

PEDAGOGÍA Y TEATRO

APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE TEATRO. UN ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL TEATRO EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES*

CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF THE THEATER TEACHER. AN ANALYSIS OF THE TEACHING-LEARNING SITUATIONS OF THEATER IN THE TEACHERS' TRAINING CONTEXT.

Miguel Alfonso**

*** Profesor asistente de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido actor y director de teatro. Tiene estudios de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la misma universidad, Psicología de la Universidad Nacional de Colombia y de postgrado en Educación-Comunicación de la Universidad Central. Coautor de la Licenciatura en artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, investigador y docente universitario, actualmente cursa estudios de Doctorado en Educación.*

RESUMEN

El siguiente escrito aporta al debate sobre la construcción del saber y la identidad profesional del profesor de teatro. Sobre la información recogida en las clases de las materias prácticas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, apoyado en una visión antropológica del saber y en la metodología de la Teoría de la Acción didáctica Conjunta, plantea que los saberes y los procesos identitarios se configuran en planos sociales, en los que el cuerpo, las interacciones y las mediaciones centradas en el cuerpo, son instancias que, producen el sentido de la labor profesional.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, didácticas comparadas, formación de profesores, identidad, situación didáctica, teatro, teoría de la acción conjunta.

ABSTRACT

This article contributes to the debate about the construction of knowledge and the professional identity of the theater teacher. From the information gathered in the practical subject classes from the Scenic Arts Baccalaureate at Universidad Pedagógica Nacional, and supported on an anthropological view of knowledge and in the Combined Didactic Action Theory, the article explains how knowledge and identity processes shape in social planes in which the body, interactions and mediations centered in the body are examples which produce the meaning of the professional work.

KEYWORDS

Teaching, compared didactics, teacher training, identity, didactic situation, theater, Combined Didactic Action Theory.

* Recibido: febrero 20 de 2011, aprobado: marzo 30 de 2011.

“Hoy por hoy la asistencia de los estudiantes a la mayoría de las escuelas los expone a la perdición”.

Howard Gardner

PRESENTACIÓN

Se presenta a continuación apartes de una investigación en curso, por la cual, se pretende problematizar asuntos que confluyen en la formación del profesorado de teatro, tomando como enclave la construcción de su identidad y saber profesionales.

Con el supuesto que, en Colombia, existen serios vacíos conceptuales concernientes a los procesos de enseñanza aprendizaje y, una carencia de investigaciones sobre asuntos relacionados a la formación profesional de los profesores de artes; se parte de de las siguientes hipótesis: a) las cuestiones sobre la formación del profesorado en teatro, aún permanecen al margen de las investigaciones pedagógicas y didácticas; b) se adolece de bases teóricas y metodológicas que permitan un estudio sobre las dinámicas de formación y, c) los formadores (que en su mayoría son artistas en ejercicio formados en escuelas no formales de teatro), enseñan y transfieren en sus prácticas docentes contenidos propios de la formación actoral. De allí que, uno de los niveles de análisis sea explicitar cuáles saberes/prácticas de referencia se movilizan en el aula cuando se forma profesorado de teatro.

Con este propósito, es importante tener en cuenta que la adscripción al modelo de investigación semiopragmático y de la doble mediación implica que, se da por

sentado la existencia de una actividad conjunta entre docente y estudiante en el contexto de los formatos didácticos. Subyace, en consecuencia, una postura que realza el papel de las actividades entre estos dos agentes y el papel que tienen los contenidos y objetos culturales (para nuestro caso los objetos teatrales) en la evolución del medio didáctico¹.

Esta cuestión, tiene que ver con la necesidad de concebir e instaurar metodologías que permitan dar cuenta de los fenómenos que se despliegan o se ponen en juego en el aula cuando se *enseña teatro para su posterior enseñanza*. Por ello, la investigación que está en marcha tiene como fin aclarar cuáles saberes de referencia se movilizan (se construyen) en el aula, cuando se forma profesorado de teatro, en procura de describir y teorizar sobre los procesos didácticos, los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, las estrategias docentes y las actividades conjuntas que se despliegan entre profesor y estudiantes y, las concepciones y los propósitos que se efectúan en la enseñanza de teatro. A manera de ilustración, se presenta un análisis preliminar de lo observado en una clase de cuerpo desde estas perspectivas.

LOS OTROS CAMPOS POR INVESTIGAR

La ubicación del objeto de estudio como campo inexplorado hace que sea necesario configurar una teoría y, contribuir en la construcción de bases epistemológicas de la formación de profesores en teatro, pero ello no es posible sin tener en cuenta cuestiones como las siguientes:

¹ De allí que, nos hayamos adscrito en el modelo de investigación denominado: Teoría de la Actividad Conjunta Didáctica (TADC).

a) *El dilema de la naturaleza del teatro:* ocuparse del teatro, la formación y la identidad del profesor de teatro como objeto(s) de estudio, anima una serie de debates en torno a su naturaleza: ¿es arte? ¿Es saber? ¿Es conocimiento? ¿Conjunto de técnicas? ¿Es susceptible de ser enseñado? Estas inquietudes obligan a discurrir acerca del teatro tanto en sus aspectos ontológicos y artísticos, como el lugar que ocupa en las interacciones de los sujetos en el entorno social. Asunto que se asocia a la discusión entre la teoría y práctica teatral.

Es cierto que el teatro se concibe como un activismo particular, y su formación como talleres; al aclararse la naturaleza del teatro se posibilita una teorización derivada de la práctica que, a su vez, haga posible que la actuación del profesor esté sustentada epistémicamente.

b) *La formación teatral:* existe una tradición en la formación actoral, la mayor parte de ella circunscrita en los métodos de maestros o directores (Michael Chejov, Jerzy Grotowski, Contantine Stanislavsky, Bertolt Brecht, Eugenio Barba, incluso Strasberg, entre otros), quienes cultivaron metódicamente una experiencia, la sistematizaron y la socializaron. La conformación de escuelas en las que se enseñaba sus métodos, les dio validez y reconocimiento; sin embargo, a la vez que estas técnicas se iban enriqueciendo (con la consolidación de escuelas), también surgieron interpelaciones por efecto que, a la formación del actor se fueron agregando complementos en las áreas de voz y cuerpo, historia, poéticas y demás. Esta sub-especialización, incrementó el nivel de problematización en la formación,

ya no se trata de actuar, es imprescindible el dominio de otras prácticas, de otros recursos expresivos y en consecuencia la cualificación y presencia de especialistas².

c) *Las dimensiones formativas del teatro:* resulta interesante observar que, la relación teatro-pedagogía, tiene su génesis en la existente entre arte y pedagogía; Goethe, y algunos poetas románticos, sostenían que la tendencia pedagógica es incompatible con la verdadera obra de arte, es decir que, se separaba la obra de una supuesta finalidad educativa, ya que, su objetivo sería una simple experiencia estética.

En contraste Brecht, se pronuncia a favor de una obra artística que divierta con matiz y función pedagógica. Mucho se ha escrito con respecto al llamado “efecto de distanciamiento” brechtiano, fruto del alcance producido en los espectadores, quienes son agentes activos y críticos del espectáculo presenciado.

Sin embargo, son asuntos que si bien guardan ciertas correspondencias son distintos: una cosa es pensar en la función y estatuto pedagógicos del teatro; otra es la didáctica del teatro, y otra, adentrarse en los mecanismos particulares del entrenamiento y formación de actores, y conducirlo a la formación integral de seres humanos o a la formación de docentes. Son campos cuyas diferencias o similitudes están por definir. Esta cuestión constituye una de las aristas del problema.

² Lo que conduce a interpelar las concepciones acerca de la formación teatral basadas en juicios, según los cuales la pedagogía teatral (en la que se forma actores), se puede tanto transponer a la formación de docentes como aplicar en la escuela sin efectuar procedimientos de mediación, análisis ni contextualización.

d) *El lugar del teatro en la escuela*: este asunto adolece aún de material empírico desde el cual responder a preguntas sobre su efecto, su empleo, sus beneficios, sus contenidos. Sumado a la carencia de investigaciones al respecto, el teatro escolar se reduce sistemáticamente a tratamientos recreativos, lúdicos, textuales, al uso de ciertas formas teatrales (Buysse, 2007), excluyendo aspectos como el desarrollo cognitivo, de la imaginación, la sensibilización, la creación, la interpretación, la crítica, la comunicación, la expresividad físico-vocal y estética en los estudiantes y, su vinculación con los procesos escolares y culturales.

e) *Las concepciones del teatro y su enseñanza*: no solo en su desarrollo histórico, también en la práctica el teatro se ha transformado ostensiblemente con la crisis del drama moderno (Abirached, 1994), con la interpelación a la representación y al texto como aspectos dominantes del arte escénico y la vinculación del teatro con otros campos artísticos. Esto trae como colofón que, también mute la formación del actor y que, se vuelva más necesaria la respuesta a los múltiples problemas de la enseñanza.

Ante estas circunstancias es importante, cuando no urgente, aportar en la producción de conocimiento relacionado con la formación de docentes en teatro. En esta senda se proponen las rutas de pesquisa teniendo como un primer horizonte el problema de la identidad. Primeramente es necesario ubicar, de manera sucinta el estado de la investigación sobre la formación de profesorado.

La formación de docentes: del conocimiento profesional a la actividad conjunta

La formación del profesor compromete una serie de saberes específicos entre los que, se destaca los disciplinares, los didácticos y los pedagógicos, un saber curricular (criterios para seleccionar, segmentar y programar contenidos), conocimiento del contexto y de estrategias para hacer frente a los múltiples problemas socioculturales, comportamentales, actitudinales y cognoscitivos de los alumnos, conocimientos de gestión y evaluación. Estos conocimientos, están relacionados con el carácter abierto, polifacético y dinámico de la disciplina teatral (para responder creativamente ante la inmediatez como diría Gimeno Sacristán, 1993) a fin de responder a la multiplicidad de frentes y tareas, situar contextualmente los saberes artísticos y ubicarlos en la formación del profesorado.

A propósito, la investigación sobre la formación del profesorado es relativamente nueva (y en áreas ajenas a la educación en artes³). La pesquisa sobre la formación, que inicialmente puso el acento en el conocimiento del profesor y los contenidos escolares se ha desarrollado hasta ahora en matemáticas (Shulman en el contexto anglosajón y Chevallard en el francés, se ocupan de la enseñanza de esta disciplina, o investigadores de la escuela de Sevilla bajo la orientación de

³ Salvo, por supuesto, los desarrollos que en formatos de formación de profesorado de Artes Plásticas y Música que, se han logrado en la Universidad de Ginebra, bajo perspectivas epistemológicas que orientan la investigación aquí presentada y que se resumirán un poco más adelante. En efecto, desde hace algunos años el grupo de investigaciones SED (Semiótica, Educación, Desarrollo), ha adelantado investigaciones al respecto, en cabeza de su coordinador René Rickenmann.

Daniel Porlán), en ciencias, lectoescritura y ciencias sociales.

Al procurarse respuesta sobre lo que debe saber el profesor, se advierte que éste debe estar en posesión de algo mucho más que un conocimiento disciplinar como se enfatizaba en el siglo XIX o, pedagógico como se acostumbra desde la centuria anterior.

El conocimiento del profesor

La investigación sobre el conocimiento del profesor, surge en el contexto anglosajón al promediar los años 70, y se ha ido desarrollando a partir de trabajos en Francia y España especialmente.

Sobre el conocimiento del profesor, es posible acceder a un amplio espectro de propuestas teóricas e investigativas, la mayoría de estas incorporan las dualidades novato/experto, formación inicial/formación avanzada, experto rutinario/experto adaptativo (Bransford, Derry, Berliner y Hamersness) (cf. Marcelo, 2006: 6); las creencias, el saber experiencial y, las concepciones del profesor tanto de su oficio como de la materia que enseña.

Con la noción, además, de competencia, se focaliza la eficiencia y la efectividad. En este contexto aparece el concepto de profesionalidad del profesor, concepto harto complejo que conduce, de nuevo a lo que hace, lo que sabe y lo que es el profesor. En otras palabras, lo que define el conocimiento del profesor no solo es el saber (pedagógico, disciplinar, actitudinal, axiológico), ni el método, ni la rigurosidad, ni los esquemas de creencias, sino, el conjunto de estos

elementos articulados alrededor del *saber experiencial*, que es otro saber, efecto de la actividad, saber que emerge de la práctica y la experiencia actualizada del docente (Porlán, 1998).

Para Perafán (2004: 41) los estudios, investigaciones y teorizaciones del conocimiento del profesor datan de 1975, pero las tesis que fundamentan la concepción del profesor como práctico reflexivo o profesional se encuentran en los trabajos de Malinowsky (1995), Shön (1992-1998), Dewey (1989) y Dennet (1996,1998). Además de las investigaciones que, sobre el conocimiento del profesor han elaborado Bromme, Porlán con Martín del Pozo y Rivera, entre otros (en la mencionada escuela de Sevilla), Shulman, Grossman y Tardif.

La complejidad del conocimiento del profesor exige la definición de categorías de análisis del mismo; Shulman (Shulman, 1986) reconoce las siguientes:

Content knowledge: se refiere a la cantidad y organización del conocimiento *per se* en la mente del profesor. *Pedagogical content knowledge*: con esta categoría (traducida como Conocimiento Didáctico de Contenido o CDC) se aborda el conocimiento del contenido pero focalizando los elementos de su enseñabilidad, incluye las formas de representar y formular las temáticas con el fin de que sean comprensibles por otros, así como aquello que facilita o dificulta la comprensión de las temáticas. *Curricular knowledge*: se refiere al conocimiento sobre los programas diseñados para la enseñanza de una temática y, sobre su conveniencia de adaptación y pertinencia a algunas

circunstancias y, *Forms of knowledge*: formas de conocimiento aplicables a las tres categorías antes señaladas.

En Shulman, los contenidos y su transferibilidad se constituyen como eje primordial. El CDC se constituye como piedra angular del estudio del conocimiento del profesor, debido a que, hace referencia al proceso por el cual un profesor hace comprensible la materia que conoce por parte de sus estudiantes; en otras palabras, el CDC explicita el encuentro entre el conocimiento de la materia a enseñar y, el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo hacerla enseñable.

Dar cuenta de lo que los formadores enseñan, de los dispositivos que despliegan en procura de identificar cómo traslada sus conocimientos en la formación de profesores, he allí un caudal de tensiones y situaciones a la espera de respuesta.

En el contexto de la formación de profesores de teatro: de la identidad como entidad inmutable a la identidad como construcción activa, colectiva y conjunta

En la investigación sobre los procesos de construcción del saber profesional de profesor de teatro, que tiene por objeto las actividades de enseñanza aprendizaje y, en el marco de la invitación al encuentro de teatro en la ciudad de Manizales, he propuesto como tema de reflexión la identidad y la profesionalidad del profesor de teatro.

Como expresaba, se ha de tener en cuenta la dificultad para determinar la naturaleza del teatro, la relación entre la actividad teatral y la teoría; el rol de la investigación en la labor docente y en la práctica formativa del profesor; la articulación de los saberes académicos recibidos y los transferidos a la escuela; la tensión siempre presente entre las prácticas socioprofesionales de referencia y las prácticas de formación teatral; el lugar de la didáctica⁴; la naturaleza de la labor docente (esto es la pregunta por lo qué es ser profesor de teatro), por lo que debe saber, por los contenidos a enseñar.

En síntesis: ¿qué lo hace maestro/profesor de teatro?

El teatro es en sí mismo un campo problemático y problémico, entre otras razones por ser policódico, por su riqueza semiológica y su complejidad, debido a que, no posee un único "*sistema significativa, sino una multiplicidad de sistemas significantes que a su vez operan doblemente: como práctica literaria y como práctica escénica*" (de Toro, 1992: 12). La cuestión tiende a complicarse si se trata de dar cuenta de los contenidos en la formación de teatristas y de su transposición en el contexto de la formación de profesores quienes llevarán el teatro a la escuela.

Además, de las herramientas propedéuticas, pre-expresivas, técnicas, creativas y representacionales, el teatro agrupa otra serie de aspectos en los que un profesional del arte ha de estar al

⁴ Este es un campo inexplorado y es la pieza clave en la investigación en curso. En efecto, dar cuenta de los objetos teatrales que se enseñan en la formación superior determina en mucho la visión de teatralidad, procedimientos de enseñanza, ingenierías didácticas o reproducciones de la formación actoral. Lo que explicita parte de la complejidad del problema.



Obra: “*yerma*”. Universidad de Caldas, Foto: *Julio Cesar Hurtado*

tanto, iluminación, diseño plástico de vestuario, maquillaje, puesta en escena, entre otros. Ahora bien, al hacernos la pregunta por la cuestión de **ser profesor de teatro**, se tendría, quizá un panorama más amplio: además de lo señalado en el acápite anterior, la escuela solicita del profesor otras destrezas que colindan con la dirección, la producción, la gestión y en algunos casos la dramaturgia; amén de la apelación al teatro en la constitución de nuevas maneras de relacionarse, en la resolución de conflictos o el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas.

Vista así, la función del profesor de teatro, es más compleja de lo que comúnmente se cree y va más allá de un saber disciplinar,

saber que en la práctica se transforma cualitativamente (Alfonso, 2008). Por ello, se hace necesario dilucidar el texto, el actor, la enseñanza y las condiciones en que se desarrolla ésta; la transposición de prácticas y objetos culturales, la interacción entre éstos, el docente y el estudiante, los dispositivos didácticos que harán posible que un educador transfiera ese saber al contexto socioeducativo en el que interactuará, entre otros.

Este contexto permite vislumbrar la ruta que se propone: a) en primer lugar comprender la identidad como una construcción, b) que necesariamente implica la coparticipación y, c) que se vincula con una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991) en la que se

despliegan roles, juegos, modos de actuar, valores, costumbres. Lo anterior implica que además de estos roles y las prácticas sociales se deben considerar el objeto teatral (los objetos) como elementos cruciales de la formación profesional y las interacciones entre los actores del proceso formativo. Al respecto volveremos.

Identidad y formación de profesorado

El concepto de identidad ha sido materia de reflexión desde distintos ángulos, que van desde la visión metafísica que la ubica como principio fundamental del ser, en la que no se considera la capacidad de reflexión como parte de la configuración identitaria, o la de filósofos como Locke, para quien la conciencia, el autorreconocimiento, y aún la memoria hacen parte de la configuración de ésta.

Primer punto: la identidad, en cualquiera de estos casos, se reduce a un problema de mismidad en la que son excluidos aspectos como el lugar del lenguaje, de las actividades y de la formación, dimensiones cargadas de significado y que son siempre culturales. Al no considerar estos componentes, se le ubica como individual y como desarrollada interna y subjetivamente sin participación de agentes externos. Postura a la que nos oponemos. La identidad se construye en interacción con el entorno social: las otras personas y los objetos culturales.

Segundo punto: en esta línea de pensamiento es necesario atender la indicación de Erikson (1983), para quien el medio social es crucial en la configuración del yo, línea en la que se encuentra George Mead (1982), al sostener

que la relación consigo mismo se debe entender como un proceso intersubjetivo que supone *la relación con otros*, en el que existe participación de factores sociales. Esta visión sigue las ideas de Marx y, aporta al debate el papel de las relaciones sociales como clave en la construcción de identidad.

De este modo, la identidad no se asume como esencia innata, es un proceso social y en consecuencia susceptible de ser construido y desarrollado por medio de interacciones, mediaciones y actividades de participación en las prácticas sociales. Lo anterior, no obsta para mencionar que en este proceso de construcción individual, las prácticas se comparten a manera de colectivos en los que los modos de significar el entorno, la reglas o algunas características contribuyen en la configuración del sujeto y de su sentido de identidad.

Tercer punto: la cultura, en este contexto, aporta en la determinación de este sujeto, y es el sustrato de las identidades personales. En consecuencia resulta importante pensar que lo que el individuo hace, lo que produce (incluso lo que le pertenece como pensaba William James) y el entorno (lleno de objetos y significaciones culturales) tienen efecto sobre la persona. De allí que, la educación como parte de las creaciones culturales constituye una manera de configurar modos de actuar, de ser, de significar, de apropiar y consumir, de recrear, de sentir y de interactuar con los demás y con los objetos del mundo.

Referirse a la identidad como socialmente constituida, implica considerar la relación

con los otros, por ello para Mead, se organizan en un “otro generalizado”, con el cual se forma un sí mismo completo (1974: 144). En efecto, la identidad supone la existencia de un otro agrupado, la existencia de un colectivo humano que no sólo está fuera del individuo sino también dentro de él. En esta línea de pensamiento el mismo Mead propone diferencias entre el “mi” y el “yo” (el primero es el conjunto organizado de actitudes de los otros que es constitutivo del sí mismo mientras que el “yo” es la respuesta a la actitudes de los demás). El *mi* refleja expectativas e imágenes que los demás tienen de mí, el yo busca el reconocimiento como parte de una comunidad.

En esta perspectiva cabe nombrar dos apreciaciones más: en primer lugar, la idea propuesta por Bautier y Dubar (1997), quienes conciben la identidad como construida a través de la participación activa de las personas en una multiplicidad de contextos y prácticas humanas. Lo anterior significa que la identidad puede ser relacionada con un conjunto de posturas y disposiciones para la acción. Segundo, las tesis de Laclau, quien opone a la noción de identidad como fija y ya lograda, la noción de identidad como relacional e inestable, en donde la existencia de un lazo emocional hace que dependa de posiciones y, en consecuencia sea ambivalente. En virtud de ello, no existen identidades plenas previas a los conocimientos, por el contrario la identidad tiene, en el sentido del mismo autor (y muchos otros), un carácter abierto e inestable atravesado por la contingencia (Laclau, 1996) (2003).

Con esta nueva mirada, se recalca el lugar de la mediación y el trabajo colectivo y conjunto para la construcción de significados. En tal sentido Lave y Wenger (1991), definen las comunidades de práctica como el cimiento desde el cual adquiere significado la actividad y el conocimiento. Planteamiento que guarda relación con la tesis vygotskiana acerca del desarrollo de los procesos mentales superiores como construidos en virtud de la interiorización tanto del uso como de la herramienta que ha sido construida históricamente, las apropiaciones que se estructuran en conexión con las acciones significativas y el uso del lenguaje de quienes hacen parte del colectivo.

Cuarto e importante punto: la ruta abierta por Vygotski y definida por Lave y Wenger, señala que es crucial la participación conjunta de los individuos, que la actividad está mediada por artefactos que el aprendizaje implica la interiorización de símbolos y signos culturalmente creados. Tema crucial en la mirada que se intenta demarcar: los aprendices se apropian de prácticas y artefactos culturales a través de la interacción con miembros más experimentados (véase la correspondencia con la zona de desarrollo proximal). Una consecuencia epistemológica es que, los significados se construyen de manera negociada y los saberes de manera conjunta entre los participantes.

Así, mientras unos miembros se ubican como “expertos”, otros son “novatos” (una de las tesis centrales de la Psicología Cultural, Bruner (1981) por ejemplo): los primeros despliegan mediaciones para que los segundos alcancen la experticia en el marco de la construcción de sentidos y

en el de una arquitectura de *praxeologías*⁵. Esto último quiere decir que, el significado se configura mediante las acciones humanas conscientes y con intenciones y en relación a situaciones donde el objeto es más situado y más central. En tal sentido, el objeto catapulta maneras de actuar y de relacionarse, lo que implica transformaciones sobre el medio, sobre el entorno y sobre el individuo mismo.

Las actividades de formación en artes están encuadradas dentro de *praxeologías*, en este caso, se trata de acciones estructuradas y formalizadas en donde la técnica se vincula a una práctica formadora y a la configuración de nuevos modos de enseñar. Por ello, la labor subsiguiente tiene que ver con identificar y explicar cuáles de estas comunidades se organizan en *praxeologías* y cuáles corresponden a esta primera tipología al analizar las actividades formativas de docentes de teatro.

De manera hipotética, la identidad emerge y se configura en relación con los complejos procesos organizados alrededor de la enseñanza y en las actividades conjuntas del profesor y los estudiantes y, en relación con los artefactos y prácticas sociales de referencia. Estas actividades, en las que se alterna teoría y práctica, en las que se despliegan dispositivos, permiten la integración de contenidos, la reelaboración, integración y transformación de conocimientos, proceso que, a su vez, produce

sentidos, significados y teorías prácticas fundamentales.

A la luz de estas precisiones es importante el conocimiento de la naturaleza del objeto, su lógica de funcionamiento y su lugar en los sistemas educativos teatrales en este caso, y en la construcción de la identidad del profesor, quien entre otras cosas, ha de ser consciente de las acciones que se producen como resultado de poner en funcionamiento el sistema praxeológico. En esta ruta, seguimos amparándonos en el paradigma histórico cultural a fin de analizar los efectos de las acciones sobre el objeto y viceversa, del objeto sobre las acciones y su relación con los acciones sistemas educativos y, con lo didáctico. Con este propósito, y de primera mano, se han dispuesto dos niveles, siguiendo el pensamiento de Vygotski:

El objeto instrumental: en el contexto de la proyección sociohistórica de su teoría (seguida y enriquecida por las investigaciones de Leontiev, 1981), se destaca el establecimiento de nociones como la interacción, el entorno, la mediación semiótica y la actividad. La cultura lleva a los individuos a tratar los objetos de manera especial, no en su especificación sino en términos de una categoría determinada, dando paso a una mediación ligada a las actividades laborales. El objeto instrumental hace referencia a la relación más estrecha entre instrumento-objeto en los que se utiliza una herramienta en el tratamiento de un objeto de manera directa y concreta. Otro nivel de complejidad en esta relación, acontece cuando se trabaja con la representación de los objetos o con

⁵ Las *praxeologías* son organizaciones que surgen en la actividad conjunta y como modelos didácticos de referencia, en la formación teatral y de profesorado de teatro aún no se investiga al respecto. Hace parte del conjunto de la investigación, dar cuenta de cuáles *praxeologías* emergen en este contexto.

materiales simbólicos como sucede con los objetos artísticos.

El objeto y la significación: en este caso el interés se sitúa en el plano representacional, debido a que, los objetos no son materialmente concretos sino corresponden a categorías abstractas. Si en el primer nivel es importante la acción en vínculo con los objetos de la actividad laboral, en este segundo plano son cruciales los conceptos de sentido y significado. El primero representa la relación al contexto (de comunicación y de los asuntos de los que se habla); el segundo permite la reflexión abstracta e intervienen en todas las actividades de carácter cognitivo. Otros elementos se incluyen en el ya amplio repertorio de Vygotski: la teoría en su conjunto es una ruptura con la idea de continuidad e incorpora el proceso de interiorización de la cultura en el individuo. A través de la interiorización ocurren formas de mediación que determinan tipos de realización y modos de interactuar entre los individuos y entre estos, y los objetos culturales.

En efecto, la relación con el otro (o los otros), sitúa la identidad como proceso que se construye activamente en un tipo de prácticas y en relación a un objeto. Esta triangulación permitirá describir, explicitar y explicar las actividades puestas en ejecución cuando se forma profesorado de teatro.

La perspectiva de la investigación: Investigar las situaciones y la acción conjunta didáctica en la formación teatral

El marco delimitado deja claro, que la formación implica una relación con un objeto (u objetos, si tomamos el caso del teatro en el que son varias las prácticas y objetos que se ponen en juego en las dinámicas de enseñanza), los cuales modelan las distintas interacciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje... y ¡transforman a los protagonistas!

En este contexto, se hace importante conceptualizar sobre los dispositivos didácticos, los contenidos que se enseñan, las prácticas sociales que se producen y/o se vehiculan durante los procesos de formación y que, se relacionan con el teatro en tanto éste se constituye como referencia.

Para lograr tal identificación, es forzoso apelar a mecanismos descriptivo-analíticos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en donde el saber (o práctica de referencia) produce consecuencias en los recursos dispuestos por el formador, en las interacciones formador-estudiante-referencia, y en la construcción de identidad profesional.

Al tratar de dar cuenta de los procesos y contenidos puestas en marcha por los formadores de profesores de teatro y, que tienen efectos en la configuración identitaria profesional emergen dos cuestiones claves: el aspecto didáctico como epicentro de las acciones docentes, por una parte y, el aspecto metodológico

de la investigación por otra. A primera vista, no existiría conexión entre estas dimensiones, por ello, se ha optado por un modelo explicativo que permite dar cuenta de las prácticas reales de enseñanza de los formadores de futuros profesores con el fin de develar, describir y analizar las tensiones resultantes de las prácticas sociales de referencia y las *praxeologías* que, efectivamente se movilizan en las clases.

Por lo anterior, y en consonancia con el modelo antropológico (en el que resuena la teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard), se ha asumido la teoría de la acción conjunta didáctica (TACD), mediante la cual se acoge una perspectiva **situada** en el estudio de las prácticas docentes. Con éste paradigma (que articula la teoría de la actividad conjunta y la teoría de las situaciones didácticas propuestas por Brousseau y Sensevy), se fundamenta el modelo metodológico desde el cual analizar los procesos que enlazan las acciones del docente, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los contenidos y las prácticas sociales de referencia. En la TACD, los determinantes de la acción docente son el producto de un proceso dialéctico que articula las condiciones de la dimensión institucional con la dimensión **emergente** de la situación localmente co-construida con los alumnos.

Así, se hace clara la tendencia a ver el “objeto de saber”, y los contenidos de enseñanza que se relacionan con éste de manera pragmática y como “*elemento constitutivo fundamental de la significación de la situación de enseñanza-aprendizaje*” (Rickenmann, 2003: 2). Pero, ¿cuáles

son aquellos aspectos que permiten caracterizar su identidad como profesional de la enseñanza teatral? ¿Cómo hacerlos explícitos? ¿Qué elementos le constituyen? ¿Con qué dispositivos se ponen en marcha los procesos de su construcción en el contexto de la formación?

Estas cuestiones hacen parte de un conjunto que permite perfilar la identidad del profesor. Al investigar las prácticas profesionales se otorga relevancia a las situaciones de trabajo (diríase con mayor precisión y siguiendo a Sensevy (2007) a las situaciones conjuntas didácticas) para ver que saberes se ponen en juego, pero, fundamentalmente, cuáles nuevos objetos emergen como indispensables para la profesión docente de teatro en el marco del estudio de las acciones.

La perspectiva metodológica de la investigación

El modelo metodológico, paradigmático y teórico denominado “didácticas de las disciplinas” es un campo desde el cual se ha desarrollado una novedosa, dinámica y pertinente estrategia de pesquisa en el ámbito de la educación en artes. Hasta el momento con esta metodología se han estudiado las situaciones de enseñanza y aprendizaje en música y en artes visuales en la Universidad de Ginebra, Suiza y en Francia.

Esta opción metodológica permite efectuar una investigación cualitativa con la óptica de interpretar significados de lo que sucede en el aula de clase, alrededor de la construcción de significados sobre el *objeto teatral*, por cuanto durante la clase acontecen variadas y múltiples

modalidades semióticas, más aún en la formación teatral en la cual el cuerpo se torna en el instrumento de trabajo teórico-práctico y la inclusión de dimensiones colectivas está estrictamente vinculada con la evolución del medio didáctico⁶.

En este contexto la pregunta por el conocimiento y los contenidos teatrales que se enseñan tanto en la formación profesional como en la escuela, deben ser materia de un riguroso análisis a partir de inquietudes que sirvan de derroteros como las que siguen: ¿cuáles son los *gestos* profesionales de un formador de teatro? ¿Cuál es la particularidad de su labor? Con más exactitud: ¿qué metas de aprendizajes se persiguen en teatro? ¿Cuáles los objetivos de la dinámica enseñanza-aprendizaje? ¿Qué enunciados se despliegan y qué características tienen dentro del proceso de enseñanza? ¿Cómo y cuáles prácticas de referencia se ponen en juego dentro de la situación de formación teatral? ¿Qué concepciones de estas prácticas coexisten? ¿Qué condiciones se enmarcan en esta situación? ¿Qué objetivos, estrategias, procedimientos y contenidos están presentes?

Estas inquietudes abonan el aún árido y espinoso terreno de la pesquisa, dibujan, asimismo, la antesala de un encuentro con un saber fundado *en el estudio de sus condiciones de aparición y existencia* como diría Brousseau (2005: XVII.) al que se ha de acceder por la recolección de datos y su posterior análisis.

⁶ Se entiende el medio didáctico como lo propone Sensevy, como el entorno cognitivo común al profesor y el estudiante y los recursos materiales o simbólicos que orientan las interacciones (Sensevy, 2007).

La clínica descriptiva y la perspectiva semiótica y pragmática

La clínica didáctica, que es una manera de investigar, se asume como descriptiva en oposición a los modelos de corte prescriptivo de la “didáctica general”, a fin de describir los sistemas didácticos tal y como se desarrollan concretamente en el ámbito escolar, y dan cuenta del modelo explicativo que se suscita en el aula. Al respecto Rickenmann expresa:

Observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo (2003: 2).

Para alcanzarlo, se propicia una metodología basada en la constante interacción entre los conceptos que definen teóricamente los procesos ligados a las actividades de enseñanza-aprendizaje con los “indicios” (datos o informaciones), obtenidos por medio de la observación y el análisis de lo que hace el profesor y el efecto de su actividad formativa.

La *clínica* didáctica se asume como concepción epistemológica, de la que se derivan métodos de descripción, recopilación y análisis de datos concediendo a las situaciones de clase carácter semiótico, lo cual quiere decir que tras las situaciones de aula existen modelos explicativos que es necesario

elucidar. 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 contextualista diferente a lo prescriptivo para describir las lógicas que se crean en el aula. En este paradigma se considera como nociones decisivas.

La teoría de las situaciones didácticas o teoría de las situaciones de Brosseau. La situación, aquí, hace referencia a la participación de los "actores" con características e intenciones disímiles, con diferencias cualitativas entre el juego del profesor y el del estudiante que interactúan en un marco espacio temporal y en relación a un objeto cultural o a unos contenidos que se modifican tanto con la participación de estos actores como con su actividad.

Esta última idea es capital en el entramado epistemológico de la teoría de las situaciones, la semiopragmática implica construcción de sentido, de significaciones en el uso, en las interacciones y en las actividades desplegadas con intención de construir saberes en el aula. De allí que, desde una perspectiva pragmatista (James, Dewey, Wittgenstein), la acción (producciones verbales, gestuales, acciones sobre el medio material) se tome como componente de la unidad de análisis. La tarea investigativa en este caso consiste en *observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios*, es decir los que se presentan en la cotidianidad, asumiendo que las prácticas de enseñanza están hechas de saberes prácticos,

que tienen carácter difuso y orígenes diversos y, que lo que hace el profesor, tiene consecuencias en procesos de aprendizaje y construcción de contenidos efectivamente enseñados.

La observación, que es no solo un dispositivo de descripción sino un nivel de operatividad del modelo, permite reconstruir el sentido de los procesos sociales y cognitivos de la acción situada, es medio de comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos, de allí que, las situaciones didácticas sean medio para la enseñanza.

Métodos asociados a la metodología clínica

Para recoger información los métodos usados son: a) análisis *a priori* de las programaciones. *A priori*, en este contexto no se asume como análisis anterior, es lo contrario, corresponde a un análisis posterior en el que se contrasta la situación de enseñanza desde un plano ideal, b) videoscopía y transcripción de protocolos escritos, de acciones e interacciones, c) sinopsis de secuencias, d) análisis de trazas de la actividad, e) reducción de datos, f) métodos de autoconfrontación cruzada, g) entrevistas semi-dirigidas *ante* y *post*, y h) análisis de errores y análisis semiopragmático de transcripciones.

Los saberes en la construcción de la identidad profesional: A propósito de la noción de "Contención" en la clase de Cuerpo

El estudio se está realizando en varias fases. En la primera se estructuró el marco

de acción y las fuentes epistemológicas tanto del objeto como de la metodología; en la segunda se aplicó una *entrevista ante* a los profesores observados y posteriormente se grabó una secuencia de las clases de cada uno. La tercera fase corresponde al descriptivo-interpretativo que se enmarca en el paradigma de la doble mediación (Schnewvly, Moro, 1998), en ésta se analiza la información en términos de los objetos puestos en marcha por los dispositivos didácticos de los profesores como criterios de análisis en la identificación del papel del profesor, del medio didáctico, y los mecanismos de alternancia relevantes que puedan ser de utilidad en la configuración de la teorización de la construcción de la identidad del profesor de teatro.

En este sentido, es importante dar cuenta de las instrucciones, las informaciones proporcionadas por el profesor, las maneras como se enseñan los principios de los autores o las técnicas de la formación teatral, pero especialmente los gestos y procesos didácticos que despliega en la consecución de metas de aprendizaje⁷. No es lo mismo enseñar desde Grotowski, que desde Brecht, y aún en, de cada uno de ellos se puede enseñar diferentes contenidos (objetos culturales de referencia) lo que implica una decisión por parte del maestro.

Otro elemento clave, es el relacionado con la manera como se transforma el

⁷ Sensevy, sistematizó el marco metodológico al proponer las categorías para describir y comprender la acción didáctica. En este marco y bajo este título propone la didáctica compatible con la práctica y unas categorías claves para el análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, entre las que cabe destacar: las transacciones didácticas, el contrato didáctico, el medio como contexto cognitivo para la acción y los procesos que caracterizan el “juego didáctico”: la regulación, la devolución, la definición y la institucionalización.

saber enseñado, cómo se modifica en esta práctica desde su origen preciso, cómo se va dibujando la enseñanza de un elemento técnico de Stanislavsky, por ejemplo desde su factura primaria y hasta su puesta situación de aprendizaje.

En esta ruta, se ha ubicado el estudio en las áreas de cuerpo, voz y actuación con estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá; en cada una de estas áreas se filmó una secuencia y se aplicó, tanto en la recolección de datos como en su posterior análisis, los dispositivos epistemológicos y metodológicos de la Didáctica Descriptiva.

Algunos de los procesos construidos conjuntamente en la clase de cuerpo

El análisis que sigue es parte de uno mayor que se está estudiando en el conjunto de clases de cuerpo. Puntualmente el proceso se efectuó de la siguiente manera:

En primer lugar, se desarrolló la entrevista con el profesor, con el propósito de tener información sobre temas y contenidos que esperan sean aprendidos por los estudiantes, las actividades que desarrolló para tal fin, los medios en que se fundó, los objetivos, tiempo estipulado para alcanzar el propósito, mecanismos de evaluación y productos o resultados esperados. Esta entrevista se realizó previa la filmación de la secuencia, al finalizar la primera clase se interrogó sobre el alcance, los obstáculos y la percepción del desarrollo concreto de la clase en el marco del proyecto general. La entrevista realizada se transcribió como parte del dispositivo de investigación.

Luego se filmó una secuencia completa (cuatro clases) y, se sometió a análisis desde los fundamentos propuestos por la Clínica Descriptiva. La información se protocolizó de la siguiente manera: se transcribió las clases, se elaboró la sinopsis de cada secuencia por área y se escogió una serie de episodios por clase para analizarlos de manera sociosemiótica. Como información adicional y a manera de contextualización se esquematiza los temas a trabajar en la secuencia del área de Cuerpo.

El programa contempla la acrobacia y el movimiento como el contenido general que orienta las actividades de aula en esta etapa de la formación. El contenido de la secuencia fluctúa entre el movimiento y su relación con el peso corporal y la conciencia de física para construir el principio de contención. El profesor, además de seguir en esta ruta, incorpora dos temas más: el “trabajo sobre sí mismo” y, a partir de tomar el cuerpo como objeto de estudio, procura que cada estudiante profundice en un tema relacionado con las clases y su interés particular.

Además, de los contenidos centrales el profesor incluye lo que llama “la pura contigüidad”, el cuidado del cuerpo, y el ritmo dentro del marco de los procesos de entrenamiento. Con referencia a lo que llama la pura contigüidad, la define como estar con el otro, como “estar presente” con el otro en el *trabajo conjunto* y extraer aprendizaje de esta cooperación. Esto se vincula con observar a los demás y tratar de sostener un juego de relaciones en donde se esté consciente de la presencia y el entendimiento del otro.

El interés mayor del profesor, es contribuir a la construcción de la noción de cuerpo y asignarle sentido al entrenamiento físico y a la reflexión sobre el lugar del cuerpo en la escuela y en la cotidianidad de los estudiantes a partir de elementos teóricos de los autores teatrales como: Grotowski, Meyerhold, Barba, y Stanislavsky, y tomando en consideración temas que individualmente los estudiantes trabajan con la intención de problematizar otros aspectos relacionados con el cuerpo, el movimiento o la autoconciencia.

Las actividades están organizadas alrededor de dinámicas corporales que han experimentado antes los estudiantes, por ejemplo la caída, apoyarse o subirse sobre otro y, juegos que involucren pesos, para conducirlos a la conceptualización acerca del peso, de la gravedad, de la relación con cuerpo propio-cuerpo ajeno y especialmente problematizar la relación cuerpo-mente, debido a que, el profesor propone como hipótesis de trabajo la existencia de lo que llama “un cuerpo pensante” con el objetivo primordial de crear consciencia de *ser cuerpo*.

Como dispositivo didáctico el profesor hace una serie de ejercicios de movimiento (acrobacia) que, son efectuados individual o grupalmente por los estudiantes; de igual manera procura adelantar discusiones sobre la experiencia previa y de aula para que se verbalice, con la idea de que verbalizar es entender las acciones realizadas y de armonizar la reflexión de la clase con los temas que los estudiantes han estado desarrollando y cuyos avances presentan sistemáticamente para, a manera de evaluación del proceso,

documentarlo de manera escrita y en una instalación o performance que dé cuenta de sus hallazgos. Cabe anotar que entre los temas abordados como objeto de estudio, se encuentran la confianza, la disciplina, el miedo, la relación cuerpo-mente, entre otros.

Además, se desarrolla un trabajo en grupos en el que cada uno focaliza un teórico teatral tratando de inferir lo que éste manifiesta explícita o implícitamente sobre el cuerpo lo que involucra un trabajo documental y de producción escrita.

CONCLUSIONES

La aplicación del método que une la perspectiva sociocultural y la TADC, es pertinente en el campo de la investigación y formación teatral, así como, en la exploración, la descripción y teorización sobre los procesos didácticos, los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, las estrategias docentes y las actividades conjuntas que se despliegan entre profesores y estudiantes, las concepciones y los propósitos que se efectúan en la enseñanza de teatro.

En la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro tiene especial significación la práctica de referencia y la interacción entre los estudiantes y entre éstos y el docente.

Como se observa en la clase de cuerpo, no solo se “escenifican” contenidos técnicos, de movimiento o expresión, existen unos “juego didácticos”, por los cuales se forma en otras dimensiones (intersubjetivas y de cooperación).

Se acepta que un aporte parcial, dado que, es una investigación en curso, no obstante, algunos temas emergen de manera significativa: el lugar del otro, el lugar del cuerpo y su dimensión didáctica y, las transformaciones del medio. Sin embargo, los indicios, el análisis de las clases (no solo la de cuerpo, sino las de actuación y voz) nos conducen a afirmar que:

a) existe una construcción identitaria basada en los objetos (prácticas de referencia teatral), los encuentros interactivos y las mediaciones en las que el cuerpo es el epicentro.

b) ello no implica una homogenización. Por el contrario, la individuación (y autonomía) de los estudiantes -futuros docentes- emerge de la socialización y los dispositivos didácticos que son conjuntos, que dan lugar al intercambio y a las propuestas individuales.

c) la identidad es un proceso continuo, en el que el otro, las intenciones y la comunicación tienen lugar significativo. Es a través del trabajo de reconocimiento (trabajo “sobre sí mismo” lo llama el profesor de cuerpo, en la línea de Stanislavsky, 2009), que se crea autoimagen y autoconsciencia.

d) las clases muestran que uno de los efectos es la *objetivización de sí mismo* al posibilitar percibir y percibirse en los ojos del otro.

En síntesis la identidad, se forma por procesos sociales en interacciones (interjuegos) del organismo, la conciencia individual y la comunidad o grupo social,

que en nuestro caso está conformado por la tropa o compañía teatral y las dinámicas conjuntas de clase.

BIBLIOGRAFIA

- Abirached, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Madrid: Publicaciones de la asociación de directores de escena de España.
- Alfonso, M. (2008). "Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar". En: *Revista Pensamiento, palabra y obra*. Facultad de Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bautier, E. (1997). *Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous*. Marseille.
- Brousseau, G. (1990). "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? En: *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 8, No. 31: 259-267.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre: au-delà jeu. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Suisse: Université de Genève.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Grenoble: La pensée sauvage.
- De Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. Barcelona: Reverte.
- De Toro, F. (1992). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires : Galerna.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- James, W. (1989). *Los principios de la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1974). *Mind, Self & Society*. Chicago.
- Rickenmann, R. (2005). *Activité conjointe et significations: une analyse sociosémiotique des interactions dans les établissements médico-sociaux pour personnes âgées*.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes: PUR.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1987). "Those who understand: Growth in Teaching". En: *Educational researcher*, Vol. 15, No. 2.
- Stanislavsky, C. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el trabajo creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.