

DE JUEGOS DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN PROFESORAL DE TEATRO: INTENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO PROFESIONAL

Miguel Alfonso





Resumen

A partir de una investigación sobre la construcción del saber profesional del profesor de teatro, teniendo como referencias, un enfoque sociocultural del saber, la teoría de la acción didáctica conjunta y un enfoque clínico didáctico en la investigación de las acciones docentes, se propone que los profesores/formadores instalen en el aula juegos didácticos con rutas que se bifurcan, a fin de construir diversos objetos, contenidos y estrategias, cuyo origen radique en las prácticas de referencia teatral. No obstante, su despliegue es también una forma de construir praxeologías que intentan resolver la tensión provocada por la inclusión de una práctica artística en un universo académico e institucionalizado, hecho que da lugar a la configuración de nuevos campos de saber y un nuevo perfil profesional.

Palabras clave: clínica didáctica, teoría de la acción conjunta, juego didáctico, formación teatral universitaria, praxeología, saber profesional, cuerpo, actuación.

Didactic games in the training of scenic arts teachers: Attempts at building a professional field

Abstract

From the starting point of a research on the construction of professional knowledge of the scenic arts teacher, and assuming the socio-cultural viewpoint of the Theory of Joint Didactic Action, as well as a clinical-didactic approach on the investigation of teaching actions, this paper proposes that teachers / trainers may implement in the classroom didactic games with forking paths, so that they may build various objects, contents and strategies, whose origin lies in theatrical practices of reference. Nevertheless, their deployment is also a means for building praxeologies that may solve the tensions caused by the inclusion of an artistic practice into an institutionalized and academic world, thus allowing the setting of new fields of knowledge as well as the construction of a new professional profile.

Keywords: didactic clinic, joint action theory, didactic games, theater academic training, praxeology, professional knowledge, body, performance.

De jogos didáticos na formação de professores de teatro

Resumo

A partir da pesquisa sobre a construção do saber profissional do professor de teatro, tendo como referências um enfoque sociocultural do saber, a teoria da ação didática conjunta e um enfoque clínico didático na pesquisa das ações docentes, se propõe que os professores/formadores instalem na sala jogos didáticos com caminhos que se bifurcam, com o objetivo de construir diversos objetos, alguns conteúdos e umas estratégias, onde sua origem reside nas práticas de referência teatral.

Não obstante sua abertura e uma forma de construir praxeologias que tentam resolver a tensão provocada pela inclusão de uma prática artística num universo acadêmico e institucionalizado, gerando um espaço pra configuração de novos campos do saber e um novo perfil profissional.

Palavras chave: clínica didática, teoria da ação conjunta, jogo didático, formação teatral universitária, praxeologia, saber profissional, corpo, atuação.

Introducción

Muy exigua es la investigación en didácticas de la formación superior en Colombia. Lo es más en las artes y se reduce mucho más en lo referido a la formación de profesorado. Los planteamientos que acompañan este artículo forman parte de una pesquisa que se realiza sobre la construcción del saber profesional del profesor de teatro¹, con esta se intenta aportar en la configuración de una episteme o, al menos, en la cristalización de un modelo teórico que describa y analice lo que hacemos los formadores de futuros educadores.

Hemos centrado nuestra mirada en los procesos de formación que se despliegan en las clases prácticas de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, a fin de rendir cuenta de las acciones docentes, de sus praxeologías, de los saberes que emergen, de los contenidos que se despliegan, sus estrategias y actividades.

Como es un campo inexplorado y amplio, hemos estado formulando algunos de sus hallazgos (Alfonso, 2012; Alfonso y Rickenmann, 2013) durante los últimos años, con el fin de aportar al debate sobre la forma de concebir el saber profesional de los profesores de artes y, especialmente, en la configuración de un orden discursivo de los artefactos y medios de los que se vale el formador para transmitir/construir conocimientos en el aula.

La investigación partió, entre otras, de la siguiente hipótesis: en los procesos de formación del futuro profesorado de teatro rigen prácticas y contenidos propios de la formación actoral o de las prácticas teatrales de referencia (en adelante *prácticas socioprofesionales de referencia*). La fuente de los dispositivos y organizaciones praxeológicas reposa en formas actorales o de formación actoral. En otras palabras, la incorporación en las instituciones universitarias de prácticas con grados de complejidad como las teatrales ha implicado que la fuente de contenidos se halle en las prácticas socioprofesionales. Es decir, los modos de organizar programas, los objetivos, estrategias, contenidos y actividades se nutren de la referencia teatral.

En este documento presentaremos el dispositivo metodológico de investigación y algunos conceptos teóricos desde los que fundamentamos la pesquisa. Partimos de una intuición que parece no ser manifiesta en la formación artística: los educadores desplegamos no una, sino varias rutas de aprendizaje en el intento de construir contenidos didácticos, que son explícitos y pertenecen al campo específico de referencia (denominado usualmente como lo *disciplinar*). Sin embargo, en el propósito de seguir con atención las direcciones que un currículo impone y en la intención de comunicar o construir unos contenidos específicos también se esperaría que:

- a. Enseñemos a enseñar esos contenidos.
- b. Tracemos rutas de aprendizaje.
- c. Eventualmente desviemos la ruta inicial.
- d. Aportemos en la construcción de unos contenidos que no son abiertamente explícitos en los programas.

Con esto queda situada la discusión a desarrollar. Nos valdremos de información recogida en las clases de actuación y cuerpo de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional (LAE) para describir y demostrar que en estas hay proyectos didácticos con dobles rutas. Clarificaremos cómo y con qué efectos y cuáles objetos emergen.

Para tal propósito hemos recurrido a una perspectiva antropológica que considera el saber como una construcción histórica y social. Enfoque que permite la articulación

¹ En efecto, este es el tema central de una tesis doctoral que se acaba de construir.

de dos fuentes principales de aportes teóricos: el paradigma de la didáctica de las disciplinas (teoría antropológica de lo didáctico, teoría de la acción didáctica conjunta) y los aportes del enfoque sociocultural.

Uno de los conceptos devenido de la teoría de la acción didáctica de Sensevy y Mercier (2007) y Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni (2000) es el de juego didáctico. Nos valdremos de él como un heurístico para mostrar que, en efecto, los profesores trazamos varias rutas que inciden en la organización de sus praxeologías y como una manera de superar las tensiones que los universos académicos de la universidad imponen.

El contexto de la formación teatral en Colombia.

Generalidades

En Colombia los primeros directores y maestros que formaron grupos incipientes de actores se formaron, en su mayoría, en el exterior. Ellos cualificaban así sus conocimientos y luego los transmitían en sus compañías teatrales. Así se crearon a finales de los años 1950 y comienzos de 1960, grupos de gran trayectoria como el Teatro Escuela de Cali, el Teatro Popular de Bogotá, el Teatro Libre o el Teatro de La Candelaria. Se resalta que los fundadores o directores de compañías teatrales a la par que consolidaban su grupo organizaban festivales, creaban escuelas en las que formaron y, en algunos casos, siguen formando actores con propuestas en las que se funden distintas búsquedas estético-teatrales con visiones sobre las funciones sociales y políticas del teatro.

La progresiva, aunque dificultosa, consolidación de los grupos y de sus escuelas implicó atender los más diversos aspectos de la producción del espectáculo teatral, lo que obligó a la búsqueda de herramientas técnicas del trabajo del actor junto con las correspondientes a la dirección, la composición escenográfica y demás aspectos del lenguaje escénico.

Según algunos estudiosos la influencia de países como Chile y Argentina fue contundente en aspectos formativos, hecho que significó la creación de la Escuela Nacional de Arte Dramático (ENAD) cuyos maestros, mayoritariamente, procedían del extranjero. Transcurrían los años 1950, momento en que se creaba la Escuela Departamental de Teatro de Cali, aquella que pronto iba a ser dirigida por una de las figuras del teatro colombiano, el director Enrique Buenaventura, quien vinculó actores y directores argentinos. De allí nació el Teatro Escuela de Cali (TEC) como grupo profesional, integrado en un comienzo por alumnos egresados de la ENAD. Estas agrupaciones y sus búsquedas lograron como uno de sus frutos la incorporación del teatro a las instituciones superiores, como teatro universitario, en principio, pero luego como parte de procesos de formación transversal para distintas profesiones. Más tarde, con la Ley General de Educación y con el estatus de las artes como campos disciplinarios se transformaron en carreras profesionales.

La actoral es hoy una profesión con cada vez mayor volumen de aspirantes. Solo en Bogotá el número de escuelas de carácter no formal sobrepasa el de la década del setenta, sin contar con una serie de talleres que se extienden por diferentes localidades y que forman parte de proyectos de estudiantes, agrupaciones, asociaciones o gestores culturales. Esto indica que se entrecruzan formadores, profesores, actores y actrices con variopintos modelos de formación. Con

la creciente oferta de programas de formación universitaria, ya no son pocos los que acreditan título profesional. Sin embargo muchos formadores y profesores² provienen de escuelas en donde tomaron cursos y talleres a los que suman unas destrezas desarrolladas por la práctica, la transmisión directa de saberes o la adquisición de gestos de maestros y colegas con mayor experticia.

Un ejemplo de lo expresado ocurrió, precisamente, en la fase inaugural de la LAE. Los formadores responsables de los primeros proyectos de formación profesoral se atenían a prácticas actorales, a procesos de academias teatrales y bajo premisas que habían forjado cuando se especializaban en sus campos específicos de saber bajo la égida de un gran *teórico*. Eran –son– discípulos de Grotowski, Barba, Lecoq, Marceau, Barker, por ejemplo. Obviamente esta formación afectó enormemente el proyecto de formación profesional de los futuros profesores.

Empero, la presión institucional demandaba –sensatamente– que tanto el currículo como la fuente de los saberes y prácticas estuviese permeado por la referencia universitaria. Es decir, por las lógicas de la academia y sus procedimientos. Esto generó tensiones (entre las prácticas actorales –y de formación actoral– y las de formación superior) causantes de proyectos didácticos que no solo formen actores, sino que proporcionen herramientas para la consolidación de un nuevo proyecto formativo, y se abran campos de investigación sobre contenidos de la referencia socioprofesional y los avatares de su transposición didáctica (Chevallard, 1991).

Los núcleos teóricos

Praxeología

Con el término praxeología se define una organización, por eso la palabra que mejor se adecúa para comprender su significado es formato: una estructura, un modelo. Chevallard se refiere a las organizaciones didácticas como praxeologías. En una primera aproximación vincula este término con respuestas a cuestiones relacionadas con el estudio del tipo de tareas que las conforman, los procedimientos para su realización, la justificación de estos procedimientos y el paso a niveles de saber (la construcción de saberes):

Una organización didáctica comporta pues múltiples niveles de especificación, de los cuales ninguno debería ser descuidado y que dependen, en algunos aspectos al menos, de la didáctica. Así, en un primer nivel, se sitúan las condiciones y restricciones propias de un sistema de enseñanza y de sus centros, que se aplican poco o mucho a todas las materias que allí se estudian [...] En un segundo nivel, se situarán los determinantes específicos de tal materia que figuran en tal curso de estudios: se situarán aquí, por ejemplo, las formas

² Hacemos una diferencia: formador es la persona cuya función es formar profesionalmente a los futuros educadores; profesor designa aquel que educa en instituciones escolares de primaria o secundaria.

didácticas que tienen sentido a priori para el conjunto de la materia estudiada (Chevallard, 1999, p. 229).

Una *praxeología* es un *género de actividad* con la que se designa una categoría –unos modos de enseñanza–, cuyos componentes ostentan familiaridades ya que se trata de un mundo social institucionalizado. *Praxeología* es un concepto descriptivo que permite poner de manifiesto el diseño, la planeación, la planificación, las acciones y los tiempos dispuestos por el profesor para llegar a una meta de conocimientos con sus estudiantes. Permite, del mismo modo, explicitar la estructura y el funcionamiento interno de los dispositivos didácticos, en lo concerniente a contenidos, tareas, roles de los agentes y modos de organizar la actividad. Por ello, una praxeología da lugar a unos formatos didácticos de actividad (FDA).

Según Chevallard (1999), la praxeología es algo que tiene que ver con el saber (no directamente con la actividad de transmisión). Por eso es que hemos cualificado las praxeologías como de los *formadores*, pues estas son las consecuencias de las praxeologías ligadas a los saberes y los contenidos.

En las praxeologías se subsume una dimensión externa que condiciona la enseñanza y una interna, o propia, de la disciplina que se enseña. La definición propuesta remite al FDA con el cual se rinde cuenta de un mundo social institucionalizado. Esta organización designa una categoría –unos modos de enseñanza– cuyos componentes ostentan familiaridades entre sí y que se basan en unas prácticas de referencia.

La noción de juego didáctico

Como se mencionó, la puesta en marcha de dispositivos de formación provoca unas tensiones con respecto a las prácticas de referencia. Es materia de nuestra investigación dar cuenta del grado de cercanía entre las prácticas de referencia y las de formación, explicitar las tensiones y situarlas en el contexto de la formación de profesorado de teatro. Un tema que tiene relación con estos tópicos es el de los juegos didácticos.

Desde el punto de vista didáctico, y a partir del modelo de la teoría de las situaciones (Sensevy, 2007; Brousseau, 1984, 1986, 2004) y de la teoría de la acción conjunta didáctica (Schubauer-Leoni, 1998; Mercier, Sensevy y Schubauer-Leoni, 2000), tomaremos el concepto de *juego didáctico* como noción descriptiva que permite reconocer la emergencia de nuevos medios (contexto cognitivo y medio antagonista) y mostraremos algunos factores que permiten describir las tensiones



entre el juego de enseñanza/aprendizaje, relativo a las formas institucionales de enseñar teatro y el juego epistémico, relativo a los contenidos de enseñanza y de los procesos particulares de este campo artístico.

La noción de juego la tomamos de Sensevy (2007) quien se vale de ella para explicar aspectos de la acción humana relacionados con sus efectos pragmáticos. Lo notable de esto es que Sensevy asocia juego con la acción didáctica y la vincula al contrato didáctico³. Si el profesor y el estudiante juegan un juego, el primero ha de producir estrategias para que el segundo gane. Solo así el profesor también vence. De este modo el juego se torna en estrictamente colaborativo en el plano de un saber que se posee y que se transfiere en el contexto demarcado por los contenidos y las estrategias utilizadas. El juego didáctico “supone la producción de comportamiento en situación, supone la resolución de un problema” (Sensevy, 2007), en tanto problema propuesto por el profesor, está más allá de la capacidad cognitiva actual del estudiante. Esta indispensable “insuficiencia” es la base del juego.

La perspectiva de investigación: la clínica didáctica

Siguiendo el modelo de investigación de la teoría de la acción didáctica conjunta se estudian las prácticas y acciones de los docentes, desde un dispositivo investigativo de tipo clínico (Leutenegger, 2009). Bajo esta mirada la acción docente no se toma como determinada por sus propias concepciones, se organiza desde los aspectos emergentes de la situación construida conjuntamente entre profesores y estudiantes.

La clínica didáctica se acoge como concepción epistemológica de la que se derivan métodos de descripción, recopilación y análisis de datos concediendo carácter semiótico a las situaciones de clase. Quiere decir que tras las situaciones de aula existen modelos explicativos que es necesario dilucidar. A diferencia de otros métodos, esta perspectiva metodológica consiste en darse los medios conceptuales y metodológicos para describir las dinámicas de las situaciones de enseñanza/aprendizaje —de teatro, en este caso— y en el contexto particular de la formación universitaria.

La clínica didáctica es una herramienta metodológica que permite describir los sistemas didácticos tal y como se desarrollan concretamente en el ámbito escolar, para dar cuenta del modelo explicativo que se suscita en el aula. En concordancia con las

perspectivas de la teoría de la acción didáctica (Schubauer-Leoni, 1998; Mercier, Sensevy y Schubauer-Leoni, 2001) y el aprendizaje situado (Suchman, 1987). En tal sentido se favorece una metodología basada en la constante interacción entre los conceptos que definen teóricamente los procesos ligados a las actividades de enseñanza/aprendizaje, con los “indicios” (datos o informaciones) obtenidos por medio de la observación y el análisis de lo que hace el profesor y el efecto de su actividad formativa (Rickenmann, 2005; 2007).

En la formación teatral, la mayoría de las actividades son prácticas (desarrollar partituras físicas⁴ o sonoras, producir escenas, elaborar micromontajes o montajes, crear historias, manufacturar y trabajar con marionetas, construir escenografías, etc.). Este manejo (y el de cualquier otro profesor) es categorizado, según la perspectiva clínico-descriptiva, a partir de:

a) Unos niveles de organización del contexto didáctico. La categoría que permite describir los cambios que se generan en dicho entorno se denomina *mesogenética* (Brousseau, 2004), básicamente en lo que respecta a la construcción conjunta de los *contenidos efectivamente enseñados*. Estos procesos constituyen el pilar de la evolución de los contenidos y artefactos culturales que se escenifican en clase; permiten describir cómo se va construyendo el objeto de estudio, la organización inicial y la evolución del medio didáctico.

b) Unos lugares que se ocupan durante la actividad de aprendizaje. Dado su carácter topológico se denominan procesos *topogenéticos*. De acuerdo al proyecto didáctico los estudiantes desarrollan acciones, comportamientos, posturas que indican el modo de relación con el saber.

La *evolución topogenética* permite describir y dar cuenta de la evolución de estas posturas, de los roles del docente o de los estudiantes en función de lo que hacen en el medio didáctico.

c) Unos tiempos en los que la tarea puede avanzar. La *evolución cronogenética*, categoría que nos permite describir los procesos de construcción de los objetos de saber en función de un “tiempo didáctico”. Como se deduce, estos procesos tienen que ver con los límites temporales que la institución impone a las actividades y con los gestos que permiten la evolución, desarrollo y avance de la clase en relación al tiempo didáctico.

Estos procesos permiten describir la evolución de la actividad didáctica ya que, por ejemplo, los fenómenos mesogenéticos dan cuenta de las transformaciones del medio didáctico (*milieu didactique*) y de los objetos de saber; los topogenéticos arrojan información relativa a cambios y desplazamientos de las posturas de acción de cada agente con respecto a las funciones que cumple en la tarea.

Haremos una exploración por las secuencias de las clases de cuerpo y actuación ofrecidas a estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. En estas clases existen unos contenidos específicos y unas estrategias que, según lo demuestran nuestros hallazgos, se acercan a las prácticas socioprofesionales de referencia. Sin embargo, en la transposición hacia prácticas formativas se genera un conjunto de contenidos subyacentes.

³ El contrato didáctico es un concepto de la teoría de la acción didáctica por el cual se describe el conjunto de expectativas del profesor y los estudiantes, es un acuerdo implícito marcado por el programa, los objetos de saber y la dimensión institucional.

⁴ Una partitura física es un texto corporal, una estructura, un repertorio concreto y parcial de movimientos corporales y faciales que acompañan réplicas de los personajes. Al modo de la música, en la que cada instrumentista tiene su propia partitura, cada personaje tiene la suya. Solo que, en este caso, constituye un proceso de construcción y creación por parte de los actores, producto de un estudio profundo de las condiciones contextuales del texto, de un análisis de sus parlamentos, de las maneras de relación con las restantes partes de la obra.

Descripción de los proyectos de las clases estudiadas

Las características de las clases analizadas desde la perspectiva de la clínica didáctica se describen a continuación.

En la clase de cuerpo, el formador tiene un doble proyecto didáctico. De una parte se aborda el trabajo físico, de entrenamiento actoral, lo que implica ejercicios de movimiento y acrobacia y, por otro lado, despliega un trabajo de investigación que los estudiantes van desarrollando a partir de un tema puntual devenido de las clases prácticas. En actuación, los estudiantes se dividen en grupos. Se les asigna uno de los llamados grandes teóricos y preceptos específicos de sus sistemas teatrales que deben apropiarse de modo que muestren sus niveles de comprensión en el montaje de escenas de dramaturgos reconocidos.

En líneas generales, los objetivos y contenidos principales de estas clases se describen en el cuadro 1.

Cuadro 1.

Clase	Cuerpo	Actuación
Objetos Didácticos	Acrobacia y movimiento. Trabajo sobre sí mismo.	Teorías de actuación de B. Brecht, J. Grotowski, V. Meyerhold, C. Stanislavsky y E. Barba.
Objetivos	Cerrar la brecha que se ha producido entre mente y cuerpo. Crear conciencia y sentido de ser cuerpo.	Colocar a cada uno de los estudiantes en el rol de aquella persona que afronta una puesta en escena. Reflexionar sobre los procesos previos a la puesta en escena.

El cuadro anterior permite tener un panorama general: los objetivos de los proyectos generales de la clase son, también, modos de solucionar el impase de la transición de prácticas socioprofesionales a prácticas de formación. Iremos desarrollando esta presunción.

También es posible considerar otro asunto: la “insinuación” de unos proyectos paralelos. Mostraremos las evidencias y los indicios que permiten demostrar cómo se construyen esas rutas (juegos didácticos) emergentes para terminar con el lugar que tienen estas construcciones en la tensión señalada.

Un proyecto con juegos que se bifurcan. La clase de cuerpo

El proyecto de la clase de cuerpo tiene unas particularidades. Su programa general contempla la acrobacia y el movimiento como el tema/objeto central que orienta las actividades de aula en esta etapa de la formación. No obstante, el profesor, además de seguir en esta ruta, incorpora dos cuestiones más: el “trabajo sobre sí mismo”, también procura que cada estudiante profundice en un tema relacionado con las clases y su interés particular, interés devenido de las discusiones o dificultades que tienen para realizar los ejercicios, en los que el cuerpo es el asunto central. Otros contenidos medulares que forman parte del dispositivo de la clase de cuerpo y de la estructura de la secuencia, son el peso corporal y aquellos que en su opinión le subyacen: la *pura contigüidad*, el cuidado del cuerpo y el ritmo dentro del marco de los procesos de entrenamiento. Con respecto a la pura contigüidad, la define como estar 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 cons-

ciente de sí mismo –y de la presencia del otro– para alcanzar un nivel de comprensión y entendimiento de sus dificultades, desarrollos y evoluciones.

Con el ritmo se hace alusión a los pulsos internos del organismo, al compás, la fluidez y la conciencia de los movimientos. En el contexto del entrenamiento corporal para la actuación, este trabajo se relaciona con la plasticidad, el orden y organización consciente de los movimientos, la armonía y amplitud gestual, sincronizada y controlada por el actor.

El diseño de la clase, como se expresó, se basa en el trabajo con dos objetos centrales: acrobacia (en la que el peso corporal es uno de temas centrales) y el trabajo sobre sí mismo. De modo que en las cuatro clases videograbadas se establece un movimiento pendular: en la primera se trabajan elementos físicos y acrobáticos; en la segunda, el trabajo es individual, se presentan avances de un trabajo documental y de puesta en instalación sobre temas relacionados con el trabajo sobre sí mismo; en la tercera se vuelve a la acrobacia, y la cuarta, de nuevo el trabajo sobre sí mismo. Esta manera de proceder ejemplifica la oscilación entre juegos de aprendizaje y epistémicos. En efecto, una ruta se sitúa en el trabajo de movimiento y la otra en el trabajo sobre el estudiante y sus dimensiones interoceptivas.

Este procedimiento acerca el dispositivo didáctico del formador de cuerpo a la propuesta del llamado *teatro antropológico*. Para Barba (1986) y Barba y Savarese (1999), unos de sus creadores, el trabajo del actor en su *dimensión no pública* es una de las características del trabajo sobre sí mismo.

Pero también hay un quiebre. En la dimensión antropológica de Barba este trabajo se relaciona estrechamente con los ejercicios en tanto paradigma de dramaturgia que cobra vigencia en el trabajo físico. En contraste, el profesor del área de cuerpo incluye una dimensión cognitiva como parte estructural de su dispositivo. Recordemos que entre sus propósitos se encuentra el de aportar a la unidad de la relación entre mente y cuerpo, y crear conciencia de ser cuerpo.

Como dispositivo didáctico el profesor hace una serie de ejercicios de movimiento (acrobacia) que son efectuados individual o grupalmente por los estudiantes,

de igual manera procura adelantar discusiones sobre la experiencia previa y de aula para que se verbalice como medio de objetivar y dar "otra" forma a las acciones realizadas, de armonizar la reflexión de la clase con los temas que los estudiantes han estado desarrollando. Los avances del proyecto paralelo se presentan sistemáticamente para documentarlo de manera escrita o a modo de instalación o *performance* que den cuenta de sus hallazgos. Cabe anotar que entre los temas abordados por los estudiantes como objeto de estudio se encuentran la confianza, la disciplina, el miedo, la relación cuerpo/mente, entre otros, estos se configuran como preguntas o problemas a desarrollar a manera de itinerarios.

Un acercamiento a los procesos de aula in situ nos ayuda a comprender y profundizar en estos mecanismos. Centramos, entonces, nuestra atención en los dos componentes mencionados. Ubicamos fragmentos de las clases estudiadas y focalizaremos el trabajo con una estudiante que refleja el encuentro (y emergencia) de juegos.

Para efectos de nuestros análisis utilizaremos las siguientes convenciones para referirnos a los

indicios meso, topo y cronogénicos:

Indicio cronogénesis: (*subrayado de guiones*).

Indicio mesogénesis: (*subrayado grueso para juegos de aprendizaje*) y (*subrayado doble para juegos epistémicos*).

Indicio topogénesis: (*subrayado ondulado*).

Primera clase: episodio 4

Este episodio se extiende por cerca de 17 minutos, corresponde a una franja en la que, después de haber discutido sobre las dificultades que uno de los ejercicios ostenta, el profesor propone que se intente hacer de nuevo, que se repita. Se trata de que un estudiante salte sobre el otro, sosteniéndose sobre los hombros de éste por un corto tiempo. El ejercicio tiene las siguientes complejidades: saltar amplificando el salto, sostenerse arriba, caer ampliando la caída y haciendo una sentadilla. En este contexto y luego de la discusión⁵ pide que circulen por el espacio e introducen las siguientes acciones y consignas:

⁵ La discusión a modo de encuentro dialógico grupal es muy importante en los dispositivos de formación en las tres clases analizadas (ya que en la investigación también se consideró la clase de voz). Por muchas razones, entre estas, porque activa la memoria didáctica, permite la verbalización y confrontación de problemas (tomar conciencia del grado de antagonismo del medio didáctico) y la emergencia, la explicitación o estabilización de contenidos didácticos. Es tan crucial esta dimensión que, en los resultados finales de la investigación nos vimos obligados a emplazarla como nuclear en todo el modelo teórico que propusimos.

DE 23: 44 a 40:51

1 Ta 122 Profesor: **REG**...Cómo nos flexibilizamos frente a lo que está pasando, es decir, a veces es necesario ceder terreno me quedo acá, ayudo al otro pero también necesito que me ayuden, es 3 decir es una comunión todo el tiempo entre el ceder y el proponer ¿sí? Listo (*los estudiantes empiezan 4 a circular y a ejecutar los saltos, entretanto el profesor circula por fuera del lugar de las actividades 5 observando su ejecución*) vamos de nuevo. ¿Qué hacemos con todo lo que hablamos? Arriba, cabeza 6 arriba. Apóyese más (a un estudiante). Apóyese, apóyese (a dos estudiantes). Apóyese Cxxxxxx 7 Menos ruido, acuérdense, oigan todo ese ruido.

8 23: 26 Okey, bien, tengan ahí el ejercicio, no lo suelten, recuerden no suelten el ejercicio (*los 9 estudiantes forman un círculo*), aunque esté quieto siga con el ejercicio (*ubica un estudiante en el 10 centro del círculo, este se pone de espaldas*) entonces vamos a complicarlo un poquito más, para 11 ponerle un nivel más interesante, si, que pase otra cosa, entonces igual aprovecho al otro para saltar, 12 me apoyo pero me voy a sostener arriba, me sostengo por tres o cuatro segundos arriba (realiza el 13 ejercicio apoyándose sobre el estudiante), sí, me sostengo uno, dos, tres, cuatro y (salta desde los 14 hombros del estudiante) salto, no más. Cuatro segundos arriba, vamos (*los estudiantes reinician la 15 actividad, se buscan unos a otros para realizar el apoyo y posterior salto*) solamente eso a ver qué 16 pasa. Dele. Sosténgase arriba. (*el profesor se mueve por el salón observando el trabajo*). Sosténgase.

17 24: 28 (*El profesor se incluye en el trabajo*)

18 26:20 (*sigue la actividad, algunos estudiantes incluyen al salto una variante, no se apoyan saltando en 19 la espalda sino frente a frente, gesto que es replicado por el profesor cuando se presta como apoyo. 20 Lo hace con una estudiante a quien se le dificulta esta variación. A ella se dirige*) Más. Más. Dele, 21 aproveche. Otra vez (*la estudiante salta sin lograr subir*) qué pasa, apóyese y estire el brazo, estire 22 los brazos, otra vez (*la estudiante vuelve a saltar el profesor le ayuda a subir sobre sus 23 hombros, logra subir mientras el profesor la sostiene*), otra vez, ahora sola, sola (26:41 *la estudiante 24 logra ejecutar el salto y el sostén sin ayuda*)

25 26: 44 (*el profesor vuelve a incluirse en el trabajo colectivo*)

26 27: 41 Okey, ahí (*el profesor trota sobre un mismo espacio, acción que es imitada por los estudiantes*) 27 no deje de movilizar, siga, siga pensando todo lo que está pasando, sí, un nivel más, siempre, 28 siempre más, ¿sí? CXXX (*pide a un estudiante que le ayude*), listo, estamos, recapitulamos, la primera 29 era apoyarme y salir resortado (*el profesor ejecuta el salto*), segunda apoyarme, sostener, saltar 30 (*repite el movimiento*), y la tercera sí, vamos aumentando, subo, sí, pero entonces ahí empiezo a 31 escurrir, cierto, ahh, y muy suave llego al piso (*el profesor una vez que sube y apoyarse sale por la 32 parte frontal y se desliza por el cuerpo del estudiante*). **REG**

En este *ta* el formador apela a la regulación taxativa, lo que le permite, según nuestra interpretación, ubicar contenidos didácticos que no corresponden explícitamente al juego epistémico (la acrobacia, el movimiento, el peso y el trabajo corporal), los ubica sin definirlos, a modo de un tejido que inicia con una pregunta en clave de verbo reflexivo: “cómo nos flexibilizamos”, frase que se aclara con la sugerencia ceder terreno y con la inclusión de la necesidad del trabajo y ayuda del otro (líneas 1 y 2) y “ceder y proponer” (línea 3).

La apelación a la dimensión colectiva es de orden regulativo también. El profesor se incluye en esta pero es más significativa su inclusión desde la actividad misma. Primero observa, percibe dificultades (líneas 5 y 16) y dado el caso, se implica con un solo estudiante como modelo o como andamiaje (seguimos con este término la concepción de Bruner, 1987), para ser el apoyo y descomponer el movimiento o proporcionar elementos que faciliten resolver las dificultades del ejercicio. Utilizarse a sí mismo como modelo permite ir incrementando el grado de observación de los estudiantes y la inclusión de nuevas informaciones a manera de gestos para resolver el movimiento (líneas 10, 11, 13, 14, 19 a 24 y 28 a 32). Esta acción, pareciera ser un refuerzo, un movimiento que se ha de imitar (al mejor estilo de las prácticas socioprofesionales de referencia), pero aquí se matiza en virtud de lo que espera construir el profesor y que queda enunciado en los siguientes elementos:

1. La necesidad del trabajo conjunto, solidario

2. El efecto y consecuencia de lo discutido colectivamente. Esta situación, además de activar la conciencia corporal permite entrever que no se trata de actividades acrobáticas exclusivamente y que el profesor resuelve (trata de tomar distancia) la compatibilidad con las prácticas de referencia, mediante el diálogo y la apropiación mental (cognitiva) del ejercicio y su posterior reflexión. Las líneas 5, 8 y especialmente la 9 nos permiten ilustrar lo antedicho. La frase “aunque esté quieto siga con el ejercicio” es un indicio topogenético que define parte del propósito y configura un juego paralelo al epistémico.

En efecto, seguir con el ejercicio, “recordarlo”, seguir “movilizándolo” equivale a pensarlo. Bosquejo de una mirada sobre el movimiento que es estrechamente vinculado al plano mental. De modo que la acción física ocupa un lugar en la dimensión intelectual.

Esta intención es posible en el marco del trabajo donde el apoyo tiene un sentido peculiar. No se trata de saltar, también es “sacar provecho del otro” (línea 21) para lograrlo. Aquí el trabajo con el otro tiene un valor en el proyecto didáctico como se ve en el *ta* siguiente:

Nuestra intención es, insistimos, encontrar elementos de juicio que nos permitan definir y precisar una ruta de aprendizaje a la que se articulan otras, como se verá más adelante. En el *ta* 123 (continuación del 122, analizado previamente) se acrecienta la dificultad del movimiento. Lo peculiar del ejercicio es que lo más significativo del proyecto didáctico no es la actividad en sí, sino la medida de las *colaboraciones situadas*. En efecto, el dispositivo didáctico gira en torno al movimiento, al trabajo corporal pero que sitúa la necesidad de trabajar con el otro. En el caso del ejercicio propuesto en el *ta* 123, este se puede resolver con una “ayuda sin sostener” (línea 6), exige una “responsabilidad compartida” (línea 4).

28: 08 *El profesor incorpora un ejercicio con mayor dificultad: deslizarse por el cuerpo de un compañero. Ante la complejidad el estudiante pregunta:*

1 Ta 123 Estudiante: ¿hay una ayuda?

2 Ta 124 Profesor: **REG<DEV<** pero sin sostener, cómo ayuda ¿sí?, cómo ayudo a mi 3 compañero para que trabaje sin necesidad de agarrarlo, todo es mi responsabilidad pero 4 también es una responsabilidad compartida, sí (*Sube sobre los hombros del estudiante*) va, 5 cómo busco (*empieza a descender, como se percibe la pérdida de equilibrio el estudiante lo 6 intenta sostener con sus brazos*), no me ayude con este brazo, usted ayuda sin sostener 7 (*llega al piso se inclina sobre las rodillas y se incorpora*), y salgo, ¿okey? (*da unas palmadas, los 8 estudiantes reinician el trabajo por el espacio*) Vamos, dele, (*observa el trabajo de los 9 estudiantes y da unas indicaciones*)..., muy lento. Eso es muy lento. Sostenga, ah, tenga. 10 No le ayude. No le ayude, el que ayude..., es decir, no le facilite el trabajo. Okey, stop, listo, 11 ya, ..., es muy básico, digamos es fácil y es rico, ¿sí?

12 (29: 52) ahora, venga (*el profesor le pide al estudiante que suba apoyándose en él*), súbase, sí venga, va a hacer **REG>DEV**,

Una ruta de construcción: el movimiento

Como se trata de dar cuenta de las bifurcaciones de los juegos de aprendizaje tomemos la introducción de la tercera clase que empieza así:

Tercera clase: cuerpo

Nos detendremos en analizar el *ta 1* del primer episodio de la tercera clase de cuerpo por su variedad, su complejidad y abundancia en elementos. Es un *ta* extenso, por ello y para facilitarnos la descripción, comprensión y el análisis, lo iremos fragmentando según nuestro propósito.

Los estudiantes ingresan colchonetas al salón, se encuentran en ropa de trabajo físico y descalzos, a los dos minutos de grabación el profesor pregunta por los estudiantes que faltan y pregunta por el proyecto (el trabajo investigativo), instalando así un medio didáctico al instaurar el trabajo escrito en un medio corporal. Hacen una circunferencia mientras interactúan:

Ta 1 Profesor: Nadie más, bien, eh. ¿Cómo va el proyecto? ¿Cómo va el tema de estudio?

Ta 2 Estudiante: ¿Cómo va el tema de estudio?

Ta 3 Profesor: ¿Han avanzado?

Ta 4 Estudiantes: Sí...

Ta 5 Profesor: ¿Sí?, acuérdense que es la presentación, que sea una cosa muy concreta, eh, que uno pueda ver todo el proceso, que se haya, que se haya hecho, entonces, ¿cuándo lo revisamos?

(...)

Ta 18 Estudiante: ¿Al fin vamos a presentar como una especie de instalación?

Ta 19 Profesor: Sí, sí claro, ojo, shh, shh, por favor,

Ta 20 Estudiante: Es que yo quiero escribir un texto

Ta 21 Profesor: **REG<** Sí, pero es que el texto puede estar ahí, como instalación, con todo lo que ha hecho alrededor del texto ¿sí? Por ejemplo, todos los otros textos que se han escrito, todo lo que se ha buscado, los libros, una, una, a manera de instalación, así sea el texto escrito puede haber algo a manera de instalación ¿listo? Entonces el próximo miércoles "ensays" de eso, ¿listo?

El subtítulo de este apartado parece no concordar con estos *ta*, la disposición espacial de los estudiantes y sus prendas de vestir convocan un trabajo físico. No obstante, la introducción del tema (del proyecto, líneas 1, 2 y 5) nos conduce a visualizar un trabajo que es investigativo (*ta 21*) o, al menos, documental (*ta 21*) y que tiende a dar cuenta de un proceso (*ta 5*). Esta situación permite ver que existe otra ruta paralela a las actividades corporales. Lo notorio de este proyecto paralelo es que parece tener una significación importante, como lo indica el hecho de que es la primera información que se comunica en la clase que corresponde al trabajo físico.

Continúa *ta 1*

3: 31 Profesor: Okey, separémonos un poquito (*el profesor empieza a mover sus brazos para aflojar músculos y articulaciones, los estudiantes hacen movimientos disímiles*). Bien, comenzamos (*estira tocando los pies y el piso con las manos*). Acuérdense de la parte primera ¿Qué necesita su cuerpo para entrar en una actividad? (*los movimientos de los estudiantes se amplían y se diversifican, permanecen en círculo, algunos hacen estiramientos otros se mueven por el piso*). Eso es ... por el espacio,

La regulación persiste. El profesor entra en la dimensión colectiva de la actividad práctica y sale al poner el dispositivo intelectual en marcha. Así lo indica la apelación a la memoria didáctica, con lo cual se recuerda que el cuerpo es el epicentro de las acciones de clase y que existe un dispositivo en marcha. Con la frase "acuérdense de la primera" activa el contenido principal (la actividad corporal vivenciada con anterioridad), también activa una *intelectualización de la actividad*. Es una estrategia: pensar en lo que se requiere para entrar en actividad física hace que el proyecto se sitúe: el cuerpo no está separado del pensamiento, la atención y la memoria, como lo recuerda insistentemente el formador. El movimiento, como contenido didáctico, permite la instauración de un trabajo *corpointelectual*⁶ desde el que se despliegan otros contenidos de aprendizaje. Así lo muestran los indicios de la primera clase. Se trataba de ir tejiendo el sentido del peso, pero también de sostener sin ayudar, de sacar provecho del compañero. De un trabajo de co-responsabilidad, complejidad que se acentúa dado el dispositivo didáctico.

La vinculación de la acción física con la imagen mental de ella construida activa una tensión que en la clase se ubica como tema y contenido didáctico. Se estudian como parte de una ruta epistémica (la alusión a las unidades de movimiento, a las indicaciones técnicas, al cuerpo en movimiento y sus incidencias), en conexión con otros temas (los intentos, el pensamiento, las posturas, la relación con el otro, y el aprendizaje). Estos elementos conforman otra ruta: del aprendizaje, así se va configurando en la continuación del *ta 1* de la tercera clase; durante la etapa de alistamiento (calentamiento en el que todos siguen haciendo movimientos de manera individual) dice el profesor:

1: 24 ... fíjense en el espacio, con su compañero en el espacio, no están solos, eso dele, que no se le 2 quede ninguna parte del cuerpo... (los estudiantes estiran y mueven su cuerpo centrando su trabajo en 3 las articulaciones).

4 5: 52 Siempre trate de involucrar todo su cuerpo, todo su cuerpo, así esté trabajando una parte 6 específica involucre todo su cuerpo,

7 6: 21 (*El profesor después de hacer movimientos amplio de estiramientos y distensión activa empieza a trotar por el espacio, gesto es que replicado por algunos estudiantes*) siempre que empiecen a hacer 9 que sea completo, que sepan lo que están haciendo, no que sea un movimiento por el movimiento, sepan lo que están haciendo. Suelta la cabeza.

El cuerpo pareciera –solo parece– ser un asunto secundario, ya que se encuentra en medio (y en el medio didáctico), entre la preocupación por el espacio y los estudiantes (el profesor lo señala en el enunciado de la línea 1) y, el despliegue del proceso intelectual (líneas 8 a 10). En el proyecto didáctico del profesor es muy significativo pensar (saber qué se hace mientras se realiza el movimiento, línea 9). La estrategia intenta configurar el estado de presencia y hace consciente al estudiante de sus acciones. Acciones que ponen el cuerpo entre paréntesis. Incrustado en un proyecto didáctico más amplio. El cuerpo es objeto

⁶ En efecto, realizar las acciones físicas no es algo al margen de la reflexión, el exhaustivo empleo de la inteligencia, el pensamiento sistemático y el estudio e investigación.

de pensamiento, no solo instrumento del actor. Lo que permite constatar una vez más cómo se intenta resolver la familiaridad del proyecto con las prácticas de referencia.

A distancia del quehacer actoral en el cual se entrena el cuerpo como el vehículo de comunicación expresiva y de creación, en el proceso analizado del formador se escenifican otros temas que son muy peculiares, como lo demuestra el desarrollo de esta clase, que empezó con la inclusión del trabajo documental (ta 1 a 18) y que es la base del ta 21.

En este sentido el cuerpo es el contenido didáctico del juego epistémico. El epicentro de las acciones, pero también es núcleo de otros componentes:

1 7: 21 Bien, **REG** Trotecito, vamos
2 8: 14 Observe el espacio, observe a los otros, eso (trotada de espaldas) échese una trotadita de 3 espaldas. ¿Por qué cambian la velocidad? No la cambien, Jxxx, más rápido, de espaldas, eso, eso, la otra 4 espaldas Mxxxx t. Eso, común y corriente (vuelve al trote frontal),
(...)
Durante los próximos 30 minutos la actividad se desenvuelve apuntando al trabajo físico en el que se parte de la columna vertebral y el sentido de gravedad (minuto 10:34), la distensión, el ritmo (acompañado por un estribillo realizado por el profesor (minuto 11:01) que se acelera y se disminuye (13:57 y 14:48), incorporando los brazos, las piernas, rodillas, la cabeza, la respiración, la energía, la presencia y, hacia el final, el cuerpo en su totalidad.
Luego el profesor pide que se pongan las colchonetas en el piso (36:31).

El fragmento anterior da cuenta del trabajo físico en el que se pone en marcha un conjunto de contenidos relacionados con el cuerpo como el ritmo, la respiración, apertura, contención. Aparejado con este proyecto se van configurando otros asuntos los cuales, dada su importancia, es necesario explicitar. Para ello tomaremos fragmentos de la tercera clase y de la segunda, en la que se construye el trabajo individual.

Una vez terminado el trabajo físico descrito sintéticamente en el recuadro anterior, el profesor profundiza en el trabajo acrobático. En el ta siguiente despliega una variable didáctica en el medio, incluyendo, del mismo modo, una dimensión interoceptiva:

Ta 7 Profesor: ... ¿listo? **REG** Cada grupo, mejor, no cada persona sino cada grupo va proponiendo un ejercicio para los demás. ¿okey?, y la condición es primero por el piso y luego por la colchoneta. Entonces, yo voy a proponer uno, sencillo **REG**
Ta 8 *El profesor realiza un ejercicio acrobático llamado la hoja. Consiste en un rollo, sosteniendo el cuerpo por un breve momento sobre las manos y luego cayendo en arco hacia adelante. Tiene un grado de dificultad alto.*
Ta 9 Estudiantes: (risas) ¡Bien sencillo!
1 Ta 10 Profesor: **REG** Bien sencillo, ¿listo?, sencillo, y por favor no dejen, eso que pasó ahorita, con su 2 columna, con su cuerpo, cómo lo puedo seguir trabajando aquí, ¿sí? Cambiamos de actividad pero algo 3 sigue igual por dentro, algo se tiene que estar moviendo por dentro, entonces por favor no deje de poner 4 a producir su cuerpo, todo el tiempo, ¿listo?, sencillito.
REG

Este te ejemplifica lo expresado. Se desarrolla una actividad física pero la atención está puesta en el ejercicio previo. Lo que implica que el cambio de juego está sustentado en la unidad mente cuerpo, confirmada en frases como no deje de pensar en lo que pasó. Una primera imbricación se puede revelar: el trabajo corporal sitúa constantemente el trabajo mental (pensar, recordar, retener, visualizar), unas acciones que se piensan que tienen efectos (inmediatos y a posteriori, como se verá, al abordar el trabajo físico y su dimensión cronogenética).

A ello se asocia la insistencia del trabajo con el otro que, como muestran los indicios, apunta a la corresponsabilidad, y a un elemento mencionado en la entrevista por el profesor de la clase de cuerpo. Se trata de temas que subyacen al trabajo físico (al que se encadenan contenidos que le son propios) y que el profesor llama “la pura contigüidad”, conceptualizada como el trabajo con el otro, un proceso de aprendizaje con el compañero.

Juegos de aprendizaje: un cuerpo pensante y dialogante

Al formador de la clase de cuerpo le interesa que los estudiantes se sumerjan en los ejercicios, orgánica y cognitivamente, por ello, además de que “la cuestión sea pensar”, deben interiorizar el ejercicio, deben visualizarlo mentalmente en las transiciones, en los cambios y mientras lo realizan. En los juegos de aprendizaje el cuerpo es el medio didáctico, un cuerpo *pensante y dialogante*. El proceso de trabajo con el otro permite la construcción colectiva de saberes, la construcción de un perfil profesional y la resolución de la tensión entre las prácticas socioprofesionales de referencia y las prácticas de formación.

Como se trata de permitir al estudiante que construya una relación unitaria entre mente y cuerpo, el profesor apunta a la noción de un *cuerpo pensante*. Con ello propone que hay “ciertos conocimientos que parten del cuerpo”⁷, que son fruto, en primera instancia del trabajo de aula, de las situaciones didácticas desplegadas en virtud de la indisoluble e indisoluble vinculación de la mente y el cuerpo. De este modo se explica porque el profesor introduce preguntas encaminadas a la representación mental del esfuerzo físico y no a la emoción o al esfuerzo en sí. Así la construcción de la conciencia del trabajo físico es el soporte de las actividades de la clase.

Los modos de aportar hacia una *cultura del emprendimiento psicofísico*⁸ se localizan en aprovechar el trabajo colectivo para incorporar contenidos en el aula y en los estudiantes. El trabajo, como se expresó –y se mostró– oscila entre los enunciados verbales, el trabajo físico y la reflexión dialogada. El cuerpo forma parte de un encuentro con el otro, es obstáculo, es una extensión del propio cuerpo pero también mediatiza el trabajo.

⁷ Así es relatado por el profesor en la entrevista previa a la videograbación de sus clases.

⁸ A pesar de que el concepto de emprendimiento corresponde a las esferas de la gerencia administrativa, lo acogemos aquí por cuanto corresponde a unos modos de actuar y de pensar orientados a la consecución de logros. En el caso analizado, el profesor procura que los estudiantes concentren su atención en la unificación de sus acciones corporales, sus percepciones y sus pensamientos.

Por ello, el profesor realiza unas acciones sin necesidad de consignas verbales, los estudiantes imitan las propuestas, procurando ser fieles al modelo. Se crea una atmósfera orgánica en la que todos se ven involucrados en superar los obstáculos que cada variación del medio didáctico forja. Se ejecuta un conjunto de acciones: el profesor detiene en ocasiones el decorado, lo hace partiendo del movimiento mismo que se va ralentizando y conteniendo progresivamente y, a manera de transición, abre un espacio para la discusión. Lo interesante es que no la abre desde lo emocional sino desde la situación misma. Verbalizar es un instrumento para entender, para superar la inmediatez de la experiencia y dotarla de significado en el proyecto de formación.

Este juego de aprendizaje corre paralelo al juego epistémico. Es momento de clarificar: por un lado, la acción física forma parte la práctica de referencia (el cuerpo es objeto de la disciplina teatral); ello implica que cada movimiento tiene una estructura, un desarrollo y una intención que se comunican por medio del cuerpo. Sin embargo, se articula otro plano formativo: un proceso circunscrito que va de sí mismo a uno creativo y comunicativo. Este procedimiento es posible en el marco de situaciones didácticas que apuntan a construir sentido sobre el cuerpo, desde el cuerpo y en relación directa con un proceso reflexivo.

De este modo se comprende mejor por qué al trabajo corporal (acrobático) se junta una ruta –un juego de aprendizajes– organizada sobre búsquedas documentales y reflexivas, en torno a un tema que cada estudiante desea profundizar como efecto de las clases prácticas. Este nuevo juego induce un nuevo contrato en el que los estudiantes relatan el proceso que desarrollan y sus resultados pueden ser escritos o apelando a otros recursos de exposición, a modo de instalación (utilizando videos, objetos, láminas, etc.); sin embargo, en estos se debe ilustrar la evolución del trabajo, el desarrollo del proceso.

Ilustraremos este juego con lo acaecido en la segunda clase de cuerpo. En esta, no hay actividad física, los estudiantes muestran adelantos del trabajo investigativo. Las interacciones entre profesor y estudiantes indican el funcionamiento del dispositivo y sus alcances.

1 Ta 1 Profesor: Okey, entonces, **REG<** vamos a tratar de, de buscar la idea, ¿sí?, de, es decir, esta es
 2 una primera aproximación como a eso por lo que
 3 uno puede responder, es decir usted tenía que traer
 4 sus avance.s pero sus avances no tienen que ser
 5 necesariamente un escrito **>REG**
 6 Ta 2 Estudiante 1: Sí, pero, es que el escrito...
 7 Ta 3 Profesor: **REG<** No necesariamente. Si traen
 8 escrito, muy bien ¿sí? La idea es poder buscar otros
 9 elementos por ejemplo la imagen fija que es la
 10 fotografía, puedo buscar lo audiovisual el video,
 11 puedo buscar, eh, la literatura por ejemplo, el
 12 poema. ¿Quién era el que tenía un poema? **>REG**
 13 (..)
 14 Ta 10 Profesor: **REG<** Bueno, me entienden es
 15 buscar no solamente lo escrito, que obviamente eso
 16 es lo que sustenta también el trabajo pero no es lo
 17 único, como avance no es lo único, ¿me entienden?
 18 por ejemplo, qué acciones ha realizado usted. ¿Se
 19 ha puesto a entrenar? **>REG**
 20 Ta 12 Profesor: ... Y busco, esta es una acción ¿sí?
 21 Empezando a buscar esto, qué pasa con la rodilla
 22 qué pasa con el cuerpo, qué pasa cuando estoy
 23 haciendo todo este tipo de cosas, es un 13 ejemplo,
 24 digamos, muy superficial muy bobo ¿sí? Pero por
 25 ejemplo, ¿quién tiene el tema de la acrobacia?

Ta 19 Profesor: **REG<** Por ejemplo, si tú tienes eso,
 una acción podría ser ¿qué ha hecho? ¿Acrobacia?
 ¿Ha hecho acrobacia? **>REG**
 Ta 20 Estudiante: Sí.
 Ta 21 Profesor: ¿Por fuera? ¿Se ha puesto a definir
qué ejercicio, sobre cuál ejercicio puede hacer? Y
¿nos lo puede mostrar? ¿Qué ha encontrado?
 Ta 22 Estudiante: ...
 Ta 23 Profesor: **REG<** Si no importa, pero nos lo
puede mostrar y decir: "miren, en este ejercicio he
encontrado esto, he encontrado esto, he
encontrado" **>REG**
 Ta 24 Estudiante: No...
 Ta 25 Profesor: Pero, ¿lo ha hecho?
 ...
 Ta 42 Estudiante: El trabajo está basado en el
riesgo, en el juego, en el riesgo y en el juego, ¿sí?
 Entonces nada de lo que van a ver aquí está
 perfectamente elaborado, es como lo que he
ensayado algunos de los ejercicios que hemos visto
aquí en clase y es simplemente lanzarme, porque
 creo que ese ha sido mi problema, arriesgarme y
hacer las cosas, si, entonces pues bueno, yo he
trabajado sobre eso y me lanzo a hacer paloma y
 bueno así
 Ta 43 Profesor: **REG<** Dele. Bueno, sí, digamos que
 es una muestra suficientemente grande, ¿sí? ¿Qué
has encontrado ahí? O sea, ¿qué, cómo llegaste para
hacer eso y qué has sacado de eso? **>REG**
 Ta 44 Estudiante: Bueno, creo que esto
básicamente es hacer, ¿sí? Entonces el lío siempre es
 o en lo que se basa el riesgo es el miedo a golpearse
a caer al piso y partirse o bueno, tantas cosas que
uno se mete en la cabeza ¿cierto? Y entonces
 básicamente como en el entrenamiento y en las
 cosas que he hecho por fuera está el jugar primero,
 el hacer un entrenamiento, un calentamiento y
encontrarle ese momento como, como una parte
 más ¿sí? Si yo hago un rollito será lo mismo que si
hago una paloma, entonces simplemente hacer,
hacer sin pensar tanto, hacer sin racionalizar tanto
 cada movimiento; obviamente uno siempre tiene
 como un, ah, ¿cómo se dice?, como un recuerdo de
pronto de lo que hacemos acá en clase, de la figura,
 de qué pongo primero ¿sí? Si van mis manos, si va
mi cabeza, pero, pero es encontrar una imagen que
me lleve a ese movimiento, si estoy jugando eso es
 lo que pasa, para mí eso ha sido lo primordial, si
estoy eh, no sé... jugando con otra persona y esa
 persona me empuja entonces cómo llego a eso, ¿sí?
Cómo llego a dar un bote hacia atrás, cómo llego a
lanzarme pero sin estar racionalizando todo.

La introducción de esta clase pone en marcha un nuevo dispositivo, un nuevo juego y unas nuevas claves. En primer lugar, el profesor instaura un medio didáctico diferente al trabajo corporal, pero que es una consecuencia de este y, en segundo, instala un nuevo contrato didáctico. Estos elementos se encuentran nucleados alrededor de la búsqueda ("buscar la idea", línea 1; "buscar elementos", líneas 5, 6, 7; "lo escrito pero no solamente lo escrito", líneas 3, 5, 8 y 9). Se infiere que se trata de una pesquisa documental cuyos avances se muestran apelando al uso de otros lenguajes estéticos. Queda sugerido el contenido didáctico que hemos localizado como el contenido del juego epistémico en el ta 10 al mencionar acciones relacionadas con el entrenamiento (línea 10), las acciones físicas (líneas 11 y 12), el cuerpo (línea 12) y la acrobacia (ta 12, línea 14).

Buscar para encontrar

La búsqueda que propone el profesor relieves el encuentro entre los dos proyectos mencionados previamente: las acciones (el trabajo físico) y la reflexión sobre la superación de la disyuntiva mente/cuerpo.

En esta nueva ruta, que configura un juego de aprendizaje, se construye un conjunto de contenidos, relacionados con el juego epistémico; entre estos se destacan, según los indicios, los siguientes:

El juego de aprendizaje se patenta en los ta anteriores. El intercambio profesor/estudiante se inicia dando lugar al juego epistémico. El ta 19 ubica la acrobacia en el contexto del nuevo juego situado, en un comienzo, como acciones, como ejercicios de clase que se desarrollan “por fuera” del aula (ta 21) y que permiten hallar algo. Es parte de la actividad socioprofesional de referencia realizar entrenamientos continuos para interiorizar el movimiento y desarrollar la experticia. Pareciera que el profesor encamina hacia allí su dispositivo (que se ratifica con lo expresado en el ta 10); sin embargo, el trenzado de juegos remite a un dispositivo un tanto extraño: aquí no se trata de volver eficaz el ejercicio, de cualificarlo; se trata de servirse de él, para activar la mencionada búsqueda de los estudiantes y, con su trabajo investigativo, dotarlo de unas características que lo alejen de su tecnicismo. De allí que situemos esta estrategia como parte de un juego de aprendizaje en el que, como se ve en el ta 42, afloran unas dimensiones cercanas a las prácticas de formación tales como el juego y el riesgo.

Hemos reiterado que el juego de aprendizaje trata de apuntar a estas dimensiones y que efectivamente, a partir de la acrobacia (el juego epistémico) se instalan asuntos que son de orden mental, emocional o psicológico de los estudiantes. Esta situación hace que en el juego de aprendizaje, paralelo al juego didáctico, emerjan diversas rutas que se desprenden de este: algunos son comportamientos o actitudes que los estudiantes desean superar; otros se ubican en la perspectiva de la vinculación unificadora del cuerpo y la mente.

En un notable contraste con las prácticas socioprofesionales de referencia, en las que las actividades corporales del teatro se fundamentan en la premisa de no dar espacios para que el actor planee o piense en sus acciones, el profesor de cuerpo despliega dispositivos que permiten *intelectualizarlas*. Por ello la pregunta “¿por qué pasa en la mente y no en el cuerpo?”, enunciada con frecuencia a fin de sostener el juego de aprendizaje es estructurante.

Como se trata de dar forma a una investigación formativa en la clase, en el juego de aprendizajes se van situando temas que ocupan la atención de los estudiantes y dan lugar a su materialización en los proyectos. Los temas se pueden agrupar en las dimensiones expuestas en el cuadro 2.

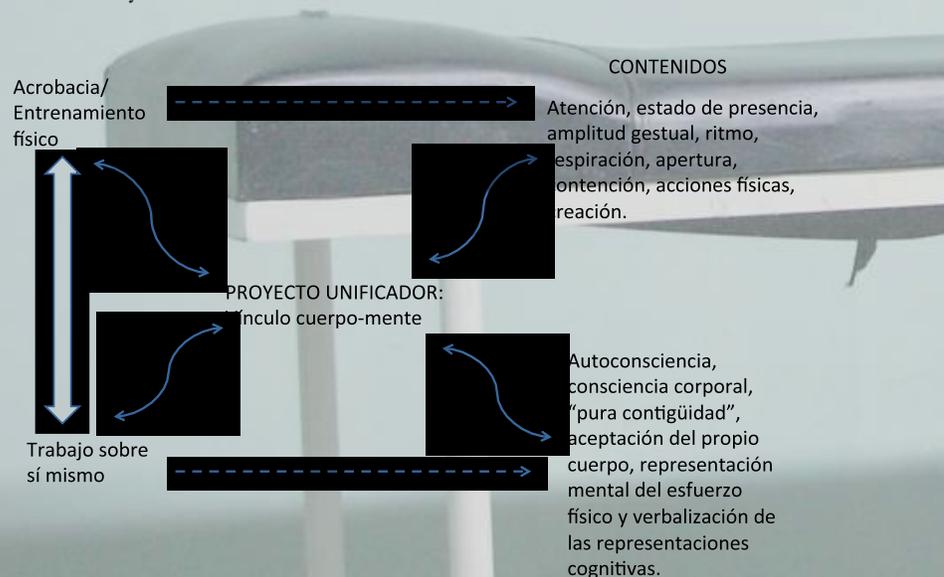
Cuadro 2.

Dimensiones	Vinculadas al proyecto unificador cuerpo/mente	Vinculadas al proyecto didáctico	Vinculadas a otros procesos
Temas	Dificultades en la comprensión de las relaciones mente/cuerpo. El pensamiento corporal.	El riesgo y el juego. La inseguridad. El temor. Dificultades/fortalezas corporales. Autoconsciencia corporal. Conciencia física. Aceptación del cuerpo.	El cuerpo en la tensión teatro de la representación teatro de la presentación. Creación de identidad. Procesos de recuperación en lesiones personales.

Se entiende como *proyecto unificador* el proyecto por el cual las actividades se estructuran en torno a la superación de la disyuntiva mente/cuerpo. El planteamiento de Sensey y Mercier (2007) acerca de los tipos de juego, que parece ser evidente en la clase de cuerpo, nos lleva a preguntarnos sobre la existencia de lo que aquí llamamos “juegos de aprendizaje paralelos” al juego epistémico. Con ello nos referimos no solo a proyectos yuxtapuestos al principal, sino a la puesta en escena de cruces entre proyectos o a la coexistencia entre estos.

En síntesis, al juego epistémico enfocado en la acrobacia y el movimiento se articulan otros vinculados al proyecto didáctico e incluso a otros procesos. Hemos descrito que el profesor despliega una duplicidad de juegos principales (la acrobacia por un lado y los trabajos de pesquisa individual por el otro), juegos que a su vez, como se mostró, permiten la emergencia de otros juegos y que distan del proyecto enraizado en la práctica socioprofesional. Esta situación se ilustra en el gráfico 1.

Gráfico 1 Proyecto unificador.



Como se ha descrito, son varios los juegos desplegados en la clase de cuerpo. El proyecto general muestra la doble intención: adquirir las claves del movimiento acrobático e investigar, a modo de documentar y sistematizar respuestas sobre un tema específico, asunto que abre otra serie de juegos. Así, a contenidos de tipo motriz, propios de la práctica socioprofesional, se incorporan otros vinculados a planos cognitivos, emocionales y declarativos.

El gráfico nos permite dar cuenta de la existencia de juegos correlacionados. El contenido didáctico es el movimiento acrobático corporal (training o entrenamiento), de él deriva una constante mirada sobre el vínculo cuerpo/mente y con este, unos juegos de aprendizaje que podríamos sintetizar así: estructuración del esquema corporal, peso, estado de presencia, conocimiento del cuerpo, reconocimiento de limitaciones (físicas o psíquicas), tonicidad, fuerza, respiración, equilibrio, coordinación dinámica general, autocontrol y control de movimientos segmentarios, conciencia física, atención.

Pero en este vínculo emergen otros elementos articulados al proyecto unificador y a la noción de cuerpo pensante. Se trata de procesos relacionados con contenidos de tipo mental como la percepción del espacio, de los otros, del trabajo sobre sí (la pura contigüidad), de pensar en las acciones y de contenidos de tipo socioafectivo como la motivación, la espontaneidad, la búsqueda de estrategias compensatorias ante dificultades o errores, el aumento de las posibilidades de interacción del estudiante con su entorno.

Estos contenidos conforman la ruta de aprendizaje que es fruto de una vivencia, de una experiencia corporal mediada que activa un proceso de interiorización de las actividades, de las reflexiones a que dan lugar y de la conjunción entre una dimensión práctica y una cognitiva. Sistemáticamente a las actividades físicas les sigue (según lo observado y descrito) unos espacios donde el intercambio verbal prima y los contenidos didácticos se construyen en la comunicación, en el diálogo. En estos momentos de la clase, los estudiantes intercambian sus percepciones, proponen mecanismos de solución a los problemas del medio, reflexionan sobre obstáculos, aspiraciones y elaboraciones propias, pero siempre en una dimensión colectiva, sus aportes constituyen el medio didáctico y permiten su evolución.

El ejercicio de socialización y discusión, junto con la actividad del trabajo investigativo tratan de dar coherencia a la aspiración del profesor sobre lo que él llama la pura contigüidad. Se incentiva el encuentro con el otro en un estado de presencia física y en disposición de colaboración. En este juego de aprendizaje se observa el trabajo del compañero, se intenta que las percepciones propias y ajenas cualifiquen los ejercicios y las abstracciones a que da lugar la discusión sobre las dinámicas corporales.



De allí que, en el gráfico 1, se haya interpuesto entre los dos juegos de la clase de cuerpo, la relación cuerpo/mente. En esta relación se anuda el dispositivo didáctico del profesor, al intentar, que las actividades superen el activismo y se despliegue un ámbito de exploración y de desarrollo conceptual. Esta situación, procura superar la manida concepción de las escuelas de formación teatral (y por ende de las prácticas de referencia), en las que la técnica impera y, se da lugar a un proceso de aprendizaje práctico reflexivo y deliberadamente mediado e inter-accional.

La clase de actuación: juego didáctico para aprender y hacer teatro

El proyecto de esta clase, como se mencionó, consiste en montar una escena a partir de los preceptos teórico-técnicos de un sistema de actuación. Lo interesante, didácticamente hablando, es que después de la muestra, los estudiantes se reúnen a intercambiar opiniones, explicitar acciones o discurrir sobre lo observado. En la última clase estudiada se reúnen los estudiantes/directores (quienes dirigieron los trabajos) y evalúan todo el proceso. En el ejemplo que se analiza, la discusión gira en torno al trabajo concernido al *efecto de distanciamiento* de Brecht, desplegado en el montaje de una escena de *La indagación* del dramaturgo Peter Weiss. La discusión que situaba en primer plano este precepto técnico da lugar a otros aspectos teatrales y de otra índole:

1 Ta 8 Estudiante 4: [...] En cuanto a los personajes, creo que no es solamente el hecho de estar en 2 escena y cambiarse y ponerse otro sombrero y entonces ahora yo voy a pasar este otro, sino que 3 también es darle la importancia al actor. El actor está en escena y es muy claro en Brecht que está el 4 actor y está el personaje acompañado del actor pero son totalmente diferentes, entonces no se lograba 5 ver cómo cuál era la parte del actor que salía a decir esto o a hacer esto, y la del personaje sino que todo 6 el tiempo yo sentía —y algunos también lo manifestaron, algunos de mis compañeros— que era el simple 7 hecho de cambiarse, entonces el efecto de distanciamiento es un efecto que va da cuenta que yo soy un 8 actor que me estoy cambiando. como no pasar a ser tan obvios con eso y los elementos que se utilizan, 9 [...] pero sin dejar a un lado el texto porque creo que el texto se perdió y si yo pudiera haber leído a 10 Weiss pues como que no tenía mucha relación, o para mí no fue claro qué tenía el contenido de la obra, 11 cómo era el contenido de la obra, creo que es también desde donde uno empieza a hacer el ejercicio 12 pues eso y como los elementos en escena puestos, no básicamente creo que lo más importante fue 13 eso.

(Más adelante el profesor interviene e incorpora asuntos relacionados con la lectura)

Dice el profesor:

1 Ta 14: DEF < Hay cuatro niveles que propone Dante sobre la lectura: uno es literal, que es básicamente 2 la decodificación de los signos o la decodificación de las palabras que aparecen en el texto que es la 3 que todos nosotros hacemos, sencillo, es la que todos nosotros hacemos cuando leemos un texto las 4 primeras imágenes que se nos vienen a la cabeza, pero nosotros como artistas o como creadores no 5 podemos darnos el lujo de quedarnos solamente en esa lectura. Después viene otro nivel, el segundo 6 nivel es el nivel metafórico o alegórico, es ahí en donde reside precisamente la creación de nuestras 7 imágenes como artistas, como actores, como directores, qué es el nivel metafórico o alegórico, es 8 exactamente a través de esa trasposición o de esa traslación que hace el autor sobre ciertos eventos 9 contados de otra manera a través de la alegoría o a través de la metáfora que nos quiere decir, pero 10 volvemos a las preguntas de Stanislavski, qué nos quiere decir el texto, qué nos está diciendo el texto, 11 La tercera y una de las más importantes en este caso es la lectura moral, cuál es la lección moral que 12 nos quiere dar el autor, ¿nos quiere dar una lección moral? Pero es el autor no es la directora en este 13 caso, porque lo que yo veo acá es una interpretación directa de la directora, mi interpretación moral es 14 esto y tomo el texto de la interpretación moral como pretexto para plantear mi propuesta moral y no es 15 de esa manera, es a través de esa propuesta moral del autor que me concierne a mí como ser humano, 16 en este caso como directora, para plantear mi proceso moral también, para plantear mis ideas con 17 relación a ese texto [...] Por último está el último nivel de lectura que es el nivel anagógico o místico, 18 exactamente qué dice el nivel anagógico, algunas obras llegan a ese nivel y yo creo que la indagación 19 por ser un hecho también real llega a ese nivel, es exactamente el contacto que tiene que el texto del 20 espíritu a la persona que lo lee >DEF

21 [...] REG < (a la estudiante directora) Tú eres, como primera lectora, como primera directora la primera 22 que se debe distanciar del texto con el objetivo de que el texto sea pedagógico y sea reflexivo >REG, 23 entonces más que un desarrollo del distanciamiento hay solamente un intento fallido del mismo y estoy 24 de acuerdo con tus compañeros con relación a lo que cada uno de ellos apuntó, a lo que cada uno de 25 ellos señaló, eso en términos generales. Básicamente de las cosas que más me gustaron fue la escena 26 final donde vemos que este hombre acaba de asesinar esta persona, cambiamos el plano de la 27 indagación del juicio y este hombre dice: “no fui yo, no fui yo, no fui yo”, que termina de esa manera, de 28 hecho el texto termina impunemente no termina con castigo. <DEV

Se trata de dos intervenciones que nos permiten demostrar cómo el dispositivo junta procesos ligados al aprendizaje con el precepto técnico. En el ta 8, un estudiante alude al contenido de referencia: el *efecto de distanciamiento* en tanto técnica que se debió ver en la escena. Lo interesante es que el comentario localiza el contenido didáctico como asunto puntual de la intervención. La estudiante invoca el efecto (que aquí pluraliza) de distanciamiento como una ruptura, como un cambio, como algo que debe estar presente constantemente y que se encuentra en la relación actor/personaje. Esta intervención es un ejemplo de la construcción de la noción *efecto de distanciamiento* que parte del dispositivo del profesor, se despliega en las escenas y el trabajo intragrupal, se va configurando en la presentación –y posterior discusión– y se trata de estabilizar en las reuniones con el profesor.

El ta 8 de la estudiante parte del nivel mesogenético centrado en el juego epistémico –el efecto de distanciamiento y la técnica de Brecht–, enunciado en las líneas 3 y 7. En este ta también se entreveran asuntos como el vestuario (líneas 2 y 8), el lugar del actor en la escena (líneas 3, 4, 5 y 8), el personaje (líneas 1, 4 y 5), el contexto de la obra que a su vez vuelve a remitir al texto (líneas 9, 10 y 11), y a su autor (línea 10) y la escena (líneas 2 y 12).

En este ta confluyen cuestiones propias del teatro y del contenido didáctico; también, el enunciado da cuenta de la disolución de fronteras entre los juegos, lo que a su vez empieza a mostrarnos los efectos en el medio didáctico y un posible modo de resolver la tensión prácticas de referencia/prácticas de formación. Así lo muestra la intervención en la que la estudiante no se asume como espectadora, es partícipe del trabajo, como poseedora de mayor grado de experticia; la estudiante dice “... no es solamente el hecho de estar en escena y cambiarse y ponerse otro sombrero (...) también es darle la importancia al actor, el actor está en escena (...) es muy claro en Brecht que está el actor y está el personaje acompañado del actor pero son totalmente diferentes (...) pero sin dejar a un lado el texto, porque creo que el texto se perdió y si yo pudiera haber leído a Weiss...”.

Lo expresado por la estudiante sintetiza el tejido de significaciones a que da lugar la puesta en escena en el proceso de formación docente de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Expresa que el juego descansa principalmente en los estudiantes (Brousseau, 1986, llamaba a este efecto la *transferencia de responsabilidad*) con notable impacto en los procesos de formación. En estos, la técnica (el precepto) modula los registros de participación, los modos de interactuar, los roles, los conocimientos y las prácticas sociales. El precepto es el contenido didáctico, la escena el medio didáctico y el contrato se cristaliza en los encuentros; pero en la construcción de los saberes profesionales del profesor de teatro convergen distintos juegos, que según se va mostrando en la clase de actuación, tienen especial densidad.

En este sentido podemos tomar el ta 14, en el que el profesor hace una extensa reflexión sobre el trabajo de los estudiantes alrededor de Brecht (especialmente de la estudiante/directora). Otros planos discursivos se instauran en la perspectiva de desarrollar algunos de los aspectos a los que apuntó la estudiante en el ta 8. La referencia a la dimensión textual conduce al profesor a proponer niveles de lectura (líneas 1 a 20), en los que

va encausándolos hacia la lectura e interpretación de los textos teatrales, ello se constata a lo largo de su intervención. Se subraya que el profesor va situando otro juego de aprendizaje, a partir de la lectura según se muestra a continuación.

Al referenciar los niveles de lectura el profesor acuña el término “nosotros como artistas” (línea 4), indicio topogenético que llama la atención, porque se desmarca (discursivamente) del campo de formación docente y localiza la práctica de referencia. En el intento de esclarecimiento sitúa las imágenes construidas como efecto de una lectura literal (líneas 1 y 4) que contrasta con otras imágenes de carácter alegórico y que vincula con el proceso de creación (líneas 6 y 7) y metaforización (líneas 7 y 9). Es significativo que el profesor, en este momento del discurso, reinstala el contenido, el texto teatral (ya sugerido por una estudiante anteriormente) en el marco de otro de los teóricos. Colocar a Stanislavsky como ejemplo le permite al profesor sentar las premisas del trabajo textual en teatro, práctica en la que se hacen varias lecturas para ir revelando la fábula (el contenido central o la moraleja), y hallar las condiciones dadas o la superestructura (siguiendo los términos stanislavskianos).

Hacia allí se orientan las frases “¿qué nos quiere decir (...), qué nos quiere decir el texto, el autor nos quiere dar una lección moral?”. No obstante, estos gestos de definición no se quedan en una *cátedra de lectura*, son planteados hacia el ejercicio en términos del trabajo de la directora (y del grupo que dirigió en este caso), ya que acentúa que el autor (y es el autor dramático, también en este caso) se comprometió con una lectura uni-lateral (se circunscribió a una de las partes, y se quedó en el primer nivel de lectura que propone el profesor). Así, la estudiante hizo propia la interpretación y el proyecto de puesta en escena, como se evidenció en el ta 21 de la primera clase, ello obstaculizó el feliz término de su realización.

Existe una notoria triangulación en el juego epistémico. Se encuentran el autor (Peter Weiss), el precepto técnico del teórico (el efecto de distanciamiento) y el texto. Tejido semiótico al que se van articulando otras piezas de un entramado de aprendizajes teatrales en los que la interlocución (el trabajo de socialización y discusión opera coincidentalmente como un efecto de extrañamiento)⁹.

Pero también se ha venido mostrando la fuerza de otros juegos, en los cuales los modos de hacer teatro, de ver teatro, de crear una partitura física o dramática, de acercarse a un texto, entre otros, configuran el sistema didáctico puesto en marcha. En este trazado se proponen temas como la conexión entre lo mostrado, la puesta en escena, el tema del texto y la referencia a Stanislavsky.

⁹ Asoma este asunto como un tema que nos invita a una reflexión más exhaustiva y a reconocer los encuentros y discusiones colectivas siempre presentes en las tres clases analizadas. Son partes de un dispositivo didáctico que permite la complejización de los contenidos, la emergencia de otros, la construcción de sentido y el distanciamiento de las prácticas de referencia como parte del proceso de formación.

Para cerrar con la escena situaremos parte del diálogo que se presentó como consecuencia de lo expresado por el profesor, en este fragmento la dimensión colectiva, otrora importante, se ha disipado para dar paso a un diálogo cara a cara entre estudiante y profesor.

Ta 17 Estudiante 2: Pero Brecht no separaba tan radicalmente lo uno de lo otro, o sea él quería que se trabajara más la razón y no negaba la posibilidad de que después de razonar los espectadores pudieran sentir, porque a eso se daba el distanciamiento.

Ta 18 Estudiante 4: Precisamente por eso él dice que no es eliminar el sentimiento sino el sentimentalismo que es diferente.

Ta 19 Profesor: **DEV<REG>** “La crítica social, la compasión con los seres humanos y el consiguiente cambio de la sociedad deberían desempeñar el papel esencial”, cierro comillas, pero una cosa es lo que acaba de anotar tu compañera, no es sentimentalismo. **DEF<** no es romanticismo porque es precisamente en contra que va el planteamiento de Brecht **REG>DEF>DEV**.

Ta 21 Profesor: **DEV<** No, es la ejecución, es la manera de desarrollarla e inclusive lo primogénito, la manera de analizar el texto, pero entonces ni lo uno ni lo otros. Ves, por ejemplo, que “la indagación” fue un pretexto, que si nos hubiéramos quedado con él no a través de otro sino con la escena final digamos Stanislavski hubiera sido diferente **>DEV**.

Nótese cómo se retoma el efecto de distanciamiento y el teórico en la discusión profesor-estudiante (ta 17, 18 y 19), pero en el ta 21 se reinstaura en el medio didáctico el análisis del texto, como centro de la discusión y como factor de significación en la puesta en escena. Es de acotar que en este ta el profesor asigna un valor didáctico al texto teatral al darle estatuto de *pretexto*, significación que pudo tener mayor efecto en el medio y en el juego de aprendizaje planteado, pero no ocurrió así.

La solución del obstáculo que les propone la actividad didáctica la encuentran en el trabajo teatral mismo, lo que hace particular el dispositivo y, especialmente, este turno de acción. Para el estudiante es importante una labor que se efectúa durante el entrenamiento, la implicación de actor con el trabajo físico y con la creación. En contraste con la escena anterior en la que el papel de la estudiante era crucial (por ello fue interpelada por el profesor), aquí el trabajo oscila más puntualmente entre el texto y el teórico y las acciones colectivas. La lectura en este momento de la descripción y del análisis se torna actividad que permea las acciones, y a la que se repliega el estudio del teórico.

La escena aparece como el resultado de un accionar subtextual, como la consecuencia de un trabajo de acercamiento creativo desde la técnica. Las rutas se mezclan en un tejido semiopragmático. Al interés por la creación, cuyos procesos se ubican en modos de las prácticas socioprofesionales, y que articulan el trabajo físico y vocal, el entrenamiento, la exploración y la improvisación para concretar estructuras dramáticas, se une el juego epistémico. La frontera entre el juego de aprendizaje y el epistémico es un juego de relacio-

nes que permite la construcción conjunta de nociones teatrales, es un dispositivo que permite concretar la comprensión del precepto, que no es tangible, pero pasa a ser del orden de una idea perceptible.

Para mayor exactitud: los estudiantes son conscientes de que en el escenario todo tiene un significado, y que este está en conexión con una perspectiva estética, según el teórico teatral que se siga, y según los textos que se montan.

A modo de conclusión preliminar de la clase de actuación

Podemos arriesgar un acercamiento sintético de los juegos de la clase de actuación después de este análisis. El análisis topo y mesogenético de los fragmentos nos ha permitido describir efectos de la puesta en escena en términos de juegos emergentes. Juegos en los que se entretujan contenidos que pueden esquematizarse como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3.

Juegos	Contenidos y procesos
Epistémicos	Precepto técnico, conceptos teóricos de un sistema teatral, construcción de sentidos estéticos teatrales.
De aprendizaje teatral	Texto teatral, puesta en escena, construcción de personajes, concepción de actor, responsabilidad de actor y director, modos de acercamiento a las técnicas, trabajo de lectura, comprensión e interpretación del texto, diseño de escenografías, iluminación, creación, dramaturgia del personaje y adaptación. Trabajo colectivo, implicación del otro. Trabajo físico, creación de partituras y acciones físicas, composición, extracotidianidad y entrenamiento. Cargas simbólicas y metafóricas de los objetos. Espacio.
Vinculados a otros procesos	Aspectos cognitivos y comportamentales de los estudiantes asociados & formas de actuar propias de la práctica cultural teatral (como espectadores).

En el cuadro 3 se sintetizan los elementos en los que se hacen visible dos componentes centrales: uno relacionado con el contenido didáctico, en el caso estudiado, el efecto de distanciamiento, utilizado para acercarse a Brecht y a Peter Weiss, en tanto autor de la obra; otro que hace referencia a aspectos de la práctica de referencia como el personaje, el texto (lectura, comprensión e interpretación y su contenido), el re-conocimiento y modos de acercamiento de las técnicas, la puesta en escena, la creación y los mecanismos de construcción de personajes (siempre relacionados con las acciones físicas, dramaturgias, trabajo de entrenamiento), diseño de escenografías, iluminación, creación, adaptación, trabajo colectivo, trabajo físico, composición, extracotidianidad y entrenamiento y las cargas simbólicas y metafóricas de los objetos.

El texto, como en las prácticas socioprofesionales de referencia, es el fundamento y el epicentro de las dinámicas escénicas en las que es tarea del actor y del director; hallar su sentido y no desvirtuarlo en el proceso de puesta en escena es factor imponderable. El análisis demuestra la importancia del texto, de su comprensión e interpretación para lograr mostrar la historia en escena.

En el juego epistémico se agrupan elementos relacionados con los preceptos. En los talleres analizados surgieron elementos nocionales que dan cuenta del intento de los estudiantes de *usarlo*: la presencia de los actores en el escenario al ingresar el público, el uso de una noticia televisiva (presentada en formato de video) sobre un acontecimiento trágico para desarrollar una crítica que se desvía a una crítica política, el interés del grupo por mostrar una de las facetas del teatro brechtiano, cuyo propósito consiste en forjar un teatro eficaz con el objetivo de lograr que el espectador pase a la acción, y el interés por romper la ilusión típica del teatro naturalista o realista (en esencia dramático), al cual se opuso Brecht, postulando un teatro épico que permite al espectador usar la información aportada en la puesta en escena o por los actores y juzgarlo.

El trabajo escolar/formativo arroja un saldo favorable en la instalación de conceptos técnicos y en la explicitación de prácticas de referencia. Estos dos procesos mesogenéticos configurados son profundizados por el profesor: su estrategia, a modo de mediación didáctica, ha permitido que los estudiantes focalicen y traten de desarrollar nociones relacionadas con el contenido didáctico (efecto de distanciamiento) a partir de objetos concretos: Bertolt Brecht, en tanto teórico, y Peter Weiss como dramaturgo, y a partir de un medio didáctico: la puesta en escena.

Conclusiones: juegos correlacionados

Hemos realizado un estudio de los juegos que se despliegan en las clases de cuerpo y actuación de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Hemos ido progresivamente constatando cómo los dos proyectos tienen diferencias en los juegos epistémicos, y cómo los dispositivos tratan de fundar procesos formativos que adhieren a los contenidos y las estrategias, pero que, así mismo, permiten la emergencia de otros contenidos cercanos a las prácticas de referencia, a procesos que hemos llamado juegos de aprendizaje, siguiendo a Sen-sevy y Mercier (2007). El cuadro 4 nos permitirá hacer una comparación de los juegos desplegados en las dos clases.

Cuadro 4.

Clases Juegos	Cuerpo	Actuación
Juegos epistémicos	Acrobacia (movimiento). Trabajo sobre sí mismo.	Preceptos técnicos de determinados teóricos teatrales.
Juegos de aprendizaje	Atención, estado de presencia, peso, amplitud gestual, ritmo, respiración, apertura, contención, conciencia, aceptación del propio cuerpo. Acciones físicas, Creación. Representación mental del esfuerzo físico, percepción de detalles cinestésicos. Autocontrol, riesgo, contigüidad (estar y desarrollar actividades con el otro), trabajo sobre sí mismo. Vínculo cuerpo/mente (cuerpo pensante)	Texto teatral, puesta en escena, construcción de personajes, concepción de actor, responsabilidad de actor y director, modos de acercamiento a las técnicas, trabajo de lectura, comprensión e interpretación del texto, diseño de escenografías, iluminación, creación, dramaturgia del personaje y adaptación. Trabajo físico, creación de partituras y acciones físicas, composición, extracotidianidad y entrenamiento. Cargas simbólicas Y metafóricas de los objetos. Trabajo grupal.

Una mirada panorámica nos permite ver que existen relaciones entre las dos clases, más allá de su pertenencia a un proyecto de formación. Asuntos como el trabajo físico, la conciencia, el trabajo en grupo (con el otro), la atención, la percepción y comunicación de detalles, la creación y las acciones físicas (como entrenamiento, ejercitación o manera de construir dramaturgias de personajes) se destacan como puntos de conexión, que acercan los dispositivos a las prácticas teatrales en tanto son elementos universales y útiles para el trabajo del actor.

Se aprecia además que hay otros asuntos que acercan las clases a las prácticas de referencia. Por ejemplo, el texto, a pesar de que se le asigne diferentes valores, tiene lugar importante en la clase de actuación, en la que la creación de partituras, de personajes y de dramaturgias corporales son significativas.

Estas correlaciones entre juegos muestran que los juegos epistémicos tienen unos matices. Es la manera de resolver la tensión derivada de la familiaridad con las prácticas socioprofesionales de referencia. Las reglas de los juegos (que terminan conformando las actividades) se encuentran definidas en virtud de procesos de comprensión y construcción de los significados del conjunto de las acciones. No se trata de situar la representación, tampoco de escenificar textos o de concretar obras. Los juegos median las relaciones que pretenden abarcar asuntos discursivos, teóricos, técnicos, corporales, creativos y de reconocimiento personal.

Lo anterior nos conduce, por un ejercicio asociativo a una de las premisas del Odin Theatre, para quienes el oficio teatral es un instrumento de cambio de sí mismo con el de los demás. No es un simple afán retórico planteado en las clases, cada una devela unas líneas de acción en la que a los contenidos didácticos se añan otros esfuerzos. El mejor ejemplo es la clase de cuerpo: en esta, a un contenido teatral (el movimiento) se vincula en la misma categoría un contenido formativo (el trabajo sobre sí mismo), lo que motiva la puesta en marcha de un dispositivo paralelo (una investigación documental relacionada con cuestiones que emergen del trabajo acrobático).

La teatralidad: cuestión de usos

Nuestro análisis nos ha permitido constatar que los proyectos sitúan mayormente elementos de las prácticas de referencia y que en la práctica se formulan y despliegan dispositivos que tratan de distanciar esta familiaridad. Sin embargo, los indicios no permiten dar cuenta, con la misma concesión, de los efectos y consecuencias de los juegos en el ámbito de la formación docente.

Situemos la clase de actuación como ilustración de nuestras argumentaciones. Esta clase es la que más rasgos de familiaridad tiene con las prácticas socioprofesionales: en esta impera la técnica, el texto, el estudio del autor, el oficio del actor, el papel del director y los asuntos que componen una puesta en escena: improvisaciones, acciones físicas, dramaturgias del actor, vestuario y demás elementos de escenografía.

El valor asignado al texto nos hace pensar que el proyecto tiene como propósito, además del mencionado sobre el reconocimiento de las técnicas, la comprensión del tipo de teatralidad que ofrecen tanto los teóricos teatrales como el dramaturgo. Con la teatralidad nos referimos a los asuntos prototípicos del teatro que acontecen en la escena, corresponden a un conjunto de procesos y construcciones que suceden en la escena, espacio en el que el texto se diluye dándose lugar a otros signos, a revelaciones, artificios y producciones paralingüísticas. Con ello seguimos la perspectiva contemporánea del teatro que lo aleja del logocentrismo del texto dramático y lo sitúa del lado del espectáculo, de las acciones físicas y con objetos vinculados, por supuesto, al llamado por Schechner (2002) *performance text*, como parece ser el intento de las clases de cuerpo y en menor proporción, según lo evidenciado, en la de actuación.

No podemos asegurar enfáticamente que exista una teatralidad que se enseña. Es posible afirmar que existe una tendencia para que los estudiantes construyan el sentido de este término. En la clase de cuerpo se prioriza la presencia, en actuación se da paso a un anudamiento de elementos: cuerpo, acción, texto, actor, música, espacio escénico, aspectos sociales y hasta psicológicos. Estos elementos se anudan en un elemento que parece emerger como el aglutinador de los distintos procesos: la creación.

Se crean escenas a partir de instrumentos u objetos, de textos dramáticos, pero también se crean acciones físicas a partir de impulsos orgánicos. El teatro se divisa como escenario de expresión, de lo visual, lo sonoro y espacial. También abarca como representación y enunciación de la palabra (clase de actuación), de allí la supremacía del texto; pero, también, como cruce de varios códigos, la presencia física del actor que despliega en su cuerpo una propia sintaxis y la imposibilidad de la palabra (clase de cuerpo).

En estos casos, el contenido epistémico se va construyendo siempre a partir de las decisiones y las propuestas de los estudiantes (juego de aprendizajes), lo que tiene implicaciones en el medio didáctico y en la construcción de los saberes, que en este caso, son teórico-prácticos (en actuación), actorales (cuerpo y actuación), representacionales (actuación), técnicos (actuación y cuerpo), corporeizantes y discursivos. Todos esfuerzos por alejar las prácticas de formación de las prácticas socioprofesionales de referencia y que configuran un nuevo campo de saberes, un campo de formación profesional.



Referencias bibliográficas

- Alfonso, M. (2012). Aportes a la construcción de la identidad del profesor de teatro. *Revista Folios*. (35). 3-15.
- Alfonso, M. y Rickenmann, R. (2012). La construcción y difusión del saber profesional del artista docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referenciade teatro en la formación de profesorado *Revista Pensamiento, Palabra, y Obra*, (8) 88-98
- Barba, E. y Savarese, N. (1999). *El arte secreto del actor*. Diccionario de antropología teatral. México: Editora Pórtico.
- Barba, E. (1986). *Más allá de las islas flotantes*. México: Gaceta
- Brousseau, G. (1986). Enseñanza y aprendizaje de la modelización. *Enseñanza de las ciencias* 4(1), 45-50.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Madrid: libros del Zorzal.
- Brousseau, G. (2004). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Chevallard, Y. (1999). *El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico*. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Collection exploration. Berne: Peter Lang.
- Mercier, G.; Sensevy, G. y Schubauer-Leoni, M.L. (2001). *Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt*. *Recherches en didactiques de mathématiques* 20(3), 263-304.
- 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.
- Rickenmann, R. (2005). *Activité conjointe et significations: une analyse socio-sémiotique des interactions dans les établissements médico-sociaux pour personnes âgées*. These Doctorale. Suisse: Université de Genève.
- Schechner, R (2002). *Performance Studies: An Introduction*. Londres: Routledge
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe et des élèves*. París: Rennes. Traducción de Juan Duque.
- Sensevy, G.; Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M.L. (2000). *Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt*. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3).
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). *Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques*. En: R. Hofstetter y B. Schneuwly (eds.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 329-352). Bruselas: DeBoeck.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Nueva York: Cambridge University Press.



Fotografía de la obra "14 pasos de ida y vuelta", montaje de la Licenciatura en Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional, 2009. Foto: Ximena Velásquez

MIGUEL ALFONSO

Mikealf8@yahoo.com

Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Educación. Estudios de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia, 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 diciembre de 2012 y aceptado en marzo de 2013.