

LA CREACIÓN TEATRAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.
ESTUDIO APROXIMATIVO A UNA DIDÁCTICA DE LA CREACIÓN

CAMILO ALEJANDRO CORTÉS ALMANZAR

COD: 2010277008

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ, D.C.

2018

LA CREACIÓN TEATRAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.
ESTUDIO APROXIMATIVO A UNA DIDÁCTICA DE LA CREACIÓN

CAMILO ALEJANDRO CORTÉS ALMANZAR
COD: 2010277008

Proyecto de Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas

Director
Dr. LUIS MIGUEL ALFONSO PEÑA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ, D.C.

2018

DEDICATORIA

Al Creador del universo, quien, a pesar de ser invisible, me permitió sentir su respaldo durante este camino.

A la vida, por darme las oportunidades suficientes para lograr estar aquí.

A mi madre y su paciencia infinita.


A mi amada Jenny, compañera de camino, quien, con su amor y apoyo, supo ser y hacer lo necesario para que el ánimo no decayera.

Al Dr. Miguel Alfonso Peña, maestro incansable, que con su mirada rigurosa y gran conocimiento oriento las pesquisas de este trabajo de grado.

A todos mis formadores, en especial a Claudia Torres y José Domingo Garzón.

A Alejandra Sánchez y su familia por la amistad y el amor que me han manifestado durante tantos años.


Todo este trabajo ha sido posible gracias a ustedes.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad de Bellas Artes.
Título del documento	LA CREACIÓN TEATRAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ESTUDIO APROXIMATIVO A UNA DIDACTICA DE LA CREACION.
Autor(es)	CORTÉS ALMANZAR, CAMILO ALEJANDRO.
Director	Dr. Miguel Alfonso Peña
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 70 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Didáctica, creación, formación de profesores, situación didáctica, gestos docentes, clínica didáctica, análisis clínico, dramaturgia, montaje, creación del actor.

2. Descripción
<p>La presente investigación, parte de la necesidad por aportar al campo de la formación de profesores de teatro a partir de un análisis didáctico de los espacios académicos teatralidad y representación I y procesos de creación desde las artes escénicas IV de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Nuestro interés se centra en develar los elementos de orden didáctico observables en el formador de teatro cuando instala como objeto de enseñanza la creación y el crear en la formación de futuros docentes de teatro.</p> <p>Se realizó un estudio de las clases mencionadas a partir de un análisis didáctico de las situaciones de aula haciendo énfasis en los dispositivos de enseñanza de los formadores, lo que permite la caracterización de dichos dispositivos y su posterior análisis. La mirada se centró en estos dos espacios académicos dado que en ellos la creación teatral es, de manera explícita, objeto de formación y reflexión.</p>

3. Fuentes
<p>Alfonso Peña, L. M. (2013) La construcción del saber profesional del profesor de teatro: estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. http://hdl.handle.net/20.500.12209/89</p> <p>Alfonso Peña, L. M. (2016) Una mirada dialógica sobre la construcción de preceptos teatrales en la formación superior. Editorial UPN. Revista pensamiento, palabra y obra. N° 15. p. 10-20 Bogotá.</p> <p>Araño Gisbert, J. (1994). Arte, educación y creatividad. <i>Pixel bit. Revista de medios y educación</i> [2].</p> <p>Brousseau, G. (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Madrid. Libros de Zorzal.</p> <p>Buenaventura, E. 1985. La dramaturgia del actor. Teatro del pueblo. Fundación Carlos Somigliana. Consultada: 4 de abril de 2018 http://www.teatrodelpueblo.org.ar/dramaturgia/buenaventura001.htm</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

García, S. 2002. *Teoría y Práctica del teatro*. Ediciones la Candelaria.

Rickenmann, R. (2006) "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia" En: Colombia Revista Educación y Pedagogía ISSN: 0121-7593 ed: Facultad De Educación Universidad De Antioquia.

Rickenmann, R. (2007) *Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de una identidad profesional*. Revista EcosS, Sao Paulo, (9) 2, p. 435 – 463.

Sadovsky, P. (2005) *La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. Disponible en https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf

Sánchez, M. 1996 en Aguirre 2005. *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética (Intersecciones)*. Octaedro-EUB.Universidad Pública de Navarra.

Sensevy, G. (2007) *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>


4. Contenidos

Son nuestros objetivos: describir y analizar algunas situaciones de enseñanza aprendizaje de la creación teatral en el contexto de la formación superior de profesores; explicitar lo que hace un formador cuando enseña creación a futuros profesores, y, quizás el más importante, aportar a la teorización de una posible *didáctica de la creación teatral*. Con el fin de dar cumplimiento a dichos objetivos, fue necesaria la construcción de un marco conceptual el cual se divide en tres categorías: a) la creación vista a partir de tres elementos constitutivos de ésta como la dramaturgia, el montaje y el actor, b) la formación de profesores y c) la didáctica como campo de investigación pertinente a la formación de profesores.

La distancia entre creación y didáctica abre un campo emergente, razón por la cual este trabajo de grado aporta hallazgos que pueden permitir la caracterización de la creación teatral en la formación de profesores estableciendo, por un lado, lo que hace un profesor cuando enseña creación y, de otra parte, cuando la creación es parte del dispositivo entre profesor y estudiantes para la construcción de un saber teatral.

5. Metodología

Metodológicamente, se apeló a la clínica didáctica en tanto postura metodológica y epistemológica que permite el análisis y la descripción de situaciones de aula a través de grabaciones de secuencias de clases, entrevistas semiestructuradas pre y pos, entre otros. El sustento teórico de las categorías didácticas movilizadas reposa en la Teoría de las situaciones didácticas, la Teoría antropológica de lo didáctico y la Teoría de la acción didáctica conjunta.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

--

6. Conclusiones

El análisis de las tres clases estudiadas arrojó una serie de elementos en común que nos permitimos ilustrar a continuación.

El gesto de devolución resulta característico de los procesos formativos teatrales; si bien la devolución en las prácticas teatrales de referencia cumple con llevar a término un espectáculo teatral, en los contextos de formación teatral permite la reflexión por parte de los estudiantes y formadores de manera conjunta, razón por la cual podríamos referirnos a una creación conjunta en tanto que se construye en un medio social en donde las actividades son fundamentales.

De lo anterior podemos afirmar que el gesto de devolución permite la construcción de sentido por parte de los estudiantes a partir de las acciones que ellos realizan las cuales son propuestas por los formadores de las tres clases, en consecuencia, la creación es un proceso semio-pragmático mediado por actividades que dan como resultado productos culturales.

Dado que nuestra investigación quiso centrarse en las acciones de los formadores, es preciso resaltar que las organizaciones praxeológicas determina la efectividad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la creación en la formación superior: las tareas propuestas por los formadores permiten que los estudiantes hagan uso de una serie de técnicas que se supone poseen, en las clases analizadas no es del todo evidente la posesión de los saberes previos necesarios para la creación por parte de los estudiantes, esto se puede constituir como un punto de partida para próximas investigaciones.

Elaborado por:	Camilo Alejandro Cortes
Revisado por:	Miguel Alfonso Peña

Fecha de elaboración del Resumen:	03	Marzo	2019
--	----	-------	------

Índice

Resumen.....	9
Justificación	11
Objetivos	12
Planteamiento del problema.....	12
Diagnóstico	13
MARCO TEÓRICO: Referentes conceptuales para una lectura didáctica de la creación teatral en futuros profesores.....	14
Acerca de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.....	14
Sobre la creación.....	15
La Formación de profesores: antecedentes y principales corrientes	24
Didáctica y teatro. Un campo de reflexión naciente	27
MARCO METODOLÓGICO: La metodología clínica de investigación en didácticas. Un modelo de tipo descriptivo para la reflexión de la enseñanza de la creación teatral.....	30
Una perspectiva hermenéutica de observación para las acciones del formador	31
La actividad en las prácticas teatrales	32
La Teoría de las Situaciones Didácticas	33
Teoría antropológica didáctica.....	35
La teoría de la acción didáctica conjunta (TADC).....	37
Perspectiva metodológica: clínica de análisis didáctico	38
Análisis	39
Protocolización de la Información	39
Descripción de la clase de teatralidad y representación I. (grupo I)	39
Descripción de la clase de teatralidad y representación I. (grupo II).....	40
Descripción de la clase procesos de creación desde las artes escénicas IV	40
Convenciones para el análisis clínico	41
Identificación de categorías:	41
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	42

Del profesor	42
Del medio didáctico	55
Del estudiante.....	60
Discusión y consideraciones	64
Los lugares de la creación en la formación de profesores: objeto de reflexión, objeto de enseñanza, objeto de estudio desde la didáctica descriptiva	65
CONCLUSIONES	67
Conclusiones generales	68
Bibliografía	69

Resumen

La presente investigación, parte de la necesidad por aportar al campo de la formación de profesores de teatro a partir de un análisis didáctico de los espacios académicos teatralidad y representación I y procesos de creación desde las artes escénicas IV de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Nuestro interés se centra en develar los elementos de orden didáctico observables en el formador de teatro cuando instala como objeto de enseñanza la creación y el crear en la formación de futuros docentes de teatro.

Se realizó un estudio de las clases mencionadas a partir de un análisis didáctico de las situaciones de aula haciendo énfasis en los dispositivos de enseñanza de los formadores, lo que permite la caracterización de dichos dispositivos y su posterior análisis. La mirada se centró en estos dos espacios académicos dado que en ellos la creación teatral es, de manera explícita, objeto de formación y reflexión. Así las cosas, fue necesaria la construcción de un marco conceptual el cual se divide en tres categorías: a) la creación vista a partir de tres elementos constitutivos de ésta como la dramaturgia, el montaje y el actor, b) la formación de profesores y c) la didáctica como campo de investigación pertinente a la formación de profesores.

Metodológicamente, se apeló a la clínica didáctica en tanto postura metodológica y epistemológica que permite el análisis y la descripción de situaciones de aula a través de grabaciones de secuencias de clases, entrevistas semiestructuradas pre y pos, entre otros. El sustento teórico de las categorías didácticas movilizadas reposa en la Teoría de las situaciones didácticas, la Teoría antropológica de lo didáctico y la Teoría de la acción didáctica conjunta.

Algunos hallazgos muestran que la noción de actividad es central tanto en las prácticas sociales de referencia como en las prácticas de formación debido a que el saber teatral es un saber experto, es decir es teorizado por personas que se dedican a su ejercicio, privilegiando lo pragmático del teatro. No obstante, en los dispositivos de formación profesional, las actividades determinan las situaciones y los dispositivos propuestos por los formadores para el desarrollo de las clases y la efectiva movilización de contenidos: las clases se enmarcan en la interpretación y reflexión de las acciones de los otros. Los análisis de las clases de teatralidad y representación I muestran la relevancia del medio didáctico antagonista y la situación adidáctica en los procesos autónomos de creación en tanto que permite la devolución del estudiante en relación con un medio didáctico.

Estos hallazgos no solo procuran aportar a la teorización de una didáctica de la creación y la construcción de los saberes del profesor de teatro, sino que además abren nuevas preguntas por la creación como saber en diferentes contextos educativos.

Justificación

Como futuro profesor de teatro, mi interés es aportar a la construcción de conocimiento en el campo de la formación de profesores de teatro, no obstante, en los primeros semestres de la carrera, dicha intención no fue del todo clara, se fue complejizando a medida que avanzaba mi formación; se hacía evidente que ésta no se enmarcaba únicamente en el campo del teatro y que, al ostentar el título de licenciatura, se requería el desarrollo de unos saberes pedagógicos y didácticos. Las preguntas que iban surgiendo en este tránsito eran complejas ya que no se trataba sólo de resolver asuntos relacionados con lo disciplinar sino de dar respuesta a los interrogantes sobre la formación enfocada en distintos escenarios educativos.

La educación ha logrado vincular el arte a los currículos en la escuela y las universidades bajo su presunta efectividad en términos de desarrollo de habilidades emocionales, comunicativas, actitudinales en las personas y su aporte a la formación integral de sujetos. Sin embargo, esta visión ha ponderado lo pedagógico del teatro, es decir, su potencialidad formativa, dejando de lado los procesos de orden didáctico que se presentan en los diferentes escenarios educativos.

En efecto, las investigaciones en educación artística y por supuesto, en teatro, son numerosas, no obstante, el campo de la didáctica en las artes, y particularmente en teatro es bastante reciente y aún está en vía de construcción. Si bien se han adelantado algunas investigaciones de tipo didáctico en nuestra disciplina, la mayoría han sido desarrolladas bajo un modelo prescriptivo que busca brindar un “recetario” adecuado para el desarrollo de una clase.

Las investigaciones didácticas de tipo descriptivo más recientes han arrojado hallazgos y teorías sobre lo concerniente a la formación profesoral en teatro, sus posibles rutas de desarrollo, la construcción de unos saberes profesionales y el papel de las prácticas en el rol docente (Alfonso, 2013; Merchán, 2014), estos aportes dieron luces a esta investigación, siendo su objeto de estudio la creación teatral como uno de los temas centrales en la formación de profesores de teatro. Este asunto carece de investigación didáctica razón por la cual nuestra investigación cobra especial relevancia en tanto aporta al campo artístico teatral y al de la formación de profesores.

Objetivos

Son nuestros objetivos: describir y analizar algunas situaciones de enseñanza aprendizaje de la creación teatral en el contexto de la formación superior de profesores; explicitar lo que hace un formador cuando enseña creación a futuros profesores, y, quizás el más importante, aportar a la teorización de una posible *didáctica de la creación teatral*.

Planteamiento del problema

La creación es una práctica que se ha asumido como parte fundamental de las artes. Durante mucho tiempo se relacionó al creador como el ser poseedor de la inteligencia e inspiración suficiente para la elaboración de obras de arte, asumiendo éstas como producto de procesos mentales elevados y difíciles de comprender. La visión contemporánea de la creación es más amplia y afirma que la creatividad y la creación están vinculadas tanto como la vida y el crear (Fayga, 2002).

La creación teatral, por tradición, ha sido definida desde la disciplina misma, por expertos teatrales, directores, dramaturgos y actores los cuales han determinado, implícita o explícitamente, las pautas para crear en teatro.

Las investigaciones en las cuales se apoya esta monografía (Alfonso, 2013, especialmente) han concluido que las prácticas teatrales sufren unos cambios al adentrarse en la formación profesional en el contexto de la formación de profesores, dichos cambios se presentan a nivel didáctico, es decir, en la organización de los contenidos a enseñar, las actividades, recursos y estrategias de los formadores. Sin embargo, la creación es aún un objeto reciente de investigación didáctica, siendo pues la didáctica uno de los saberes fundamentales del profesor y la creación una de las prácticas medulares en las artes en el mundo contemporáneo.

La distancia entre creación y didáctica abre un campo emergente, razón por la cual este trabajo de grado aporta hallazgos que pueden permitir la caracterización de la creación teatral en la formación de profesores estableciendo, por un lado, lo que hace un profesor cuando enseña creación y, de otra parte, cuando la creación es parte del dispositivo entre profesor y estudiantes para la construcción de un saber teatral.

Diagnóstico

Como se ya se ha mencionado en apartados anteriores, esta investigación parte de reflexiones y preguntas por la creación y su lugar en la formación de profesores. En un principio se pretendía establecer la efectividad de las clases de dos espacios académicos, en el desarrollo de las prácticas efectivas de los estudiantes con el fin de evidenciar los efectos transpositivos de la creación en la escuela. Esta pesquisa compleja y por demás laberíntica no podía ser respondida sin antes devolvernos uno o dos peldaños a nivel epistemológico e investigativo.

Por tal razón, se centró la mirada en la academia antes que en la escuela buscando caracterizar lo que hace el formador de teatro en los espacios académicos de *teatralidad y representación I y II*, y *procesos de creación desde las artes escénicas IV*, en los ciclos de fundamentación y profundización respectivamente, con el objetivo de identificar, describir y analizar los elementos didácticos presentes en algunas secuencias de clase de cada una de estas asignaturas.

Partimos de la hipótesis de que, en efecto, la creación también se ve afectada por los elementos didácticos desplegados en las clases antes mencionadas y que esto configura las relaciones entre formadores y estudiantes con relación a un saber.

Se recolectó información a través de entrevistas semiestructuradas a los formadores de las clases antes mencionadas, se realizaron videoscopias en ambos espacios con el fin de identificar a través de una metodología de tipo etnográfico llamada Clínica Didáctica la cual permite dar cuenta de las situaciones, los gestos del profesor, sus actividades, recursos y procedimientos que se presentan en dichas clases al enseñar creación.

MARCO TEÓRICO: Referentes conceptuales para una lectura didáctica de la creación teatral en futuros profesores

Como se ha mencionado ésta, como muchas otras investigaciones, parte de hallazgos parciales y de preguntas en torno al teatro como campo disciplinar que, en nuestro caso, se circunscribe a la formación de profesores. Delimitar un marco teórico para la elaboración de este trabajo es otro de esos hallazgos parciales ya que la investigación posee un carácter **cualitativo e inductivo**, dando como resultado la construcción de un marco teórico de índole diversa que permita (en un inicio) interpretar y explicitar los derroteros de esta investigación.

Cabe mencionar que este trabajo de grado se centra en el papel de la creación en la formación de profesores de teatro desde una mirada clínica de la didáctica, lo cual nos remite al análisis de los conceptos de creación teatral, didáctica y la formación de profesores en artes, más particularmente en teatro. Así las cosas, se definen tres categorías de análisis que sirven como marco de referencia para la comprensión de los datos recolectados a través del proceso investigativo; la creación teatral, entendida en un sentido amplio del término, la didáctica y la formación de profesores de teatro, siendo este último un campo reciente de investigación.

Acerca de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional

Debido a que hasta la década de los 90 la educación artística se encontraba en vías de desarrollo¹, la Universidad Pedagógica Nacional se compromete a formar e insertar en la sociedad, educadores artísticos para dar respuesta a la necesidad que presentaba el momento y contribuir al desarrollo no solo educativo del país, sino también a la formación de ciudadanos contemporáneos. Así, la licenciatura en artes escénicas se desplaza sobre tres ejes fundamentales que han marcado el camino para la formación de docentes de teatro: “los desarrollos de la tradición del arte escénico, el despliegue de la pedagogía y la epistemología; y las necesidades de la sociedad colombiana que requería docentes en artes para asumir los nuevos derroteros de la Ley General de Educación” (Registro Calificado 2009, p.5).

¹Dado que la constitución de 1991 reconoció a Colombia como un Estado Social de Derecho, multiétnico, pluricultural y diverso, fue necesario realizar una reforma trascendental del sistema educativo que propendiera por la formación de un ciudadano integral, para lo cual se hizo necesario llevar la formación artística a un nivel profesional toda vez que se reconoce su importancia al ser una disciplina que conjuga múltiples desarrollos que influyen en la integralidad del individuo.

Así las cosas, el enfoque de la licenciatura se centra en lo disciplinar y su relación con lo pedagógico; en los últimos años se ha incursionado en el asunto didáctico como elemento fundamental en la formación de profesores el cual aporta a la construcción epistemológica de la labor docente. Al poseer el título de licenciatura se asume que los conocimientos propios de la disciplina teatral serán transferidos a diferentes contextos educativos, lo que implica clarificar los asuntos didácticos (contenidos, actividades, recursos, estrategias, criterios de evaluación) que abordan los formadores en el proceso de la formación profesoral.

Esta intención de esclarecer lo didáctico en la formación de futuros profesores, se ha asumido durante los últimos cuatro años del programa a través de investigaciones en didácticas que dan cuenta de ello y arrojan hallazgos significativos para la construcción del perfil profesional del profesor de teatro (Rodríguez, 2015; Archila & Quiróz, 2014; Merchán, 2013; 2014; 2015).

Sobre la creación

Siempre que se habla de arte se asume la creación como parte fundamental e inherente a éste; en un principio, ambas palabras no tenían similitud alguna, incluso, una era antítesis de la otra. (Tatarkiewicz, 1987. Pág. 279). En la edad media, el término creador se transforma en sinónimo de Dios: solo Él puede crear, y es una virtud inherente a Él, por tanto, imposible para los hombres.

En el siglo XX la ciencia se encargó de relacionar el concepto de creación y creador como característica de toda la cultura humana, dotando al término de nuevos matices y complejidad. Al referirnos a creación apelamos a ésta como producción humana resultado de unas actividades en torno a objetos culturales.

La creación teatral: de Grecia a la crisis de la representación y la formación teatral.

A partir de la *crisis de la representación* a finales del siglo XIX (Viviescas, 2006) se produce un cambio fundamental en la concepción del teatro y se divide la mirada que se tenía de éste en dos *marcos de comprensión* (Loaiza, 2012): por un lado se encuentra el teatro dramático el cual está ligado a lo representacional y a la creación del texto²; por otro lado, se identificaron un conjunto de formas de

² Esta perspectiva era de tipo logo-centrista, confería el primer lugar al texto en torno al cual giraba los demás elementos teatrales (la puesta en escena, el actor, los objetos, los tiempos de representación). En algunos casos, esta mirada logo-céntrica del teatro permanece vigente determinando las practicas de referencia y em cierta medida las practicas de formación.

expresión de diversa índole que colindan con otros campos artísticos, descentralizados del texto y la mimesis, los cuales abren paso a otras teatralidades que se preguntan por distintos elementos, como la puesta en escena, las luces, el espacio, el tiempo, la imagen etc. Alfonso (2013) categoriza estas dos maneras de acercarse a la teatralidad en la formación de profesores de teatro: el “*teatro de repertorio o dramático* y el *performance text o teatro físico o performativo*” perspectivas que poseen sus propios modos de transmisión del saber teatral, sus propias concepciones de la puesta en escena y unos planteamientos estéticos teatrales característicos (Alfonso, 2013; p. 25) la primera forma está ligada al texto y se enfoca en el montaje de piezas teatrales, mientras que la segunda, se interesa por el cuerpo, el trabajo físico del actor y su creatividad para la escena.

Así las cosas, categorizamos la creación teatral en tres campos generales de producción posible: la creación de textos (dramaturgia) la creación del espectáculo teatral (el montaje) y la creación en el trabajo del actor. Este último apartado lo abordaremos a partir de los referentes técnicos y teóricos correspondientes a los 5 primeros semestres de la Licenciatura.

Estas tres subcategorías, como muchas de las prácticas teatrales, se trasladan al ámbito académico de la formación de profesores de teatro, sufriendo ciertas transformaciones y cambios los cuales pretendemos desentrañar y explicitar en esta investigación.

Dramaturgia(s): evolución de la noción.

A partir de Brecht, la dramaturgia abarca no solo la producción textual de obras, sino las propuestas ideológicas del escritor, la puesta en escena, las decisiones estéticas del director, el actor, las luces, el vestuario (entre otras), generando un entrecruzamiento de prácticas que dan como resultado una mirada más amplia de la dramaturgia, la puesta en escena y el espectáculo teatral. Para la contemporaneidad, este campo se ha extendido a tal punto que se apela al plural (dramaturgias), para referirse a las distintas composiciones escriturales desligadas de un único autor como por ejemplo la dramaturgia del actor, entendida como “*el campo creador de los actores*” del cual, también hace parte la producción textual descentralizada del autor (*Buenaventura; 1985. P.44*). Las propuestas teóricas más recientes han definido la dramaturgia como todas las metodologías de creación y producción de textos dotados de “*virtualidad y potencialidad escénica*” (Dubatti en Pérez Cubas; 2010).

Así las cosas, la producción de textos potencialmente teatrales constituye una parte fundamental en los procesos de creación desarrollándose en el seno de diferentes tipos de actividades. En el caso de la formación de profesores de teatro, dichas actividades se ejecutan y desarrollan en el aula de clase con el

objetivo de producir textos, tanto teatrales como académicos acerca de la creación de textualidades poéticas y teatrales.

El montaje y la creación colectiva: Definiciones y conceptos.

La acepción más conocida de la noción de montaje hace referencia a la puesta en escena de una obra teatral (Pavis; 1998. P. 321) Aquellos que pertenecen al campo del teatro (actores, directores, público, críticos etc.) entienden el montaje como sinónimo de la realización o puesta en marcha del espectáculo teatral. En lo contemporáneo, esta noción abarca todas las acciones llevadas a cabo por un grupo de personas con el objetivo de materializar un texto escénico.

En efecto, el montaje abarca desde la escogencia o construcción del texto, hasta el espectáculo propiamente dicho, pasando por todo el desarrollo poético, estructural, estético, actoral, de imagen y de lenguaje de la obra. El montaje se concebía como la interpretación y representación de un texto de autor, por parte de un grupo de actores a cargo de un director. Conceptos como el de *creación colectiva* han problematizado y resignificado la noción de montaje.

Gracias a los aportes del dramaturgo Enrique Buenaventura, en la década de los 60 se establecieron las bases de lo que podría ser la incursión de la creación colectiva en Colombia. Esta metodología o proceso de trabajo (García; 2002) surgió de una necesidad de interpelar la realidad política y se fundamenta en la ejecución de dinámicas de trabajo desde el actor con el objetivo de producir un “*texto o discurso del espectáculo*” durante el proceso de montaje de la obra (Buenaventura; 1985. P. 44) en el desarrollo de la creación colectiva se ponderan elementos como el cuerpo, la dramaturgia del actor, la imagen y la improvisación, entre otros.

A continuación, abordaremos algunos elementos fundamentales de la creación colectiva desde los aportes de dos grupos importantes en el teatro colombiano; el *teatro la Candelaria* y el *colectivo teatral Matacandelas*.

Un primer concepto fundamental en el proceso de creación colectiva en la Candelaria es la improvisación³. El tema y el argumento surgen de la improvisación teatral basada en la realidad política y

³ En términos generales, la improvisación es la creación de escenas y situaciones teatrales de forma instantánea, sin guion ni preparación previa, en las que el actor interpreta una ficción en el momento exacto en que se está creando. En este sentido, el actor ocupa otros roles del teatro en un mismo momento y lugar; el del dramaturgo y el de director.

social del país. Santiago García (2002) afirma al respecto. *“en el proceso este “tema” va a apareciendo paulatinamente a medida que se descubren sus diferentes capas a través de las improvisaciones. De manera que al principio del trabajo el tema es supremamente vago, a veces oscuro. Es a través de la elaboración de la forma que va aclarándose”* (p.44). Esta metodología de trabajo va de la mano del trabajo investigativo y analítico por parte de los actores y actrices con el objetivo de definir lo que García llama líneas argumentales (forma) y líneas temáticas (fondo).

Posterior al trabajo de improvisación, el trabajo de montaje se divide en “dos planos: el operativo y el textual” (García, 2002, p.48) Lo procedimental, emerge de unas aproximaciones estéticas basadas en los ejercicios de improvisación previos por parte de los actores del grupo. Se dividen las tareas en frentes de trabajo que se encargan de lo estético y dramático. La escritura, al igual que la apuesta estética, comienza a surgir de las improvisaciones y los ensayos en forma de glosas y diálogos los cuales son recolectados por algunos integrantes del grupo.

El desarrollo del plano operativo es paralelo al plano textual, el texto se va desarrollando a medida que se avanza en la elaboración de imágenes, la selección de propuesta de vestuario y la escenografía, sin embargo, la producción escrita suele ser lo último que aparece en el proceso de creación colectiva. El texto *“posee un carácter abierto siendo esta una de las características de un trabajo de creación colectiva”* (García, 2002, P.50)

La construcción y producción textual y espectacular se imbrican en la creación colectiva, sin embargo, el texto surge -la mayoría de las veces- de las imágenes y propuestas de los actores *in situ*. García aclara este tema así:

“uno de los mayores aportes de los actores en el desarrollo de nuestro lenguaje teatral está en la invención de imágenes y de soluciones en el montaje. Estas invenciones son las que determinan el texto literario” (García, 2002, p.52)

La creación colectiva aborda el tema de la creación a partir de la forma para luego determinar el fondo, o como Santiago García lo llama, la “sustancia” de la obra que se llevará a escena.

El punto de partida de la creación al interior de *Matacandelas* es similar al propuesto por la Candelaria; ambas metodologías o procesos de trabajo tienen su origen en los intereses y deseos de los

miembros del grupo. Sin embargo, la intención de Matacandelas no se centra en la interpelación de la realidad política y social del país. La puesta en escena puede partir de un tema, una idea, un autor o un texto literario el cual es sometido a prueba por dos factores determinantes, el tiempo y los miembros del grupo.

La improvisación se constituye como punto esencial de la creación del grupo: citando a Cristóbal Peláez (2015), la improvisación es “*una partícula que será sometida a inagotables sesiones que llevarán meses.*” Dicha afirmación nos permite observar que la creación colectiva se fundamenta en el concepto de laboratorio en el sentido de lugar y proceso de experimentación. En una etapa posterior a la construcción de *bocetos de escena*, la mirada del grupo se centra en el tipo de lenguaje que se busca para la obra y en la composición de códigos teatrales, entendidos como “*la regla convencional que vincula el significante y el significado*” (Pavis; 1998. P. 60)

El actor como centro de la creación.

Como hemos mencionado en apartados anteriores, el teatro sufre una transformación en su concepción; hay un tránsito de aquel basado en el texto de autor, logo-centrista y de representación de personajes, el cual, a partir de la crisis del drama, se traslada al actor como centro del teatro y como objeto de investigación. Las primeras aproximaciones a la formación del actor surgieron de las experiencias de algunos directores y maestros los cuales sistematizaron y socializaron sus hallazgos, dando como resultado la creación de sistemas de entrenamiento que intentaban dar respuesta a los cuestionamientos por el actor: el primero que se aventuró en intentar dar cuenta de un conjunto de técnicas para la formación de actores fue Constantine Stanislavsky (2009) quien se preguntó por las emociones y la construcción del personaje⁴.

Este autor resulta sumamente importante en la concepción de las formas de enseñanza del teatro y sus posteriores avances teóricos y prácticos. Las primeras investigaciones del teórico ruso estaban centradas en aspectos psicológicos del drama, dando relevancia a las emociones y lo que el actor debía experimentar para dar mayor realismo y fuerza al personaje, lo cual llevo a Stanislavsky a desarrollar un sistema que le permitiera al actor conectarse con su psiquis.

⁴ Nos referimos a Stanislavsky como precursor de la formación actoral, sin embargo, en las siguientes páginas, abordaremos algunos otros teóricos y los conceptos centrales de sus investigaciones en formación teatral, las cuales resultan pertinentes para la comprensión de la creación como objeto de nuestro estudio.

Stanislavsky y la naturaleza creadora.

La premisa fundamental del “método” era que todo actor, en tanto individuo humano, poseía una *naturaleza creadora*. Stanislavsky la define como la habilidad inherente al género humano para crear (Stanislavsky, 2009; p. 347 -352) la cual, desaparece inmediatamente éste se sube al escenario, por lo que es necesaria la teorización de un sistema que permita al actor la conexión con su ser creador, sus sentimientos, su espíritu, su subconsciente creador. Así pues, para el ruso, la naturaleza creadora (y en consecuencia la creación) es parte de la vida, está al interior del ser humano, habita todo el tiempo con él y posee un carácter inconsciente y profundo, por lo que es una actividad que debe hacerse consciente a través del entrenamiento disciplinado y constante, debe volverse un hábito para el actor.

Súper objetivo del personaje y superestructura del texto.

Stanislavsky (2009) refiere súper objetivo (o súper tarea) tanto al tema central de la obra, como la misión principal del personaje; este último, se transforma en el motor de creación del actor ya que todo lo que sucede en el texto irá a favor del cumplimiento de dicha tarea de principio a fin de la obra⁵. Para obtener el tema principal de la obra se hace necesario un *trabajo de mesa* profundo donde el actor, desde la interpretación del texto, logre identificar lo que el autor plantea a profundidad acerca de la obra y el personaje. Sobre esto último Stanislavsky afirma que:

“el tema principal debe estar fijado en la mente del actor durante toda la representación. Si dio origen a la escritura de la obra, debe ser también la fuente principal de la creación artística del actor” (Stanislavsky, 2009. P.277).

Para lograr el súper objetivo, el actor identifica una serie de objetivos específicos en la obra los cuales se traducen en acciones concretas, dicho objetivos están encaminados a alcanzar el súper objetivo. Así las cosas, la super estructura del texto teatral permite identificar el super objetivo del personaje.

Circunstancias dadas y creacion.

Para que el actor pueda interpretar de manera efectiva a un personaje debe imaginar el pasado y las motivaciones de dicho personaje, las cuales se encuentran inmersas en el texto. A través de un ejercicio *hermenéutico*, el actor logra identificar los rasgos físicos, psicológicos y éticos del personaje, los cuales

⁵ La creación en Stanislavsky, además de ser un proceso cognitivo y psicológico, se concreta como ejercicio **práctico** por parte del actor. Se comienza a tener en cuenta el cuerpo e inventiva del actor *in situ* como elemento fundamental del proceso creativo.

son asimilados como propios. Dichos rasgos se conocen como circunstancias dadas. Los antecedentes de cada personaje, así como de cada estudiante, son elementos constitutivos que enriquecen, configuran, transforman y determinan las características de los procesos y resultados creadores de los estudiantes. De este modo, la noción de circunstancias dadas se expande al actor, al personaje y al contexto cultural y social que rodea la creación.

La Biomecánica de Meyerhold. La relación entre creación y plasticidad.

Meyerhold intenta retomar las ideas de su maestro Stanislavsky, pero termina tomando un rumbo opuesto. Sus mayores influencias venían del teatro kabuki, el circo y la *commedia dell'arte* los cuales le proveyeron de elementos para la creación del concepto de *Biomecánica como autoentrenamiento del actor*: es un sistema sustentado en la idea de que el trabajo del actor es la creación de formas plásticas en el espacio, razón por la cual debía estudiar y ser conocedor de la mecánica de su propio cuerpo a través de ejercicios mecánicos, distantes del naturalismo en boga durante aquella época.

Aquí la noción de creación da un salto bastante grande; ya no se trata de representar la realidad, sino de tomar cierta distancia de ella, concepción que más adelante desarrollaría Brecht en su teatro épico. Se desplaza la palabra y se le da foco al trabajo plástico y musical de la puesta en escena⁶. El actor ya no imita la realidad psicológica de un personaje, sino que la exagera, la moldea en el espacio a través de su cuerpo. En efecto, ¡el movimiento antecede a la palabra!

El actor santo de Grotowski.

Jerzy Grotowski (1992) se centró en el trabajo del actor, asegurando que *el aspecto medular del arte teatral es la técnica escénica y personal del actor* (p. 9). Esto llevó a Grotowski a preguntarse por la relación del actor consigo mismo, con su cuerpo y con el público. El actor debía ser honesto consigo mismo y con los demás en su hacer, no por dinero o reconocimiento, sino por *amor* al teatro. En esta búsqueda, Grotowski desarrolla la noción de actor santo la cual se refiere a un tipo de artista que logra despojarse de los obstáculos y *máscaras* que le impiden ser sincero con el público. La técnica del actor santo es una técnica inductiva, es decir, de eliminación (p.12).

⁶ El teatro propuesto por Meyerhold acudía a la música, la tridimensionalidad de la escenografía en el espacio (paneles móviles, paredes que se abrían delante del público: las estructuras podían convertirse en un palacio, una sala de estar, un estadio deportivo (Braun, 1992), La creación de *atmósferas*, la imaginación, no solo del actor sino del espectador, quien era persuadido a completar el sentido de la escena.

Grotowski se preocupó, a diferencia de otros, por *destilar* los signos teatrales para dar mayor relevancia al *impulso puro* del actor en escena: *el teatro puede existir sin escenario, sin maquillaje, sin caja escénica, sin luces, pero no puede existir sin actor ni público.*

Esta afirmación del propio Grotowski, es la base de lo que él denominó *teatro pobre*, el cual indagaba la naturaleza misma del teatro, sus diferencias con otras disciplinas artísticas y su resistencia a desaparecer frente al avance del cine y la televisión.

Principio de eliminación y trabajos posteriores.

La vía negativa era uno de los enunciados de trabajo del Grotowski para con sus actores. Esta metodología se enfocaba en que el actor rompiera sus propios obstáculos, en vez de llenarse de una gran cantidad de técnicas. El entrenamiento del laboratorio teatral no tenía una forma fija; cada actor debía encontrar su propio camino para conectar con su interior desde distintas técnicas: Las acciones físicas de Stanislavsky, la Biomecánica, el kathakali, el yoga, eran lugares posibles para el actor grotowskiano. Si bien la ruta en Stanislavsky era el método, en Grotowski se multiplican y expanden dichas rutas. En términos de creación el principio de eliminación genera la posibilidad de que el actor identifique sus potencias, sus “pendientes” y logre encontrarse consigo mismo y su potencialidad creadora.

Paralelo al trabajo de Grotowski, Eugenio Barba comienza a desarrollar su investigación, basándose en algunas de las premisas del director del Laboratorio Teatral. Dicha investigación da como resultado el concepto de antropología teatral, el cual, según el propio Barba (2010) consiste en:

[...] el estudio del comportamiento del ser humano cuando utiliza su presencia física y mental, según principios diferentes de aquellos de la vida cotidiana en una situación de representación organizada. Esta utilización del cuerpo es aquello a lo que se llama técnica. (Citado por Naranjo, 2015, p. 218).

En efecto, la técnica del actor se ve influenciada por su relación *corporal-cognitiva* con la cultura a la cual pertenece. Para Barba, “el uso social del cuerpo es el resultado de una cultura” (Barba, 2010) dicha cultura configura al cuerpo, en tanto medio colonizado y predispuesto a ciertos usos, expectativas y perspectivas para las que ha sido educado. Tal afirmación configura uno de los pilares fundamentales de la antropología teatral y es el concepto de *pre-expresividad*.

El propio Barba lo define como *un estadio que precede a la expresión intencional* del actor. Dicho estadio se crea a partir de unos principios (*desequilibrio, tensión, impulso, contraimpulso, BIOS escénico*

etc.) los cuales conforman su carácter *extra cotidiano*. Este nivel *pre-expresivo* del actor se desarrolla a través del entrenamiento, bajo *rutinas* que éste construye con el fin de encontrar la unidad entre cuerpo, mente y emoción.

Las nociones de Barba sobre el entrenamiento físico del actor (*desequilibrio, oposición, BIOS escénico, partitura, etc.*) constituyen uno de los pilares básicos del trabajo actoral en la formación de profesores de teatro en la Licenciatura en Artes escénicas durante los primeros semestres. El actor barbiano entiende que la técnica le permite crear a partir del uso *extra cotidiano* del cuerpo, dicho uso le posibilita imbricar su mente y cuerpo para que su cuerpo se perciba vivo en escena.

La creación y la improvisación teatral.

Como hemos mencionado durante el desarrollo de este marco conceptual, a partir del siglo XX, el actor y su capacidad inventiva se emplazaron como uno de los protagonistas más significativos en el desarrollo y transformación del teatro. La improvisación es una técnica antigua, sin embargo, es sólo a partir de Stanislavsky que se transforma en pilar básico del trabajo de creación para el actor.

Durante la década de los 50 y 60's el británico Keith Johnstone desarrolló las bases de la improvisación contemporánea. Entre sus conceptos clave, nos acogemos a dos particularmente importantes en el ejercicio de creación teatral: la espontaneidad y las habilidades narrativas.

La espontaneidad es la capacidad de realizar o expresar, de manera voluntaria, una acción o idea no preestablecida o impuesta a la fuerza, por lo cual "*el acto de imaginar no debe requerir esfuerzo*" (Johnstone, 1990). Para Johnstone los niños poseen espontaneidad hasta los 11 o 12 años aproximadamente, después de ello la cultura y el tipo de educación pre-condicionan al niño para evitar ser espontáneo. Esta noción se asocia con la creatividad y con cierto tipo de habilidades comunicativas las cuales permiten al actor la creación de mundos posibles con sus propias reglas y particularidades.

El ejercicio de espontaneidad posee unos determinantes para su desarrollo y entrenamiento:

Transmitir: crear es un ejercicio de transmisión que está relacionado al inconsciente, emana de nosotros a través del cuerpo y se hace evidente en lo que materializamos.

No apagar el fuego: desde la teoría de la improvisación, el sentido común y la “lógica” no siempre aportan a la creación. El actor imagina desde diferentes puntos de vista sin descartar ninguna de sus ideas como posibles puntos de partida o como el “*germen*” de otro proceso creador.

Imaginar frente a la obra: mientras se observa una obra, película o cuadro, nuestra mente está activa, determina el color de lo que está enfrente, el espacio, los actores etc. Por esta razón la imaginación se ejercita a la par que se observa la obra.

Habilidades Narrativas.

Para Jhonstone, las habilidades narrativas surgen de la inventiva y la capacidad de argumentación estructurada de una historia. Para tal objetivo apela al flujo de pensamiento enfocado en la asociación libre y en “re-comprender” lo que sucede en la narración. Uno de los aportes de la teoría de Jhonstone es el ejercicio de escritura automática como instrumento para desatar el flujo de pensamiento que le permita al actor conectarse con lomas profundo de sí. La noción de habilidades narrativas de este autor tiene relación con la repentización.

Los postulados de los estudios teatrales antes mencionados hacen parte del ciclo de fundamentación de la licenciatura en artes escénicas, dotando al estudiante de las herramientas teórico – prácticas necesarias para la creación teatral. Dicho alistamiento no solo se nutre de los fundamentos y teorías antes mencionados, si no que apela a otro tipo de contenidos y elementos de carácter emergente en las clases.

La Formación de profesores: antecedentes y principales corrientes

Preguntarse por la formación de profesores implica indagar sobre los conocimientos y saberes de estos, sus formas de organización y producción de conocimiento, los contenidos elegidos para ser enseñados en el aula y la construcción del saber al interior de ésta.

Existe poca producción teórica e investigativa respecto a la formación de profesores⁷, sobre todo, en formación de profesores de artes y particularmente en teatro. Dichos vacíos teóricos, conceptuales e investigativos, se deben en gran medida a la manera en que se desarrollaban los programas de licenciatura

⁷ En Colombia la investigación sobre formación de profesores es escasa. Las primeras pesquisas se dieron a partir de los años 80 y 90 a pesar de la existencia de programas de licenciaturas desde 1937.

en el país: La formación de profesores se fundamentaba en la enseñanza de un campo disciplinar, a la par de unos “saberes” pedagógicos, los cuales se articulaban entre sí *a posteriori*, durante la práctica misma y se teorizaban desde la reflexión de los propios docentes.

El teatro adolece aún más en la teorización, investigación y conceptualización sobre la formación de profesores de dicha disciplina: la licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional se ha dado a la tarea de construir conocimiento alrededor de este tema, (Alfonso, 2009; 2012; 2013; 2015. Merchán, 2008; 2010; 2011; 2012; 2014. Garzón, 2008; 2009; 2014) fundamentándose en la pregunta por el orden didáctico de los programas de formación, los saberes pedagógicos y particularmente por los problemas didácticos de las transferencias. Por tal motivo, esta investigación pretende aportar a dichas investigaciones desde un tema transversal en el ámbito teatral contemporáneo, la creación, y por supuesto, la formación de formadores.

Las investigaciones sobre el conocimiento del profesor.

Desde los años 60 y comienzos de los 70, han sido varios quienes se han preguntado por la formación de profesores⁸. Las primeras investigaciones estaban determinadas por los enfoques con mayor predominio en la investigación educativa, el cuantitativo y experimental, y el cualitativo o interpretativo (Gutiérrez, 2011). Dichas investigaciones surgen en el contexto anglosajón, en países como Francia, Estados Unidos, Reino Unido y España (Alfonso, 2013; P. 47) las cuales se centraban en la investigación de la enseñanza en términos de eficacia. Quienes comenzaron esta tarea enfocaban su estudio en el ejercicio práctico de algunos profesores a través de métodos cuantitativos, con el fin de replicar los resultados obtenidos en otros docentes.

El teatro es actividad humana, por tanto, una práctica de índole social y colectiva de construcción de significados, los cuales son resultado de la relación del sujeto en un ejercicio práctico con un determinado objeto cultura (Alfonso, 2013. P,64), en consecuencia, una perspectiva pragmática resulta más apropiada para el estudio de las formas de transmisión teatrales.

Así las cosas, se hace necesario identificar la relación entre el objeto de saber (la creación teatral) y los contenidos *definidos* por el formador, las instrucciones, las maneras como se enseñan los principios de los

⁸ Entre ellos, los miembros del llamado “grupo de investigación en la escuela” o “grupo de Sevilla” del que destacan Porlán (1987) García y García (1989) Ana Rivero (2001) y otros tantos como Shulman (1986) Schon (1992) Calderhead J. (1987) los cuales han hecho aportes significativos en la investigación en educación.

distintos autores concerniente a la creación. Por tal motivo, es necesario acudir a métodos de tipo descriptivo para explicitar las acciones del formador en el aula⁹.

La investigación del trabajo del profesor a partir de su práctica efectiva. Una perspectiva sociocultural para el análisis de los formadores.

Si bien el teatro posee desarrollos teóricos y epistemológicos, todos ellos se condensan en las prácticas efectivas, en el trabajo actoral, la producción, la dramaturgia, la puesta en escena, etc. El concepto de *saber sabio* hace referencia al tipo de conocimiento de carácter conceptual y estructurado. El saber artístico es semiestructurado ya que no se basa en la visión epistemológica de *representación mental* o cognitiva, por lo cual la noción de saber práctico o experto¹⁰ es más apropiada para referirnos a la producción de conocimiento teatral (M. Alfonso, comunicación e-mail, 12 de junio de 2018).

El teatro se constituye un saber, en tanto práctica enseñable de carácter social, externa y situada producto de unas interacciones humanas mediadas por unos objetos culturales. Esta afirmación posiciona al teatro en un lugar más cercano a la perspectiva sociocultural en la cual, la interacción entre los agentes (enseñante-aprendiz), guardar relación directa con el saber. Así mismo, aquello que le da el estatuto de saber al teatro es su posibilidad de ser enseñado. Dado que estas investigaciones sobre el conocimiento del profesor se han desarrollado desde un paradigma cognitivista, poseen varias limitaciones para nuestra investigación. Por un lado, la idea del conocimiento como una representación mental. Dicha postura es más cercana a las ciencias exactas debido a que se pregunta por la organización de saber científico en la mente del profesor. En contraste, el teatro está más relacionado con el hacer, es, en efecto, una disciplina ligada a la práctica, en la que confluyen distintos elementos constitutivos como el trabajo grupal, el texto, la escenografía, las acciones, la creación, entre otros.

En este sentido, Alfonso plantea que: “*afirmar que el teatro es un saber permite dar cuenta de las dinámicas de construcción de “modelos” de expresión y de comunicación, en los que existen un conjunto de técnicas y una destreza de dominio colectivo. Cuestiones susceptibles de ser transmitidas, enseñadas y aprendidas*” (Alfonso, 2013; P.99).

9

¹⁰ Las prácticas teatrales que se dan por el hacer se conocen como prácticas sociales de referencia entendidas como “*las prácticas de exploración propias de la transmisión profesional de experticias en el campo del oficio del actor*” (Merchán, 2013; P. 116)

Didáctica y teatro. Un campo de reflexión naciente

Remitirse a lo pedagógico del teatro dista de entender sus componentes didácticos. Desde hace ya un buen tiempo se le atribuye al teatro (y a las artes en general) un lugar privilegiado para la formación integral de las personas, su desarrollo afectivo y emocional, permitiendo a la educación artística, ingresar a las distintas instituciones educativas en forma de asignatura; la didáctica¹¹, por otro lado, tiene que ver con las estrategias, los recursos, la planeación y la estructuración de contenidos teatrales con el objetivo de ser enseñados¹².

La transición de la pregunta por “cómo enseñar” al “qué y a quién enseñar”.

Las primeras investigaciones en didácticas se centraron en la búsqueda de un modelo general y amplio de enseñanza, aplicable a cualquier disciplina. La perspectiva comenzó a cambiar ya que los acercamientos en el campo de la didáctica revelaron que los contenidos y conocimientos a enseñar, eran tan importantes como la manera en que debían ser enseñados (Camilloni, 2013; p. 16).

A medida que los sistemas educativos se iban organizando y estructurando, la didáctica se iba ocupado de reflexionar sobre la enseñanza en los distintos niveles de educación (niños, adolescentes, adultos, comunidades específicas etc.) dando paso a lo que conocemos como didácticas específicas. Éstas se desarrollan de manera paralela y asincrónica con la didáctica general, es decir que la didáctica general no es el resultado de los hallazgos y aportes de las didácticas específicas, ni las didácticas específicas derivan de la didáctica general (Camilloni, 2013). Las didácticas de las disciplinas tienen un acervo teórico heterogéneo y variado, desde distintas perspectivas acordes a los estudios y la formación de los académicos que investigan dichas disciplinas. La relación entre didáctica general y didácticas específicas es complementaria ya que los aportes teóricos de uno de estos campos permiten nuevas miradas sobre el otro.

¹¹ Se atribuye la invención de la Didáctica a Juan Amos Comenio, sin embargo, ya existían escritos que trataban algunas situaciones relacionadas con la enseñanza. En su *Didáctica Magna*, Comenio define la didáctica como “*el arte universal para enseñar a todos todas las cosas*” (Comenio, 1996; p.17).

¹² En efecto, la didáctica es un campo diferenciado de la pedagogía puesto que se pregunta por el objeto de enseñanza y principalmente por los contenidos en los que se divide este objeto, en tanto campo de saber disciplinar, puede ser enseñado.

Didáctica del teatro.

Existen algunas exploraciones en didáctica del teatro desde una mirada prescriptiva¹³, sin embargo, la pregunta por la enseñanza del teatro desde una perspectiva de las didácticas de las disciplinas es limitada. Ciertas investigaciones han dado como resultados reflexiones frente al hecho teatral y posibles rutas para su desarrollo y enseñanza en la escuela¹⁴.

No resulta de nuestro interés profundizar en dichas investigaciones, sin embargo, cabe resaltar que gran parte de las investigaciones en didáctica se han centrado en la construcción y sistematización de metodologías posibles para la enseñanza del teatro en la educación básica y media, con el objetivo de brindar apoyo a otros docentes en el campo de la enseñanza teatral. Este enfoque de la didáctica como un saber práctico y operativo enmarca los avances de sus investigaciones en una dimensión prescriptiva.

La didáctica como campo disciplinar y metodológico de investigación.

Analizar la formación de profesores de teatro requiere identificar los conocimientos y saberes que poseen los formadores, sus maneras de organizar los contenidos de las clases, los recortes respectivos de estos contenidos en función del aprendizaje de los estudiantes, las actividades que eligen para mover dichos contenidos en el aula y por supuesto la evaluación de cada actividad.

Así pues, entendemos la didáctica como disciplina que busca caracterizar los procesos de enseñanza – aprendizaje con el fin desentrañar los fenómenos, situaciones y complejidades que se dan en los ámbitos educativos, brindándonos una mirada amplia y reflexiva sobre las interrelaciones que se dan en el aula de clase de determinada disciplina. Por tal razón, la presente investigación se centrará en las interacciones entre docentes-saber-estudiantes, focalizando la mirada sobre el ejercicio profesional de los formadores

¹³ J. Eines y A. Mantovani proponen el concepto de “sistema de teatro evolutivo por edades” (Mantovani, 2014). Dicha perspectiva es resultado de una metodología de investigación –acción en el aula la cual caracteriza al docente como Educador – animador, siendo este, el responsable de identificar los intereses del niño, gran determinante de los contenidos y herramientas desplegadas en clase.

¹⁴ Para Ester Trozzo el teatro funge en la escuela como herramienta formativa la cual permite el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas de orden físico y emocional en los alumnos. Los intereses y contexto de los niños y niñas son parte importante de su propuesta didáctica, la cual ella misma define como “itinerario posible” para la enseñanza del teatro en la escuela (Trozzo y Sampredo, 2003). En otra perspectiva, José Cañas apela al juego dramático como motor expresivo, entendido “como proyecto oral en donde las acciones se derivan de un tema previamente escogido y se basarán en la improvisación” (Mancipe & Soto, 2016) dicho método de trabajo apela a lo afectivo como elemento transversal del proceso en el aula.

de la licenciatura en artes escénicas en torno a un contenido amplio como es la creación escénica en un contexto de formación universitaria.

La mirada de la didáctica a la cual apelamos en esta monografía se centra en un modelo que considera al aprendizaje como producto de la articulación entre enseñanza-aprendizaje, es decir, a través de la interacción entre individuos, a propósito de objetos culturales. Al respecto Vygotsky afirma que:

“en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979).

Los gestos profesionales del profesor.

Las investigaciones en didácticas han dado como resultado la identificación de una serie de gestos propios al rol docente que contribuyen al desarrollo de actividades de aula orientadas al aprendizaje: Los gestos del profesor son rejilla desde la cual entender la construcción de contenidos, en este caso, relacionados con la creación teatral. Sensevy (2007) identifica una cuádrupla de acciones propias de los profesores las cuales son observables y permiten caracterizar los dispositivos de formación.

Definición: de las actividades y de las diferentes *tareas de aprendizaje* y del medio didáctico. El profesor establece las reglas de la clase e instauro el objeto de conocimiento.

Devolución: corresponde al momento donde se le confiere al estudiante la responsabilidad que le corresponde en la realización de cada *tarea*. En la devolución el estudiante está expuesto a tensiones respecto al medio y al objeto de conocimiento.

Regulación: El profesor, en función de los objetivos didácticos, modera la actividad del alumno cuando este se distancia de dichos objetivos.

Institucionalización: hace referencia *“al valor otorgado por el profesor a los procesos o productos del estudiante en relación con los contenidos de enseñanza”* (Alfonso, 2013, p. 58)

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

MARCO METODOLÓGICO: La metodología clínica de investigación en didácticas. Un modelo de tipo descriptivo para la reflexión de la enseñanza de la creación teatral.

Para poder realizar un análisis situado de los ejercicios de aula de los formadores cuando enseñan creación, fue necesario comprender que previamente, y como punto de partida, debía hacerse un ejercicio de observación y descripción de lo que sucede en algunas clases donde la creación, sus procesos, actividades, formas de evaluación, contenidos etc., estaban enunciados desde el currículo (*procesos de creación desde las artes escénicas IV*) e implícitos como en el caso del montaje de carrera (*teatralidad y representación I y II*) por lo cual acudimos a un dispositivo de tipo etnometodológico, para dar cuenta de cómo se dan las prácticas efectivas de los formadores en torno a la creación teatral al interior de estos dos espacios académicos. En este propósito, la perspectiva metodológica que se empleará es la clínica didáctica la cual permite la descripción de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un contexto particular, como asegura Alfonso:

“Se denomina clínico porque tiene datos de origen diverso que se triangulan para observarlos y analizarlos. A diferencia de otros métodos, esta teoría concibe como estrategia la aplicación de una lógica metodológica acorde con la situación a analizar, lo cual implica una mirada contextualizada diferente a lo prescriptivo para describir las lógicas que se crean en el aula” (Alfonso, 2013, P.17).

En efecto, la Clínica Didáctica permite el análisis de las situaciones de aula desde un enfoque descriptivo, con el fin de elucidar aquellos elementos presentes en la clase que el propio docente muchas veces desconoce y que son determinantes en la construcción y transferencia del conocimiento. Así las cosas, la clínica didáctica permitirá observar, describir, interpretar y analizar las situaciones de aula en torno a la creación teatral y la manera en que el formador y el estudiante se interrelacionan en un espacio institucional a propósito de un contenido.

En los apartados siguientes, desarrollaremos los conceptos y fundamentos epistemológicos sobre los cuales se soporta la clínica didáctica los cuales fungen como *atrezzo* conceptual y teórico para la posterior interpretación y análisis de los datos recolectados: dichos presupuestos epistemológicos permitirán comprender *“porqué , en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber de una determinada materia escolar, un maestro hace lo que hace y con qué consecuencias en los procesos de aprendizaje y en la construcción de los contenidos efectivamente enseñados”* (Rickenmann, 2006).

Una perspectiva hermenéutica de observación para las acciones del formador

Teniendo en cuenta la intencionalidad de esta investigación, fue menester apelar a una visión interpretativa¹⁵ de la realidad y del objeto de estudio ya que no se busca dar un recetario para el ejercicio docente, sino la observación y posterior análisis de los elementos, situaciones, agentes, contenidos y emergencias presentes en algunas de las clases de creación y montaje. Esta mirada guarda relación con el *enfoque cualitativo* de la investigación, el cual se presenta como “categoría de investigación que toma descripciones partiendo de la observación a través de distintos tipos de instrumentos de recolección (fotos, videos, entrevistas, diarios de campo etc.) los cuales indagan y describen el entorno y contexto natural de los acontecimientos que estudian, brindando información” (LeCompte, 1995, p.6).

La hermenéutica se considera como la teoría de la comprensión e interpretación de sentido de textos o palabras dichas por personas (Calderón, 2013) junto con la interpretación del pensamiento de quien los produce (Barrientos, 1981). De este modo, dicha interpretación, devela sentidos los cuales son contruidos mediante la interactividad de los agentes que participan en el aula de clase, es decir que el sentido en las interacciones se construye con el otro, entre el docente y los estudiantes, (Alfonso, 2016); por lo tanto, la mirada hermenéutica asume una función mediadora (y reconstructiva) entre sujetos que producen sentidos a través del lenguaje (oral o escrito), y unos “*otros*” que escuchan o leen dichos significados, creando así una construcción *Dialógica* de conocimiento¹⁶

Siendo nuestro interés observar, interpretar y describir **lo que hace un docente a la hora de enseñar la creación escénica en un contexto de formación universitaria**, el paradigma hermenéutico aporta elementos apropiados para dicha búsqueda ya que, en nuestro caso, brinda un carácter reflexivo que permite describir y clarificar el quehacer docente tal y como es vivido en el aula, enfocándonos en las dinámicas de las personas estudiadas “*con miras a una interpretación coherente de un todo*” (Buendía, Bravo y Hernández, 1998). Por lo cual, referirnos a una investigación de este tipo nos hace considerar las

¹⁵ Cabe mencionar que nuestra intención va más allá de solo recopilar datos de las clases antes mencionadas, siendo este apenas el punto de partida para la posterior interpretación y análisis de los datos a la luz de nociones y andamiajes epistemológicos de carácter diverso que permitirán aportar a la teorización de la práctica en formación en teatro.

¹⁶ La noción de dialogismo la tomamos de M. Bajtín, (1989; 2004) para quien el concepto va más allá de lo conversacional en doble vía, acuñándole el término de polifónico debido a su carácter social, ya que las palabras tienen un valor y un sustento simbólico, tienen una carga social y cultural.

acciones didácticas del formador, *sus prácticas cotidianas*¹⁷ el contexto y por supuesto el lenguaje como parte fundamental del propio enfoque.

Por las consideraciones anteriores, describir los sistemas didácticos ordinarios¹⁸, como menciona Rickenmann, es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y el desarrollo de metodologías específicas (Rickenmann, 2006) Por tal motivo acudiremos a un estudio de **tipo clínico** para dar cuenta de lo que sucede en el desarrollo de las clases antes mencionadas con el fin de analizar lo que puede, o no, **emerger en cada momento de las clases**.

La actividad en las prácticas teatrales

Como ya hemos referido, la aparición de las funciones psicológicas en el ser humano sucede dos veces, sin embargo, dicho aparición es mediatizada por su relación con el mundo objetivo a través de acciones y tareas.

El teatro es actividad humana por tanto una práctica de índole social y colectiva de construcción de significados, los cuales son resultado de la relación del sujeto en un ejercicio práctico con un determinado objeto cultural. Esta definición nos permite acudir al concepto de actividad como un elemento fundamental de análisis didáctico en el marco de la creación teatral.

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

Así pues, el formador realiza una serie de actividades en función del aprendizaje de un saber por parte de un estudiante, las cuales fungen como unidad que permite la observación, descripción e interpretación de lo que el formador hace en relación con el saber y su posterior – inmediata o conjunta- interacción con el estudiante. En efecto, los grupos teatrales (y también los grupos de estudiantes en la formación

¹⁷ Nos referimos a las prácticas cotidianas del docente como aquellas que se realizan de manera diaria y habitual en el aula de clase a partir de la subjetividad del propio docente.

¹⁸ Por ordinarios entendemos aquellas situaciones que se desarrollan en la mayoría de las aulas de clase actualmente y que corresponden a lo habitual y cotidiano de las mismas.

profesoral de teatro) se reúnen en torno a una búsqueda creativa constante, una necesidad, unas tareas conscientes para alcanzar un objetivo, tránsito en el cual el estudiante, el saber y el formador generan relaciones de carácter didáctico, se transforman (Alfonso et al. ,2013).

La Teoría de las Situaciones Didácticas

Referimos a una situación, en el sentido más común del término, es hablar del “conjunto de condiciones que enmarcan o afectan una acción” (Brousseau, 2007, p.16) Esto, en los espacios de enseñanza-aprendizaje, es el entorno de los estudiantes y las interacciones que se dan entre estos y un medio¹⁹ didáctico determinado (en nuestro caso, textos, obras, teóricos teatrales, ejercicios corporales, actorales, creativos, dramáticos etc.) El cual es instaurado por el docente de manera intencional con el fin de que los estudiantes adquieran un saber (Brousseau, 2007). Dichas interacciones condicionan lo que el alumno aprende y cómo lo aprende.

Esta teoría está sustentada en un principio en la noción socio-constructivista de Piaget de *adaptación*: “el aprendizaje es el resultado de la *adaptación* de un alumno, a un medio el cual está cargado de dificultades, tensiones y contradicciones, y que dicho aprendizaje se ve reflejado en nuevas respuestas del alumno frente a este medio” (Brousseau,1986, en Sadovsky, 2005).

En esta teoría la adaptación no se da por vías “naturales” –en el sentido piagetiano- sino mediante la selección de problemas y situaciones que colocan al estudiante en tensión y resolución de problemas frente a un medio, permitiendo la apropiación de un saber.

El medio didáctico.

El concepto de medio didáctico y su relevancia en el estudio de la enseñanza-aprendizaje es uno de los postulados más importantes de *la teoría de las situaciones* y también de nuestra investigación. Este se refiere a un sistema compuesto por elementos de carácter simbólico y material con los que el estudiante interactúa, construye aprendizajes, transforma y genera transformación: las actividades propuestas por el formador, las labores que tienen como objetivo el cumplimiento de tareas específicas y las “reglas de

¹⁹ Para Brousseau el medio es “todo aquello que actúa sobre el estudiante y aquello sobre lo que el estudiante actúa” puede ser físico, social o cultural. La teoría de las situaciones no toma como “medio” todo el universo del estudiante, sino que se centra en el entorno específico de producción de un saber o uno de sus aspectos (Alfonso, 2013) *La teoría de las situaciones didácticas* fue desarrollada por Guy Brousseau desde la década de los 60, a partir del estudio de la didáctica de la matemática, la cual buscaba develar los procesos de adquisición y transmisión del conocimiento matemático en contextos escolares.

juego” que condicionan el desarrollo de estas tareas y que permiten la evolución del aprendizaje, son elementos constitutivos del medio didáctico. El concepto de medio también enmarca las consignas del profesor, sus acciones, sus gestos, las reglas de cada actividad y, sus expectativas frente a los logros del estudiante y por supuesto las situaciones que éste instala con el ánimo de movilizar el aprendizaje de un determinado objeto de saber (Brousseau, 2007; Sadovsky, 2005).

En efecto, aquello que se encuentra *entre* el estudiante y el formador constituye un contexto cognitivo común (Sensevy, 2007) en el que se dan las relaciones necesarias para la producción de conocimiento nuevo.

Medio didáctico antagonista.

Siguiendo con la teoría de las situaciones propuesta por Brousseau (2007), el *medio didáctico antagonista* hace referencia a las complejidades y resistencias que se presentan ante el estudiante en el aula de clase, las cuales debe superar para poder llevar a cabo la actividad propuesta por el profesor. En el medio didáctico antagonista el profesor propone una situación didáctica que posee cierto grado de complejidad y obstáculo con el fin último de que el estudiante logre superarlo.

Nuestra investigación está enfocada en describir la manera en que los formadores instalan, conciben y desarrollan estas situaciones didácticas en función del ejercicio creativo.

Situación a-didáctica.

Ocurre cuando el profesor elige y plantea un problema que el estudiante debe resolver de manera autónoma con el objetivo de adquirir un conocimiento. En dicha situación, el profesor se distancia del estudiante permitiendo que este plantee rutas, hipótesis y conjeturas que le permitan abordar el problema a partir de sus conocimientos previos.

La noción de contrato didáctico.

Es el acuerdo, generalmente implícito, entre profesor y estudiantes en busca del avance y desarrollo de la clase: Brousseau (1990; 2007) lo plantea como el sistema de expectativas mutuas que genera el funcionamiento escolar. Cada uno, tanto profesor como estudiante, se hacen una idea de lo que cada uno piensa y espera del otro.

El contrato didáctico está determinado por los conocimientos en juego, dicho de otra manera, depende de la situación didáctica establecida, los contenidos y las responsabilidades mutuas de los agentes de la situación. Citando a Brousseau:

“[en todas las situaciones didácticas] se establece una relación que determina –explícitamente en parte, pero sobre todo implícitamente – lo que cada participante, el profesor y el alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro. Este sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato” (Brousseau, 1986^a; 299, en Ávila, 2001).

Los aportes de la TSD contribuyen a las investigaciones en didáctica, dotándolas de elementos conceptuales que permiten elucidar las acciones del docente con relación a un determinado saber. La TSD aportó al desarrollo de teorías explicativas en el campo de la enseñanza; *la teoría antropológica de lo didáctico* desarrollada por Yves Chevallard puede considerarse como un desarrollo de la TSD, por lo cual abordaremos algunos conceptos centrales de esta teoría.

Teoría antropológica didáctica.

La teoría antropológica de lo didáctico (a partir de ahora TAD) se inscribe, al igual que la teoría de las situaciones, en la escuela de la didáctica francesa de los años 70. Esta teoría parte de la idea de Chevallard de que el conocimiento es producto de interacciones y relaciones sociales y culturales; la intencionalidad de enseñanza de un saber constituye un objeto de la realidad antropológica en tanto actividad humana que busca responder una serie de preguntas sobre los objetos de la cultura.

La transposición didáctica.

Este concepto es una de las bases de la TAD y se refiere **a la transformación de un saber sabio a un saber a enseñar**; es el paso del saber de una comunidad (científica, erudita) a otra (escolar) siendo este un emergente de unas prácticas sociales. El saber sabio está diseñado por especialistas y científicos en lugares específicos, no necesariamente está ligado a la enseñanza y es validado por la cultura. El profesor debe resolver esto, transformando el saber sabio en conocimientos pertinentes y apropiados para un contexto escolar.

En la formación de profesores de teatro, la creación debe sufrir cambios para que se transforme en un saber a enseñar; es lo que Chevallard llama transposición didáctica. Esta investigación pretende esclarecer

como sucede dicha transmisión y adaptación del saber en los espacios de formación teatral de la Licenciatura en artes escénicas en donde el objeto creación es puesto en juego.

El sistema didáctico: la terna didáctica.

La tarea transpositiva sucede en tres niveles: el saber que se origina en contextos especializados y es propio de la cultura, se transforma en un saber a enseñar el cual se expresa en programas de formación y tiene un carácter institucional, formativo y pedagógico, y por último el saber efectivamente enseñado el cual se da en las prácticas docentes al interior del aula y que se construye de manera colectiva por los agentes del proceso didáctico.

En este último nivel, la terna didáctica está definida como un sistema (Chevallard, 1991) compuesto por subsistemas o agentes que participan en la práctica efectiva de aula: para el caso de nuestra investigación estos tres lugares, el docente, los alumnos y un saber teatral, componen el sistema.



Gráfico 1. La actividad didáctica como sistema dinámico de determinaciones mutuas en la terna didáctica. Tomado de Rickenmann (2005).

La noción de praxeología.

La acepción a la que acudimos para describir la praxeología es la propuesta por Chevallard (1991) la cual hace referencia a un ordenamiento, un tipo de organización con el objetivo de cumplir unas responsabilidades en términos de enseñanza aprendizaje. Se define así una praxeología como la manera en la que el profesor organiza, ordena, estructura, diseña, planifica un saber en términos de contenidos para construir conocimiento en clase. Alfonso (2013) afirma, y nosotros creemos con él que:

“El concepto de praxeología es caracterizado por Chevallard como un modelo, un sistema de acciones de distinto orden (tareas, procedimientos, reflexiones, conceptos) configurado en el seno de las

actividades humanas. Concepto útil para caracterizar los procesos didácticos desplegados en el contexto teatral universitario.” (p.61)

Chevallard determina estas cuatro acciones a través de dos bloques, uno praxico compuesto por un tipo de tarea, una técnica o conjunto de procedimientos para tratar cierto tipo de tareas, un discurso racional que justifica el uso de dicha técnica y por último una teoría que sustenta este discurso. Chevallard representa ese modelo como [T, τ, Θ, Θ]. Dicho modelo se divide en dos bloques; uno praxico compuesto por la dupla tarea – técnica [T, τ] y el otro cercano a lo teórico-discursivo [Θ, Θ] (Alfonso, 2013).

Lo anterior mencionado es relevante en tanto que las clases observadas se desarrollan en torno a la ejecución de tareas propuestas por los formadores las cuales los estudiantes resuelven a través de técnicas que ya han sido interiorizadas en semestres anteriores.

La teoría de la acción didáctica conjunta (TADC)

Gerard Sensevy (2007) realiza un trabajo exhaustivo de caracterización de la acción didáctica, aportando conceptos y vocabulario clave para el análisis de las clases. De acuerdo con Sensevy la acción didáctica remite a *lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en donde se enseña y se aprende (p.6)*. La acción toma el calificativo de conjunta debido a que se construye entre el profesor (en este caso formador) y el estudiante, es orgánicamente cooperativa (Sensevy, 2007) y producto de un proceso de comunicación al interior de una institución. Toda acción didáctica se presupone necesariamente conjunta (Sensevy, 2007): al referirnos al término de conjunta, deviene su carácter social y colectivo, por medio de interacciones en las que la actividad juega un papel importante. Esta mirada considera las relaciones profesor-estudiante como constructo que permite el avance del alumno y del objeto de saber por lo cual se entiende como una relación *dialógica*.

La TADC toma elementos de la teoría de las situaciones y la TAD para su desarrollo; el saber convoca a ambas partes (profesor-estudiantes) en un propósito de transmisión y en el cual se establece una relación didáctica desde tres lugares: la terna didáctica (Chevallard, 1997). Dicha acción didáctica se desarrolla en un sistema de expectativas mutuas (Brousseau, 2007) que evoluciona de acuerdo con *“la progresión en los procesos de enseñanza aprendizaje”* (Miranda, 2015)

Perspectiva metodológica: clínica de análisis didáctico

Partimos de la idea de que la didáctica es el medio por el cual se describen y se estudian las prácticas de enseñanza-aprendizaje dentro de una disciplina particular. La investigación de la acción didáctica conjunta ha implicado la necesidad de desarrollar unos dispositivos de análisis que permitan identificar y comprender las interrelaciones que se dan entre los agentes de la acción misma y su progresión en términos de la construcción de aprendizajes nuevos.

Así las cosas, la clínica didáctica se inscribe tanto como postura investigativa reflexiva, como dispositivo de corte etnometodológico con el fin de explicitar lo concerniente a la acción didáctica en el aula. Siguiendo a Rickenmann (2007) la clínica “*permite comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos*”. Afirmamos entonces, que la clínica busca, acorde a cada situación analizada, identificar los indicios que reconstruyen el sentido de las trazas significativas evidenciadas en el análisis de los datos, es, en este sentido, un ejercicio hermenéutico (Miranda, 2015).

Análisis

Protocolización de la Información

El estudio se realizó así:

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los formadores de teatralidad y representación I y procesos de creación desde las artes escénicas IV con el fin de recoger información sobre los siguientes aspectos:

- Contenidos
- Objetivos de enseñanza.
- Actividades y estrategias de enseñanza aprendizaje
- Formas de evaluación.

Del mismo modo, se registró en video las secuencias de cada una de las asignaturas con el objetivo de recoger información para luego ser transcrita y analizada a la luz de la teoría de las situaciones. Para nuestro caso se toman sólo algunos fragmentos según la carga de sentido que impliquen de acuerdo al objetivo de nuestro estudio el cual se centra en la creación teatral en la formación de profesores.

El análisis de los fragmentos se efectúa en dos frentes: los gestos docentes (definir, regular, hacer devolución, institucionalizar) y los procesos topo, crono y mesogenético, siendo este último de particular importancia en nuestro interés por develar y explicitar el lugar de la creación en la formación de profesores de teatro en la LAE.

Descripción de la clase de teatralidad y representación I. (grupo I)

Esta secuencia corresponde a un trabajo de escritura propuesto por el profesor. Previamente, los estudiantes, han desarrollado acercamientos y aproximaciones de tipo estético sobre el vestuario y puesta en escena de las primeras ideas sobre el montaje. Para esta secuencia, el trabajo consiste en un ejercicio de escritura automática el cual posee unas premisas propuestas por el profesor (lugar, situación, temática, fábula posible de la obra, etc.) las cuales sirven como guía para el desarrollo del ejercicio.

Dada la naturaleza del ejercicio, la mayor parte del trabajo se desarrolla en el marco de la clase. El profesor lanza unas frases introductorias que sirven como punto de partida para la escritura dentro de la lógica del “*flujo del pensamiento*”. Según el profesor (colocar el anexo de entrevista) la clase se define como un “micro taller de dramaturgia” cuya herramienta es la escritura automática; el objeto de estos escritos es obtener material significativo para la construcción de un texto teatral que dé continuidad al proceso de montaje.

Descripción de la clase de teatralidad y representación I. (grupo II)

La clase se desarrolla en el marco de la dinámica de ensayo. La secuencia está dividida en dos momentos correspondientes a dos grupos distintos; los estudiantes están divididos en dos subgrupos de trabajo con dos obras que poseen temáticas distintas. En la secuencia se evidencia el trabajo de ensayo de ambos grupos en una misma clase durante momentos distintos de la misma.

En un primer momento, la clase está enfocada en el ensayo de unas partituras físicas de carácter colectivo que buscan articularse al texto, los personajes, el contexto y la narrativa de cada una de las obras. Los estudiantes tenían la tarea de llevar ensayadas y desarrolladas dichas partituras.

Para un segundo momento, la clase gira en torno al carácter representacional del teatro y por ende en la construcción de personajes concretos. Durante toda la sesión el espacio físico está dividido en dos: a) el lugar donde ocurre la escena y se encuentran ubicados los estudiantes-actores b) el lugar del público donde se encuentran algunos observadores y el profesor en el rol de director de escena.

Descripción de la clase procesos de creación desde las artes escénicas IV

Esta clase está enmarcada dentro de los énfasis de la licenciatura. En términos generales de la asignatura, se buscaba dar continuidad a algunos procesos de los énfasis anteriores, sin embargo, los estudiantes desistieron de estos por diferentes razones, motivo por el cual se decidió de manera conjunta, tomar rutas individuales de búsqueda y por ende proyectos de creación individuales.

Dado este cambio de itinerario, la profesora desarrolla ejercicios a partir de los deseos y búsquedas personales de los estudiantes con el fin de desatar “potencias” en estos desde una perspectiva performativa del teatro y las artes escénicas que les permita desarrollar un proyecto de creación. Basados en estos acercamientos, los estudiantes tenían que desarrollado un ejercicio escénico llamado “gesto inaugural” el cual se pretendía mostrar durante la clase filmada, sin embargo, solo una estudiante logró el objetivo de la clase, motivo por el cual la profesora cambia el dispositivo.

Durante un primer momento de la secuencia la profesora declara cuál iba a ser el objetivo de la clase y hace evidente la necesidad de conversar en torno a la dificultad de los estudiantes frente a la tarea propuesta por ella. En un segundo momento se observa el ejercicio de una de las estudiantes y se reflexiona en torno a este con el objetivo de identificar las dificultades que impidieron a los demás estudiantes cumplir con dicho objetivo de clase.

Convenciones para el análisis clínico

p1, p2 y p3, dichas convenciones hacen referencia a los tres formadores de los tres espacios.

P1: teatralidad y representación I (grupo 1).

P2: teatralidad y representación I (grupo 2).

P3: procesos de creación desde las artes escénicas IV.

() Acotación, la cual hace referencia a las acciones no verbales de carácter significativo en la evolución, desarrollo y construcción del medio didáctico. Dicha convención enmarca también aquellas acciones que refuerzan, acentúan, explicitan o grafican el uso de la palabra.

[...] Omisión de texto, que, para nuestro caso, permite delimitar el fragmento de la secuencia sobre la cual queremos hacer énfasis. Indica, además, que dicho fragmento tiene una continuidad.

Ta. Turno de acción, el cual se considera toda producción de un agente que “invita a una respuesta” de otro agente (Rickenmann & Juanola, 2012).

Identificación de categorías:

Indicio mesogenético, indicio cronogenético, indicio topogenético, indicio mesogenético.

Los indicios mesogenéticos de color amarillo evidencian lo relacionado con los contenidos de formación de la clase. Con el color verde se indican los indicios mesogenético de proyectos paralelos que emergen o se desarrollan en la clase.

Gestos docentes:

Definición: DEF< *texto indicio* >DEF,

Devolución: DEV< *texto indicio* >DEV,

Regulación: REG< *texto indicio* >REG,

Institucionalización: INST< *texto indicio* >INST.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados de los análisis clínicos realizados en las tres secuencias. Se componen de tres capítulos generales, los cuales, en consecuencia con nuestra investigación, evidenciaran los hallazgos relacionados con los tres subsistemas de la terna didáctica: lo que sucede del lado de los profesores - el saber y lo relacionado a este - el estudiante. Cada capítulo estará compuesto por elementos presentes en las tres clases estudiadas.

Por último, identificaremos los puntos convergentes o “principios que retornan” de dichas clases para luego concluir el ejercicio clínico.

Del profesor

El formador y las situaciones didácticas para la creación.

Según hemos citado en el marco conceptual metodológico (cf. P. 29) la situación didáctica corresponde a las relaciones de interacción entre los agentes de la situación (profesor - medio didáctico - estudiante) en un entorno diseñado y manipulado por el profesor con el fin de que el estudiante obtenga un saber. Así, el profesor es quien proporciona el medio didáctico en el que el estudiante construirá un conocimiento.

En las secuencias analizadas identificamos que los formadores instalan unos dispositivos más o menos controlados y conscientes en los que buscan enseñar o construir un conocimiento. Ejemplo de ello es el siguiente ta extraído de la clase de teatralidad y representación I (grupo 2).

4:25 a 4:44

P2. ta1. REG<“Entonces, *(se pone de pie y baja de las gradas para instalarse con los estudiantes)* ese *bache* no puede pasar, ¿si me entienden? ahí ya hay un gran error de falta de ensayo, de pues si la persona que está poniendo la música nunca viene a ensayo pues como van a dejar a la persona que nunca viene a ensayo que ponga algo tan importante como es la música” [...] >REG

Como contexto general, el dispositivo de la clase analizada corresponde a un proyecto en el cual los estudiantes han realizado aproximaciones de carácter estético y teatral según criterios y referentes propuestos por el formador. Como mencionamos en las descripciones, los estudiantes están divididos en dos grupos que corresponden a la misma clase, pero a proyectos y rutas distintas. Los dos grupos poseen unos antecedentes concretos de actividades. El formador observa una partitura de movimientos que los estudiantes debían desarrollar y llevar a término de manera autónoma. En dicho ejercicio los estudiantes se encuentran con dificultades que no logran resolver de manera efectiva, por lo cual el formador interrumpe la clase.

Los indicios mesogenéticos nos sugieren que esta actividad es la muestra de avance de un proceso previo: los estudiantes ya conocen las acciones y los roles de cada uno al interior del ejercicio. El formador instala dos elementos en el medio didáctico de manera implícita y explícita; la partitura de movimiento y el ensayo.

Dichos elementos son parte de la situación propuesta por el profesor y permiten la construcción de la escena y el avance del montaje en términos actorales y técnicos. En las prácticas teatrales el ensayo es parte de los dispositivos de montaje de obras, sin embargo, en las prácticas de formación el ensayo toma una relevancia significativa en tanto espacio de experimentación en el que el estudiante pone a prueba los hallazgos y aprendizajes de la clase. Este tema lo abordaremos con mayor profundidad en el capítulo tres cuando hagamos referencia a la noción de situación a-didáctica.

Las situaciones didácticas están compuestas por elementos como el contrato didáctico, medio didáctico y situación a-didáctica. En la tal se colige la existencia de un contrato didáctico previo e implícito en el que los estudiantes debían *ensayar* una partitura y presentarla como parte de un avance del proyecto de la clase. Dicha afirmación se evidencia en la frase del profesor: **ese bache no puede pasar, ¿si me entienden? ahí ya hay un gran error de falta de ensayo.** los indicios mesogenéticos anteriores permiten identificar la existencia de un sistema de expectativas del formador respecto al trabajo de los estudiantes, sin embargo, no es posible afirmar la existencia de un contrato didáctico ya que los estudiantes no declaran haber estado de acuerdo con la implementación de estos contenidos y actividades en clase.

El bache se constituye en determinante en la evolución del medio en tanto que resalta la no resolución de situaciones en el escenario por parte de los estudiantes. Al observar esto, el profesor se instala en una dimensión topogenética de formador-director regulando el medio y volviendo el proceso altamente directivo. “*El bache*” es un *slang* o palabra del argot teatral que caracteriza un momento de pausa o interrupción no deseada a causa de los actores o alguna situación externa durante la representación teatral.

En la clase de teatralidad y representación I (grupo 1) el dispositivo propuesto por el P1 se hace más evidente y por ende la situación es más clara. El siguiente ta nos permite ilustrar mejor lo antes dicho.

P1. ta 3 DEF< el trabajo que vamos a intentar hacer ahora es un trabajo que, digamos, de alguna manera es una aproximación a un juego dramático, y un juego dramático significa hacer unos ejercicios donde yo les voy a soltar unas provocaciones>DEF Y REG< ustedes les van a dar continuidad a esas provocaciones, en la perspectiva de ese sujeto el cual van a pensar o van a construir...>REG

La clase comienza con las indicaciones sobre la actividad que se pretende desarrollar. Los estudiantes están dispuestos en mesa redonda, y tienen hojas blancas y esferos. En la entrevista que se realizó antes de la grabación, el profesor define la actividad como un ejercicio de escritura automática en la que los estudiantes crearán unos textos a partir de esta técnica con el fin de incorporarlos al texto final del proceso de montaje.

Los indicios mesogénicos de la ta3 nos permiten dilucidar el dispositivo del formador: establecer un ejercicio escritural basado en unas provocaciones que el profesor irá introduciendo en el medio como variables didácticas del ejercicio las cuales permiten el avance del medio mismo. En términos de situación didáctica, el P1 define y controla el medio instalando las premisas y objetivos generales de la clase para luego definir las premisas particulares del ejercicio.

P1. ta6. DEF<[...]reglas del juego. Yo voy a decir, un poco, el truco de arrastre, voy a decir una palabra, una frase, una oración o lo que sea, y ustedes siguen hasta cuando yo diga lo contrario o cuando diga paren, o cuando diga otra frase u otra oración que tiene que incorporar automáticamente [...] y lo van desarrollando a medida que vaya estableciendo el juego.>DEF

El dispositivo del profesor 1 comprende un medio material y simbólico y las reglas de interacción del juego propiamente dicho (cf. Brousseau, 2007, p.18) no obstante, la posterior resolución del problema y el desarrollo efectivo del dispositivo son elementos que definirán dicha situación como didáctica.

La actividad como centro de la formación teatral.

El teatro es una creación humana poseedora de forma y usos culturalmente establecidos. Las prácticas teatrales poseen un carácter colectivo; suceden entre personas que se reúnen en torno a un medio (texto, escena, cuerpo, partitura, montaje, etc.) tras el cumplimiento de un objetivo. Para Leontiev (1978) los procesos psicológicos superiores suceden a partir de la relación material del sujeto con determinado objeto de la cultura. Así pues, la actividad mediatiza la relación sujeto -objeto. Este proceso de internalización está mediado por unas motivaciones por parte del sujeto, las cuales se traducen en acciones que dan como resultado la imagen subjetiva.

Lo anterior, funge como parte de la rejilla de análisis de las clases observadas, particularmente, las del P3 y P1. A continuación ilustraremos partir de algunos turnos de acción de ambos formadores.

El ta5 de la clase de teatralidad y representación I (grupo 1) explicita la actividad propuesta por el profesor: los estudiantes realizan un trabajo de escritura automática con el fin de robustecer el texto final del montaje. El formador, a partir de un gesto de definición, instala la actividad de manera explícita en el medio didáctico como situación que permitirá el avance en torno a la creación de un texto dramático.

El objeto “escritura automática” determina la actividad propuesta por el profesor. Por si sólo la escritura automática no deviene creación, sin embargo, es el medio u objeto mediador a través del cual el profesor se aproxima a la creación en el contexto de la formación. La fase en la que se circunscribe la asignatura corresponde a una fase propedéutica del proceso de montaje, por lo cual el profesor refiere el ejercicio de escritura como una aproximación dramatúrgica.

P1. ta5. DEF< [...] Esto es escritura automática. Escritura automática es, como su nombre lo dice, escribir sin filtro, sin tamiz y sin cedazo... el que para se jode. Van a escribir, escribir, escribir, escribir [...] el referente de este ejercicio se llama Keith Johnstone >DEF REG< ¿lo conocen no? ¿Hicieron algún trabajo de técnica narrativa de él? [...]>REG DEF<ese es el referente primordial, pero también está todo el tema del nadaísmo y también está todo el tema del surrealismo como referentes cercanos [...]>DEF

En esta primera fase de la actividad el profesor instala la escritura automática como pre-texto e insumo que permitirá el desarrollo de una tarea para la construcción de un texto teatral futuro. En la ta5 el profesor define el contenido de la actividad e indica los referentes conceptuales que sustentan el ejercicio de escritura automática. Para Keith Johnston la creación es un ejercicio de transmisión, relacionado al inconsciente y que se expresa a través un producto material.

En el ta6 el profesor define la actividad como tal e indica las consignas y elementos particulares del dispositivo.

P1. ta6. DEF<[...]reglas del juego. Yo voy a decir, un poco, el truco de arrastre, voy a decir una palabra, una frase, una oración o lo que sea, y ustedes siguen hasta cuando yo diga lo contrario o cuando diga paren, o cuando diga otra frase u otra oración que tiene que incorporar automáticamente [...] y lo van desarrollando a medida que vaya estableciendo el juego.>DEF

Los indicios mesogenéticos permiten identificar los siguientes aspectos relevantes: El truco de arrastre al que el profesor se refiere (una palabra, una frase, una oración o lo que sea) se configura como variable didáctica en tanto que modifica las pautas de la actividad en términos creativos; el estudiante debe efectuar la incorporación automática de una frase en su ejercicio escritural, dicha frase puede tener o no relación con lo que ha escrito anteriormente, sin embargo esta frase determina la continuidad del texto, es decir, lo modifica en términos de sentido y narrativa.

La actividad “escritura automática” esta mediada por el lenguaje, el signo y la construcción social de los individuos que intervienen en ella. Los estudiantes poseen uno conocimientos que han desarrollado a lo largo de los primeros 4 semestres de la carrera. Dichos conocimientos, en tanto procesos mentales y psicológicos, son resultado de las interacciones que estos han tenido con objetos y elementos culturales teatrales (textos teatrales, teóricos teatrales, poéticas teatrales).

Los gestos docentes y su incidencia en la creación.

Siendo nuestro interés, analizar y explicitar lo que hace un formador cuando enseña creación en un contexto de formación, es preciso identificar los gestos docentes y las relaciones que estos presentan con el objeto “creación”. Así las cosas, analizaremos apartes de las tres clases, haciendo énfasis en dichos gestos.

Regulación.:

La clase de *teatralidad y representación I* (grupo 2) se desarrolla dentro de la dinámica de ensayo. El profesor comienza observando una partitura de movimiento de los estudiantes la cual es regulada en varias oportunidades (P1. ta1). Los estudiantes organizan el espacio para mostrar dichos avances con el fin de que el formador haga las respectivas apreciaciones y correcciones del ejercicio. Con referencia a lo anterior se identifica que el dispositivo de clase es similar al de las prácticas teatrales en tanto el director de escena observa, regula y evalúa el avance de los actores en términos técnicos. (Voz, movimiento, actuación, utilización del espacio, etc.). El formador presupone que los estudiantes han trabajado sobre la partitura en espacios fuera de la clase y que además están en posesión de unos saberes teóricos y prácticos que les permitirán desarrollar con mayor calidad dicha partitura.

P2. ta3. REG< Stop, stop, mírense, ¿cómo están ustedes? ya están acá, pero ellos están acá eso no puede pasar no lo han ensayado estoy seguro >REG

ta4. varios estudiantes asienten con la cabeza y responden “sí”

ta5. Prof1: REG< entonces ¿qué pasa? ¿qué pasa? ¿porque E1, E2, la señorita E3 están mal? o (señalando a otro grupo de estudiantes) ¿ustedes están mal? no están igual [...]>REG

(Los estudiantes discuten entre ellos lo que el profesor les acaba de decir, uno de ellos toma la palabra e intenta recordar en conjunto el orden la partitura)

En este episodio los estudiantes se encuentran sentados en unas sillas, todos llevan puesto el vestuario de su respectivo personaje y realizan una partitura colectiva de movimientos. El profesor observa el ejercicio de los estudiantes e identifica que algo está fallando en el medio, razón por la cual detiene la actividad; dado que es la misma partitura para todos, los estudiantes no ejecutan coordinadamente los movimientos, no están sincronizados y se mueven a velocidades y tiempos distintos.

De la ta3 podemos identificar varios elementos de análisis: los indicios meso y topogenéticos revelan que el control del medio lo ejerce el formador, regula, es taxativo y vuelve directivo el proceso. Por la frase “Stop, stop, mírense” se infiere que el formador intenta focalizar la dimensión colectiva de los estudiantes en función de la partitura y modular la interacción de los actores en el escenario para cumplir con el objetivo de la clase. El formador identifica fallas de organicidad del ejercicio en términos de movimiento y partitura. Así, durante la secuencia observada, el formador regula desde distintos topoi:

- a. Está ubicado en la dimensión externa del trabajo de los estudiantes

- b. Es director en tanto que guía las acciones de los actores para la consecución de una partitura simétrica y estéticamente adecuada.
- c. Es espectador y observador de un ejercicio teatral.
- d. Es formador ya que evalúa los avances de la partitura de movimiento en términos teatrales.

El formador detiene de repente la actividad y acto seguido utiliza la palabra mírense. De esta acción se evidencia que el P2 espacializa implícitamente la escena a través de la consigna; los estudiantes deben ocupar unas posiciones determinadas en el escenario, unos tiempos y ritmos particulares que brindan simetría y organicidad al ejercicio. Es a través de su relación con el espacio y los demás que pueden lograr organicidad y un desarrollo óptimo del ejercicio de partitura. La parte final del ta3. Coloca a los estudiantes en situación a- didáctica, permitiendo que sean ellos quienes resuelvan el asunto de coordinación y movimiento de la partitura teatral.

El gesto preponderante de la clase de teatralidad y representación del P2 es la regulación. Se logra identificar en las secuencias, que el gesto de regulación torna directivo el proceso y modula la creación de los estudiantes bajo el criterio del formador: estos se remiten únicamente a las directrices y consignas del formador para el alcance de un objetivo de clase. En este sentido la creación no sucede de manera directa a partir de los estudiantes sino a partir de los preceptos del formador respecto a lo que significa crear.

Definición:

Dicho gesto lo hallamos presente en mayor medida dentro de las clases del P1 y p3. El gesto de definición permite instalar en el medio didáctico las reglas de juego, las actividades y los contenidos.

P1. ta 2 REG<...para poder tener algún sentido en **este acercamiento dramático**,
>**REG DEF**<**me voy a permitirme cinco (5) minutos** para volver a **situar en donde estamos**, de que **vamos** a hablar, que es lo que **vamos a hacer** y qué **estamos** esperando de **eso**...>**DEF**

El formador de la clase de teatralidad y representación del grupo 1 es explícito en su definición: toma un momento de la clase para explicitar que instaurara las reglas del juego, describirá la actividad y enunciara los objetivos de ésta. En uno de los ta anteriormente enunciados (P1. ta5) se hace evidente dicha definición en la que instala un dispositivo de actividad, un contenido y unos referentes base de dicha actividad (P1. ta6).

En esta clase, la definición juega un papel determinante en tanto que permite explicitar el dispositivo de la tarea (escritura automática), el contenido y sus referentes teóricos (nadaísmo, surrealismo, Keith Johnstone) con el fin de instalar al estudiante en el juego didáctico de creación (P1. Ta5). El formador define el dispositivo de la clase, el dispositivo de la actividad y lo que se espera al final de esta.

En el caso del P1 la definición juega un papel importante dado el tipo de contenido que se movilizara en la clase: la escritura automática se fundamenta en el flujo de pensamiento como técnica de escritura, razón por la cual el ejercicio solo finaliza cuando el formador lo indique, impidiendo que se den consignas durante este.

Para el caso de la P3, la definición es similar; el ta16 nos revela que la formadora define el objetivo de la clase, instalándolo a partir de la dimensión colectiva, como un punto de referencia en el proyecto del semestre, para luego declarar el contenido que se tenía pensado trabajar en dicha clase.

P3. ta16. DEF < [...] Nuestro objetivo de hoy era uno de los principales lugares de llegada de esta clase, espero que nos haya ido quedando claro en el camino. ¿Que llama el programa “gesto inaugural”? gesto inaugural, para este proceso concretamente, es una formulación de un problema de creación, un problema de investigación para la creación. >DEF

De lo anterior se colige que:

- Los indicios “Nuestro objetivo” permiten identificar que la formadora define topogenéticamente desde una dimensión colectiva.
- El objetivo de la clase se define como un “*lugar de llegada*”: de lo anterior se infiere que es parte de un proceso o en palabras de la formadora un “camino” que se ha ido transitando a lo largo del semestre.
- El indicio cronogenético “hoy era” sugiere que dicho objetivo no se cumplió y que los estudiantes no llevaron a término la actividad propuesta.
- Se declara el contenido “gesto inaugural” y se define como la formulación de un problema de creación, un problema de investigación para la creación. el gesto inaugural es parte del objetivo didáctico de la clase y lo sitúa como parte de un proyecto de investigación para la creación.

En las dos clases citadas se hace evidente la importancia del gesto de definición, sin embargo, existen algunas distinciones que vale la pena explicitar: el P1 define un ejercicio que se ejecutará en el marco de la clase, brinda las premisas teóricas, conceptuales y técnicas de dicho ejercicio declarando que se trata de un ejercicio individual de escritura y se instala, topogenéticamente, desde dimensiones externas e internas para definirlo. La P3 redefine solo teórica y conceptualmente la actividad que buscaba observar en el marco de la clase (y de las próximas clases) ya que para ella la técnica y el lenguaje no es algo que tenga tanta relevancia en el proceso creativo.

Devolución:

El ta que presentaremos a continuación pertenece a la clase de la P3. La profesora introduce a los estudiantes en un ejercicio de reflexión y co-construcción con el fin de identificar las potencias del gesto inaugural de una de las estudiantes. En ese sentido la formadora propone la discusión partiendo de una regulación topogenética:

P3. ta23. REG<[...] Piensen, pensemos cómo es que “L” hizo su operación[...]**>REG**

Los estudiantes comienzan a inferir las posibles rutas de trabajo de la estudiante, los elementos presentes en su ejercicio de gesto inaugural escénico y los potenciales aciertos o fracasos respecto al dispositivo utilizado para el ejercicio. La formadora regula el medio e instala la pregunta por el ejercicio de la estudiante.

P3. ta32. REG<Entonces, problema/pregunta. “L” ¿cómo hace su gesto inaugural? ¿Quién se lanza a describir qué fue lo que acabo de ocurrir con “L”?**>REG**

De los ta anteriores podemos colegir que la devolución ocurre por el cambio de topos, (Piensen, pensemos) la formadora pasa de lo externo a lo colectivo para luego volver a una dimensión externa. Dicha devolución no parte directamente del profesor sino de uno o varios de los estudiantes; en la formación teatral, es común que la devolución se genere a partir de los estudiantes y no solo por el profesor. Nos detendremos para analizar esta situación: en primer lugar, la formadora le da un papel importante a la devolución en tanto que permite la construcción de conocimiento entre los estudiantes, tomando así un papel de moderadora en la discusión.

Cabe resaltar la búsqueda de reflexión por parte de la formadora para con los estudiantes ya que permite el análisis y la conceptualización de los procesos de creación de los estudiantes

Como se ha resaltado, un profesor instala actividades y tareas en el medio, las cuales el estudiante acepta resolver (el montaje de una escena, una partitura de movimiento, la construcción vocal de un personaje etc.), dicha devolución permite el avance del medio y la regulación o institucionalización por parte del docente. En este caso, la devolución se genera a partir del ejercicio de una estudiante y las reflexiones de los demás sobre dicho ejercicio.

De manera similar, el P1, posterior a la definición, comienza el ejercicio de escritura automática el cual tiene un tiempo de duración de 40 minutos. Al finalizar les pide a algunos de los estudiantes que lean los productos escriturales que resultaron de dicho ejercicio para luego entrar en una dinámica de reflexión/devolución.

P1. ta11. REG<[...] Primera, digamos como análisis o acercamiento, como al sentido o a la búsqueda del ejercicio, a la incitación del ejercicio >REG

El ta. 11 permite identificar algo que resulta importante: si bien el ejercicio escritural es el fin, el formador resalta la importancia del sentido o a la búsqueda del ejercicio. Es decir, resalta la importancia del medio, abriendo la discusión sobre la percepción de los estudiantes frente al ejercicio escritural en términos de identificar su utilidad o eficacia para la composición de textos teatrales o textos virtualmente escénicos.

El formador después de escuchar a una estudiante instala unas preguntas sobre el ejercicio y el sentido de éste en relación al trabajo de creación.

P1. ta12. REG<[...] ¿el ejercicio que contiene? ¿qué busca? ¿qué estimula? ¿qué provoca? ¿qué juega? [...]>REG 1:31. Al escucharlo, pero sobre todo al hacerlo, todavía no los hemos escuchado todos ¿que intenta detonar o que intenta provocar el ejercicio? ¿qué podrían decir sobre eso? (los estudiantes dan sus opiniones respecto a sus propios ejercicios)

Si bien, el gesto del ta.12 es regulativo, determina la devolución por parte de los estudiantes en términos de análisis y reflexión sobre sus propios procesos y los de los demás. De lo anterior podemos

identificar que la reflexión por los procesos creadores, la identificación de sus elementos constitutivos, sus objetivos y motivaciones permite la construcción de sentido en torno a la creación teatral.

A diferencia de las practicas sociales de referencia, en las que se privilegia el producto final, los dispositivos de las clases antes mencionadas, movilizan el dialogo sobre los procesos que se ejecutan para llevar a cabo las distintas tareas y actividades propuestas por los formadores. En ese sentido, la devolución permite los espacios de construcción de saberes, el análisis y la construcción de conocimientos.

Reticencia didáctica para la creación.

Para comprender mejor esta noción citaremos un ta. que nos permite su análisis, la P3 llama provocaciones a una serie de elementos que desliza en el medio didáctico (referentes, tareas, actividades, gestos, preguntas) a modo de detonadores para que “algo explote” y produzca la evolución del medio en términos de creación.

P3. ta18 DEF<[...]Yo voy dejando unas tareas, aporoto unos referentes algunas cosas que empieza a detonar y a provocar el avance de un procesos de investigación que definitivamente va a involucrar el cuerpo[...]>DEF

En efecto, dicha *reticencia didáctica* (Sensevy, 2007) hace parte de las prácticas sociales de referencia y de la formación teatral: el formador no revela el total de la información al estudiante ya que las contribuciones del estudiante resultan importantes en términos didácticos puesto que se convierten en propuestas, acciones teatrales y resolución de problemas escénicos que permiten la movilización del medio. Las provocaciones de la profesora son variables que se insertan en el medio de manera apenas sugerida, con el objetivo de que el estudiante logre completar el trabajo.

Es posible observar dicha reticencia en el P1 en el ta.3:

ta 3 DEF<...el trabajo que vamos a intentar hacer ahora, es un trabajo que, digamos, de alguna manera es una aproximación a un juego dramático, y un juego dramático significa hacer unos ejercicios donde yo les voy a soltar unas provocaciones>DEF Y REG<ustedes les van a dar continuidad a esas provocaciones, en la perspectiva de ese sujeto el cual van a pensar o van a construir...>REG

El formador brinda unas provocaciones, unas frases que poseen una virtualidad escénica, las cuales, deben ser introducidas en el texto por parte de los estudiantes. Dicho ejercicio este guiado por el docente, sin embargo, es el estudiante quien determina el camino y los elementos que constituirán la escritura. En este sentido, el estudiante encontrará en los enunciados del formador las pistas necesarias para la construcción de un ejercicio escritural cercano a lo teatral; por otro lado, el formador instalara enunciados y elementos que logren comprometer al estudiante en la realización del ejercicio.

La tarea y el medio didáctico antagonista.

Otro elemento que se observa en los ta anteriormente citados es el de la tarea como actividad propuesta por el profesor. En el caso del P1 la tarea o actividad se desarrolla en el tiempo de la clase, mientras que la P3 propone la tarea como ejercicio autónomo, designando la clase como un espacio de entrega de avance y tutoría. En ambos casos, la tarea se asume como parte importante del medio debido a que ambos profesores la definen de manera puntual e instalan los contenidos que permitirán el desarrollo de dicha tarea en pro de la consecución de un producto creativo.

La noción de medio didáctico antagonista se articula a la noción de tarea en tanto que ambas apuntan a la resolución de un problema didáctico a través de unas técnicas y unas acciones. En los sistemas praxeológico la tarea se resuelve a través de una técnica que es específica de dicha tarea; los estudiantes de ambos proyectos deben (o deberían) estar en posesión de unas técnicas, acordes al semestre en el que se encuentran, que les permitan solucionar la tarea.

P3. ta19. REG<[...]Vamos a revisar qué fue lo que ocurrió en el desarrollo, que fue lo que paso en el proceso para que hoy tengamos... hay problemas de índole espacial, hay problemas de confusión, hay algo que tenemos que revisar [...]>reg

El ta 19 de la P3 ilustra lo antes mencionado; la profesora se instala topogenéticamente en una dimensión colectiva para poder, valga la redundancia, de manera colectiva, determinar por qué no llegó a término la tarea de instalar un gesto inaugural. La P3 identifica que hace falta algo en el medio para que los estudiantes entiendan y realicen la tarea, por lo cual, apela a la reflexión en torno a los problemas de la clase.

Lo anterior dicho nos permite inferir que los procesos de creación no suceden a nivel pragmático exclusivamente, sino que también tienen relación con un ejercicio cognitivo, reflexivo y de conocimiento.

La tarea, como elemento que permite la resolución de un problema y el avance de un medio didáctico, resulta fundamental en la creación dentro de la formación de profesores; el estudiante se enfrenta a un medio didáctico que está lleno de contradicciones y resistencias, el cual requiere la adquisición de destrezas y herramientas por parte del estudiante.

Praxeologías de los formadores.

Según lo expuesto en los referentes teóricos que sustentan esta investigación, nos referimos a la noción de praxeología propuesta por Yves Chevallard (1991) como la manera en que un profesor organiza, estructura y planifica unos contenidos para la construcción de conocimiento en un contexto de aula. Dicho concepto resulta útil para describir los procesos de orden didáctico desplegados en la formación de profesores de teatro.

Siguiendo con la noción de praxeología propuesta por Chevallard (cf. P. 33), identificamos dos bloques compuestos por: tarea – técnica [T, τ] y el otro por tarea – técnica – tecnología [T, τ , Θ]

La clase del P2 se desarrolla en torno al trabajo físico y la construcción de una partitura física conjunta que permita el desarrollo de una de las escenas del proceso de montaje. El P2 hace referencia a este trabajo en el ta 8.

P2. ta8. REG< Chicas y chicos todo el tiempo piensen en la... ustedes vieron Grotowski ¿no? ¿Ustedes vieron Meyerhold? ustedes vieron biomecánica, es que las acciones están tan flojas como si el cuerpo no está presente >REG

Se colige del ta8 que el profesor demanda de los estudiantes unas técnicas precisas, las cuales, se supone, hacen parte de los conocimientos previos por parte de los estudiantes ya que tanto Meyerhold como Grotowski son dos teóricos que se trabajan y desarrollan en el tercer y cuarto semestre del programa. Para el desarrollo de la tarea “partitura” o “construcción de partitura” los estudiantes deben estar en posesión de una serie de técnicas teatrales que les permita la colocación correcta del cuerpo para la escena y la limpieza del movimiento.

Durante las secuencias observadas del P2 se identifica este tipo de praxeología compuesta únicamente por el bloque práxico del modelo propuesto por Chevallard: una tarea [T] cuya resolución se da a través

de un tipo de técnicas [τ]. Dichas técnicas carecen de reflexión y conceptualización en el proceso acercando esta clase a las practicas sociales de referencia.

En los espacios de los P1 y P3, se suma al modelo praxeológico el sustento discursivo que valida el uso de determinada técnica para la creación. Si bien no sucede todo el tiempo de manera estructurada, los P1 y P3, acuden a la construcción de tecnologías [Θ] que permita a los estudiantes explicitar el uso de [τ].

P3. ta32. REG<Entonces, problema/pregunta. “L” ¿cómo hace su gesto inaugural? ¿Quién se lanza a describir qué fue lo que acabo de ocurrir con “L”?>**REG**

El ta32. Nos permite identificar lo antes mencionado. La P3, a través de la presentación de un ejercicio genera un espacio de reflexión sobre las decisiones y elementos utilizados por una estudiante para la construcción de un ejercicio de creación. dicha reflexión se da primero en conjunto, es decir, los estudiantes observadores, infieren sobre los elementos constitutivos posibles del ejercicio, para luego permitir a la estudiante la sustentación de su propio ejercicio.

Del medio didáctico

Vygotski afirma que la mayoría de las formas de actividad humana son mediadas por instrumentos y signos construidos por la cultura- (Vygotski, 1989); en ese sentido el medio se constituye fundamental en las apariciones de las funciones psicológicas en los seres humanos. En el acápite siguiente analizaremos algunos elementos que consideramos relevantes sobre el medio didáctico.

Creación y creación de personaje.

Como ya habíamos mencionado en la introducción de este capítulo, el grupo de la clase de representación y teatralidad I (grupo 2) se divide en dos subgrupos de trabajo. El ta.15 al que apelaremos a continuación corresponde a este segundo subgrupo de clase.

ta15 Prof: REG<El único que tiene un personaje concreto que le creo es a S. que uno dice; si, le creo, es por ahí, pero ¿usted recuerda lo que hablabamos? usted es él que está vivo, algo pasa con usted, ¿entonces usted está acá y que está pasando? o sea todo el tiempo tenga la psicología del personaje ¿que está pasando con él? ¿por qué esta? hágase su propia película que así no estemos contando una fábula necesitamos contar una historia lineal, porque esto no es lineal, pero usted tiene una cosa ahí en ese momento usted está sintiendo algo. ¿qué está sintiendo? no me lo está transmitiendo, simplemente está escupiendo un texto, igual que usted, que quieren decir o como lo están diciendo cuando hablan que es lo que dicen[...]>**REG**

En este grupo el dispositivo de ensayo sigue haciendo parte del medio, pero esta vez los estudiantes y el profesor trabajan sobre algo más, la construcción de un personaje.

Los estudiantes van construyendo las características estéticas (ta13) y psicológicas (ta14) del personaje de acuerdo con las consignas y aprobación del profesor. En relación con lo anterior, el ta15 nos revela varios elementos: desde una dimensión regulativa, el profesor indica que sólo un estudiante tiene un “personaje concreto”, es decir, un personaje que posee unas características particulares que le confieren una identidad con la cual generar la ilusión de credibilidad ante un observador.

Lo anterior se reafirma cuando el profesor declara al estudiante: “sí, le creo, es por ahí.” Este indicio mesogenético abre la puerta a la identificación de las nociones a las que el profesor apela para la construcción de personajes: Stanislavki refiere circunstancias dadas (Stanislavky, 2009) a las condiciones ambientales, emocionales, psicológicas, físicas y contextuales del personaje.

En ese sentido, dado que los estudiantes no poseen un texto de autor para el ejercicio, son ellos quienes tienen la tarea de *crear* el pasado del personaje, sus motivaciones y sus deseos. Lo anterior se observa claramente en el tipo de regulación que hace el profesor sobre el medio y sobre el trabajo del estudiante: “todo el tiempo tenga la psicología del personaje ¿qué está pasando con él? ¿Por qué está? hágase su propia película”

Este proceso de tipo inductivo es característico de la creación colectiva ya que va del particular del personaje (vestuario, voz, corporalidad), para llegar a algo general (tema de la obra, texto, espectáculo teatral). Santiago García identifica la improvisación como el elemento fundamental de la creación colectiva ya que permite identificar el tema de la obra y las posibles rutas de trabajo que pueden llevarla al espectáculo teatral. De lo anterior, podemos inferir que la creación en este dispositivo en particular emerge de las intenciones e desarrollos de los estudiantes, sin embargo la regulación por parte del formador es constante y muy cercana a las prácticas sociales de referencia.

El texto dramático.

Si bien existen teatralidades que carecen de texto, comúnmente, el texto es parte importante del proceso de creación y montaje de obras teatrales: en las secuencias analizadas de los P1 y P2 se evidencia la importancia de los textos en tanto medio didáctico. En el P1 la construcción del texto parte de un ejercicio de escritura automática el cual está instalado al interior de un dispositivo de clase.

Citando los referentes conceptuales que enmarcan esta investigación, la dramaturgia, en un sentido amplio, se considera el arte de la composición de obras teatrales. Sin embargo, nos remitiremos a los conceptos proporcionado por E. Buenaventura y J. Dubatti acerca de la dramaturgia del actor y la dramaturgia en términos expandidos, entendida como campo de creador del actor en el cual también se circunscribe la producción de textos teatrales o de textos dotados de “virtualidad y potencialidad escénica”. En ese sentido, el formador define ciertas cualidades del texto a partir de un gesto de definición:

P1. Ta7. DEF< 10:09 [...] con la noción de construcción que yo tengo, ese es el que va a hablar a cuatro o cinco personas, lo cual quiere decir que implica una tonalidad: si yo digo, vamos a pensar en un alguien que hace una alocución, eso tiene una tonalidad y tiene un lenguaje distinto >DEF REG< ¿me hago entender? >REG Entonces si yo les digo –modelo o tono alocución- entonces uno pues piensa de lo que ha leído y de los referentes que tiene. 10:43 [...]REG< si uno piensa como en un soliloquio intimista, bueno, eso es otro tono, y ahí es donde queremos estar [...]>REG

Del ta7 se infiere que el formador espera una tonalidad particular en el texto de los estudiantes: el formador basa dicha tonalidad en la cantidad de público para el cual va dirigido el texto, razón por la cual, explicita a los estudiantes cuáles son sus expectativas respecto al ejercicio de escritura.

La actividad propuesta por el formado apunta a la construcción de un texto a partir de la psique de los estudiantes a través de un ejercicio escritural que posee unas características específicas. Como se ha evidenciado en ta anteriores, el formador instala la tarea y la técnica, generando en los estudiantes un ejercicio reflexivo acerca de sus propios procesos escriturales y mentales.

Superobjetivo, superestructura y circunstancias dadas.

En el capítulo de referentes teóricos acudimos a las nociones de Superobjetivo del personaje y superestructura del texto en Stanislavky; generalmente dichos principios orientan las acciones y decisiones de los actores respecto a los personajes y la puesta en escena, sin embargo, en el caso del episodio analizado la intención se centra en la partitura misma, no en contar una historia o reflejar la vida de un personaje en escena.

P2. ta2. REG<[...] la situación que hemos estado o que estamos que pensábamos que nos imaginábamos es que tú te quedas solo en el salón, sonó el timbre, todos salen, esa es la situación. No estamos hablando de ninguna historia. nada[...]>REG.

El ta2 concluye con un indicio mesogenético muy particular que guarda relación con la creación teatral y se trata de la explicitación por parte del profesor sobre la ausencia de una intencionalidad narrativa: “No estamos hablando de ninguna historia. nada.” el fragmento anterior resulta relevante en tanto que permite identificar que, para este caso, la narrativa no está en un primer lugar, contrario a lo que comúnmente se circunscribe a la creación teatral: unos elementos (texto, historia, unos personajes definidos) que orientan las acciones de los actores.

El profesor no desea contar **ninguna historia**, sino centrar su atención en las acciones de los estudiantes y la coordinación de movimientos en las transiciones. Si bien el trabajo que se había realizado en sesiones anteriores era la construcción individual de la biografía de un personaje, sus características físicas y emocionales, durante la sesión no se evidencian dicha construcción y se apela al trabajo espacio-corporal de los estudiantes con relación a una partitura de movimiento.

La creación colectiva: elemento transversal en la formación del profesor de teatro.

El trabajo que han realizado los estudiantes y el P2 es cercano a la creación colectiva ya que parte de la inventiva de imágenes y la resolución de problemas por parte de los actores a favor del espectáculo teatral. Los estudiantes habían realizado aproximaciones de tipo estético y plástico sobre los personajes y algunas posibles escenas las cuales partían de la improvisación (García, 2002). En ese sentido, se colige por los ta analizados que dos de los dispositivos de clase son cercanos a los postulados de la creación colectiva (P1 y P2) y el tercero responde a un trabajo más individual, pero con cierta cercanía a los principios de creación colectiva.

Los profesores 1 y 2 instalan elementos como la improvisación y el trabajo grupal entre los estudiantes. Las acciones no parten de la interpretación de un texto, sino de la capacidad de visualización de los actores; respecto a lo anterior, nos remitimos a lo que propone Keith Jhonstone sobre imaginar frente a la obra. Los estudiantes desarrollan ideas en un medio que resulta contradictorio en tanto les representa resistencia y determina el uso de ciertas técnicas para su resolución.

La creación colectiva se fundamenta en la improvisación como punto de partida para la construcción de escenas e imágenes teatrales. En los dispositivos de P1 y P2, el trabajo se fundamenta en lo que se cataloga como “aproximaciones”. Dichas aproximaciones están compuestas por ejercicios de improvisación de escenas, la construcción de imágenes de tipo teatral y los acercamientos estéticos a la construcción de personajes.

Las clases observadas de ambos formadores dan relevancia a elementos como la dramaturgia del actor, el cuerpo, la imagen y la improvisación a través de actividades centradas en estos contenidos.

La improvisación.

Tanto las clases del P1 y P2 son cercanas a los procesos de creación colectiva en tanto parten de la improvisación como primera fase del proceso creativo. La improvisación se define como la creación de situaciones teatrales de forma instantánea a partir de unos detonantes o puntos de partida. En el caso de las clases mencionadas, los formadores instalan dichos puntos de partida a través de consignas y tareas permitiendo el avance del medio y la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

La improvisación tiene relación con la capacidad de toma de decisiones, el ejercicio de la creatividad y la inventiva. Esta definición nos permite entender la improvisación como elemento fundamental de la formación de profesores de teatro en tanto que posibilita la construcción de habilidades narrativas y el desarrollo de la capacidad de reorientación.

Keith Jhonstone remite el concepto de espontaneidad a la capacidad de expresión voluntaria de una idea o acción no preestablecida. en ese sentido, los ejercicios propuestos por el P1 instalan al estudiante en una dinámica de inventiva a partir del inconsciente la cual se materializa en la construcción de un texto, unas imágenes, unas acciones potencialmente escénicas.

Para ilustrar lo anterior expuesto, recordemos el ta5.

P1. ta5. REG<...reglas del juego [...] escuchen bien por favor. >REG. DEF<Esto es escritura automática. Escritura automática es, como su nombre lo dice, escribir sin filtro, sin tamiz y sin cedazo... el que para se jode. Van a escribir, escribir, escribir, escribir [...]> el referente de este ejercicio se llama Keith Johnstone >DEF REG<¿lo conocen no? ¿hicieron algún trabajo de técnica narrativa de él? [...]>REG ese es el referente primordial, pero también está todo el tema del nadaísmo y también está todo el tema del surrealismo como referentes cercanos[...]

En este turno de acción el formador define la escritura automática como un proceso que parte del inconsciente y se materializa en la escritura de un texto. para poder entender a profundidad el ta anterior es necesario retomar la noción de habilidades narrativas propuesta por Jhonstone, la cual, está ligada a las capacidades argumentativas de quien construye una historia. En esta perspectiva, la escritura automática

se transforma en un medio que permite al estudiante/creador construir universos posibles a partir de la asociación libre de pensamientos.

No obstante, dicho ejercicio es conjunto en tanto que se desarrolla en la interacción social de los agentes de la acción didáctica dado que dicho desarrollo se da en un contexto de formación: el formador instala los detonadores de la actividad, define sus límites y sus reglas.

Del estudiante

La situación a- didáctica en la formación de profesor de teatro.

Los formadores de las tres clases analizadas instalan situaciones de tipo didáctico en el medio para que los estudiantes las desarrollen y resuelvan, sin embargo, hay otro tipo de actividades que el formador plantea y en las que no interviene directamente. dichas situaciones permiten otra ruta de acceso al saber teatral en la que los estudiantes son los que resuelven de manera autónoma los problemas de la creación. Para entender mejor lo anterior expuesto, nos remitimos a algunos turnos de acción.

El ensayo como situación a-didáctica.

P2. ta 3. REG<Stop, stop, mírense, ¿cómo están ustedes? ya están acá, pero ellos están acá eso no puede pasar no lo han ensayado estoy seguro>REG.

Si bien el ensayo es parte del medio, sobre “lo” que el profesor y los estudiantes están trabajando es distinto; el ensayo está constituido por otro tipo de actividades y situaciones más cercanas al teatro como el movimiento, el cuerpo en escena, la presencia etc. para nuestro caso, el trabajo gira en torno al perfeccionamiento y concreción de una partitura de movimiento.

El uso de la partícula “lo” revela el carácter autónomo sobre el cual se articula el trabajo de clase y se hace aún más evidente cuando el formador afirma que “no lo han ensayado” por lo cual se infiere la existencia de unos ejercicios que se desarrollan fuera de la clase por parte de los estudiantes y que no se logran concretar con éxito.

Podemos afirmar, de conformidad con lo expuesto, que el ensayo se convierte en una situación a-didáctica (Brousseau, 2007, p.31) en la que el profesor-formador plantea al estudiante un problema (el ensayo de una partitura colectiva) el cual debe resolver en conjunto sin la intervención directa del docente.

En el dispositivo del P1 el trabajo autónomo resulta aún más relevante; posterior al ejercicio de escritura automática de la clase, el formador define la tarea a seguir:

ta8. REG<...¿qué es lo que ustedes van a hacer con esto? Escúchenme bien que es lo que ustedes van a hacer con este material. >**REG DEF**<Lo que ustedes hacen después con ese material, es que ustedes lo van a transcribir en el “Word” y, yo nunca he ensayado esto, pero voy a ensayarlo. Hagan el siguiente ejercicio: hagan la transcripción literal de lo que escribieron, no le cambien una coma, déjenmela con un archivo, pero, y esto es lo que nunca he hecho, les pido un favor, cojan el material y ajústelo [...] 12:03 o sea me dejan uno quieto y sano, un original, pero hagan una copia y empiecen a trabajarla,>**DEF** es decir, por que entonces **DEF**<son dos momentos de la creación, esta que es un poco la creación desde la cosa automática, el flujo constante en la escritura [...]>**DEF**

la tarea se divide en dos actividades:

- a. la transcripción literal del texto producto del ejercicio de escritura automática.
- b. una copia trabajada, editada y modificada de dicha transcripción.

El formador instala la transcripción y la edición del texto como dos momentos de la creación: el primero corresponde al resultado del ejercicio de flujo de conciencia; el segundo es un ejercicio de edición consciente del texto. se evidencia la coherencia del dispositivo del formador dado que, en efecto, la actividad de clase es una aproximación a la construcción dramática. a través de la tarea propuesta por el formador, el estudiante debe potenciar, cambiar, transformar y reescribir el texto. este ejercicio de edición hace parte de la situación a-didáctica propuesta por el formador: el estudiante es responsable, por un lado, de cumplir con la tarea, y por el otro, de tomar decisiones frente a su propia creación.

Devolución y creación.

Por las consideraciones anteriores, podemos afirmar que la situación a-didáctica son parte fundamental y constitutiva de los procesos de creación en los contextos de formación debido a que instalan la responsabilidad de los estudiantes. En el ta.18 de la P3 se infiere algo particular respecto la

actividad “tarea”, y la relación entre situación a-didáctica y el gesto de devolución. El indicio monogenético «tareas» nos permite identificar que la formadora instala unas actividades para que los estudiantes realicen fuera de la clase; el contenido «gesto inaugural» se desarrolla fuera para luego presentarse en clase. Tanto el formador de la clase de *teatralidad y representación I* como la formadora en cuestión, identifican la importancia del trabajo autónomo como situación a-didáctica, la cual permite que el estudiante se desarrolle y solucione situaciones que les permitan avanzar en función de los objetivos del programa.

La resolución de dicha situación converge en la devolución del estudiante, que para este caso se trataría de una *devolución para la creación* por parte del formador, en tanto que permite el avance del medio didáctico en función de la creación; los estudiantes asumen el liderazgo de las actividades, su preparación y su presentación al formador. En este dispositivo en particular, el trabajo es individual. cada estudiante se encarga de la gestión de espacios, elementos, y puesta en escena de su respectivo ejercicio.

De lo anterior expuesto, se infiere que el trabajo del espacio académico está orientado a la reflexión e identificación de la dimensión personal del trabajo creador. mientras que en los dispositivos de P1 y P2 la creación se desarrolla de manera colectiva y conjunta, el dispositivo de P3 se instala en lo individual y personal del estudiante, sus decisiones, sus motivaciones y sus conocimientos sobre creación teatral.

El gesto de devolución es de gran importancia en los contextos de formación teatral dado que permite la evolución del medio y la identificación de los aprendizajes de los estudiantes.

Principios de eliminación y trabajo sobre sí en la creación.

En el marco teórico aludimos a esta noción (cf. Pg. 16) como elemento fundamental en la teoría de Grotowski. En las prácticas de formación los estudiantes se confrontan a través de las actividades, hacen uso de elementos y situaciones de la vida cotidiana para incluir dentro de sus ejercicios creativos; la creación además de un ejercicio práctico es una operación mental que tiene que ver con la construcción social y cultural de los individuos, la cual es mediada por las herramientas y recursos que estos adquieren en los espacios de formación.

En el ta 36 la formadora instala esta dimensión formativa del proceso creativo.

ta36.DEF< Mi metodología profes, es mostrarle al estudiante sus potencias, sus posibles caminos, pero sobre todo para que el pueda tomar una decisión, por donde se quiere ir a trabajar en un proyecto de creación[...]>DEF

La definición del proyecto es clara, la formadora identifica la creación como un proceso individual que se muestra colectivamente a partir de la resolución de un problema. Dicha afirmación se relaciona con la mención que ella hace sobre la *psiquis creadora* (ta31).

Para la formadora psiquis creadoras hace referencia a la toma de decisiones (conscientes o inconscientes) de un artista en el ámbito de la creación. Es por ello que el proyecto es individual, por lo tanto, apela a lo que hay dentro de cada estudiante, sus motivaciones, sus deseos, sus caminos y variopintas maneras de solucionar un problema y por supuesto, sus impedimentos para crear.

Respecto a esto último, podemos especular que la creación, en mayor o menor medida, tendría que ver con el trabajo sobre sí desde una perspectiva Grotowskiana en la cual el actor logra quitar máscaras y eliminar (cf. Pg. 16) sus propias barreras con el fin de ser honesto consigo y con el espectador: el trabajo sobre sí es una de los aportes más significativos de la obra de Grotowski ya que le brinda al actor una serie de medios posibles para despojarse de aquello que inhibe o restringe su ser creador.

Los topos del estudiante.

Ocurre un fenómeno particular con los estudiantes de las clases estudiadas. En las secuencias de P1, los estudiantes, en términos teatrales, ocupan el lugar del dramaturgo y todo lo que ello implica; además del topo estudiante, el cual posee características, responsabilidades y tareas, el estudiante ocupa el lugar del dramaturgo y del actor.

Como se ha mencionado en anunciados anteriores, si bien la escritura automática parte del impulso y de las motivaciones inconsciente del estudiante, posee además cierto carácter racional y cognitivo, el cual está sustentado en los saberes y conocimientos adquiridos por los estudiantes en semestres previos: estos han leído obras, conocen dramaturgos, identifican los elementos constitutivos básicos de la dramaturgia (inicio, nudo y desenlace, personajes, espacio, etc.) y logran articular propuestas escénicas dotadas de sentido.

ta14. REG< [...] aquí voy a instalar quizá el elemento mas importante de todo este ejercicio, es:
pensar como actores. Pensar como actores diciendo un texto de un personaje[...]>REG

Del anterior ta, se evidencia la postura del formador frente a los estudiantes; sitúa a los estudiantes en un topos de dramaturgos/actores con el fin de regular el trabajo de la clase e instalar una nueva variable didáctica al juego; pensar como actores diciendo un texto de un personaje.

Esta premisa surge posteriormente al ejercicio de escritura, teniendo una doble función:

- a. regular el medio para que los estudiantes puedan crear un texto acorde a los esperado
- b. e introducir una pista que permita a los mismos estudiantes desarrollar con mayor facilidad los ejercicios de transcripción y edición del texto propuestos en la clase (P1. Ta8).
- c.

Los P2 y P3, delegan responsabilidad sobre los estudiantes en el sentido que les delegan tareas como la construcción de partituras, el rastreo de referentes que aporten a sus procesos, la escritura de textos teatrales o escenas y quizá más importante, el registro de sus avances en bitácoras y textos reflexivos.

Discusión y consideraciones

El termino creacion no se ha definido de manera definitiva: la creacion y la creatividad resultan ser nociones con disimiles definiciones, que al parecer, son relativas a cada ciencia que las estudia. En efecto, no existe univocidad en lo concerniente a la creacion dado que se han analizado a partir de paradigmas y disciplinas distintas a través del tiempo. Por tal razón, hablar del acto creador supone investigaciones que permitan desentrañar los avatares del acto mismo: algunas investigaciones se han centrado en la sistematización e investigacion del acto creador, dichas pesquisas dan luces sobre este tema y anticipan la complejidad del mismo.

Es un hecho que la creacion no se gesta en la mente de personas “iluminadas” y “superiores” y que por el contrario, hace parte de las expresiones humanas. Se desarrolla en las interacciones humanas dando como resultado objetos y también haciendo parte de los procesos de transmisión de la cultura.

Así las cosas, destacamos la importancia de nuestra investigación en términos de aporte al campo de la investigación en educación artística; no es nuestro interés tan solo aportar al campo de la creación, sino además al de la educación artística y al de la formación de profesores en tanto que objeto reciente de estudio.

A través de esta investigación se intenta dar cuenta de la necesidad de identificar de que manera se desarrollan los procesos de creación en la formación de profesores de teatro: la identificación de elementos de orden didáctico permite modelizar los dispositivos de aula de los formadores cuando la creación es objeto de enseñanza explícito. Las prácticas de referencia poseen fórmulas, métodos y modelos de creación los cuales se emplean en el montaje y construcción de obras. Apelamos a que los procesos de creación en el marco de la formación de profesores de teatro poseen un carácter específico en tanto que hacen parte de un marco institucional y diferenciado de las prácticas de referencia. Si bien las prácticas de referencia siguen teniendo relevancia en las prácticas de formación de actores, se debe entender que los procesos formativos en sí mismos requieren ser modelizados y descritos para su análisis y posterior teorización.

Creemos que el formador, como co-agente de las situaciones de aula, tiene un papel fundamental en la construcción de la noción de creación en futuros profesores de teatro, dado que permite que los estudiantes logren entender el acto creativo a través de la reflexión, el estudio, la teorización y trabajo con los demás. Por esta razón, se hace necesaria la modelización de los dispositivos de aula de los formadores de estos espacios académicos ya que el acto creador es explícito en los programas de aula.

Los lugares de la creación en la formación de profesores: objeto de reflexión, objeto de enseñanza, objeto de estudio desde la didáctica descriptiva

Las prácticas de referencia y las de formación distan en tanto que para ser formador se deben tener una serie de saberes particulares más allá de los disciplinares. Para la creación en las prácticas de referencia, se sobre entiende que el actor, el director, el dramaturgo, deben poseer una serie de saberes, casi todos de índole disciplinar: conocer las técnicas, los autores, la historia del teatro, las obras, etc. de este mismo modo, el profesor de teatro, también debe estar en posesión de una serie de saberes y conocimientos particulares que le permitan su ejercicio en torno a la disciplina.

En las asignaturas estudiadas, la creación ocupa dos lugares importantes, junto con un tercero que, si bien no es propuesta directamente nuestra, creemos que resulta relevante para estudios posteriores que

aporten a la teorización de los procesos de creación en nuestro campo de acción. El primero lugar al que no referimos es al de la creación como objeto de enseñanza. No referimos a la creación como objeto de enseñanza ya que nuestro interés se centra en lo didáctico de la enseñanza de la creación: los formadores de estos dos espacios académicos de la LAE diseñan programas que permiten la construcción de contenidos en el aula, dichos contenidos son seleccionados por los formadores y dispuestos en el aula a través de actividades. Es necesaria la observación y descripción de estas actividades en el aula para una mejor comprensión de los fenómenos de formación que se dan en torno a la creación como objeto de enseñanza y de como los formadores asumen, proponen, diseñan, ejecutan y desarrollan dichas actividades *in situ*.

Por otra parte, en las clases de procesos de creación desde las artes escénicas IV, la creación pasa de ser objeto de enseñanza a ser objeto de reflexión, razón por la cual el dispositivo varía: la formadora sigue usando la muestra de avance como objeto de discusión y reflexión, sin embargo, las clases se centran en las tecnologías (Chevallard, 1991) del proceso creador y su futura teorización. Este proceso reflexivo permite la identificación de los propios procesos creadores, de los elementos, referentes, técnicas y decisiones puestas en juego al momento de crear. Dichas reflexiones se producen en los estudiantes a propósito, es instalada por el formador a través de las consignas, las actividades, las muestras de avance y los ejercicios de escritura que dan cuenta de dichos procesos.

Por último, hablar de la creación como objeto de estudio de la didáctica descriptiva complejiza aún más el camino a seguir. Es necesario reconocer que la creación, en tanto saber, posee un carácter enseñable y por ende, adopta un matiz institucional que la ubica en los espacios educativos. Así las cosas, la didáctica con enfoque descriptivo permite a los futuros profesores identificar sus propios procesos de creación y las estrategias, los recursos, los medios y las actividades de los formadores cuando enseñan la creación.

CONCLUSIONES

Los procesos de formación teatral normalmente están ligados a las prácticas sociales de referencia, sin embargo, su formalización académica abre nuevos campos de investigación que abarcan temas como lo didáctico. Ésta investigación busca aportar a dichas pesquisas a través del estudio de las acciones de algunos formadores en el contexto de la Licenciatura en artes escénicas de la UPN.

Como se postuló en los objetivos de este trabajo de grado, nuestra intención se centra en identificar las acciones, actividades, gestos y elementos concernientes a lo didáctico en la formación de profesores cuando el contenido es la creación, es decir, se buscó explicitar lo que hace un formador cuando enseña creación a futuros profesores de teatro.

El análisis de las tres clases estudiadas arrojó una serie de elementos en común que nos permitimos ilustrar a continuación.

El gesto de devolución resulta característico de los procesos formativos teatrales; si bien la devolución en las prácticas teatrales de referencia cumple con llevar a término un espectáculo teatral, en los contextos de formación teatral permite la reflexión por parte de los estudiantes y formadores de manera conjunta, razón por la cual podríamos referirnos a una creación conjunta en tanto que se construye en un medio social en donde las actividades son fundamentales.

De lo anterior podemos afirmar que el gesto de devolución permite la construcción de sentido por parte de los estudiantes a partir de las acciones que ellos realizan las cuales son propuestas por los formadores de las tres clases, en consecuencia, la creación es un proceso semio-pragmático mediado por actividades que dan como resultado productos culturales.

Dado que nuestra investigación quiso centrarse en las acciones de los formadores, es preciso resaltar que las organizaciones praxeológicas determina la efectividad de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la creación en la formación superior: las tareas propuestas por los formadores permiten que los estudiantes hagan uso de una serie de técnicas que se supone poseen, en las clases analizadas no es del todo evidente la posesión de los saberes previos necesarios para la creación por parte de los estudiantes, esto se puede constituir como un punto de partida para próximas investigaciones.

En conclusión, la manera en que los formadores organizan sus clases determina en gran medida los aprendizajes y el avance del medio en términos del contenido creación.

Otro hallazgo significativo del análisis de las clases es la identificación del gesto de definición como fundamental y potencialmente determinante en la creación: se identificó que los procesos de creación no son estrictamente pragmáticos, comienzan como procesos cognitivos y mentales para luego pasar a la Praxis: el estudiante piensa antes de hacer, visualiza, interpela su acción futura, para de nuevo volver a la reflexión de su hacer. En el contexto de la formación de profesores de teatro, este proceso reflexivo se imbrica con las acciones y tareas que el estudiante desarrolla en los procesos de creación.

Conclusiones generales

. A continuación, enunciaremos algunas de las conclusiones del proceso de análisis a modo de conclusiones generales.

- La creación como contenido didáctico se define a partir de las visiones particulares de los formadores.
- El montaje resuelve el tema de la creación en la licenciatura a partir de 2007, momento en que pasa del teatro de repertorio al *performance text*.
- La creación muta; pasa de ser objetivo de formación (clases de teatralidad y representación I) a objeto de reflexión (clase de procesos de creación desde las artes escénicas IV)
- Lo didáctico de la creación puede llegar a resolver el problema de la formación del profesor de teatro en tanto que logra conciliar lo disciplinar y lo pedagógico a través de una mirada semiopragmática de dicha formación.
- La creación no se remite estrictamente a lo pragmático (hacer cosas teatrales) sino que permite la reflexión sobre la acción.
- La regulación excesiva limita la devolución de los estudiantes. Los profesores que regulan constantemente y de manera taxativa sobre condicionan la devolución de los estudiantes al punto de que se genere el llamado efecto topaze descrito por Brousseau (Cf. Brousseau, 1986 en Ávila, 2001), en donde los estudiantes realizan las actividades, pero no por sus propios medios sino porque el profesor asume la resolución del problema. (Chavarria, 2006)
- El gesto de definición es de suma importancia en la creación porque, además de instaurar las reglas del juego, resalta lo cognitivo y mental del proceso de creación.
- La creación es medio y objeto en las prácticas de formación. a nivel general, La creación es resolución de problemas. en la formación de profesores y en general en las prácticas de formación, se trata de la resolución de problemas de tipo didáctico.

Bibliografía.

Alfonso Peña, L. M. (2013) La construcción del saber profesional del profesor de teatro: estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/89>

Alfonso Peña, L. M. (2016) Una mirada dialógica sobre la construcción de preceptos teatrales en la formación superior. Editorial UPN. Revista pensamiento, palabra y obra. N° 15. p. 10-20 Bogotá.

Araño Gisbert, J. (1994). Arte, educación y creatividad. *Pixel bit. Revista de medios y educación* [2].

Avila, A. (2001) El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. Educación matemática Vol. 13, N° 3, p. 5-21.

Barba 2010 citado por Naranjo, S. (2015). Aproximación al concepto de Antropología Teatral según Eugenio Barba. Revista Colombiana de las Artes Escénicas, 9, 206-223. Pág. 218

Barrientos (1991)

Bromme, R. 1988. Conocimientos profesionales de los profesores. Institut für Didaktik der Mathematik. Universität Bielefeld Enseñanza de las ciencias 6(1), 19-29. Versión española: Gonzalo Guijarro Puebla <https://core.ac.uk/download/pdf/38991225.pdf>

Brousseau, G. (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Madrid. Libros de Zorzal.

Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Parte II en enseñanza de las ciencias Vol 9, N° 1, p. 10-21.

Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Parte I en enseñanza de las ciencias Vol 8, N° 3, p. 259-267.

Buenaventura, E. 1985. La dramaturgia del actor. Teatro del pueblo. Fundación Carlos Somigliana. Consultada: 4 de abril de 2018 <http://www.teatrodelpueblo.org.ar/dramaturgia/buenaventura001.htm>

Buendía, Bravo y Hernández (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. España. Editorial MacGraw-Hill.

Buron, D, R. 2013. El origen del teatro épico. Fundamentos para una práctica revolucionaria. SCIENTIA HELMANTICA. Revista Internacional de Filosofía Universidad de Salamanca - España, 1, 137-163 <http://revistascientiahelmantica.usal.es/docs/Vol.01/08.-El-origen-del-Teatro-%C3%89pico.pdf>

Calderón, M. (2013) Hacia una pedagogía Hermenéutica desde la hermenéutica de la educación. Quito: Pontificia Universidad Católica de Ecuador

Camilloni, 2013 La didáctica no es un árbol: Didáctica general y didácticas específicas. Entrevista a Alicia Camilloni. Realizada por Sonia Bazán y Eduardo Devoto. Revista de educación. Año 4, N°6, 13-34.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/750/789

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

Constitución de la República de Colombia 1991

Fayga en Duprat. M. C. 2004 “Criatividade e procesos de criação” <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/44-resenhas-ruggerimcd.pdf> Consultada: 10 de junio de 2018

García, S. 2002. Teoría y Práctica del teatro. Ediciones la Candelaria.

Garzón, J, D. 2011 Educación desde (con, para) la creación. Revista Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Memorias de un encuentro. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, facultad de Ciencias Humanas, Artes y Diseño. ISBN: 978-958-57210-1-2 <http://liebrelunar.com/site/wp-content/uploads/2012/02/Encuentro-Creacion-y-Pedagogia-pdf.pdf#page=173>

Gómez García, M. 1998 Diccionario Akal de teatro, Akal ediciones, Madrid- España

Grotowski, J. 1992. Hacia un teatro pobre. Siglo veintiuno ediciones. Traducción de: Margo Glandz.

Gutiérrez. 2011. La formación docente en la sociedad del conocimiento: ISFODOSU Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología) <https://eprints.ucm.es/13032/>

Jhonstone, K. 1990. Impro. Improvisación y teatro. Cuatro vientos editorial. Traducción de: Elena Olivos y Francisco Huneus.

Juanola, R. 2011. La investigación didáctica: hacia la interdisciplinariedad y la cooperación. Instituto Catalán de Investigación en Patrimonio Cultural. Universidad de Girona, Educatio Siglo XXI, Vol. 29, n° 1, 233-262 <https://es.scribd.com/document/355463261/Investigacion-didactica>

LeCompte, M. (1995) Un mensaje personal desde los Estados Unidos: La etnografía educativa de la periferia hasta la corriente central; de la estructura al caos. Estados Unidos. Editorial Mimeo.

Leontiev, A. N. 1978. Actividad, conciencia y personalidad. Ediciones Ciencia del Hombre. Buenos Aires

Luis Fernando Loaiza Zuluaga - El Giro Conceptual del Teatro: a propósito de la investigación escénica R. bras. est. pres., Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 249-264, jan./jun. 2012.

Mancipe, A. A y Soto, B. A. 2016. Contenidos didácticos del juego dramático para estimular la creatividad en niños y niñas de transición del colegio AtanaSio Girardot IED. Editorial Universidad Pedagógica Nacional <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1257>

Mantovani, A. 2014 Sistema de teatro evolutivo por edades. Consultada: 15 de mayo de 2018 <https://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/195/art2851.pdf>

Merchán, C. (2013) El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29549>

Miranda, C. (2014) Aproximaciones a las necesidades metodológicas para la construcción de un corpus suficiente en la intención de realizar un análisis didáctico. Tesis de Pregrado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Ostrower, F. (2002) Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis, Editora Vozes.

Pavis, 1998. Diccionario de teatro. Dramaturgia, estética, semiología. Barcelona: Paidós.

Colectivo Teatral Maticandelas/36 años. Grandes creadores del teatro colombiano. Ministerio de Cultura. ISBN: 978-958-57628-8-6

Peláez. C. 2015. Colectivo Teatral Maticandelas/36 años. Grandes creadores del teatro colombiano. Ministerio de Cultura. ISBN: 978-958-57628-8-6

Porlan, Rivero y Martín del Pozo. 1998. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, ii: estudios empíricos y conclusiones. Investigación Didáctica. Revista Enseñanza de las ciencias, 16(2), 271-278 file:///D:/Users/Pos_MISI/Downloads/21534-21458-1-PB.pdf

Portan y Rivero 1998 citado por pachon y perafan 2013 El conocimiento profesional del profesor de educación física. Lúdica pedagógica, vol 5 n°18, 123-131. file:///D:/Users/Pos_MISI/Downloads/2177-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7356-1-10-20140317.pdf

Registro calificado Licenciatura en Artes Escénicas 2009.

Rickenmann, R. (2006) "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia" En: Colombia Revista Educación Y Pedagogía ISSN: 0121-7593 ed: Facultad De Educación Universidad De Antioquia.

Rickenmann, R. (2007) Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de una identidad profesional. Revista EcosS, Sao Paulo, (9) 2, p. 435 – 463.

Sadovsky, P. (2005) La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. Disponible en https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf

Sánchez, M. 1996 en Aguirre 2005. Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética (Intersecciones). Octaedro-EUB. Universidad Pública de Navarra.

Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Disponible en: <http://unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>

Schön 1992 La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós. <http://csmvigo.com/pedagogia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf>

- Shulman, L. 2001. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamento de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 9, 2 <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Síntesis del Proyecto para la apertura de la Licenciatura en Artes Escénicas 1997
- Stanislavsky 2009. Emociones y la construcción del personaje y la naturaleza creadora. El tema principal debe estar fijado en la mente del actor durante toda la representación si dio origen a la escritura
- Tardif, M. 2004. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea.
- Tatarkiewics. W. 1997. Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Traducción de Francisco Rodríguez Martín. Colección Metrópolis, sexta edición <https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2013/11/tatarkiewicz-historia-de-seis-ideas.pdf>
- Trozo y Sampedro, 2003. Didáctica del teatro I. Una didáctica para la enseñanza del teatro en los 10 años de escolaridad obligatoria. Colección Pedagogía Teatral–INT FAD 2003 Coedición Instituto Nacional del Teatro – Facultad de Artes y Diseño. UNCUIYO ISBN 987-43-8587-1
- Viviescas, V. 2006. “La representación del individuo en el teatro colombiano moderno”. Paso de gato. Revista Mexicana de Teatro 24: 24-26.
- Vygotsky, L. (1979) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto Ediciones.
- Vygotsky, L. (1995) Obras escogidas T III. Madrid: Editorial Visor.
- Zweig, Stefan (1997). El misterio de la creación artística. Sequitur.