

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Alfonso, Miguel

Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro

Revista Folios, núm. 35, enero-junio, 2012, pp. 3-15

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932038001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Aportes a la construcción de la identidad profesional del profesor de teatro¹

Contributions to the Construction of the Drama Teacher Professional Identity

Miguel Alfonso²

Resumen

El siguiente escrito aporta al debate sobre la construcción del saber y la identidad profesional del profesor de teatro. A partir de información recogida en las clases de las asignaturas 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

Identidad, didácticas comparadas, teoría de la acción conjunta, situación didáctica, teatro, enseñanza, formación de profesores.

Abstract

This paper contributes to the debate on knowledge construction and professional identity of the drama teacher. From information gathered in practical classes of the Teacher Training Program in Performing Arts at the Universidad Pedagógica Nacional and supported on an anthropological view of knowledge and the methodology of the joint didactic action theory, it argues that knowledge and identity processes are set in social planes, in which body, interactions and mediations focused on the body are instances that produce the sense of the professional endeavor.

Keywords

Identity, comparative didactics, joint action theory, didactic situation, theater, teaching, teacher training.

Artículo recibido el 22 septiembre de 2011 y aprobado el 30 marzo de 2012

-
- 1 Una versión de este escrito fue publicada en el volumen 5 de la Revista Colombiana de las Artes Escénicas, de la Universidad de Caldas.
 - 2 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. mikealf8@yahoo.com

Presentación

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

Bajo el supuesto de que en Colombia existen serios vacíos conceptuales respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como una carencia de investigaciones sobre asuntos relacionados con la formación profesional de los profesores de artes, se parte de las siguientes hipótesis: a) Las cuestiones sobre la formación de profesorado en teatro aún permanecen al margen de las investigaciones pedagógicas y didácticas; b) hay una carencia 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 semioprágmático y de la doble mediación implica que se da por sentada la existencia de una actividad conjunta entre docente y estudiante en el contexto de los formatos didácticos. En consecuencia, subyace 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 didáctico³.

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, así como las concepciones y 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 a 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:

- 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? ¿Es un conjunto de técnicas? ¿Es susceptible de ser enseñado? Estas inquietudes obligan a discurrir acerca del teatro, tanto en sus aspectos ontológico y artístico, como en el lugar que ocupa en las interacciones de los sujetos en el entorno social. Este asunto 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 epistemáticamente.
- b. La formación teatral. Existe una tradición en la formación actoral, la mayor parte de ella circunscrita a los métodos de maestros o directores (Michael Chejov, Jerzy Grotowski, Constantine Stanislavsky, Bertolt Brecht, Eugenio Barba, Lee Strasberg, entre otros) que cultivaron metódicamente una experiencia, la sistematizaron y la socializaron. La conformación de escuelas en las que se enseñaba

3 De allí que nos hayamos adscrito en el modelo de investigación denominado Teoría de la actividad conjunta didáctica (TADC).

sus métodos les dio validez y reconocimiento; sin embargo, a la vez que estas técnicas se iban enriqueciendo, también surgieron interpelaciones por efecto de la agregación de complementos en las áreas de voz y cuerpo, historia, poéticas y demás a la formación del actor. Esta subespecialización incrementó el nivel de problematización en la formación. Ya no se trataba de actuar; era imprescindible el dominio de otras prácticas, otros recursos expresivos y, en consecuencia, de la cualificación y presencia de especialistas⁴.

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

- d. El lugar del teatro en la escuela. Este asunto carece aún de material empírico desde el cual se pueda 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 y al uso de ciertas formas teatrales (Buyse, 2007). Esto excluye aspectos como el desarrollo cognitivo, de la imaginación, la sensibilización, la creación, la interpretación, la crítica, la comunicación, la expresividad físicovocal y estética en los estudiantes, así como su vinculación con los procesos escolares y culturales.
- e. Las concepciones del teatro y su enseñanza. No solo en su desarrollo histórico, sino también en la práctica, el teatro se ha transformado ostensiblemente con la crisis del drama moderno (Abirached, 1994), con la interrupción 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, si no urgente, aportar a 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. En primer lugar, es necesario ubicar de manera sucinta el estado de la investigación sobre la formación del 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 destacan los disciplinares, didácticos y pedagógicos, un saber curricular (criterios para seleccionar, segmentar y programar contenidos), el conocimiento del contexto, los conocimientos de gestión y evaluación

4 Esto conduce a interesar las concepciones acerca de la formación teatral basadas en juicios, según los cuales la pedagogía teatral (en la que se forma actores) se puede transferir a la formación de docentes y aplicar en la escuela, sin efectuar procedimientos de mediación, análisis ni contextualización.

y de estrategias para hacer frente a los múltiples problemas socioculturales, comportamentales, actitudinales y cognoscitivos de los alumnos. Estos conocimientos están relacionados con el carácter abierto, polifacético y dinámico de la disciplina teatral “para responder creativamente ante la inmediatez” (Gimeno Sacristán, 1993), a fin de responder a la multiplicidad de frentes y tareas, situar contextualmente los saberes artísticos y ubicarlos en la formación de profesorado.

A propósito, la investigación sobre la formación del profesorado es relativamente nueva (y en áreas ajenas a la educación en artes⁵). 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 matemáticas⁶ y otras ciencias exactas, lectura, escritura y ciencias sociales.

Al procurarse una respuesta sobre lo que debe saber el profesor se advierte que este debe estar en posesión de algo mucho mayor que un conocimiento disciplinar, como se enfatizaba en el siglo XIX, o pedagógico, como se acostumbra desde el XX.

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 las cuales incorporan las dualidades novato/experto, formación inicial/formación avanzada, experto rutinario/experto adaptativo (Bransford, Derry, Berliner y Hamerness, 2005, citado en Marcelo, 2006: 6), además de

5 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 doctor René Rickenmann.

6 Shulman, en el contexto anglosajón, y Chevallard en el francés, se ocupan de la enseñanza de esta disciplina, así como los investigadores de la escuela de Sevilla bajo la orientación de Daniel Porlán.

las creencias, el saber experiencial y las concepciones del profesor tanto de su oficio como de la materia que enseña.

Además, con la noción 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), Shón (1992-1998), Dewey (1989) y Dennet (1996, 1998). Además, están 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 (1986) reconoce las siguientes:

Content Knowledge. Se refiere a la cantidad y organización del conocimiento que 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.

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 ya que hace referencia al proceso por el cual un profesor hace comprensible para sus estudiantes la materia que conoce; 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 trasladan sus conocimientos en la formación de profesores: he ahí 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, se propuso como tema de reflexión la identidad y la profesionalidad del profesor de teatro.

Como se expresaba anteriormente, 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 didáctica⁷ y la naturaleza de la labor docente (esto es la

pregunta por lo que es ser profesor de teatro), por lo que debe saber y por los contenidos a enseñar.

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

El teatro es en sí mismo un campo problemático y problemático, entre otras razones por ser policódico, por su riqueza semiológica y su complejidad, ya que no posee un único “sistema significante, 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, expresivas, técnicas, creativas y representacionales, el teatro agrupa otra serie de aspectos en los que un profesional del arte ha de estar al tanto: iluminación, diseño plástico de vestuario, maquillaje, puesta en escena, etc. Ahora bien, al hacernos la pregunta por la cuestión de ser profesor de teatro, quizás se tendría 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 elementos tales como el texto, el actor, la enseñanza y las condiciones en que se desarrolla esta; la transposición de prácticas y objetos culturales, la interacción entre estos, el docente y el estudiante, los dispositivos didácticos que harán posible que un educador transfiera ese saber al contexto socioeducativo en el que interactuará, etc.

Este contexto permite vislumbrar la ruta que se propone: a) en primer lugar, comprender la identidad como una construcción b) que necesariamente

⁷ 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.

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, etc. Lo anterior implica que además de estos roles y las prácticas sociales, se debe 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 más adelante.

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 esta.

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. Nos oponemos a esta postura, pues 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 obstante 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 e incluso lo que le pertenece (James, 1989) así como 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, ser, significar, apropiar y consumir, recrear, sentir e 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 (1974, 144) se organizan en un “otro generalizado”, con el cual se forma un sí mismo completo. En efecto, la identidad supone la existencia de un otro agrupado, de un colectivo humano que no solo está fuera del individuo sino también dentro de él. En esta línea de pensamiento el mismo Mead propone diferencias entre el mí 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 las actitudes de los demás). El mí refleja expectativas e imágenes que los demás tienen de mí; el yo busca el reconocimiento como parte de una comunidad.

En esta perspectiva caben dos apreciaciones más: en primer lugar, la idea propuesta por Bautier y Dubar (Bautier, 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. En segundo lugar, 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 un carácter abierto e inestable atravesado por la contingencia (Laclau, 1996 y 2003), como afirman este y muchos otros autores.

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. Este planteamiento 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 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 y que el aprendizaje implica la interiorización de símbolos y signos culturalmente creados. Este tema es crucial en la mirada que se intenta demarcar: los aprendices se apropián 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” (Bruner, 1991). Los primeros despliegan mediaciones para que los segundos alcancen la experticia en el marco de la construcción de sentidos y de una arquitectura de praxeologías⁸. Esto quiere decir que el significado se

configura mediante las acciones humanas conscientes, con intenciones y en relación con 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, el entorno y 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 las que 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 podemos decir que la identidad emerge y se configura en relación con los complejos procesos organizados alrededor de la enseñanza y los artefactos y prácticas sociales de referencia, tanto como en las actividades conjuntas del profesor y los estudiantes. Estas actividades, en las que se alterna teoría y práctica y se despliegan dispositivos, permiten la integración de contenidos, la reelaboración, integración y transformación de conocimientos. Este proceso también 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. Este, entre otras cosas, también 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 para de analizar los efectos de las acciones sobre el objeto y viceversa: la idea del objeto sobre las acciones y su relación con lo didáctico y las acciones y sistemas educativos. Con este propósito, se han dispuesto de primera mano 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

⁸ 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; dar cuenta de cuáles praxeologías emergen en este contexto hace parte del cuerpo de esta investigación.

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 y objeto, en la 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 materiales simbólicos, como sucede con los objetos artísticos.

El objeto y la significación. En este caso el interés se sitúa en el plano representacional, ya 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 con el contexto (de comunicación y de los asuntos de los que se habla); el segundo permite la reflexión abstracta e interviene en todas las actividades de carácter cognitivo. Otros elementos se incluyen en el ya amplio repertorio de Vygotski son la teoría en su conjunto como ruptura con la idea de continuidad e incorporación 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 con 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 uno o varios objetos (en el

caso del teatro son varias las prácticas y objetos que se ponen en juego en las dinámicas de enseñanza), la cual modela las distintas interacciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y transforma 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 este se constituye como referencia.

Para lograr tal identificación es necesario apelar a mecanismos descriptivo-analíticos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en los que 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 puestos en marcha por los formadores de profesores de teatro, 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. Bajo este 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 se puede 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 las cosas, se hace clara la tendencia a ver el “objeto de saber”, así como los contenidos de enseñanza que se relacionan con este de manera pragmática, 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 trabajo⁹ para ver qué 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 estrategia de pesquisa en el ámbito de la educación en artes, novedosa, dinámica y pertinente. 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, pues durante la clase acontecen variadas y múltiples modalidades semióticas, más 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 estrechamente vinculada con la evolución del medio didáctico¹⁰.

En este contexto, la pregunta por el conocimiento y los contenidos teatrales que se enseñan tanto en la formación profesional como en la escuela debe ser materia de un riguroso análisis, a partir de inquietudes que sirvan de derroteros: ¿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 son 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, así mismo, la antesala de un encuentro con un saber fundado en “el estudio de sus condiciones de aparición y existencia”, como diría Rousseau (2005, XVII), al que se ha de acceder por la recolección de datos y su posterior análisis.

La clínica descriptiva y la perspectiva semiótica y pragmática

La clínica didáctica (entendida como metodología de investigación) 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 dar cuenta del modelo explicativo que se suscita en el aula. Al respecto, Rickenmann expresa que “observar, describir y comprender los

9 Para decirlo con mayor precisión y siguiendo a Sensevy (2007), las situaciones conjuntas didácticas.

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

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" (Rickenmann, 2003, 2).

La clínica didáctica se basa 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 mediante 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 las siguientes:

La teoría de las situaciones didácticas o teoría de las situaciones de Brousseau

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

Esta última idea es capital en el entramado epistemológico de la teoría de las situaciones. La semioprágmática implica construcción de sentido y significaciones en el uso, las interacciones y las actividades desplegadas con la 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, 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 no es 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: 1. análisis a priori de las programaciones. En este contexto, a priori no se asume como análisis anterior; por el contrario, corresponde a un análisis posterior en el que se contrasta la situación de enseñanza con una situación ideal (Rickenmann, 2007) 2. videoscopía y transcripción de protocolos escritos, acciones e interacciones; 3. sinopsis de secuencias; 4. análisis de trazas de la actividad; 5. reducción de datos; 6. métodos de autoconfrontación cruzada; 7. entrevistas semi-dirigidas ante y post y 8. análisis de errores y análisis semioprágmatico 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 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 (Schnewly, Moro, 1998). En esta 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, el 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 aprendizaje ¹¹. No es lo mismo enseñar desde Grotowski que desde Brecht. Desde las teorías 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 saber enseñado y se modifica en esta práctica desde su origen preciso; 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 aplicaron, tanto en la recolección de datos como en su posterior análisis, los dispositivos epistemológicos y metodológicos de la didáctica descriptiva.

11 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.

Algunos de los procesos construidos conjuntamente en la clase de cuerpo

El análisis que sigue es parte de uno mayor que se está llevando a cabo en el conjunto de clases de cuerpo. Puntualmente, el proceso se efectuó así:

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, el tiempo estipulado para alcanzar el propósito, los mecanismos de evaluación y los productos o resultados esperados. Esta entrevista se realizó previa la grabación de la secuencia en video. 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 grabó en video una secuencia completa (cuatro clases), para luego someterla a análisis desde los fundamentos propuestos por la clínica descriptiva. La información se protocolizó de la siguiente manera:

Se transcribieron 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 esquematizaron los temas a trabajar en la secuencia del área de cuerpo.

El programa contempló 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 fluctuó 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, incorporó dos temas más: el trabajo sobre sí mismo y, a partir del enfoque del cuerpo como objeto de estudio, procuró que cada estudiante profundizara en un tema relacionado con las clases y su interés particular.

Además de los contenidos centrales, el profesor incluyó lo que llamó “la pura contigüidad”, el cuidado del cuerpo y el ritmo, dentro del marco de

los procesos de entrenamiento. Con referencia a lo que llamó la pura contigüidad, la definió 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 era 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, tomando en consideración temas que los estudiantes trabajan individualmente con la intención de problematizar otros aspectos relacionados con el cuerpo, el movimiento o la autoconciencia.

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

Como dispositivo didáctico, el profesor hizo una serie de ejercicios de movimiento (acrobacia) que fueron efectuados individual o grupalmente por los estudiantes. Así mismo, procuró adelantar discusiones sobre la experiencia previa y de aula para que se verbalizara, con la idea de que verbalizar es entender las acciones realizadas, y con la intención de armonizar la reflexión de la clase con los temas que los estudiantes habían desarrollado previamente, cuyos avances presentaron sistemáticamente, a manera de evaluación, para documentar el proceso por escrito y en una instalación o performance que diera 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 desarrolló un trabajo en grupos, en el que cada uno se enfocó en un teórico teatral y trataba de inferir lo que este manifestaba explícita o implícitamente sobre el cuerpo, lo que involucró un trabajo documental y de producción escrita.

Primeras 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, 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 y las concepciones y 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 estos y el docente.

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

Se acepta que este es un aporte parcial, dado que se trata de 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. 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. Lo anterior 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 y 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.

Referencias

- Abirached, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Publicaciones de la asociación de directores de escena de España. Madrid.
- Alfonso, M. (2008). Complejidades en la investigación de la transformación del saber artístico en saber escolar. *Revista Pensamiento, palabra y obra*. Bogotá: Facultad de Artes. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautier, E. (1997). Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages. *Colloque Défendre et Transformer l'Ecole pour tous*. Marseille, 3,4,5 octobre, 1997.
- Brousseau, G. (1990) ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 8 (Nº 31), 259-267.
- Brousseau, G., D'Amore, B. y Cantoral, R. (2005) *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la didáctica de la matemática*. Barcelona: Editorial Reverte.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buyssse, A. (2007). *Le théâtre: au-delà jeu. Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Suisse: Université de Genéve.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Grenoble: La pensé sauvage.
- D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. Barcelona: Reverte.
- De Toro, F. (1992). *Semiotica 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.
- Leontiev, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación,
- Mead, G. H. (1974). *Mind, Self & Society*. Chicago.
- Rickenmann, R. (2003). *Institutions culturelles et enseignement des arts plastiques*. En : *Actes du Colloque Ecole et Culture*. Genève: MAMCO-DEP-UNIGE.
- Rickenmann, R. (2005). *Activité conjointe et significations: une analyse sociosémioïtique des interactions dans les établissements médico-sociaux pour personnes âgées*. Thèse Doctorale. Université de Genève. Genève, Suisse.
- Rickenmann, R. (2007). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Conferencia inédita. Seminario doctoral. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sensevy, G. y 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.
- Suchman L. (1987). *Those who understand: Growth in Teaching*. En *Educational researcher*, Vol 15 (Nº 2). 4-14
- Stanislavsky, C. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el trabajo creador de la encarnación*. Barcelona: Alba.