

(pensamiento), (palabra)... Y obra

(Pensamiento), (Palabra) y Obra

ISSN: 2011-804X

phacostas@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Rickenmann, René; Alfonso, Miguel

La construcción y difusión del saber profesional del artista docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referencia de teatro en la formación de profesorado

(Pensamiento), (Palabra) y Obra, núm. 8, julio-diciembre, 2012, pp. 88-98

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165160008>

- 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

La construcción y difusión del
saber profesional del artista
docente en las prácticas de
formación superior: tensiones y
prácticas de referencia de
teatro en la formación de
profesorado





René Rickenmann
Miguel Alfonso

Resumen: Presentamos los resultados de una investigación en curso sobre la construcción de la identidad profesional de los docentes en educación superior, en el área de artes escénicas. Basados en el análisis en clínica didáctica, abordamos las relaciones entre prácticas socioprofesionales de referencia y prácticas didácticas en el estudio de dos secuencias sobre áreas típicas del saber teatral: cuerpo y voz. Los análisis demuestran que la variedad de las prácticas sociales de referencia produce efectos didácticos diferenciados y una construcción de gestos profesionales específicos al área.

Palabras clave: Antropología didáctica, clínica didáctica, saber profesional, prácticas de referencia.

Construction and Diffusion of Professional Knowledge of Teaching Artists, Within the Practices of Advanced Training in the University: Tensions and Theater Practices of Reference in Professional Formation of Teachers

Abstract: The results of a current research on the subject of configuration of professional identity of teachers in the field of scenic arts in the university, are presented in this paper. On the basis of analysis of didactic workshops, the relationships between socio-professional practices of reference and didactic practices are addressed through the study of two typical sequences in scenic training: body and voice. The analysis shows that the variety of social practices of reference may produce differentiated didactic effects, as well as a fine configuration of professional gestures that are specific to the field.

Key words: Didactics anthropology, didactics clinic, professional knowledge, practices of reference.

A construção e difusão do saber profissional do artista docente nas praticas de formação superior: tensões e praticas de referência de teatro na formação do professorado

Resumo: Apresentamos os resultados de uma pesquisa em curso sobre a construção da identidade profissional dos docentes na educação superior, na área das artes cênicas. Baseados na análise em clínica didática, abordamos as relações entre praticas sócio-profissionais de referencia e práticas didáticas no estudo de duas sequencias sobre áreas típicas do saber teatral: corpo e voz. As análises demonstram que a variedade das praticas sociais de referência produzem efeitos didáticos diferenciados e uma construção de gestos profissionais específicos na área.

Palavras chave:

Antropologia didática, clínica didática, saber profissional, praticas de referência.

Presentación

Se presenta a continuación un avance de la investigación desarrollada a partir del estudio de prácticas de enseñanza de teatro, en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia¹.

Nuestra investigación parte de la constatación siguiente: como en una gran mayoría de las formaciones de nivel superior, los docentes en la LAE no han recibido una formación específica en lo concerniente a las dimensiones profesionales de la enseñanza. Los formadores son esencialmente artistas, en nuestro caso en el campo teatral, que construyen su experticia docente en el ejercicio de la misma. Sin embargo, nuestro estudio mostrará que no se desarrolla un modelo de tipo empírico como fuente esencial de la formación de su identidad profesional. Al contrario, nuestra hipótesis es que, en el ejercicio mismo de la docencia, las tradiciones de transmisión de saberes y prácticas del teatro juegan un rol como **práctica socio-profesional de referencia** en el marco de la formación en la LAE.

El estudio de las prácticas docentes: de las concepciones a la sistematización de la praxis

Contrastando con una amplia tradición de investigación sobre el pensamiento del profesor (Biddle, Good y Goodson, 1997; Perafán, 2004), basada esencialmente en el análisis de sus discursos y concepciones, el estudio de las prácticas efectivas de los docentes en ejercicio nos ha conducido a desarrollar un dispositivo investigativo de tipo clínico (Leutenegger, 2009; Rickenmann, 2006). En este tipo de dispositivo, se considera que la acción docente no solamente es preconditionada por sus propias concepciones de la dimensión institucional y/o de las prácticas de referencia, sino que se organiza igualmente desde los aspectos **emergentes** de las situaciones localmente construidas conjuntamente entre profesores y estudiantes.

A partir del paradigma histórico-cultural, consideramos que la acción docente está orientada en permanencia por las dimensiones históricas y socioculturales de los objetos de enseñanza y de las prácticas didácticas de transmisión (Vygotski, Leontiev). La teoría de la actividad didáctica conjunta (TADC, Sensevy y Mercier, 2007), nos permite describir en la que se sitúa la actividad didáctica como unidad de análisis. Esta permite analizar las interacciones que se desarrollan en un **sistema irreductiblemente triádico**, conformado por los gestos profesionales del formador², las acciones de los estudiantes y sus interacciones con relación a los objetos teatrales presentes en el medio de la situación de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva sociocultural, las nociones como acción, mediación sociocultural de los artefactos culturales, transacción didáctica y producción de significaciones, describen fenómenos fundamentales para la comprensión de los procesos de desarrollo profesionales de los docentes y, por ende, del desarrollo de los estudiantes.

Nuestro contexto de estudio posee la característica de la dimensión colectiva típica de los procesos formativos teatrales: la presencia y participación real del estudiante implica tener en cuenta la dimen-

sión situada de la actividad didáctica (Lave y Wenger, 1991; Neimayer, 2006) que se considera aquí como el resultado la actividad conjunta del docente en interacción con los estudiantes, a propósito de los objetos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, consideramos que la identidad profesional del docente surge y se desarrolla en el seno de una comunidad de prácticas (conformada por un grupo de personas con una actividad común) que es, a la vez, estructurado y estructurante (Niemeyer, 2004, p. 110).

Problema: tradición socioprofesional y praxis del docente universitario

El problema que se aborda tiene dos aspectos de interés: en primer lugar, el hecho de que en Colombia, como en gran parte del mundo, el estudio de las prácticas docentes en educación superior es un campo muy reciente, por ello el proyecto de investigación procura estudiar asuntos y problemáticas relacionadas con la construcción del saber profesional del profesor; por otro lado, se trata de describir y analizar las organizaciones de las prácticas efectivas de enseñanza consideradas como **praxeologías** (Fillietaz y otros, 2008), que se construyen en la tensión entre las concepciones y dispositivos académicos de la formación y las prácticas profesionales de referencia. Al igual que sucede en otros campos disciplinares, como por ejemplo en el de la enseñanza de las lenguas y literatura, estas prácticas no constituyen un campo epistemológico homogéneo, ni unificado institucionalmente.

¿Qué campos de las prácticas socioculturales son privilegiados por los docentes en sus prácticas? ¿Qué objetos de enseñanza privilegia el docente en su asignatura y cómo se organizan en contenidos de enseñanza? ¿Cómo se resuelve esta organización en la tensión o en la articulación de los dos referenciales (artístico y formación)?

Metodología

En la metodología clínica la articulación de varios métodos, principalmente los de videoscopía y transcripción, análisis a priori de las actividades didácticas propuestas y entrevistas a los docentes, nos permite **describir y comprender** tres tipos de fenómenos didácticos:

- La evolución mesogenética de las actividades, categoría que nos permite describir los cambios que se generan en el medio didáctico³ (Brousseau, 1986), básicamente en lo que respecta a la construcción conjunta de los **contenidos efectivamente enseñados**.
- La evolución topogenética, categoría que nos permite describir la evolución de las posturas del docente y/o de los estudiantes en función de lo que hacen en el medio didáctico. Implica, igualmente, las posturas de experto/novato en la resolución de las tareas.
- La evolución cronogenética, categoría que nos permite describir los procesos de construcción de los objetos de saber en función de la evolución del “tiempo didáctico”.

En virtud de estas categorías, se describirá la organización de las prácticas docentes en un doble aspecto: en primer lugar,

¹ En esta Universidad, situada en Bogotá, se forma profesorado en distintos niveles de formación. La modalidad de licenciatura corresponde al título otorgado a la persona que se dedicará a la docencia en escuelas o colegios de básica media y básica secundaria.

² Emerge aquí un aspecto singular de la población estudiada: la “profesionalidad” como docentes de los profesionales en artes escénicas.

³ El medio didáctico es el “terreno para la acción transformadora del estudiante”. En el campo estudiado, este medio es particularmente interesante por cuanto, como es el caso de la educación física, la corporeidad del estudiante hace parte de este medio.

su manejo de los “juegos de aprendizaje” (lo que se hace para enseñar y cómo se aprende), en el que se consideran los **dispositivos** (tipos y reglas de actividad) que se ponen en escena; y por otro lado, el manejo de los “juegos epistémicos”, en el que se tiene en cuenta el tipo de relación y de usos de los saberes, objetos y prácticas de referencia específicos que se construyen, y su relación con las prácticas reales de enseñanza observadas.

Para describir este manejo, recurrimos a las categorías de la acción docente de definición, devolución, regulación e institucionalización, propuestas por la [TADC]. En las transcripciones hemos señalado las evidencias con los siguientes códigos: “*indicio*” para los juegos de aprendizaje, “*indicio*” o “*indicio*” para los contenidos, “*indicio*” para las posturas topogenéticas e “*indicio*” para los avances cronogenéticos. Utilizamos igualmente la indicación *indicio* para señalar aquellas evidencias en las que se produce un fenómeno meso, topo o cronogenético significativo. Para identificar los gestos de funciones docentes: [DEF<] para el gesto de definición, [DEV<] para el de devolución, [REG<] para el de regulación y [INST<] para los observables que nos indican un trabajo de institucionalización

Análisis de procesos y resultados

En tal búsqueda se ha recogido y protocolizado material empírico de dos secuencias de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de “Cuerpo” y “Voz” de la LAE, de las que hemos extraído algunos episodios significativos en función de las tres categorías mencionadas.

Voz

El análisis del protocolo clase 1 episodio 2 muestra cómo se instauran en el medio didáctico, poco a poco, los elementos que constituirán los contenidos efectivamente enseñados. El proyecto principal de esta docente es un trabajo alrededor del sonido como estructura portadora de sentido (la creación de un “ambiente sonoro”, ta6). En esta clase el proyecto termina siendo enriquecido por la complejidad de las **formas de trabajo** típicas de la práctica profesional del teatro y/o de su transmisión. En efecto, el análisis nos permite constatar que los juegos de aprendizaje (por ejemplo, la tarea inicial de relajación) son ellos mismos portadores de contenidos de enseñanza (secundarios en este caso) que tienen efectos didácticos, tanto sobre el “objeto a enseñar” como sobre el manejo de la transacción didáctica.

Nuestro primer fragmento inicia en la fase final de la tarea de relajación, cuyo contenido ha instalado una concentración introspectiva sobre lo sonoro (los estudiantes tienen los ojos cerrados y se les ha pedido que escuchen el entorno sonoro). Todo el proyecto de la docente, en esta primera fase de la tarea, consiste en crear las condiciones para que el estudiante pueda crear una “distancia a lo sonoro” como objeto del trabajo transformador que se anuncia. La instrucción en ta1, “oír con los ojos abiertos”, constituye, en este sentido, “un paso más” con respecto a la tarea anterior de relajación, pues invita a los estudiantes a mantener la concentración a pesar de un aumento de los influjos exteroceptivos.

Fragmento 1

Ta1. Profesora: Abra los ojos, trate de oír con los ojos abiertos, de que su escucha sea igual de profunda, trate de oír todo lo que hay afuera y adentro, aunque esté con sus ojos abiertos, aunque esa música este fuerte, active su columna, entonces, todos, todo suena, con el cuidado de que todo suena, vaya a buscar el tema, los elementos, los objetos, todo lo que haya traído, y reúnanse con su grupo en un punto del espacio, pero no vaya mecánicamente a buscarlo, todo suena, cómo se levanta, cómo va, cómo saca el texto, y escuche todo. Cómo suena su hueso. Los dos grupos ¿Dónde están?, si háganse separaditos. Hey, ya, se volvió mecánico, se dio cuenta?, va, va, va, bla bla bla de sonidos, con cuidado... XXX... sí?, Ay, ve?, entonces, atención, tienen un texto ¿no?, Aló?, ¿tiene un texto?

...

Ta5. Profesora: no dejen que, que se, que se vuelva..., que se empiece a volver mecánico el trabajo, taa, thaa, bua, nada, todo suena, todo vale. Van a escoger un fragmento de este texto, el que ustedes quieran, un fragmento, ¿Dónde están? O ¿Dónde pasa ese fragmento? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cuándo? ¿Entre quienes? Y ¿Cómo pasa? ¿Sí? Todavía no van a leer el texto, no nos lo van a leer, no nos van a dar las pistas, van a construir eso, ese fragmento, el dónde, el cuándo, el cómo y el entre quienes, ¿sí? Traten de usar lo menos que sea posible la palabra para decir “oiga entonces porque no...” ¿sí?, traten de proponerlo con el sonido, de empezar a crearlo, todos conocen va el texto que van a trabajar y el fragmento entonces es posible, igual acá ¿conocen el texto y el fragmento o lo tienen que leer?

Ta6. Bueno entonces léanlo pero con el cuidado de que les llegue el mensaje, el que propone el texto, de qué? Tienen que decidirlo, porque ya tienen que trabajar, entonces vayan directamente, si es una noticia, si es un cuento, lo que sea y el mismo ejercicio el dónde, el cómo, entre quienes y cuándo. Y todo suena, van a tener como unos veinte minutos para, para hacer su creación sonora y mostrárnosla a ver qué sucede. Piensen en las preguntas ¿no? ¿Dónde?, el cómo, el cuándo, entre quienes. [DEV<] Escucho. [DEV<]



La forma que toma la tarea, sin embargo, deja el control de la iniciativa en la docente, que da pautadamente sus instrucciones. Este manejo pautado es típico de las prácticas socioprofesionales en las que el grupo “confía” el manejo de la actividad (relajación, ejercicios de concentración, etc.) al “maestro” o líder. Desde un punto de vista didáctico, el inicio de esta sesión adquiere así una estructura imperativa, en la que la profesora guía el trabajo de concentración mientras solicita igualmente la atención de los estudiantes en otras actividades (verificar que el material de trabajo con el texto y con los objetos para producir sonido está disponible). Con esta estructura, la profesora maneja dos tipos de contenido: por una parte, el relativo a los aprendizajes de manejo y disposición corporal (por ej. “active su columna”, “no trabaje mecánicamente”, en ta1) y por otra, el objeto de enseñanza, el **texto sonoro performativo** (ta5, ta6), los contenidos que constituyen sus características (estructura dramática, ¿dónde? ¿Cuándo? ¿Cuánto? ¿Entre quienes? ¿Cómo?, ta5) y su efecto pragmático (“ver qué sucede” en ta5, crear una atmósfera, ta7, ta36). Como en toda enseñanza artística que solicita de alguna manera u otra una acción sobre el entorno material, estos objetos de enseñanza implican *saberes performativos* (“indicio”) y no solamente declarativos (“indicio”).

Esta característica vuelve bastante complejo el manejo de los juegos de aprendizaje, pues ciertos elementos de la tarea pueden devenir, igualmente, características del saber hacer que constituye el contenido. En ta5, por ejemplo, de dos elementos que comparten el carácter imperativo de la regla, “todavía no van a leer el texto” concierne a una regla del juego de aprendizaje, mientras que “proponerlo [el texto] con el sonido” concierne a un saber hacer relativo a la creación de textos sonoros. Un indicio como “usar lo menos que sea posible la palabra” cumple una doble función pues concierne, a la vez, a los juegos de aprendizaje y epistémicos.

Las formas de la tarea de aprendizaje

Desde el punto de vista de las modalidades del juego de aprendizaje, los contenidos deben ser abordados a través del hacer: ha separado al grupo en dos subgrupos que deben producir una creación sonora que sitúe la atmósfera de un texto, con ayuda de diversos objetos. Mientras los grupos trabajan en el desarrollo de la tarea, la profesora circula, observa y, después de un tiempo (generalmente unos 6 minutos), interviene con secuencias de regulación:

Ta11. Profesora: **REG** listo, ya tienen de dónde, ahora aumentenle a esa atmósfera, si no lo tiene, el cómo, cuándo y entre quiénes, ¿sí? Es ponerle más detalles, ya tienen un pedazo armado, bueno. **REG**

Sin embargo, el carácter complejo de la enseñanza de los saberes performativos hace que, a veces, el topos regulador y la reticencia (Sen-sevy y Mercier, 2007) que lo debe caracterizar, pasen a un segundo plano:

14. Alumnos: una cas..., en una casa.
15. Profesora: **REG** ¿en una casa?
16. Alumnos: en un comedor
17. Profesora: **REG** ¿Cuánta gente?
18. Alumno: diez
19. Profesora: **REG** ¿es uno?
20. Alumna: son seis personas
21. Profesora: **REG** ¿haciendo qué?
22. Alumna. Comiendo
...
Ta. 36 Profesora: **REG** entonces, eh, todo suena ¿sí? Pero no significa que se queden como artistas, ahí, ¿sí? ¿Para ustedes, ¿estaba cerca la atmósfera que se imaginan?

En el fragmento anterior constatamos que, aunque la tarea de hacer una creación sonora haya sido objeto de devolución por parte de la docente, topogenéticamente es ella quien guarda un control importante de los avances de la tarea. El sistema pregunta→ respuesta cerrada de los estudiantes, que se instala entre los ta13 hasta ta59 (!), valida en extremo el topos experto de la docente en detrimento del topos experimentador que pretende instaurar con los estudiantes. Paradójicamente, es este mismo topos el que solicita después de su diagnóstico en ta36 y que se manifiesta en el discurso docente del ta46, en el que las devoluciones de las líneas 4 y 5: “[Traten] pues yo no tengo idea de cómo es”, están inmersas en un discurso que les da las pistas de respuesta desde la postura de experticia:

Ta. 46 Profesora: **REG** listo, quienes. Dónde y quienes ... Va. Dónde y quienes pero es que están como, perdón la expresión, idiotizados. ¿sí? O sea se pueden mover, se pueden levantar, pueden caminar. **DEV** yo no sé cómo **DEV** ... cómo es esta casa, a qué hora es, pero una casa de toda esa mano de gente normalmente no es así, cómo esta, así de dormida cómo está sonando esta, ¿sí o no? ¿sí ven? Entonces traten, traten de, **DEV** yo no tengo idea de cómo es **DEV** y creo que ustedes tampoco pero no la van a encontrar, ¿sí? Entonces traten de..., de..., de recordar, de imaginar. ¿Qué sonidos puede haber? El sonido de la puerta, búsquenlo, el sonido de, que alguien toca, el sonido de que llegó la empleada, el sonido de que alguien se... caliente, el sonido del niño que no sale del baño, los que están corriendo y no se quieren vestir, yo no sé, pónganle una hora, un momento específico a ese dónde y a esos quienes. ¿listo? XXX yo no sé... que nos lo diga el tema **REG**

Concluye con un “¿intentamos?” (ta59), con el que la docente intenta devolver la responsabilidad a los estudiantes a partir de la ficción de que el diagnóstico parte de alguien que comparte el mismo topos que ellos.

A pesar de lo constatado anteriormente, la necesidad que tiene la profesora de **atender dos grupos en paralelo** crea **oportunidades de autonomía**, que producen efectos significativos de avances en la apropiación de la ruta del saber hacer relacionada con el manejo de los contenidos:

Ta 127 (min50:00) Estudiante: ... que esté cargado de, de sonidos... que uno cambie ahí, ¿cierto? Cuando uno está haciendo la comida y está el corre corre, pero cuando la gente llega “ahhh, Bienvenido, uhhh,” entonces deberíamos como bajar todo y que se reduzca a propuestas interesantes, a sutilezas como un reloj, a la sutileza de sacar un plato, porque de hecho cuando los platos no suenan, de hecho es mala educación cuando la cuchara suena con el plato, [...] tiene que ser todo más centrado que otra cosa, entonces hay un momento de ruido, de juego de ... y cuando llega el tío, pun, como que se ... sutilezas nada más, y nos escuchemos y nos concentremos en quien es el que está proponiendo la cosa y qué tipo de sutileza está proponiendo.

Este fragmento testimonia un avance importante de parte de los estudiantes, quienes pasan de un tratamiento “naturalista” del sonido, en el que simplemente las acciones eran acompañadas por los ruidos que producen el cuerpo y los objetos manipulados, a un tratamiento distanciado que trabaja el sonido como materia expresiva: “Deberíamos como bajar todo” y “que se reduzca a propuestas interesantes, a sutilezas como un reloj”. Es más, emergen, al cabo de cincuenta minutos de actividad, efectos del trabajo preparatorio de concentración del inicio de la clase, a la vez tematizados y proyectados sobre la praxis (“indicio”): “Sutilezas nada más, y nos escuchemos y nos concentremos en quien es el que está proponiendo...”

El análisis de la sesión nos permite constatar que el manejo topogenético bastante “cerrado”, de las interacciones de la docente al principio de la sesión, **es neutralizado** por la necesidad que tiene de “alejarse” de un grupo mientras atiende al otro grupo. Estos momentos de autonomía liberan a los estudiantes del control de la experticia por parte de la docente, y constituyen momentos de desplazamientos topogenéticos de la experticia hacia los estudiantes. En lo que respecta a los contenidos secundarios que anunciamos al principio de este análisis, la *ruta disposicional del trabajo corporal* (por ejemplo las fases iniciales de calentamiento o de relajación) constituye un contenido característico de la formación teatral, estructurado en rituales que terminan atravesando los diferentes dispositivos de formación e integrándose poco a poco en el “texto del saber” de los contenidos declarativos y práxicos.

Cuerpo

El análisis del episodio 3 de la tercera clase refleja parte del contenido central del dispositivo. Al principio el profesor apela a la memoria didáctica, a partir de contenidos previamente trabajados (cuerpo, peso, acción individual en relación al otro) para instaurar, en el medio didáctico, los elementos que constituirán los contenidos efectivamente enseñados. El programa de la asignatura contempla la acrobacia y el movimiento como el tema general que orienta las actividades de aula. En el episodio que se analiza, el proyecto del profesor se configura sobre el **principio de contención** (tomado como un estado de movimiento sostenido que se manifiesta en una “predisposición activa al movimiento”); este contenido es llevado a cabo mediante un trabajo de movimiento, típico de las prácticas profesionales, en las que se efectúan “rollos” sobre colchonetas o sobre el piso y se incluyen elementos como los apoyos, la fluidez, la disposición total, la conciencia física, el estado de presencia y el riesgo, asuntos que, como se puede comprobar, hacen parte del proyecto desde el inicio, atraviesan el trabajo y tienen consecuencias tanto sobre el objeto como en el trabajo conjunto.

Contenidos

El fragmento que sigue corresponde a la fase introductoria de la clase. Se ha solicitado a los estudiantes, organizados en grupos, proponer una modalidad de movimiento sobre la colchoneta para que los compañeros la imiten.

TA 1. Profesor: Okey, entonces, REG< lo mismo pero diferente ¿sí? Me voy primero por el suelo me devuelvo por la colchoneta, ¿okey? ¿Listo?

Entonces hoy vamos a ir proponiendo, cada persona va proponiendo una acción ¿sí? para todo el grupo; entonces empezamos, ¿qué grupo está allá? ¿Quiénes son los de allá? REG (señala la esquina del salón)

Se destaca que el profesor otorga al ejercicio el nombre de “acción”, que hace parte del saber tanto de la práctica de referencia como del trabajo teatral, e implica que cada movimiento tiene una estructura, un desarrollo y una intención que se comunican por medio del cuerpo. Podemos observar un sutil trabajo didáctico del profesor que, en esta parte, procura configurar un tipo de comportamiento que les posibilite entrar orgánica y totalmente en las actividades diseñadas en su proyecto. El “bien sencillo” prepara implícitamente a los estudiantes para que no multipliquen los rasgos de superficie del movimiento, ya que el objetivo es trabajar el proceso que va de las dimensiones exteroceptivas hacia las dimensiones propioceptivas (Wallon, 1949, 1965) que implica el trabajo de contención:

TA 9 Profesor: REG< bien sencillo, ¿listo?, sencillo, y por favor no dejen eso que pasó ahorita, con su columna, con su cuerpo, cómo lo puedo seguir trabajando aquí, ¿sí? Cambiamos de actividad pero algo sigue igual por dentro, algo se tiene que estar moviendo por dentro, entonces por favor no deje de poner a producir su cuerpo, todo el tiempo, ¿listo?, sencillito. >REG

Aquí se empieza a perfilar la perspectiva del dispositivo didáctico del profesor; por un lado, el propósito de que los estudiantes permanezcan en estado de alerta y que tengan conciencia física, incluso aquellos que se encuentran “en espera” y no directamente implicados en el ejercicio; en los parámetros de la tarea-aprendizaje, el profesor los prepara para que progresivamente tomen conciencia de la dimensión interna, propioceptiva, de la contención: la instrucción de simplificar el movimiento inicial nos muestra que lo importante no son los rasgos de superficie del movimiento.

A pesar de dejar bajo responsabilidad de los estudiantes las propuestas de movimiento, en el Ta inmediatamente posterior el profesor se sitúa en la postura de quien plantea la acción y se propone a sí mismo como modelo.

TA 10 (Desarrolla una serie de rollos sobre el piso. Después de terminar una serie sobre el piso se pone de pie para hacer el siguiente). REG< Y sigo, ¿sí? va (el mismo ejercicio pero ahora sobre las colchonetas, al terminar hace un gesto invitando a una estudiante a hacer el ejercicio. Esta empieza. 39:37).

El movimiento consiste en un rollo sobre el piso. Se parte con los pies paralelos y rectos, se da el giro sosteniendo el apoyo en un brazo que permanece como eje sobre el piso, mientras el otro se pone hacia delante para permitir el giro y se sale metiendo la cabeza y ubicándola un poco de lado.

Este mecanismo tiene efectos topogenéticos en dos niveles: por un lado, el profesor orienta el trabajo, formula el movimiento y se propone a sí mismo como modelo (práctica frecuente en su dispositivo), ejemplificando la actividad con sus maneras de desarrollar el ejercicio o con los modos de ejecución de los estudiantes. Cabe anotar que esta manera de ejecución es la que los estudiantes deben imitar, lo que abre la posibilidad de pensar que el aprendizaje del movimiento, al menos en acrobacia, depende de la relación entre modelo-imitación y la repetición como la estrategia del juego de aprendizaje que conducirá al desarrollo del siguiente proceso: observar el modelo→fijarlo→aportar al modelo→fijar el movimiento con los nuevos elementos que necesariamente aporta el ejecutante→ finalmente, producir uno nuevo que sintetice este proceso. La repetición constituye aquí un rasgo importante y central en las prácticas pedagógicas de la corporeidad. Aunque el dispositivo busca, aparentemente, **reforzar** lo exteroceptivo, la ejecución constante termina por orientar la atención hacia lo propioceptivo. En segundo lugar, recalcar, por parte del profesor, que la acción se ejecute tal como fue realizada y mostrada, genera un fenómeno topogenético que articula así dos **gestos profesionales indispensables**: las posturas de ejecución y de observación.

Formas de aprendizaje

La parte inicial de este episodio es rico en evidencias del modo como, a partir de los movimientos, el profesor encamina su trabajo hacia la conciencia corporal. El sentido y la calidad del movimiento están demarcados por su coincidencia con lo propuesto, pero también por la conciencia física en la que se involucra la atención a cada una de las partes.

TA 13 REG< (Se dirige a una estudiante que hace el rollo) bien, arriba, desde arriba, vamos, sin flexionar rodillas, desde arriba, no flexione rodillas

TA 14. REG< Arco y meta la cabeza (una estudiante comienza el movimiento el profesor la toma de la cabeza justo cuando inida el rollo empujándola hacia la parte interna, esto facilita la ejecución del movimiento), y!

TA 18 REG< DEV< meta bien ese brazo allá (estira el brazo derecho) meta bien la cabeza (indina la cabeza), eso, el brazo, eso está muy bien en el brazo.

Podemos observar en estas evidencias que, a pesar de un marco general de devolución, el profesor maneja consignas de regulación que son muy directivas: es él quien guarda el control de la experticia. Sin embargo, esta directividad contrasta con la de nuestro primer ejemplo: aquí las enseñanzas “de ejecución técnica” del movimiento no son el fin en sí de la actividad, sino que buscan simplificar la dimensión de superficie de las acciones para que los estudiantes puedan concentrarse en la dimensión propioceptiva. La aparente sencillez del ejercicio contrasta con la complejidad que manifiestan los ajustes que expresa el profesor. “Hacer” el ejercicio, repetirlo y recalcar las partes del cuerpo en la que se ubican los obstáculos, tiene como objetivo estabilizar la comprensión de lo explicitado como su paso al ejercicio físico y su cualificación.

Repetir y proponer se tornan parte de los juegos de aprendizaje. Elementos que se ejecutan, se configuran en características del saber: repetir es componente del juego de aprendizaje, proponer lo es de la dimensión creativo-corporal, de su componente epistémico.

En el ta 46, por ejemplo, un estudiante hace un movimiento proponiendo una variante a partir del ejercicio-base: la devolución en el ta 47 tiene carácter de aprobación de la propuesta: “Déle. Siempre busque también la complejidad, ahí hay otra complejidad, ¿sí? **DEV<** ¿sí la pillaron?”. Esta se colectiviza y previo a su realización se recalca, por parte del profesor, que tiene un grado de complejidad que se debe descubrir vía observación y percepción del detalle incluido. Esta modalidad, que empieza a incrustarse en el dispositivo, tiene efectos en los juegos de aprendizaje: se hace para aprender, incluyendo una dimensión topogenética, pero además se hace activando la percepción del detalle como variable didáctica.

TA 49 (Observa cómo lo está realizando un estudiante) **REG<** No, stop. El está proponiendo algo, (al estudiante/modelo) hágalo de nuevo, mire, mire lo que está proponiendo él, (el estudiante/modelo inicia el ejercicio) suéltelo, eso era **>REG**

TA 50 **REG<** ¿Si? ¿Si lo vieron? ¿Qué es? **>REG**

TA 51 Alumna:

TA 52 Profesor: **REG<** ¿Qué? **>REG**

TA 53 Alumna: cuando se para...

TA 54 Profesor **DEV<** se mantiene, o sea **>DEV** **REG<** que hace una qué? **>REG**

TA 55 Alumnos: **DEF <** contención **>DEF**

El profesor apela a otros mecanismos basados en lo mencionado. En la clase:

El *directivismo* de los fragmentos anteriores apunta ahora a aspectos técnicos del movimiento que no constituyen el objeto principal del profesor. Con el avance de la repetición o del proceso, vemos que el profesor se vuelve más **reticente** (Sensevy y Mercier, 2007) y hace más devoluciones (TA 50, 52, 54) hasta que se produce, por parte del alumno, una respuesta a partir de una lectura propia. Los estudiantes notan una diferencia (TA50) y la verbalizan. Este aspecto, que es el resultado de una devolución, es importante porque hace parte del juego de aprendizaje. La devolución y la regulación tienen efectos sobre el medio didáctico, al llevar a la estudiante a una zona donde ubique el contenido central de la secuencia sin que el profesor la defina. La pregunta opera como parte del engranaje que activa la construcción de este en el colectivo. En ta 55 se incorpora el concepto clave del proyecto y de las prácticas de referencia: la contención. Lo interesante es que en su inclusión confluyeron aspectos de los tas precedentes tales como: el ejercicio-base, la propuesta de un estudiante y la pregunta del profesor.

En ta 56 la devolución se hace física (ya que la respuesta se aprueba y se refuerza en el gesto físico del profesor) y verbal (enfatisa taxativamente el concepto de contención) con efectos concretos sobre el medio, ya que se puntualiza y estabiliza el contenido que emergió en el despliegue del dispositivo. La instalación del contenido le permite incluirlo ostensivamente en el trabajo estudiantil. Como la contención resulta, la mayoría de las veces, un concepto difícil de explicitar, ya que corresponde a una dimensión orgánica que se descubre en la actividad física y que resulta compleja de intelectualizar, el profesor apela a decirla a partir de los propios ejercicios de los estudiantes (ta 58).

En este contexto, el movimiento como objeto se organiza como acontecimiento sobre el que confluyen varias dimensiones: la orgánica, la física, el control; por ello, la contención como objeto emergente está relacionada con la intención y la dirección del cuerpo en el espacio, y con la transición entre movimientos que hacen parte de la organización discursiva y pragmática de la clase, vinculada estrechamente con las prácticas artísticas de referencia.

Con respecto a los objetos y contenidos de la sesión, lo más cercano al movimiento es precisamente la noción que introduce el profesor en el ta 1, cuando lo define como próximo a la acción. Esta noción hace parte tanto de la práctica de referencia (el cuerpo en tanto disciplina) como del trabajo teatral e implica, además, que cada movimiento tiene una estructura, un desarrollo y una intención que se comunican por medio del cuerpo; por ello (evento que se comparte en la clase de voz) la configuración de una ruta disposicional del trabajo corporal (calentamiento, relajación, alistamiento), que es característica de la formación teatral.

Conclusiones

El análisis desde la perspectiva de la antropología didáctica, y en particular de la clínica didáctica, permite describir y analizar las actividades conjuntas para dar cuenta de los contenidos y dispositivos utilizados en la formación de profesorado de teatro.

El estudio permite corroborar que los profesores de la LAE de la Universidad Pedagógica Nacional apelan a prácticas pertenecientes a la larga tradición de la formación actoral, pero que ajustan también en función de los nuevos contextos **formales** de la formación. Se ha logrado identificar dos tipos de práctica pertenecientes a las prácticas profesionales, con elementos que se incorporan en la formación profesional del futuro profesor.

Lo anterior constata que la afirmación base es válida: los docentes en la LAE no han recibido una formación en lo concerniente a las dimensiones pedagógicas y didácticas para ejercer la docencia, en las áreas y campos de la formación teatral. Sin embargo, construyen su experticia docente en el ejercicio de la práctica misma y apelan a concepciones y prácticas de la transmisión del saber profesional, relacionadas con el oficio teatral. Las formas particulares de trabajo que implica el contexto, por ejemplo en el caso de las prácticas de voz, el hecho de tener que manejar un gran grupo de estudiantes, modifican estas formas y prácticas de transmisión con efectos didácticos observables.

Referencias

- Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer.
- Brousseau, G. (1986). *Enseñanza y aprendizaje de la modelización. Enseñanza de las ciencias*, 4 (1), 45-50.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). "Vos mains sont intelligentes": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps D'enseigner: Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en Mathématique*. Berne: Peter Lang.
- Niemeyer, B. (2004). *La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes*. Revista de educación. Universidad de la Rioja. Madrid. N° 341, 2006. 99-122.
- Perafán, G. *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colección tesis doctorales.
- Rickenmann, R. (2006). *La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques*. In B. Darras (Dir.), *Etudes culturelles et Cultural Studies*, MEI – Revue Médias et Information, No 24-25. Paris: L'Harmattan, pp. 155-164.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes: PUR.
- Wallon, H (1949,1965). *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Lautaro.

René Rickenmann

Rene.Rickenmann@unige.ch Université de Genève.
Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza). Inició sus estudios superiores con una Licenciatura en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia) y una Maestría en Sociedad y Sistemas de Formación en la Universidad de Ginebra. Director del equipo de Semiótica, Educación y Desarrollo (SED), Didáctica de las artes plásticas, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Docente en esta universidad desde 1995.

Miguel Alfonso

mikealf8@yahoo.com Universidad Pedagógica Nacional.
Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación. Estudió Psicología en la Universidad Nacional, licenciado en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional y posgrado en Comunicación de la Universidad Central. Ha sido actor, director de teatro, investigador, docente y coordinador de la carrera de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Artículo recibido en abril 25 de 2012 y aceptado en junio 10 de 2012.