1)

La Doctora Àngels infiere que el éxito de la clase depende de la habilidad del maestro para resolver los problemas prácticos en el aula (2011, p. 1). Esta habilidad es nombrada por Schön²⁵ como la **reflexión en la acción** que implica que el maestro reconvierta su mirada hacía sí mismo y modifique su conducta en relación a los acontecimientos que ocurren en el salón de clases, en donde su intelecto y su capacidad de respuesta semi-automática le ayuda a buscar soluciones a los problemas cotidianos del espacio educativo. (Domingo, 2011, p. 1)

Esta reflexión en la acción o pensamiento práctico, pasa por tres fases que la componen: *conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.* (Schön, 1983 citado por Domingo, 2011, p. 2).

²⁵ Donald Alan Schön fue un pensador influyente en el desarrollo de la teoría y la práctica de aprendizaje profesional reflexivo en el siglo XX, en quien se han basado gran cantidad de autores contemporáneos para tratar el tema de la profesionalización y la práctica docente.

- El **Conocimiento en la acción** se entiende como el saber hacer, la relación entre la percepción y el conocimiento propio de la persona; la acción o el juicio existente en las acciones espontáneas del individuo que se divide en dos: en el *saber de libro* el adquirido en los estudios teóricos y el *saber en la acción* el obtenido en la práctica profesional de forma espontánea. (Domingo, 2011, p. 2)
- La **Reflexión en y durante la acción** según Schön es “una conversación reflexiva con la situación problemática concreta” (Schön, 1983 citado por Domingo, 2011, p. 2). Esta reflexión ocurre provocada por un evento extra-cotidiano al que el maestro requiere dar solución. A diferencia del **conocimiento en la acción** la **reflexión durante la acción** refiere a situaciones en las que no se ha establecido un modo de actuar y en las que el maestro modifica su acción desde preguntas como: ¿Qué pasa? ¿Cómo debo proceder? ¿Qué debo modificar y ajustar para adaptarme a esta situación? El pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa para establecer un modo de actuar. Se trata de buscar nuevas estrategias de acción o reestructurar las ya utilizadas. Esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. (Domingo, 2011, p. 4).
- Finalmente la **Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** corresponde al análisis que se realiza posterior a la acción, la reflexión sobre lo que se hizo en el aula; “esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor.” (Domingo, 2011, p. 5)

Este pensamiento práctico desarrollado por Schön e interpretado por Domingo enmarca lo que sería una primera relación entre presencia y acción del profesor, la reflexión en este caso por lo que ocurre en el pensamiento en relación a la acción de enseñanza. Una segunda relación tiene que ver con aquella manera que se declaraba como el poner o el moldear el cuerpo, la reflexión por lo que ocurre en la acción, aquellos gestos y movimientos que afianzan la relación *estudiante-maestro-conocimiento* a partir de la comunicación que se enfoca en la acción física.

1.3.2. La comunicación no verbal en el aula

Aunque pareciera que la comunicación verbal, el uso del lenguaje para comunicarnos, fuera la base del acto dialógico, no es la totalidad en sí, la comunicación se centra además en la expresión y en las acciones realizadas con el cuerpo, en donde muchas de ellas realizadas de forma inconsciente, comunican y transmiten parte del mensaje que se busca entregar. Albaladejo señala que la comunicación no verbal es **una cualidad que se puede estudiar y aplicar**, que permite que un maestro tenga a su alcance la creación de un espacio seguro para el aprendizaje a la par que genera un lugar para establecer relaciones efectivas desde la percepción del entorno y las manifestaciones de los alumnos (2008, p. 13).

El estudio de la comunicación no verbal es la reflexión por el cuerpo en cualquier espacio con fines comunicativos, en donde se busca articular de manera coherente la palabra y la expresión con la acción ejecutada. La capacidad de unir los elementos corporales con los simbólicos estructurados mediante la voz, permite al maestro crear un espacio más eficaz para la comunicación y para el desarrollo de un proceso real de enseñanza. “Alrededor de las palabras hay un gran número de elementos sonoros de comunicación no verbal que influyen en el significado de lo que decimos y en la relación que establecemos entre las personas” (Albaladejo M. , 2008, p. 9).

En las artes escénicas estos elementos de comunicación no verbal pertenecen al análisis de la acción, al nivel *pre-expresivo*, a la decisión del operador para generar cierto efecto en el espectador; acciones, gestos y tonos de la voz que se anticipan a la obra sin dejar a un lado la capacidad de modificarse según lo que ocurra con el mismo espectador en una perspectiva del teatro del presentar. Estos elementos que se describían como características de la presencia, se pueden relacionar con la acción de un profesor en cuanto a acción que se modifica según lo que ocurre con el espacio, los alumnos, el contenido, el tiempo, etc.

Así pues, se define la comunicación no verbal como la capacidad consiente del docente para usar su cuerpo, sus gestos y sus tonalidades de la voz; para afectar, modificar y mejorar las condiciones educativas en el aula; relacionándose directamente con el concepto de presencia, ya que como lo indican tanto Barba como Albaladejo, es una característica

formable que cuyo fin se centra en mejorar la condición comunicativa. A partir de allí se toman catorce de los mensajes no verbales, expuestos en la Tabla 1, propuestos por la maestra Albaladejo. Los cuales incluyen tanto gestos como acciones y se dividen en este trabajo en signo (el gesto empleado), significado y consecuencia en el aula, con el fin de ahondar más en la relación presencia - acción del profesor:

TABLA 1 – MENSAJES EN COMUNICACIÓN NO VERBAL

SIGNO	SIGNIFICADO	CONCECUENCIA EN EL AULA
Risas y sonrisas	Estos elementos transmiten alegría y entusiasmo. Se envía la señal de que algo es divertido a la par que se comunica cordialidad, aprobación y buena disposición.	Facilita el trabajo y cohesiona el grupo
Los suspiros y exhalaciones	Son normalmente señales sonoras involuntarias de cansancio que informan del estado de salud y del nivel de cansancio de las personas que se comunican.	Los alumnos aprovechan la debilidad del docente para que éste pierda el control de la situación
Tacto	Comunica alabanza, afecto o camaradería.	Fomenta el agrado mutuo y promueve las reacciones favorables en los demás.
Gestos o movimientos con el cuerpo	Reguladores del discurso: Son gestos que enfatizan lo hablado normalmente con las manos.	Mejoran y clarifican la información verbal.
	Emblemáticos o codificados: “Son señales emitidas intencionalmente. Su significado es específico y muy claro, ya que el gesto representa una palabra o conjunto de palabras bien conocidas” (Albaladejo, 2007).	Generan una acción preestablecida en los estudiantes.
	Gestos cerrados: Se realizan de forma inconsciente para protegerse, cruzar las piernas, los brazos, cogerse las manos, etc.	“Transmiten poca predisposición para interactuar”. (Albaladejo, 2008)
	Gestos abiertos: “se producen cuando las personas que se están relacionando se conocen, hay confianza y se sienten cómodas juntas” (Albaladejo, 2007).	Inspira confianza a los alumnos y transmite la sensación de que quien habla lo hace con sinceridad, sin trucos.
La orientación y actitud del cuerpo	“El profesor orienta a menudo y dirige su cuerpo hacia determinados niños como señal no verbal aprobadora/desaprobadora.” (Albaladejo, 2007)	Transmite información acerca de la disposición-no disposición a la participación, o sobre el grado de atención-desatención.
Postura	La inclinación del cuerpo, si está rígido o recto.	Cuando se inclina suavemente hacia adelante transmite a los alumnos que es receptivo y amistoso.
Distancias	Evidencia la cercanía del profesor a los alumnos.	Aumenta considerablemente la participación y actitudes positivas hacia el profesor y la clase.
Expresión facial	Se utiliza para para regular y reforzar la interacción de los estudiantes, así como para	Puede aumentar y disminuir la participación de los estudiantes así

	expresar emociones por ejemplo: “Estoy encantado de verte (rápido movimiento de subida y bajada de las cejas acompañado de una sonrisa)” (Albaladejo, 2008).	como reforzar las ideas expuestas de forma verbal.
Mirada²⁶	“En una intervención oral ante un grupo, la mirada franca y abierta indica proximidad, cosa que resulta muy útil (...) Si hay un sector del aula que no recibe la mirada, los alumnos que están ahí se sentirán abandonados y es muy probable que pierdan el hilo del discurso”. (Albaladejo, 2007, p. 59)	Contribuye a contrarrestar la distancia espacial. Permite que los alumnos se concentren en las indicaciones del profesor.
Características de la voz	Cuando nos relacionamos con alguien, basamos nuestras respuestas emocionales no en lo que la otra persona dice, sino en cómo lo dice.	“La voz del docente es su principal elemento de trabajo, modulándola puede transmitir las emociones que favorecen el aprendizaje”. (Albaladejo, 2008, p. 12)
Entonación	Refiere a cómo se combinan tonos agudos con graves.	Permite que los alumnos mantengan la atención en lo dicho por el maestro.
Ritmo	Regula la velocidad en las palabras habladas.	Al ser cambiante activa la percepción del alumno, un ritmo lento y parsimonioso aburre y un ritmo demasiado acelerado no permite la captación completa de lo que se quiere decir.
Volumen	Cuando la voz surge en un volumen elevado, suele ser síntoma de que el interlocutor (profesor) quiere imponerse en la conversación, y está relacionado con la intención de mostrar autoridad y dominio.	Es uno de los aspectos más usados para llamar la atención de estudiantes.
Silencio	En la comunicación al igual que en la música el silencio juega un papel fundamental, el tiempo de pensar, reflexionar o entender. “Con el silencio acompañado de las miradas, captamos la atención de quien nos escucha. Vale más perder un poco de tiempo al principio que pasarnos toda la clase negociando para que nos atiendan y callen.” (Albaladejo, 2008, p. 12)	Marcan el cambio de tema y enfatizan fragmentos importantes.

Tabla 1. Tabla de mensajes no verbales en el aula. Fuente: el autor, 2015 con información tomada de Albaladejo, 2007-2008.

²⁶ Eugenio Barba describe en el *Diccionario de Antropología Teatral* que la mirada tiene el poder de dirigir la atención del espectador y que ver para el actor es estar dispuesto y listo para la acción.

Los diferentes elementos expuestos por la maestra Albaladejo describen una gran variedad de posibilidades para mejorar el espacio educativo, que de volverse acciones pensantes se podrían articular con el discurso para potenciar la labor de enseñanza. Sin embargo, como manifiesta la maestra “A veces, lo que comunicamos y lo que queremos comunicar no coincide. Dirigir la conciencia hacia lo que se comunica inconscientemente permite conseguir una comunicación más coherente y más efectiva en el aula y en las diversas situaciones educativas” (2008, p. 9). Es allí, en esa correspondencia entre lo que se piensa y lo que se hace, que se puede estudiar la presencia en relación al ejercicio del profesor, en la articulación entre las acciones y el pensamiento, entre la mirada consiente y reflexiva de lo que se hace con el cuerpo, la voz y la expresión para lograr los objetivos propuestos con los estudiantes.

Recapitulando entonces hasta aquí, si la definición que se propuso para presencia se centra en la tríada *calidad-pensamiento-cuerpo*, una posible tríada para estudiar la presencia del profesor en el aula, a partir de los conceptos desarrollados, sería *calidad-reflexión en la acción-comunicación no verbal*. Calidad por su capacidad formable que como se enunciaba era aquel manual que construye el profesor y que deviene tanto de la experiencia como del conocimiento de orden científico, reflexión en la acción por la necesidad del profesor para transformar su operar de manera inmediata según las exigencias de los estudiantes y, finalmente, la comunicación no verbal por la necesidad de hacer conciencia del cuerpo para afianzar el proceso comunicativo con fines de consolidar aprendizajes. El centro de ambas tríadas es la capacidad de reflexionar, de hacerle seguimiento al pensamiento para ejecutar la acción. Ahora bien, esta reflexión de la que se habla no se anticipa a la clase, en decir, aunque a partir de la didáctica el maestro puede prever y estructurar, la clase en sí misma exige que el maestro tenga la posibilidad de adaptarse, entrando de nuevo a la pregunta por lo que ocurre en el tiempo presente de la acción en el aula. Parafraseando a la pedagoga Altet un maestro es:

(...) “el hombre de la situación”, capaz de “reflexionar *en acción*” y de adaptarse; calificado para dominar una nueva situación. Admiramos al profesional por su capacidad de adaptación, su eficacia, su competencia, su capacidad de respuesta y de *reajuste frente*

a la demanda, al contexto, y frente a problemas complejos y variados. (Altet M. , 2005, p. 3)

Aunque el maestro crea unas maneras de hacer, siempre se encuentran sujetas a las relaciones que se entretajan en el aula diversas y cambiantes, y son esos quiebres que exigen la adaptación y la hibridación de la presencia en el aula, la cual se establece, se cambia y se restablece en un círculo continuo que va creando desde la instauración y reconfiguración de la acción, un proceso de aprendizaje para el docente y para el alumno. Esa presencia construida a través de unas acciones reflexivas y abiertas a la posibilidad de cambio, se enmarcan en una dimensión del maestro en la que prima el cuerpo, la relación y el presente.

1.4. LA DIMENSIÓN PERFORMANCE COMO CATEGORIA EMERGENTE

La dimensión performance aparece como categoría emergente que permite establecer una relación directa entre presencia y acción docente, pues en ambos conceptos el centro es el cuerpo y su acción con un fin comunicativo. Estos elementos se pueden suscribir como acciones “performance”, ya que el performance permite explicar cómo se muestra el hacer (Schechner, 2012, p. 58) y se define “como toda actividad de un participante determinado en una ocasión determinada, que sirve para influir de alguna manera a cualquiera de los otros participantes” (Goffman, 1959 citado por Schechner, 2012, p. 60).

El performance enmarca cualquier acción realizada y cualquier acto humano con el objetivo de observar cómo las personas asumen unos roles frente a otros contruyendo y moldeando su realidad a la par que se diluyen las barreras entre arte y vida. (Schechner, 2012, p. 76). El concepto de performance permite hacer detalle de todas aquellas prácticas simbólicas y corporales mediante las cuales las personas, como agentes de una cultura, transmiten sus normas y creencias. (Schechner, 2011, p. 50). En ese sentido, el principal objeto de estudio en el performance (al igual que en el teatro del presentar) es el cuerpo, el cuerpo en acción como elemento comunicativo.

A performance é um evento situado num contexto particular, construído pelos participantes. Há papéis e maneiras de falar e agir. Performance é um ato de comunicação, mas como categoria distingue-se dos outros atos de fala principalmente por sua função expressiva ou “poética” (...) A função poética ressalta o modo de expressar a mensagem e não o conteúdo da mensagem. (Langdon, 2007, p. 167)

Tal como lo enuncia la Doctora Langdon²⁷ en el performance el interés está más en la acción realizada que en la dimensión discursiva, en esa acción que se transforma en una forma efectiva de comunicar, características que se han venido desarrollando igualmente en lo que se considera hace parte de la presencia del profesor en el aula. Éstas formas de ejecutar y hacer, consolidadas mediante la experiencia, tienden a ser conductas repetitivas, creadas como patrón funcional dentro de la estructura de una clase, es decir, el operador ejecutante, en este caso el maestro, repite unas acciones de forma cotidiana que le permiten mantener el orden y la seguridad en el espacio que administra. Éstas acciones se convierten en lo que podría denominarse **ritos** concientes e inconcientes que controlan y transforman el espacio en el que se encuentra.

En ese orden, esto que se denomina rito se entiende según la noción de Schechner²⁸ como “una forma o estructura”, como “la realización de secuencias más o menos invariables de actos y expresiones formales no codificados por los que los realizan. (Schechner, 2012, p. 96). Lo que busca el performance es analizar cuáles son las secuencias, cuáles son las pequeñas variaciones y cómo los que realizan las acciones establecen unos modos de hacer.

El rito está compuesto por conductas restablecidas, “un vasto abanico de acciones de conductas previamente realizadas”, aquello que dice que tipo de acciones, gestos y comportamientos constituyen la forma de estar presente y los roles que se actúan en lo

²⁷ Antropóloga, Doctor en Antropología y profesor titular de la Universidad de Federal de Santa Catarina en Brasil.

²⁸ Richard Schechner es profesor universitario y profesor de Estudios de Performance en la Escuela Tisch de las Artes y la Universidad de Nueva York, además de ser editor de *TDR: El Drama Review* y uno de los principales referentes en los estudios del performance.

cotidiano²⁹. Las conductas restablecidas no son inamovibles, circulan y se transforman, se trabajan, se almacenan y se transmiten (Schechner, 2012, p. 70). Como enuncia Margaret Thompson³⁰ con respecto a los rituales Yoruba³¹.

Los integrantes de la religión yoruba están conscientes de que cuando el ritual se vuelve estático, cuando cesa de ajustarse y adaptarse, se vuelve obsoleto, se vacía de sentido y puede llegar a desaparecer. Con frecuencia expresan la necesidad de modificar los rituales para enfrentar las condiciones sociales actuales. (Thompson, 1992 citado por Schechner, 2012, p. 141)

La condición ritual del performance que interesa abordar para esclarecer la presencia del profesor, es aquella que desde la acción restablecida y cotidiana, se modifica según las exigencias del grupo. Un profesor tiene la misma función y el mismo rol todos los días en la escuela, sin embargo las características del espacio, los estados anímicos de los estudiantes, las condiciones sociales, etc., configuran ese espacio y generan un cambio en la acción.

Finalmente puede concluirse que la dimensión performance del profesor es aquella conciencia por la acción cotidiana “que implica formas simbólicas y cuerpos vivos”, que se establece como ritual brindando la posibilidad “de construir sentido y de afirmar valores individuales y culturales” (Schechner, 2012, p. 50) a la par que contribuye a la realización de un proceso efectivo de enseñanza. La dimensión performance del profesor está compuesta entonces, como explica la Figura 3, por una serie de acciones que pasan por nuestra tríada *cualidad-pensamiento-cuerpo* o *cualidad-reflexión en la acción –comunicación no verbal* que se vuelven acciones restablecidas hasta consolidar un rito que se transforma y se establece constantemente para contribuir a que el encuentro entre *docente-estudiante-conocimiento-comunicación* surja de forma efectiva.

²⁹ Erving Goffman, sociólogo y escritor, enuncia en su libro “La presentación de la persona en la vida cotidiana” que la vida es como una representación teatral en la que según en el espacio en el uno se encuentre actúa un rol determinado; el rol de padre, hijo, administrador, policía, profesor, etc.

³⁰ Margaret Thompson Drewal es una teórica del performance, historiadora de la danza, y etnógrafa. Ha estudiado la religión Yoruba de África Occidental y el desempeño ritual afro-brasileño.

³¹ Los yoruba constituyen un gran grupo etno-lingüístico del oeste africano.

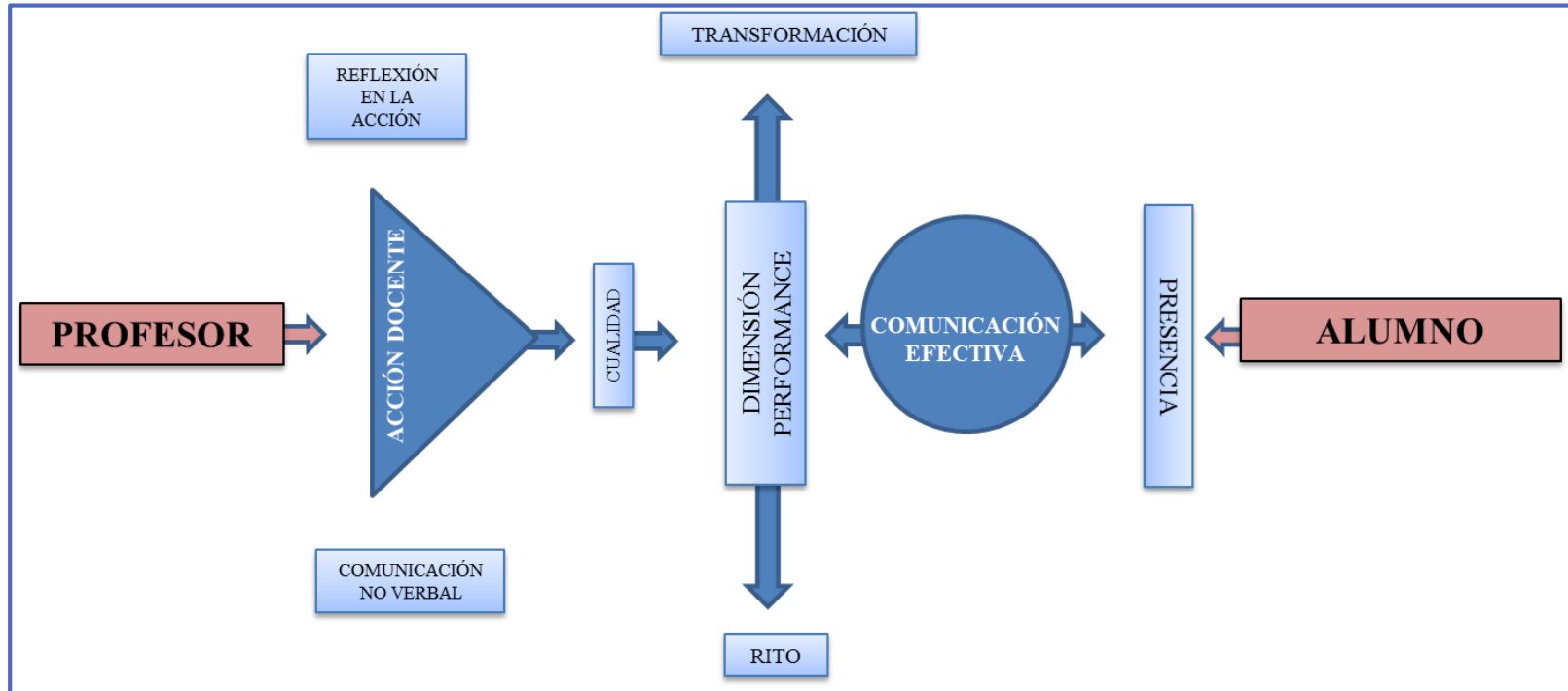


Figura 2- La dimensión performance del profesor. Fuente: el autor, 2015.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LA PRESENCIA EN RELACIÓN A LA DIMENSIÓN PERFORMANCE DEL PROFESOR

En el presente capítulo, se abordará el análisis de la información recogida con el fin de ponerla en diálogo con la construcción conceptual enunciada en el Capítulo I. Dicha información, es consolidada, como se enunciaba con anterioridad, a través de dos instrumentos fundamentales: entrevistas y grabaciones de clases. Instrumentos aplicados a los tres profesores de teatro, Mallivi Melo Rey (MM), Arbey Rubio Molina (AR) y Juan Manuel Cristancho Hernández (JM).

Este análisis se realizará de manera concreta en relación al estudio de la Dimensión Performance del Profesor³², dimensión que estudiada en el Capítulo precedente como categoría emergente, permite analizar en la realidad el dialogo que establecen cada una de la categorías propuestas.

Como se manifestaba con anterioridad, la dimensión performance logra agrupar tanto los elementos desarrollados para hablar de presencia en relación a un operador, como los elementos que conforman la reflexión en la acción de un profesor, puesto que en ambas situaciones la cualidad formada para accionar de un modo u otro, se transforma para responder a su *objetivo comunicativo* y a las necesidades que van surgiendo en cada tiempo y espacio presentes. Desde allí, desde lo que implica la reflexión y transformación, se inicia la revisión de cada uno de los elementos desarrollados en las categorías determinadas por esta investigación.

2.1. LA PRESENCIA Y SU EXPANSIÓN AL AULA

Partir de la idea de que la presencia en el aula es hablar de la construcción de una comunicación real y efectiva entre alumnos y profesores es, en miras de un teatro del

³² Ver Figura 2, página 27.

presentar y en el estudio de la dimensión performance, modificar una acción en tiempo presente en la que subyace la necesidad del maestro de adaptarse a lo que ocurre en el aula. De allí, se puede decir que al existir la presencia del profesor, alrededor de lo que implica la triada planteada con anterioridad, existe por añadidura un efecto conmutativo, es decir, aquello que el profesor pretende comunicar es comprendido con claridad por los alumnos.

Ahora bien, en un inicio se desplazó la presencia, desde la conceptualización, de un lugar místico a un lugar de moldeamiento y conciencia en el que se evidenciaba, que más que referir a una cualidad intangible podía dar cuenta del proceso del operador de pensar unas acciones con el fin de contribuir a la relación que iba estableciendo con los espectadores. Esto, se pudo reafirmar en la realidad estudiada, cuando en la entrevista realizada al profesor AR, se visibilizan por lo menos dos asuntos, el primero refiere a que aquello que atrae la atención del alumno y permite que el maestro pueda comunicar con tranquilidad, está asociado con unas características como el cumplimiento y el rigor, o lo que en otras palabras podríamos denominar una responsabilidad ética del profesor con respecto a la clase, asunto que tendría implícito un acto consciente o toma de decisión del docente respecto al modelo educativo que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y, el segundo, con la toma de una serie de decisiones claves en un presente que requiere constante transformación en el aula, en donde el maestro reflexiona su acción y decide aspectos como levantar la voz en el momento que tenía que levantarlo y guardar silencio en el momento que tenía que guardarlo (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015). Asunto que evidencia, como se ha argumentado antes, que el estar presente deviene de las disposiciones y reflexiones que se puedan tener y/o establecer sobre la utilización del cuerpo, lo que a su vez se nombró como la unión entre *cualidad-pensamiento-cuerpo*.

Estas decisiones que se toman sobre la marcha y que definen entonces esa presencia en el aula, a partir de la forma de accionar del profesor, permiten comprender el cómo el maestro opera sobre sí mismo para ser eficaz con el estudiante, de qué modo expone su cuerpo en la clase como una estrategia para comunicarse y hacer efectiva la atención del alumno. Así mismo, evidencia una postura pedagógica concreta, pues en el trato y la comunicación que establece con los alumnos en el momento de la clase, puede leerse la orientación que asigna

a su ejercicio profesional y, en definitiva, al proceso de enseñanza- aprendizaje del que hace parte. Se afirma entonces en este sentido, que el hacer parte, bajo los planteamientos sobre los cuales se sitúa el análisis de la dimensión performance y, de manera particular, bajo aquello que pasa cuando un profesor y un estudiante *en convivio* se relacionan en un espacio determinado, evidencia una postura pedagógica concreta, es decir, una toma de decisión consciente frente a la acción educativa en tanto se rehúsa su sostenimiento en un nivel de inflexión del discurso y la práctica, y se efectúa en tanto práctica compartida y construida en un acontecer comunicativo presente y transformable.

Se comienza a observar en la videoscopia cómo los docentes se preguntan por qué o cuáles acciones son las pertinentes para accionar, pregunta que se responde a partir del uso que cada maestro le da a su cuerpo, uso que evidencia que el maestro reflexiona en el tiempo presente de la acción obligándose a decidir sobre ejecutar unas acciones y no otras. Llegados a este punto se puede afirmar que la presencia de un actor no difiere completamente de la presencia de un maestro, puesto que en la escuela los alumnos modifican la realidad inmediata del maestro y así su acción hacía ellos, como puede llegar a ocurrir en los postulados desarrollados a partir del teatro del presentar, un teatro contemporáneo cuyo “objetivo es generar una situación de exploración, incluso de investigación, y de encuentros excepcionales” (Lehmann, 2010, p. 312), en donde se busca que el espectador intervenga y cambie el rumbo de las situaciones en el actor, es decir al igual que en la educación se moldea y se interviene en la presencia del otro.

2.1.1. El pensamiento y la reflexión en la acción

La existencia de la reflexión en los profesores se observa claramente tanto en la acción como en el discurso, pues los maestros varían su hacer según el grado al que le dictan clase, en el que las acciones cambian y se reforman así como las disposiciones gestuales y corporales con el fin de hacer más efectiva la clase. Si se hablaba con anterioridad de la existencia de varias formas de estar presente en la escena teatral contemporánea (según los postulados de Chevallier), es posible hablar ahora, según los docentes objetos de esta investigación, de la existencia de una tipología de la presencia en el profesor. La profesora

MM dice que mientras con décimo es muy corporal y con once una especie de observadora con sexto es seria y rígida (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015), cuestión que tiene que ver con la cantidad de energía que tienen los alumnos según el grado en el que se encuentran. Por su parte y en concordancia, el profesor AR dice que los estudiantes de sexto grado (lo cuales llama estudiantes vampiros por la cantidad de energía que consumen) son muy activos y participativos a diferencia de los de grado once, igualmente dice que con ellos es necesario ser muy corporal y trabajar desde el hacer para la imitación, contrario a los estudiantes de grado once quienes solo con la indicación verbal, comprenden y accionan (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015). Esto puede evidenciar, a grandes rasgos, que los tipos de presencia que puede llegar a establecer el docente, lejos de ser unívocos, se adaptan a las edades de los estudiantes y se modifican según las condiciones que exige el grupo.

Los maestros consideran fundamental estar presentes de maneras diversas, según el curso al que le dictan, exponiendo en su accionar una manera de reflexionar sobre la acción. Si desde lo conceptual se declaraba que “un modo de moverse en el espacio pone de manifiesto un modo de pensar” (Barba, 1990, p. 55), esto se evidencia en los tres profesores egresados quienes antes de realizar una acción determinada en el aula observan, analizan y se desplazan por el entorno. Sí se decía que la presencia era la posibilidad de pensarse en la acción para ser efectivo con un observador, esto se materializa en esas pausas y silencios de los docentes, en esos momentos previos de reflexión que demuestran que la acción no está vacía y que el pensar contribuye a la elección de unas acciones específicas con fines educativos.

La potestad de hacer conciencia en la acción, que responde a lo que Domingo interpreta de Schön como reflexión en y durante la acción, está mediada por la capacidad del maestro de preguntarse todo el tiempo (a veces preguntar) sobre el cómo accionar y de qué manera solucionar las inquietudes que surgen en el aula. Estas preguntas se pueden observar en los docentes cuando ceden la palabra, o cuando luego de un estímulo o una indicación dada los estudiantes responden de una manera que no es la esperada. En estas ocasiones los profesores recurren a transformar su acción desde esa respuesta del alumno para guiarla al objetivo propuesto. Los tres profesores con el ánimo de poder modificar el quehacer en tiempo real,

preguntan a los alumnos, desde las características metodológicas usadas hasta factores emocionales personales, con la idea siempre de poder desde su acción aclarar, modificar o hacer del espacio un lugar tranquilo y efectivo para el aprendizaje.

De allí que la relación que tejen los tres docentes con los estudiantes se basa en la escucha y la observación, elementos referenciados como teatrales por el docente AR; los cuáles en un efecto bumerán, es decir, se escucha, se observa y se recibe de inmediato una información dada por los estudiantes, se convierten en acciones determinantes para encauzar la actividad. La observación y la escucha, elementos desarrollados por los docentes durante su formación teatral, logran exponer como el teatro tiene lugar fuera del teatro, como se expande y se usa en pro del acontecimiento educativo. Como expone la profesora MM “uno primero escucha todo, está atento de todo para luego... para luego poner en orden a ver qué pasa” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015), a ver de qué modo se acciona y en qué momentos realizar una acción para ser realmente efectivos.

Por otro lado, y en el interés de realizar esta reflexión de manera constante, se evidencia en los profesores la necesidad de evaluar constantemente la actividad de los estudiantes con la intención de verificar cómo han llegado los contenidos, de qué manera se han apropiado de los conceptos trabajados y cómo avanza el proceso de cada uno. Esta manera de percatarse de lo que sucedió durante el hacer equivale a lo que Domingo enuncia como *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, análisis que se realiza posterior a cada indicación y actividad como una forma de autoevaluación sobre lo que se hizo en el aula y que “constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor” (2011, p. 5). Una de las formas de hacer esta reflexión posterior es el preguntar de los docentes que se evidencia en la videoscopia, en donde preguntan a los estudiantes: AR: ¿Qué creen que puede desarrollar un actor por medio de ese ejercicio? JC: ¿Qué dirían del trabajo que vieron allá? ¿Qué recomendaciones darían? ¿Qué habría que mejorar? A partir de la respuesta dada por los alumnos los profesores saben en qué profundizar y de qué modo proceder.

La reflexión sobre la acción, exige revertir la mirada hacia lo sucedido con fines de encontrar aprendizaje en las acciones realizadas. Como expone la profesora MM sobre la necesidad de escribir la experiencia: “a veces resultan cosas que son bien interesantes y que son necesarias de escribir, e incluso cuando no funcionan también es necesario escribirlo, ese error también es necesario” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015).

Finalmente en la medida en que el docente reflexiona sobre su acción para transformarla se hace Presente en el aula, es el momento en el que da el paso del pensamiento a la acción y entra en el concepto de pre-expresividad en el que “construye y gesticula su propia presencia” (Ruffini, 1990, p. 70) en el aula. Como se exhibió, cada acción pasa por un proceso de selección y responde a unas características diferentes, cada acción en la reflexión del docente se cuestiona por la manera de poner el cuerpo y por los elementos que trascienden de lo verbal a lo físico para potenciar el espacio educativo.

2.1.2. El cuerpo en la comunicación no verbal

Como se decía anteriormente la importancia de decidir cómo accionar de “dirigir la conciencia hacia lo que se comunica inconscientemente” (Albaladejo, 2008, p. 9) contribuye en la construcción de una comunicación y una relación efectiva entre docentes y alumnos. Esto se puede observar en momentos específicos de la clase, en dónde es posible ver como los profesores usan su cuerpo, sus gestos y sus movimientos para adaptarse a la situación provocada por los alumnos. La conciencia sobre el cuerpo modifica en los docentes las acciones que no funcionan por otras que sí. Como indica la profesora MM “Esas acciones se dan generalmente cuando uno ya está perdiendo la atención de los chicos” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015). Es claro observar como las acciones consientes se dan en ese momento, sin embargo, las acciones existen todo el tiempo de forma inconsciente y solo una poca cantidad responde a esa pregunta por la conciencia del profesor sobre su cuerpo para ser efectivo con el alumno.

Si bien el desarrollo conceptual, referente al apartado de comunicación no verbal, contribuyó de manera importante en el desarrollo del siguiente fragmento de análisis, vale la pena resaltar que surgieron elementos, de la misma observación y de las entrevistas realizadas

no contemplados en lo teórico, elementos que fueron estudiados e incluidos y que se desarrollarán junto con los expuestos anteriormente con el fin de abarcar de la forma más amplia y concisa todas las acciones que resultan ser decisorias a la hora de entablar una relación entre docente/estudiante, un dialogo entre presencias en el aula.

Inicialmente, una de las acciones consientes realizadas por los tres maestros es la *observación*, aquello que como expresa el profesor AR “agudiza los sentidos y le permite a uno (...) tener una mirada (...) muy particular del estudiante, también uno puede hacer análisis de su movimiento, de sus características como de su personalidad, de su trabajo escénico propiamente dicho” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015). La mirada se convierte en un primer elemento de conciencia sobre la acción que permite analizar el estudiante y captar a la vez su atención, una forma inicial de establecer comunicación corporal. Cuando en algún momento alguno de los tres profesores se detiene a escuchar y observar fijamente a algunos estudiantes, reflexiona su acción a la par que concentra la atención del estudiante, como señala Albaladejo “con el silencio acompañado de las miradas, captamos la atención de quien nos escucha” (2008, p. 12). Cuando la mirada en vez de fijarse se ausenta, es posible observar cómo influye determinadamente en la acción de los alumnos, por ejemplo, cuando la mirada del docente no se fija en un grupo o persona, el trabajo de ese grupo funciona de manera asonante en relación a los demás grupos. Esto se puede observar en la clase de la profesora MM en donde un grupo de estudiantes inicia el trabajo luego de 36 minutos transcurridos. Por parte del profesor AR en un momento de su clase da una explicación sin tener contacto visual con los alumnos, esto hace que deba repetir la indicación, evidenciando que cuando el profesor no mantiene contacto visual mientras dice algo a los estudiantes, esto no les queda del todo claro.

Seguido a la observación, se destacan los *gestos codificados o emblemáticos* que si bien expone Albaladejo “son señales emitidas intencionalmente” con un “significado específico y muy claro” (2008, p. 11), en los profesores AR, MM y JC se presentan como gestos emitidos de forma inconsciente, signos que funcionan como un reflejo a las señales emitidas por los alumnos, por ejemplo, cuando suben la voz demasiado el profesor realiza un gesto de seseo de forma inmediata sin que esto resulte ser ni consciente ni efectivo. En la

videoscopia es posible observar que cuando la reiteración de forma inconsciente del gesto no surte efecto aparece en los docentes el momento reflexivo, que se evidencia en la transformación del gesto, por ejemplo: uno de los códigos establecidos es el seseo, una vez que el seseo no funciona para la generación de atención, normalmente se procede a nombrar estudiantes o a permanecer en silencio. Cuando la acción se hace sin esperar repercusión a cambio, o de forma inconsciente, no hay efecto en el estudiante. Si al contrario la acción desde el principio se realiza de forma consciente, sin dejarla pasar por alto, la efectividad es absoluta. La profesora MM ejecuta 94 seseos entre 133 gestos codificados que realiza durante 90 minutos que dura su clase. De esos gestos solo una mínima parte es efectiva, esto debido, como se mencionó anteriormente, que al dejar pasar el gesto por alto pierde la efectividad. En ese caso es necesario modificar la acción paulatinamente y es en la modificación en donde se ve que el docente hace conciencia de la acción ejecutada, en estos momentos, cuando la acción se transforma surte efecto, es decir la presencia del profesor nuevamente se restablece para dar cuenta desde su acción que de nuevo logra establecer un lazo comunicativo de forma efectiva. Como enuncia el profesor AR “cuando los chicos están hablando muy fuerte (...) mantengo un silencio y tal vez una quietud, tal vez hago un poquito cara de serio, y ellos ya comprenden que deben quedarse callados” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015). En este caso el profesor está presente, consciente de su acción, por lo que atrae la atención de los estudiantes. Como apunta Albaladejo “Vale más perder un poco de tiempo al principio que pasarnos toda la clase negociando para que nos atiendan y callen.” (Albaladejo, 2008, p. 12)

Por su parte, *la voz del docente*, su principal elemento de trabajo, permite “transmitir las emociones que favorecen el aprendizaje” (Albaladejo, 2008, p.12), esto se puede observar en los tres docentes de diversas maneras, por ejemplo en la profesora MM *el cambio de tono en la voz* tiene un sentido fraternal, en donde busca desde el tono acercarse de manera sutil al estudiante. Igualmente se puede ver como para la profesora esta acción consciente le ayuda a generar la atención sobre la clase: “a veces cambio las tonalidades de la de la voz, pero no sólo en el que si estoy brava grito y si estoy triste hablo suave, sino que a veces para llamarles la atención, no sé, pues transformó la voz, la imposto, hago ese tipo de cosas (Comunicación

personal, 14 de septiembre de 2015)”. Este tipo de elementos resultan ser efectivos para influir y encauzar nuevamente el alumno hacía el objetivo planteado. Como explica Albaladejo *la entonación* “refiere a cómo se combinan tonos agudos con graves para que la sonoridad en lo que se dice mantenga la atención de los alumnos” (2008). Los profesores JC y AR usan el cambio de tono algunas veces para hacer énfasis en algo que consideran obvio y otras para enfatizar en palabras que resultan ser el centro de la actividad que se están realizando, por ejemplo, el profesor AR dentro de sus actividades desarrolla el juego “Cultura Chuplística” en donde siempre dice “Cultura chuplística de... animales” enmarcando en un tono y ritmo diferente la última palabra, haciendo así que sea demasiado claro para los estudiantes el motor de la actividad.

Si bien se expone que “un ritmo lento y parsimonioso aburre y un ritmo demasiado acelerado no permite la captación completa de lo que se quiere decir (Albaladejo, 2008, p.11), en las clases de teatro se puede observar que en vez de aburrir o no permitir la captación, *el ritmo* hace parte esencial para facilitar los ejercicios realizados, puesto que cuando la velocidad en las palabras dichas se hace en forma lenta apacigua el ritmo general de la actividad realizada, mientras que cuando se realiza en forma rápida energiza la actividad. Ocurre con los profesores AR y JC que cuando dicen la palabra “rápido” la dicen de forma acelerada, logrando aumentar considerablemente el ritmo del juego o la actividad realizada por los alumnos.

Los elementos vocales y verbales están además acompañados de aquellos gestos llamados *reguladores de discurso*, gestos encargados de enfatizar lo hablado empleando normalmente las manos y usados para clarificar y mejorar la información verbal que se va dando, elementos que se hacen visibles cuando la profesora MM indica que “mover todo el tiempo las manos, hacer gestos, dar ejemplos corporales y visuales fuertes (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015)” contribuyen de manera puntual al ejercicio comunicativo y a generar una recepción amplia por parte de los estudiantes.

Así mismo, *el tacto y las sonrisas* interfieren en los demás elementos recién mencionados como un carácter que influencia de manera directa la disposición actitudinal de los

estudiantes, puesto que “el contacto corporal fomenta el agrado mutuo” y las sonrisas aparecen como “una emoción enérgica que facilita el trabajo y que cohesiona el grupo” (Albaladejo, 2008, p.11). Cuando los profesores incluyen la risa o la sonrisa referencian varios momentos en los que la clase fluye armónicamente, por ejemplo, sonríen para aprobar las acciones de algunos estudiantes o sonríen para evidenciar el error de alguien, generando risa en el resto del curso sin que esto implique momentos de incomodidad para el estudiante involucrado. Se evidencia que los elementos que tienen que ver con el estado anímico proyectado por el docente intervienen considerablemente en la proyección de sus acciones, cambiando su significado y contribuyendo a que la comunicación corporal se haga aún más efectiva.

Por otro lado, como se enunciaba al inicio de este apartado, algunas de las acciones que no aparecen referenciadas en el desarrollo conceptual pero que se destacan como variables en el análisis de los instrumentos aplicados y como acciones importantes en el orden del desarrollo de la presencia del profesor en el aula son: *el acompañamiento en la acción, la imitación y el desplazamiento por el espacio*. En donde se evidencia que cuando el docente acompaña la acción sugerida a los estudiantes se establece una relación de igualdad y confianza, un ejercicio en el que prima la comunicación de los cuerpos en el tiempo presente de la clase, en donde la necesidad del uso verbal se dilata para darle prioridad al acontecimiento. Esto se manifiesta en el profesor JC quien al participar del total de las actividades propuestas, muestra su interés por compartir el espacio con los alumnos y permite que la actividad fluya con mayor confianza y dinamismo.

Cuando el profesor de teatro recurre a la *imitación* de las acciones realizadas por los alumnos, aparece una manera corporal de resaltar y evidenciar un error o una forma que consideran incorrecta de proceder, como es el caso de los profesores AR y JC quienes usan la imitación tanto vocal como corporal para complementar las indicaciones dadas con anterioridad, generar un cambio inmediato en la acción realizada por los alumnos y apelar al sentido cómico de la clase.

Finalmente, uno de los aspectos que se pudo considerar fundamental, y que cambia de forma contundente la presencia proyectada por el profesor y así el tipo de comunicación establecida, tiene que ver con los *desplazamientos realizados por el salón*, pues es diferente proyectar una acción desde un sitio estático a cuarenta estudiantes, a movilizarla de forma personalizada. Esto evidencia maneras diferentes de relación en el aula, pues en la primera se puede observar una forma generalista y pluralizada de educar y en la segunda una forma singular interesada en la comunicación directa con cada estudiante y en el seguimiento del proceso personal. La profesora MM quien tiene un momento específico de su clase para cada alumno permite evidencia que los lazos entre docente/estudiantes son más fuertes y permiten otro nivel de comunicación que se sale de lo verbal y lo corporal para llegar a lo emocional.

La composición de todas estas acciones desarrolladas por los docentes, en su mayoría como formas de influir en la efectividad del mensaje dado a los alumnos, son creadas a partir de la experiencia acumulada, en la cual van descubriendo y depurando elementos efectivos y no efectivos hasta lograr agudizar su percepción al punto de saber qué hacer en qué momento.

2.1.3 La experiencia como una cualidad para acercarse a la presencia

Se decía que los dos factores iniciales en el desarrollo de la actividad de un docente son los conocimientos teóricos y la experiencia adquirida, en donde a manera de técnica el maestro establece unos signos concretos para accionar en el espacio educativo. Se afirma entonces, según el resultado de la aplicación de instrumentos, que la potestad en la elección de una acción determinada se justifica en los maestros como decisiones adquiridas con la experiencia, constatando que la técnica del profesor es la cualidad de tomar sus vivencias y transformarlas en acciones concretas en el aula de clase, como se decía la capacidad de “estudiar y aplicar” (Albaladejo, 2008, p. 13). Si como indica Barba “el actor-bailarín se sirve de formas (...) de todo aquello que llamamos técnica” para “volverse eficaz en la comunicación con el espectador” (Barba, 1990, p. 264), se puede evidenciar según lo observado, que las técnicas concretas usadas por los profesores de teatro para comunicarse con efectividad, surgidas con los años de labor docente, van desde hacer lo opuesto a lo que

hacen los alumnos hasta hablar de manera personal, desde hacerse el mal humorado hasta impostar la voz; todas formas efectivas consolidadas con el tiempo para estar Presentes en el aula.

Tanto la profesora MM como el profesor AR exponen la experiencia como un factor fundamental a la hora de definir maneras de regular el espacio académico. Ambos exponen que en el colegio y en la docencia existe una relación de prueba y error, un determinante que educa la manera del maestro para interactuar con el espacio en donde enseña, dándole mayor prioridad al saber adquirido por la experiencia que al mismo saber científico adquirido en la formación.

El conocimiento del saber específico por sí solo no garantiza poder desarrollar una clase armónica con los alumnos, como señala el profesor AR:

(...) uno sale de la universidad y pues uno sale muy activo, pues uno procura que sea el ánimo de uno lo que hace que uno pueda capturar la atención del chico, pero ya después uno se da cuenta que uno puede dosificar la energía. (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015)

Ese darse cuenta viene acompañado de la reflexión sobre la acción, de hacer conciencia sobre lo que ocurre en el aula que es lo que permite que el profesor modifique su conducta de forma activa y presente en relación a las exigencias de los alumnos. Vale la pena rescatar que la formación concreta recibida por los maestros, en este caso formación teatral, aparece como punto de partida de los cuestionamientos que posteriormente desde la experiencia se empiezan a resolver. Se hablaba de la presencia como una cualidad formable que en este caso concreto inicia su indagación en la formación académica de los maestros, en la que se desarrollan contenidos específicos que permiten aquella conciencia por la acción. Sin embargo, es la misma acción cotidiana la que permite que se complemente y trascienda, es decir, la que posibilita que la presencia del profesor y las maneras que establece para accionar partan de las preguntas que constituyen su hacer y que interpelan su práctica constante, haciendo de su aprendizaje un elemento en movimiento que se reforma y se reconstruye a partir de las experiencias ocurridas en el aula.

2.2 LA ACCIÓN DEL DOCENTE COMO RITO Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA ACCIÓN

A manera general los docentes construyen a partir de la experiencia unos modos de accionar sobre los alumnos, modos que incluyen una serie de elementos de la comunicación no verbal y formas de relación entre profesor-estudiantes. Decían los profesores que estas formas se habían consolidado a través de un proceso de prueba y error fijado según la población, el tiempo y la actividad realizada, con el fin de hacer efectiva la clase dictada. Schechner expresa que los rituales nacen con el fin de controlar las interacciones creadoras de desorden, que “son puentes que se tienden sobre las aguas turbulentas de la vida” (2012), y precisamente una clase se construye como un ritual en donde la experiencia permite a los profesores crear esas estructuras, esos modos en donde pueden reflexionar por su quehacer hasta el punto de hacerlo funcionar aun en su ausencia, como se puede observar, la presencia del profesor traspasa las barreras físicas y existe en la inexistencia, en los profesores MM y JC se hace visible cuando al establecer y dejar claridad sobre las acciones a realizar, los alumnos continúan regulándose entre ellos y cumpliendo con los objetivos de la clase.

Si se exponía que el rito está compuesto de acciones repetidas, conductas restablecidas, que “no son inamovibles” que “circulan y se transforman, se trabajan, se almacenan y se transmiten” (Schechner , 2012, p. 70), las acciones y gestos de los docentes en el aula son esas acciones restablecidas, por las que pasan una y otra vez, siempre de manera diferente según la relación con el tiempo presente, aquellas acciones que en ocasiones durante la clase pierden vigencia y generan la transformación en la acción, situaciones a veces de carácter simple que constituyen el cambio de actitud en los estudiantes.

Como se evidencia en la Figura 4, los profesores realizan una gran cantidad de acciones en la duración de una clase, acciones que agrupadas suman 820 en MM, 717 en AR y 470 en JC. Sin embargo, una mínima parte logra responder a la pregunta sobre el cómo se piensa el cuerpo o sobre la reflexión en la acción para promover la efectividad en la comunicación. Esto se debe, como dice Tompson citado por Schechner, a que “cuando el ritual se vuelve estático, cuando cesa de ajustarse y adaptarse, se vuelve obsoleto, se vacía de sentido y puede

llegar a desaparecer” (1992, 2012, p. 141). Cuando el docente durante la clase comprende que la acción ha perdido toda validez, empieza a consolidar nuevas formas de asumir el espacio, de replantearse su lugar en el aula, de estar presente para influir a los alumnos. En ocasiones esa reflexión por la acción ocurre en milésimas de segundo, a veces como enuncia la profesora MM hace parte de un proceso que se construye y en dónde la característica del arte escénico contribuye en la búsqueda de soluciones. Como expresa la profesora “(...) cuando estoy perdida o cuando me siento repetitiva o me siento monótona, buscó a ver qué pasa, qué hay desde lo artístico para transformarlo” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2015), y es desde esa conciencia por la necesidad de transformación que se puede ver cómo la presencia del profesor de teatro, desde su posibilidad de expansión y su necesidad de vivir en el tiempo presente de la acción, existe de una forma dinámica en el aula para relacionarse de manera efectiva con aquel alumno que lo observa y lo interpela, como enuncia Dubbati en donde “importa el dialogo de las presencias, la conversación: el reconocimiento del otro y de uno mismo, afectar y dejarse afectar en el encuentro” (Dubatti, 2007, p. 47).

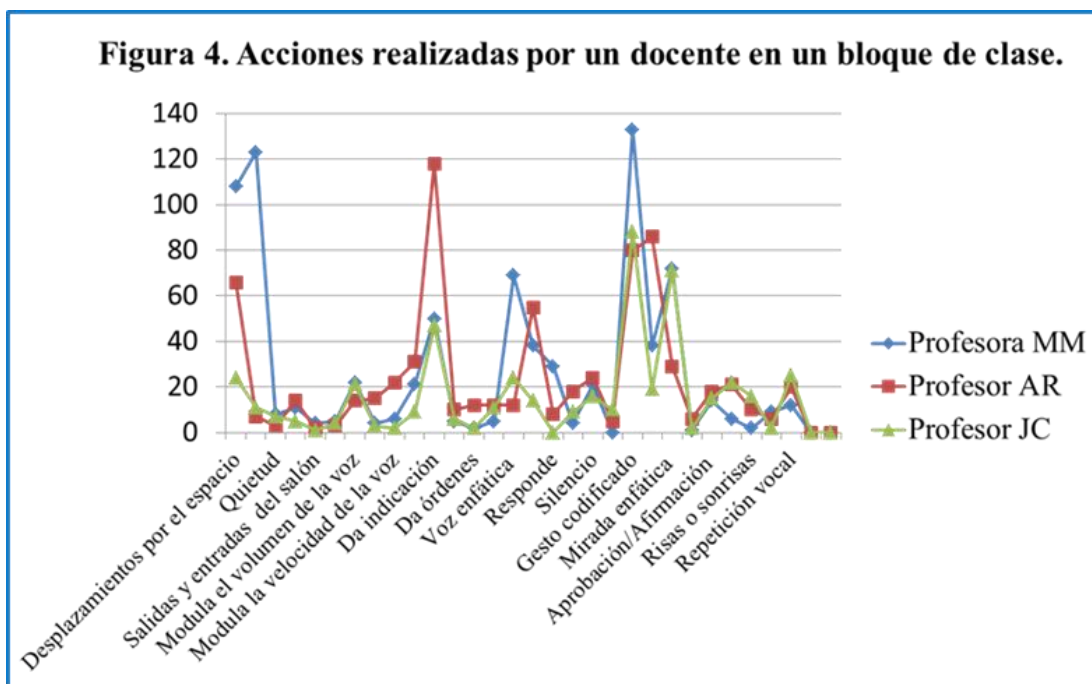


Figura 4. Acciones realizadas por un docente en un bloque de clase. Fuente: el autor, 2015.

3. CONCLUSIONES

El presente trabajo monográfico permite concluir de forma inicial, que estudiar conceptos y prácticas propias de las artes escénicas para analizarlos en una perspectiva expandida en otros escenarios sociales, educativos y culturales es una posibilidad viable y pertinente en el desarrollo de trabajos investigativos dados al interior de la licenciatura que tiene, lo que podría denominarse como, un campo de estudio emergente: las artes escénicas y la educación. El estudiar el concepto de presencia con el fin de observar su aplicabilidad y su posible relación con la acción de un docente en el aula de clases, ha permitido abrir un espacio de indagación, que si bien hasta ahora podría denominarse inicial, ha abierto posibles rutas dirigidas en torno a la cualificación de lo que se comprende al interior de la universidad como rol docente.

En otras palabras se propone, a partir de los resultados generados en este trabajo monográfico, seguir indagando en cómo elementos disciplinares que se consideran propios de la escena y el escenario, se convierten en herramientas profundas en la reflexión y práctica de los docentes egresados del programa, herramientas que finalmente pueden aportar a cualquier área del conocimiento humano mejorando lazos comunicativos y relacionales. En este sentido, se proponen las siguientes conclusiones como respuesta a los interrogantes que fueron surgiendo de la investigación y como respuesta a los objetivos propuestos por la misma:

➤ La presencia, en esta investigación inicial, pudo ser estudiada por lo menos bajo tres aspectos fundamentales: en primer lugar el sentido epistemológico que permite definir qué lejos de ser una capacidad del operador intangible y mística, se compone por una serie de elementos, entre el que se destaca la posibilidad que tiene una persona para pensar su acción en un espacio, teniendo como fundamento comunicar, influir o afectar en un sentido de doble vía, en el de un evento comunicativo dialógico en el que el presente se cambia y se transforma según la intervención de los sujetos inmersos en el acto comunicativo. En segundo lugar su aspecto formativo, en el que la presencia, responde a una cualidad formable, educable o moldeable, no sólo en escenarios educativos formales o, en el caso del actor, en escenarios

particulares de la formación artística, sino también en el aprendizaje propio que deviene de los saberes adquiridos como producto de la experiencia, particularmente pedagógica en el caso del docente. Finalmente, el sentido que se podría denominarse expansivo, en cuanto a su posibilidad interdisciplinar o de desplazamiento extensivo hacía otras disciplinas, permite ver la presencia en cualquier acción cotidiana saliendo de su espectro escénico, esto, para contribuir en cualquier situación a cualificar las condiciones comunicativas a partir de la reflexión sobre el uso del cuerpo en las acciones realizadas.

➤ El teatro del presentar permite trasladar, desituar y transformar la acción comunicativa implícita en el hecho teatral, pues lo que se concebía como una relación comunicativa unidireccional, en la que un actor expresaba un texto para un público se desliza del protagonismo del actor a lo que implica el encuentro y el acto comunicativo entre él y el espectador. Se evidencia que el teatro del presentar permite una relación comunicativa bidireccional entre espectador y actor, una comunicación que se establece en el acontecimiento, en la afectación conjunta que ocurre en un tiempo continuo y presente de la acción. Bajo este sentido y el de la posibilidad de expansión, el estudio del concepto de presencia adquiere una dimensión más significativa y pertinente de las relaciones comunicativas establecidas en otros escenarios.

➤ El concepto de presencia desarrollado desde el teatro del presentar se relaciona de manera directa con la acción desarrollada por un docente, puesto que inicialmente en ambas hay una intención comunicativa y un sentido convivial, en el que tanto el operador como el docente se sirven de la técnica o la experiencia para establecer una relación contundente con el espectador, unas maneras de estar e influir en el espacio académico; formas en las que usan las características del cuerpo y su voz de forma consciente y que se van modificando en el tiempo presente de la acción según las mismas exigencias y el dialogo que se construye con quien observa.

➤ La posibilidad de estudiar la presencia en las perspectivas planteadas por los estudiosos del teatro de la presentación, amplía los escenarios de impacto que tradicionalmente había

tenido el concepto de la presencia escénica en el mero campo de lo artístico-teatral, y abre posibilidades de análisis respecto a la acción de los sujetos y su interlocución con los otros y los entornos – actor-espectador-escenarios / profesor-estudiante-aula de clase – en relación a una toma de decisión implícita en el accionar vivo de los cuerpos en el presente, en el caso del docente, en la evidencia de una postura pedagógica concreta respecto a la forma como concibe y ejecuta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

➤ La presencia del profesor en el aula y su capacidad de reflexionar la acción establecida como fundamental para efectuar el acto de comunicación, podría esbozarse y comprenderse desde un discurso pedagógico como el socio-constructivismo, paradigma que permite ver el aula de clase como un lugar de construcción mutua, en donde el conocimiento se sitúa en los encuentros sociales que permiten el dialogo equivalente entre docente y estudiantes, en donde media la experiencia y el saber propio para la construcción del conocimiento. Se rescata que aunque los profesores de teatro objetos de esta investigación no expresan estar situados desde alguna perspectiva pedagógica, la dimensión performance estudiada permite ver su acción, y la transformación de su acción, como un aporte fundamental al proceso de enseñanza de su saber específico.

➤ Un profesor que ha desarrollado su rol docente es una persona que usa sus conocimientos teóricos, de la mano del conocimiento creado desde la experiencia, para consolidar maneras de ejecutar su labor. Entre una de las herramientas que lo acompañan está la pedagogía que le permite reflexionar sobre la acción de enseñanza y sobre los modos de relación que establece con sus alumnos, reflexión que se logra extender hasta la acción física permitiéndole transformar su quehacer y alimentarlo con herramientas como la comunicación no verbal que contribuyen a la construcción de un espacio agradable de enseñanza.

➤ Los profesores de teatro al haber tenido formación teatral, muestran una disposición corporal activa ante el espacio y los estudiantes, es decir, evidencian cómo desde las herramientas adquiridas por su formación académica, logran adaptarse con facilidad y de manera flexible a las variaciones que sufre el contexto, en donde transforman sus acciones según la diferencia de grados, las edades de los alumnos, los horarios de clase, las

condiciones del espacio, etc., permitiendo afirmar que las acciones que realiza en el aula no son estáticas e inconscientes.

➤ La dimensión performance aparece en esta investigación como un elemento unificador que permite enfocar la mirada en una acción, en este caso docente; una acción que se convierte en el motor de cada ejercicio cotidiano, en el que la reflexión sobre el quehacer y su transformación, establece unos modos efectivos de ser, estar e influir.

En el caso de los profesores protagonistas se prioriza la dimensión performance sobre la dimensión discursiva, esto debido a que lo discursivo por sí solo no logra explicar la instrucción del maestro. En las clases en donde la prioridad es corporal se hace necesario que el maestro use su cuerpo para clarificar la instrucción. Desde allí se puede afirmar que el cuerpo y su reflexión, cumplen un papel fundamental en la transmisión de un mensaje y en la consolidación de procesos de enseñanza teatrales efectivos, el cuerpo y la plena conciencia sobre él, permiten hacer del ejercicio comunicativo, un encuentro constante de adaptación, interpretación y convivio.

Finalmente se quiere evidenciar que la dimensión performance se podría llegar a ver como un paradigma de análisis que permitiera, a partir de herramientas propiamente artísticas, analizar prácticas y acciones diversas de cualquier población, lo cual en comunión con el teatro del presentar y la presencia expandida, permitirían identificar cómo desde el hacer en una acción cotidiana se conciben maneras de entender el mundo, de entender y validar los conocimientos particulares que un grupo de personas puede tener, es decir, la dimensión performance puede llegar a describir y analizar de manera puntual cómo se gesta el saber desde lo micro de un quehacer.

4. REFERENCIAS

- Albaladejo, M. (2007). *La comunicación más allá de las palabras*. Barcelona: GRAÓ.
- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros*, 9-13.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En M. A. Léopold Paquay, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (págs. 33-48). México : Fondo de cultura económica.
- Barba, E. (1990). *El arte secreto del actor*. México: Pórtico de la Ciudad de México.
- Barba, E. (1992). *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral*. México: Gaceta.
- Chevallier, J. F. (2004). Teatro del presentar .
- Chevallier, J.-F. (2011). El teatro de hoy: Una tipología posible. *Cuadernos de Ensayo Teatral: Paso de gato*.
- D'namico, S. (1954). *Historia del Teatro Universal. Tomo IV*. Buenos Aires: Losada.
- Danan, J. (2004). ¿Fin de la dramaturgia? *Coloquio internacional sobre el gesto teatral contemporáneo*, 46.
- Dennett, D. (2000). *Tipos de mentes: hacia una comprensión de la conciencia*. Barcelona : Debate, S.A.
- Domingo, Á. (11 de mayo de 2011). <http://www.practicareflexiva.pro/>. Recuperado el 27 de abril de 2015, de http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Eugenio Barba , Nicola Savarese. (1990). *Diccionario de Antropología Teatral*. México: Pórtico de la ciudad de México .
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. La plata, Argentina : Altamira.

- García María, Martínez Cynthia, Martín Naiara & Sánchez Lorena . (2009). *www.uam.es*.
Obtenido de
[https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos aires: Arnorrortu editores.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). ¿En qué consisten los estudios de alcance descriptivo? En R. Hernandez, C. Fernandez, & P. Baptista, *Metodología de la investigación: quinta edición* (págs. 80, 418). México D.F: McGRAW-HILL.
- Lagos, R. (2012). El concepto de campo expandido. *Generación Abierta*.
- Langdon, E. J. (2007). Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico:A Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs. *ILHA - Revista de Antropologia*, 162-183.
- Lehmann, H. T. (2010). Algunas notas sobre el teatro post-dramático, una década después. *Repensar la Dramaturgia*, 309, 328.
- Pavis, P. (1996). *Diccionario del Teatro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ruffini, F. (1990). La mente dilata. En E. Barba, *Diccionario de Antropología Teatral* (págs. 70, 74). México: Pórtico.
- Sánchez, J. (2010). *La dramaturgia en el campo expandido*. Centro Párraga: CENDEAC.
- Sánchez, J. A. (2007). El teatro en el campo expandido. *Quaderns portàtils 16*.
- Schechner, R. (2011). Restauración de la conducta. *Estudios avanzados de performance*, 31-50.
- Schechner, R. (2012). *La representación. Una introducción*. . México: Fondo de cultura económico .

Trías, S. Z. (2002). *Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición.*

ANEXOS

ANEXO 1. TABLA 2 – CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

TABLA 2 – CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS			
CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	SUB CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
PRESENCIA	Relación cualidad-pensamiento-cuerpo en un espacio determinado con un fin comunicativo	Representación - Presentación	Sobre cómo se da el paso de un teatro representativo a un teatro en donde prima la relación del cuerpo en un tiempo presente de la acción
		La presencia escénica como concepto difuso	Lo que se concebía como presencia y su relación con la energía.
		La presencia y su relación cualidad-pensamiento-cuerpo	La presencia como una cualidad del actor educable en la que piensa su cuerpo para ponerlo en escena.
		la presencia en el campo expandido	Sobre el cómo la presencia transita de un lugar netamente teatral y se pone en discusión con otras áreas del conocimiento.
ACCIÓN DOCENTE	Relación entre conocimiento teórico y adquirido por la experiencia con reflexión en la acción y comunicación no verbal.	Rol docente	Lo que caracteriza el que hacer de un profesor en el aula
		El profesional reflexivo	Lo que refiere a los modos de hacer, modos de enseñar y de reflexionar sobre la acción
		La comunicación no verbal en el aula	En un campo educativo el profesor construye un tipo de presencia comparable a la presencia del actor. Como se piensa el cuerpo para ser efectivo en la clase.
DIMENSIÓN PERFORMANCE Categoría Emergente	Categoría que se establece como una relación entre presencia y acción docente, como acción que busca la influencia y transformación del que observa.	El Performance	Enfoque que se centra en mirar las acciones realizadas por una persona o un grupo de personas, en algún espacio con el fin de lograr algún propósito particular.
		El Rito y las acciones que lo componen	Conjunto de acciones restablecidas que conforman un espacio y que generan la transformación de los sujetos implicados.

Tabla 2. Categorías y Sub-Categorías. Fuente: el autor, 2015.

ANEXO 2. TABLA 3 – EJEMPLO DE VIDEOSCOPIA

TABLA 3 - EJEMPLO DE VIDEOSCOPIA				
ACTIVIDAD: Clase de teatro a grado noveno en Colegio Leonardo Posada Pedraza				
Clase de: Profesor Arbey Rubio		Nombre del que transcribe: Cristian Camilo Charry	Vídeo: 1. Duración: 55:54	
DESCRIPCIÓN				
<p>En la siguiente transcripción se enfoca la mirada en las acciones ejecutadas por el maestro. Acciones categorizadas de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestualidad: G - Uso vocal: V - Corporalidad: C - Repetición en acción : R - Modificación de la acción: M 				
Momento	Minuto	Variable/ Acciones del profesor	Acciones de los alumnos	Indicador
Inicia primera actividad	06:36	V: Dice “va” para dar señal de comienzo. V: Pide que pongan las maletas atrás. G: Acompaña palabras con barrido mano. C: pone sus cosas sobre la silla en la que está sentado. C: levanta la silla y le lleva a un costado del salón. C: regresa y lleva su maleta al mismo lugar. V: habla con una alumna. G: gráfica con las manos lo que le habla a la estudiante.	Siguen las indicaciones del Profesor	Código vocal indicación Puntualiza lo hablado con las manos Se enfoca en objeto Desplazamiento por el espacio Se enfoca en objeto Desplazamiento por el espacio Voz enfática Puntualiza con manos.
	08:19	C: Camina hacia el centro del salón. V: levanta la voz y dice “ok, ok” V: Habla con algunos alumnos. G: Se queda en silencio observando a los alumnos. G: señala un lugar en espacio. V: levanta la voz y dice “listo” G: Gesto de seso. V: Dice gracias.	Se acomodan en círculo, hablan entre ellos, intentan recordar las premisas del juego que harán.	Desplazamiento por el espacio Voz enfática en estudiantes Silencio Señala Modula el volumen de la voz Gesto codificado Mirada enfática
	08:36	G: Extiende las palmas hacia dos estudiantes. G: Mira a otro lado del círculo y hace lo mismo apuntando a dos estudiantes que aún están hablando. V: Pide silencio entre ellos y dice que él recordará las premisas del juego que harán. G: Da un aplauso. G: Apunta con los dedos índice hacia arriba moviéndolos de adelante hacia atrás. V: Pregunta a los estudiantes con la cabeza a la par que dice ¿sí?	Se quedan en silencio y escuchan indicaciones del profesor.	Gesto codificado Mirada enfática en estudiantes Indicación Gesto codificado Pregunta Código vocal
	08:52	R: repite unos comandos de enseñados a los estudiantes, grafican cada movimiento mientras gira en su eje mirando a cada estudiante. R: Recuerda la posición en la que deben estar parados. G: Ejemplifica con su cuerpo.	Se quedan en silencio y escuchan indicaciones del profesor.	Repetición vocal dados en clases anteriores Repetición vocal Explicación

Tabla 3. Ejemplo de videoscopia. Fuente: el autor, 2015.

09:31	V: detiene la explicación y pregunta qué si hasta ahí es claro. V: Continúa explicación. V: Confunde dos códigos. V: Corrige. V: Pide disculpas. V: Continúa explicación. G: usa las manos para gesticular.		Silencios Pregunta Explicación Se corrige Explicación Puntualiza con las manos
09:45	M: Agrega un código nuevo a los ya conocidos. V: Explica cómo funciona. V: Hace una pausa en la que interviene uno de los estudiantes. V: responde la pregunta del estudiante. V: da un ejemplo. G: lo gráfica con acciones pequeñas. V: dice “pilas” a la par que apunta con sus dedos índices al cielo. V: da una regla importante. C: se ubica dentro del círculo. V: Ejemplifica como no se debe hacer. G: Usa su cuerpo para imitar un mico que se ríe y camina humanizado. C: se desplaza al centro del círculo V: Enuncia que quiere ver animales reales y no animales humanos que se ríen. G: extiende las palmas de las manos hacia el frente a la par que dice ¿listo? R: Repite la regla de no humanizar animales. V: Enuncia que si ve un animal sonriente lo saca. G: Extiende palmas de las manos hacia arriba.	Escuchan atentos las indicaciones del profesor, sonríen en momentos graciosos de la conversación y continúan poniendo cuidado.	Modifica la acción Explicación Silencio Responde preguntas Puntualiza lo hablado con las manos Indicación Explicación Desplazamiento por el espacio Comentario Gesto codificado Repetición vocal Orden Gesto codificado
10:43	V: Da algunas indicaciones. V: Baja un poco el volumen de la voz y dice algunas palabras incomprensibles. V: Vuelve a proyectar. V: Enuncia el inicio del juego sin eliminación. G: Une las palmas de las manos. V: Agrega algunas apreciaciones. G: Gráfica con las manos y vuelve y las entrelaza. V: Pregunta quien quiere iniciar. G: Mira a estudiante y le da la señal para que comience. G: Sigue con la mirada a cada estudiante que va interviniendo.	Varios estudiantes dicen yo pero uno comienza sin la indicación del profesor.	Indicación Modula el volumen de la voz Modula el volumen de la voz Indicación Gesto codificado Indicaciones Puntualiza con manos Pregunta Mira enfática en estudiante
11:13		Dicen “mofongo” que es la señal de correr por todo gritando y acomodarse de nuevo en el círculo.	.
11:14	G: Estira la mano pidiendo que amplíen el círculo. V: pregunta quién dio esa última señal. G: la mira fijamente V: le da una indicación. V: le da señal de inicio. G: Sigue con la mirada a cada estudiante que va interviniendo.	Estudiantes ríen y se quedan en silencio. Continúan juego.	Gesto codificado Pregunta Mira enfática Indicación Gesto vocal
11:34	C: Da algunos pasos hacia los estudiantes mientras están jugando. G: les enseña palmas de las manos como diciéndoles “muévase hacia atrás”. V: pregunta qué pasó con el juego. V: hace silencio. G: Sigue con la mirada a cada estudiante que va interviniendo.	Los estudiantes paran el juego un segundo y a la intervención del Profesor lo continúan.	Desplazamiento por el espacio Gesto codificado Pregunta Silencio Mira enfática
12:09	V: cuando el juego se detiene da indicaciones para que continúen. G: Sigue a los estudiantes con la mirada. G: Manos en los bolsillos.		Indica Mira enfática
12:38	C: Se pone una mano en el pecho como cubriéndose cuando los estudiantes hacen mofongo (gritar y correr por el espacio).	Estudiantes continúan con el juego siguen las indicaciones del Profesor.	Gesto codificado
12:50	G: Se lleva las manos a la boca como haciendo un megáfono. V: Sube el volumen de la voz. V: Dice “Arreglen el espacio” G: continúa observando el juego. G: afirma con la cabeza	Continúan con el juego y siguen las indicaciones del Profesor	-Gesto codificado. Modula la voz orden. Mirada enfática Aprobación

ANEXO 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DISEÑADA

1. ¿Qué aspectos particulares de su formación en la LAE considera contribuyeron al desarrollo de ese rol docente?
2. En la construcción de ese rol actual ¿Cree que intervienen otros elementos ajenos a la formación profesional?
3. ¿Considera usted que la experiencia, en los años de desempeño de su labor, cualifica o apoya la construcción de ese rol? ¿Por qué?
4. ¿En el ejercicio cotidiano de su labor como profesor que acciones/gestos realiza para mantener la atención de los estudiantes?
5. ¿Cómo llegó a establecer unas acciones y no otras como respuesta a ciertas actitudes/intervenciones de los estudiantes?
7. ¿En qué situaciones modifica conscientemente las acciones establecidas?
8. ¿Cómo se modifica el hacer según el grado al que se le dicte clase?
9. ¿Qué contenidos específicos trabajados en el núcleo disciplinar durante su formación en la LAE considera que le aportaron para consolidar maneras de regular el espacio educativo?
10. ¿Cree que existen diferencias entre la acción ejecutada por un profesor con formación teatral y uno de otra área del conocimiento? ¿Cuáles?
11. ¿Cuáles son los mayores aportes de la formación teatral a su acción desarrollada como docente?
12. Si tuviera que ponderar el saber hacer y el conocimiento que tiene sobre su área ¿Qué porcentaje le daría a cada uno?

ANEXO 4. TABLA 4 – EJEMPLO DE DESCRIPCIONES CUALITATIVAS

TABLA 4 - EJEMPLO DE DESCRIPCIONES CUALITATIVAS						
Categoría	Indicador	MM	AR	JC	VARIABLES	Observaciones
Movimientos y desplazamientos corporales	Desplazamiento por el espacio	108	66	24	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tipo de relación establecida del docente y los estudiantes. ➤ Estrategia del profesor para mantener la atención de los estudiantes en la actividad planteada. ➤ Forma del maestro de integrarse a la actividad realizada por los estudiantes. (JC) ➤ Manera en la que el profesor observa y evalúa el proceso de cada estudiante. ➤ Modo de responder las inquietudes personales de los estudiantes. ➤ Aumenta o disminuye según el tipo de clase que se dicte (elaboración títeres, improvisación, lecturas dramáticas) 	La gran diferencia que se enmarca en la cantidad de desplazamientos realizados por la profesora MM, en comparación con el profesor JC, se pueden justificar a partir del tipo de clase que se dicta, en donde MM trabaja con estudiantes de 7° grado elaboración de máscaras mientras que JC trabaja Lecturas dramáticas. Así mismo se puede leer en los tres profesores que su desplazamiento exhibe la necesidad de mantener el control en las acciones realizadas por los estudiantes, observando y evaluando el proceso personal y grupal a la par que se solucionan las inquietudes que surgen de las diversas actividades. En el profesor JC el desplazamiento denota adicionalmente el interés de participar de la actividad propuesta, igualando su acción a la de los estudiantes.
	Se enfoca en objeto	123	7	11	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Forma reiterativa de darle prioridad a algo relevante en la clase. ➤ Necesidad de ordenar el espacio para hacer más efectiva la clase. ➤ Sí es tecnológico controla el tiempo de la clase y contribuye a ➤ Manera de agilizar el proceso educativo (listados de asistencia) 	En los tres profesores el uso del objeto es un factor determinante a la hora de la regulación del tiempo de una actividad. Solo en la profesora MM el objeto cumple un papel prioritario en la clase, debido a que el taller está enfocado a la elaboración de máscaras, en la que la atención se alterna en el estudiante y el objeto con un fin visiblemente educativo.
	Quietud	8	3	7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La clase se está saliendo de control. ➤ Mecanismo emergente para llamar la atención de los alumnos. ➤ Genera auto-regulación por parte de los estudiantes. ➤ El profesor se concentra en la actividad realizada por los alumnos. 	A pesar de ser breves los momentos de completa quietud en el espacio, en los profesores MM y JC, denotan una gran necesidad de llamar la atención de los estudiantes, de controlar el espacio. La quietud, la no-acción y la exageración de los gestos (cruzarse de brazos y fruncir el ceño) se ponen como opción para alcanzar el silencio y la concentración de los estudiantes. La quietud igualmente se convierte en una de las últimas opciones, puesto que previo a esto se encuentran gestos de seseo prolongados y subidas en volumen de la voz. En ambos casos, la quietud es una forma efectiva de llamar la atención.
	Contacto físico con estudiante	11	14	5	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reitera la acción verbal para facilitar el proceso de aprendizaje. ➤ Forma de evaluar positivamente al alumno. ➤ Manera de pedir atención directa. 	Los tres profesores usan el contacto físico de la misma manera: para llamar la atención, para evaluar de forma positiva y para indicar algo de manera concreta, siendo la última modalidad la más concurrencia como una acción que evita la explicación y facilita la comprensión de los alumnos.
	Salidas y entradas del salón	4	2	1	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Olvida algo en relación a la clase. ➤ Resuelve problemas que no hacen parte de la clase. 	Es interesante observar como la presencia del profesor traspasa las barreras físicas y existe en la inexistencia, en los profesores MM y JC es posible observar como al establecer y dejar claridad sobre las acciones a realizar, los alumnos continúan

						regulándose entre ellos y cumpliendo con los objetivos de la clase.
	Se sienta	5	3	4	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se concentra en actividad realizada por estudiantes. ➤ Explica de manera personalizada el contenido de la clase. 	En los tres profesores el momento de sentarse es el momento de darles foco a los estudiantes, de apaciguar su presencia y dirigirla a algún espacio en especial. Cuando un maestro egresado se sienta habitualmente se encuentra en concentración total.

Tabla 4. Ejemplo de Descripciones Cualitativas. Fuente: Valderrama & el autor, 2015.

A NEXO 5. TABLA 5 – EJEMPLO DE ANÁLISIS POR CORRELATOS

TABLA 5 – EJEMPLO DE ANÁLISIS POR CORRELATOS					
Categoría	Sub.- Categoría	Marco Teórico	Entrevistas	Videoscopia	Relación
PRESENCIA	CONCEPTO DE PRESENCIA	La energía del actor es algo preciso que todos pueden identificar: su fuerza muscular y nerviosa. No es la pura y simple existencia de esta fuerza que nos interesa porque de hecho ya existe por definición en todos los cuerpos vivientes, sino la manera en que es modelada y en qué perspectiva. (Barba & Savarese, 1990) P. 4	Profesora MM: (...) entonces... empiezo a cambiar la tonalidad de voz, o la postura... o cuando siento que no me están poniendo atención, (...) me subo por ejemplo en la mesa del escritorio. Entonces cuando ellos ya ven que desde allí uno los está mirando, como que ya empiezan a transformarse, a poner atención.	Se puede observar en los tres profesores como hay un paso de un graficar breve con manos, a un puntualizar con cabeza y manos con breve tensión muscular. Esto no solo demuestra la importancia de lo que pide el docente sino la reiteración sobre alguna indicación ya dada.	La presencia-energía, dupla inseparable que nos muestra cómo el modelar la fuerza muscular puede atraer la atención del público, se puede observar en los docentes a partir de las acciones que realizan, acciones consientes y efectivas que desde la disposición corporal y de forma secuencial se proyectan para tener la atención de los estudiantes.
		Las diferencias e hibridaciones en la cualidad en la que el cuerpo del actor se pone en el escenario para generar, comunicar y relacionarse con aquel que se encuentra de espectador, como enuncia Chevallier: “Escoger una modalidad u otra, o bien combinarlas o hacerlas suceder en cierto orden, son estrategias estéticas emprendidas desde el escenario (...), se vuelve un modo concreto de responder la pregunta ¿Cómo opera el actor sobre sí mismo para ser eficazmente operativo para con el espectador?” (2011) P. 5	Profesora MM: (...) con décimo soy totalmente corporal, con sexto soy totalmente rígida, soy creo que lo más escuelera posible (risas) a veces me odio ahí, con once ya soy como una especie de observadora más que estar activa. Y con los séptimos también, bueno con los séptimos ahí también una mezcla de todo, de observadora, de estar rígida, brava, todavía están en proceso de formación, pero sí, cada espacio cambia. Profesor AR: entonces no me puedo sentar con ellos jamás, con ellos hay que hacer algo y yo tengo que hacerlo para que lo hagan por que ellos parten de la imitación a la hora de desarrollar algo, con un chico de once no es necesario que yo haga la acción para que ellos la desarrollen, yo la puedo explicar y digamos que con el mismo discurso puedo lograr el mismo efecto que con los chiquitines por medio de la imitación.	La gran diferencia que se enmarca en la cantidad de desplazamientos realizados por la profesora MM (108), en comparación con el profesor JC (24), se pueden justificar a partir del tipo de clase que se dicta, en donde MM trabaja con estudiantes de 7° grado elaboración de máscaras mientras que JC trabaja Lecturas dramáticas.	Sí Chevallier afirma que la formas de habitar la escena manifiestan el modo consciente en el que el actor se responde a la pregunta por “¿Cómo opera sobre sí mismo para ser eficazmente operativo para con el espectador?” Podemos observar como en los profesores se hace visible esta conciencia por la acción realizada con el único fin de hacer más efectiva la clase, puesto que según el grado que al que se le dicta, las acciones de los profesores varían y se modifican así como las disposiciones gestuales y corporales.

Tabla 5. Ejemplo de Análisis por Correlatos. Fuente: el autor, 2015.