

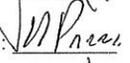
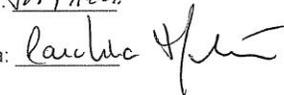
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro previos, a su movilización como material mediador en el aula escolar", presentado en la modalidad de monografía por las estudiantes Adriana Patricia Zabaleta Mateus (C.C.1010189217.- Código 2008277030) y Mónica Marcela Espitia Bernal (C.C.1070963313-Código 2009177009) consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Es una propuesta adecuada, pertinente y actual para comprender el estatuto del texto dramático en los posibles escenarios educativos, así mismo aporta a la diferenciación al rol del docente y al rol del director.

En Bogotá, a los tres (03) días del mes de Septiembre de dos mil catorce (2014).

<b>Jurado</b>	Javier Delgadillo	Calificación: <u>4.6</u>	Firma: 
<b>Jurado</b>	Hernando Parra	Calificación: <u>5.0</u>	Firma: 
<b>Directora</b>	Carolina Merchán	Calificación: <u>4.8</u>	Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 4.8



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

NIVELES DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO DE TEATRO  
PREVIOS A SU MOVILIZACIÓN  
COMO MATERIAL MEDIADOR EN EL AULA ESCOLAR

MÓNICA MARCELA ESPITIA BERNAL

2009177009

ADRIANA PATRICIA ZABALETA MATEUS

2008277030

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C, 2014



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

NIVELES DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO DE TEATRO

PREVIOS A SU MOVILIZACIÓN

COMO MATERIAL MEDIADOR EN EL AULA ESCOLAR

MÓNICA MARCELA ESPITIA BERNAL

2009177009

ADRIANA PATRICIA ZABALETA MATEUS

2008277030

TUTORA

CAROLINA MERCHÁN PRICE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C, 2014

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 4-09-2014	Página 1 de 4	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Facultad De Bellas Artes
<b>Título del documento</b>	NIVELES DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DEL TEXTO DE TEATRO, PREVIOS A SU MOVILIZACIÓN COMO MATERIAL MEDIADOR EN EL AULA ESCOLAR.
<b>Autor(es)</b>	Mónica Marcela Espitia Bernal y Adriana Patricia Zabaleta Mateus
<b>Director</b>	Carolina Merchán Price
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. (63)
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Contexto didáctico, Cronogénesis, Topogénesis, Texto La Gaviota, Clase de teatro escolar, Adaptación de texto, Situación didáctica.

2. Descripción
<p>La presente investigación se realiza con el fin de comprender cuáles son los factores que orientan la elección un texto de teatro, antes de su movilización como material mediador en el aula escolar. Siendo así que, en anticipación al medio escolar, se realiza una indagación en relación a los factores que determinan ¿Qué trabajar del texto de teatro? y en función de ¿Con qué población se va a trabajar?, ¿cuánto es el tiempo disponible?</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, es primordial que el profesor conozca a profundidad la obra escogida y el contexto educativo (institución), esto le permitirá identificar qué de la obra es pertinente para trabajar con una población específica, identificando las características de la misma, la edad de los alumnos, la etapa de desarrollo en la que se encuentran, el ciclo educativo en el que están, entre otras características que llevaran al desarrollo de una práctica de aula efectiva.</p> <p>Por otro lado, las pesquisas realizadas nos llevaron a identificar un factor primordial en cuanto a las determinaciones que el profesor de teatro toma con respecto al texto seleccionado, este elemento corresponde al <i>tiempo</i>, siendo un factor que regula la duración del proyecto y sus posibles:</p> <p>El proyecto de aula.</p> <p>La planeación de la clase y el desarrollo de la misma.</p> <p>El análisis del texto.</p> <p>La selección de escenas y de personajes que posibilitan dar sentido al uso de la obra como parte del dispositivo.</p>

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 4-09-2014	Página 2 de 4	

En el presente trabajo analizamos estos y otros puntos a partir de haber elegido la obra antes que conocer el contexto, veamos cómo las determinaciones sobre su movilización incidieron en el uso de ésta como parte del medio. Nuestra elección giró alrededor de la obra *La gaviota* de Antón Chéjov.

### 3. Fuentes

- Chejov, A. (1995). *Historia de la literatura. Chejov. La gaviota. El tío vania. El jardín de los cerezos*. Barcelona: Editores S. A.
- Merchán, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas*. Bogotá - Colombia.
- Stanislavski, C. (1994). *El trabajo del actor sobre sí mismo. El proceso creador de las vivencias*. Argentina : Quetzal.
- Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro. En P. Pavice, *Diccionario del teatro*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós .

### 4. Contenidos

El presente proyecto de investigación está constituido por dos capítulos. El primero de ellos está compuesto por los elementos que inciden en la selección del aula, entre los que se encuentra la comprensión del contexto educativo, la población escogida que corresponde a adolescentes, el tema pertinente para trabajar con dicha población referente la toma de decisiones mediante un trabajo que compromete el desarrollo moral. Un segundo momento de este capítulo está compuesto por los saberes específicos de la construcción teatral que fueron seleccionados para trabajar a través del texto escogido, entre estos elementos se encuentra el texto dramático *La Gaviota de Antón Chéjov*, la situación de representación, conflicto del personaje y construcción de personaje.

El segundo capítulo de la investigación corresponde al análisis de los elementos que constituyen la las pesquisas, profundizando en la importancia de definir el contexto institucional. También se analiza el factor cronogenético y sus implicaciones en la adaptación; la pertinencia del tema escogido y su relación con la población, la selección de las escenas correspondientes al tema, y un último momento que habla del nivel de comprensión profunda de la obra por parte del profesor.

### 5. Metodología

La metodología de clínica didáctica posibilita analizar las necesidades del medio, permitiéndole al investigador en la presente propuesta, anticipar las posibles interacciones que suceden en el aula, tomándola como un estudio de caso y focalizando los componentes que intervienen en ella, evidenciados

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 4-09-2014	Página 3 de 4	

mediante las deducciones que arroja el objeto de estudio seleccionado.  
 Para desarrollar dicha metodología tomamos dos elementos fundamentales de la clínica didáctica. El primero que corresponde a *la cronogénesis*, este concepto permite ver los procesos de análisis de la obra, en pro de la evolución del tiempo en un dispositivo que corresponde a 10 sesiones de 1 hora y 30 minutos una vez por semana. Y un segundo elemento que es *la topogénesis*, en la cual él profesor en formación se sitúa así mismo, no como director sino como profesor de teatro escolar.

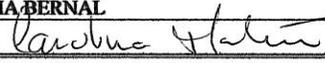
**6. Conclusiones**

Es importante aclarar que la investigación se realiza en anticipación al medio escolar, y por tanto los análisis y resultados obtenidos giran en relación al desarrollo de las fases o niveles anteriores a movilizar la obra en el aula escolar. Teniendo en cuenta lo anterior identificamos tres factores o niveles fundamentales que el profesor de teatro debe tener en cuenta antes de la práctica efectiva.

Uno de los primeros elementos corresponde al *tiempo*, y su incidencia en las decisiones que el profesor toma con respecto a qué abordar del objeto de estudio en relación a la población seleccionada.

Un segundo factor corresponde al contexto, es muy importante tener en cuenta el tipo de contexto educativo en el que se va a trabajar, si es un colegio público o privado, el tipo de clase, si es vocacional o esta institucionalizada, el marco institucional que regula la escuela, entre otros elementos.

Por ultimo un factor correspondiente a la población, es fundamental conocer la edad de las alumnas (entre los 15 y 17 años), etapa del desarrollo en la que se encuentran (adolescencia), ciclo educativo en el que están. (Ciclo 5), para así poder ser asertivos al elegir el texto y tomar buenas decisiones en cuanto al mismo.

<b>Elaborado por:</b>	ADRIANA PATRICIA ZABALETA MATEUS Y MÓNICA MARCELA ESPITIA BERNAL
<b>Revisado por:</b>	

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	1	SEPTIEMBRE	2014
--	---	------------	------

## AGRADECIMIENTOS

*Nuestros sinceros agradecimientos están dirigidos a las directivas de la Universidad Pedagógica Nacional, a la profesora Carolina Merchán por su apoyo y disposición y al profesor Gustavo García por compartir sus conocimientos y amistad con nosotras.*

*A mi familia, mis padres y mi hermana que de la mano de Dios, brindaron apoyo incondicional durante todo mi proceso.*

*A Mónica, por el matrimonio académico consolidado que da fin a toda una carrera de pregrado y principio de una larga vida en el camino de la enseñanza, creación y arte.*

*A Sirley Martínez, quien con su ejemplo de pasión por su oficio, ha marcado disciplina y rigor en la consolidación de sueños.*

*A mis papas, en especial a mi mamá por ser incondicional conmigo y darme fuerzas desde casa.*

*A mis hermanos, quienes también se han vistito envueltos por lo maravilloso del arte.*

*A la familia Montaña Martínez, por abrirme las puertas de su hogar, en particular a Liliana Montaña por todos*

*A Las Guarichas, que en el mundo de los tambores, han demostrado que es posible aprender haciendo... tocando.*

*A Givier, uno de mis primeros maestros que sembró la semilla del árbol del teatro.*

*A todas y cada una de las personas que hicieron parte de mi crecimiento profesional, mis más sinceros agradecimientos.*

**Adriana Zabaleta**

*los proyectos que han sido posibles en su compañía.*

*Y por último a Antón Chéjov, dramaturgo que logró transportarnos con sus relatos, orientando nuestras pesquisas al descubrimiento de los posibles mundos que su obra propone.*

**Mónica Espitia**

## Tabla de contenido

Resumen.....	3
Introducción .....	4
El problema.....	8
Metodología .....	9
<b>1    CAPITULO PRIMERO.....</b>	<b>17</b>
Elementos que inciden en la selección del aula escolar .....	17
1.1    Comprensión del contexto educativo.....	18
1.1.1    Población escolar: adolescentes .....	20
Ciclo cinco .....	22
1.1.2    Desarrollo moral en adolescentes.....	23
Saberes específicos de la construcción teatral .....	26
1.2    Texto Dramático.....	26
1.2.1    La Gaviota de Antón Chejov.....	30
1.2.2    Conflicto .....	32
1.2.3    Personajes.....	35
<b>2    CAPITULO SEGUNDO.....</b>	<b>37</b>
Análisis .....	37
2.1    La importancia de definir el contexto institucional: en grado 10.....	38
2.2    El factor cronogenético y sus implicaciones en la adaptación .....	42
2.2.1    Pertinencia del tema .....	45
2.2.2    Selección de las escenas correspondientes al tema .....	46
2.3    Nivel de comprensión profunda de la obra .....	48
<b>3    Conclusiones .....</b>	<b>54</b>
Contexto institucional .....	55
El factor tiempo.....	56
El porqué del tema .....	59
La planeación .....	60
Bibliografía .....	62

## Resumen

El presente ejercicio investigativo está orientado a comprender cuáles son los factores que determinan la elección del texto de teatro, antes de su movilización como material mediador en el aula escolar. Es así que, en anticipación al medio escolar, se indaga sobre aquellos factores que orientan las transformaciones del texto, con el fin de objetivar las necesidades del mismo. Para ello es necesario que el profesor conozca a profundidad la obra escogida en relación al contexto educativo específico (institución), las generalidades del nivel escolar en el que va a intervenir (grado escolar), y la población (edad de los alumnos, etapa de desarrollo) con la que va a trabajar.

Como resultado de nuestros análisis hacemos énfasis en la diferencia que se hace presente entre:

1. conocer el contexto educativo antes de elegir la obra.
2. conocer la obra antes de seleccionar el contexto educativo.

El primero, permite definir ¿Por qué?, ¿para qué?, ¿en función de qué? y ¿de quién?, se selecciona el texto, al contrario del segundo que trabaja la obra sin contemplar su pertinencia en relación a las necesidades del contexto.

Al término de este proceso de investigación, las conclusiones nos llevaron a tener en cuenta que, es importante la claridad con respecto al tiempo con el que se cuenta para desarrollar el proyecto de aula, y el tiempo que merece las preparaciones de la planeación de la clase. Lo anterior así como conocer el número de alumnas con las que se va a trabajar incide en la elección de las escenas y de personajes que posibilitan dar sentido al uso de la obra como parte del dispositivo. En el presente trabajo analizamos estos y otros puntos a partir de haber elegido la obra antes que conocer el contexto, veamos cómo las determinaciones sobre su movilización incidieron en el uso de esta como parte del medio. Nuestra elección giró alrededor de la obra *La gaviota* de Antón Chéjov.

## Introducción

Esta investigación permite profundizar sobre los diferentes niveles de lectura e interpretación que solicita el texto de teatro, en este caso la obra la Gaviota de Antón Chéjov, en función de su movilización como parte del medio didáctico en el aula escolar.

En este punto, cabe aclarar que la investigación se realiza en anticipación al medio escolar, y por lo tanto, los análisis y resultados obtenidos giran en torno al desarrollo de las fases anteriores a la movilización de la obra emblema en aula escolar. Para llegar a dicho estatuto (la obra como material mediador), durante la investigación se pasó por varios momentos:

### **Del rol de directora al rol de profesor: estatuto de la obra**

Al comienzo de la investigación las proponentes se situaron en el rol de directoras, de esta forma los estudios sobre la obra fueron realizados inicialmente en función de su posible puesta en escena. Para ello y anticipando la importancia de comprender a profundidad la estructura interior de la obra, se iniciaron una serie de actividades orientadas a la lectura e interpretación de la misma, entre las que se encuentran:

- Elaboración de fotografías que permitían recrear escenas de la obra.
- Fotonovelas.
- Mapas conceptuales sobre las acciones y puntos de giro de la historia.
- Audios que dieran cuenta de las escenas y las relaciones entre los personajes.

Las múltiples lecturas y la reconstrucción de la trama iban focalizando paulatinamente nuestros análisis en el personaje Nina, quien se caracteriza por ser una mujer muy joven que sueña con la idea de ser una actriz famosa. Ella vive con sus padres en una hacienda cercana a la finca de Sorin (lugar en el que se desarrolla la obra). Las relaciones con los otros personajes y los puntos de giro en la obra, definen las decisiones de Nina, sus

expectativas de vida, entre otros aspectos que permiten comprenderla a ella y a los demás personajes. De esta forma, en el ejercicio de desentrañar las situaciones escénicas, los momentos de cambio que en la obra de Chéjov se presentan como breves elocuciones (Williams, 1975) surgen una serie de preguntas que permitieron re direccionar el sentido mismo de nuestras indagaciones: ***Construyendo el rol del profesor de teatro***

La primera de ellas surgió alrededor del *topos*, es decir desde qué lugar nos situamos nosotras al iniciar nuestros análisis, como se nombra a continuación:

- ¿Estudiamos la obra *La gaviota* como directoras de teatro?
- Si es así, ¿con qué grupo la vamos a montar?

Al hacernos la pregunta anterior, y en busca de formalizar la respuesta, nos dimos cuenta de que las indagaciones apenas comenzaban:

- Vamos a montar el texto con 40 alumnas de 10 grado de un colegio público.

La elección de este grupo y de la institución, corresponde a un contrato hipotético como profesoras, que se plantea para focalizar hacia quien va dirigida la investigación. La cual se podría desarrollar en un plantel educativo, en este caso tomamos como ejemplo la Institución Educativa Distrital Codema, para la cual se planea un proyecto de aula en 10 sesiones de una hora y treinta minutos cada una. A partir de lo cual, surgieron las siguientes preguntas:

- Y, si es con alumnas de colegio, ¿cómo es dirigir alumnas de colegio?
- ¿Se leen la obra completa y hacemos reparto de personajes?, pero, ¿tenemos tanto personajes como alumnas de teatro?
- Y, ¿el tiempo que requiere este montaje, corresponde a la cantidad de sesiones planeadas?
- ¿Es necesario re-configurar el *topos*, teniendo en cuenta qué nos estamos formando como Profesoras en formación?

Dar respuesta a las preguntas permitió aclarar aspectos significativos del texto para la movilización del mismo en el aula, cuestionando nuestro rol como profesoras en una clase de teatro escolar. En el proceso de formalizar nuestra investigación, se retoma la definición que Pavis propone con respecto al término ‘configuración’:

Hablar de configuración indica una visión estructural de los personajes: cada figura no posee realidad o valor en sí misma, tiene valor sólo al ser integrada en un sistema de fuerzas de figuras, es decir, más por diferencia y relatividad que por su esencia individual. (1998: 91)

Tomamos este concepto porque nos permite entender el rol de profesor<sup>1</sup>, no bajo una figura que no posee realidad o valor en sí misma, sino que ambos agentes al integrarse en el sistema didáctico, se adaptan y se construyen a través de su interacción en el escenario educativo. En este sentido se reconfigura nuestro interés, en función de comprender el trabajo con el texto dramático en un proyecto de aula anticipando el desarrollo del mismo.

Al llegar a este punto es conveniente explicar la diferencia que se hizo evidente al seleccionar el texto dramático en función del impacto que tendría el trabajo con la población, conformada por alumnas<sup>2</sup> de colegio de 10 grado. Este nuevo rumbo que tomó la investigación solicitó de las profesoras en formación, reconocer la utilidad del texto dramático en pro de un proceso educativo con la población anteriormente nombrada. Fue entonces cuando empezamos a comprender que la selección de una obra, deviene de la herencia cultural como material mediador (Merchán, 2013, cap. 12), para el que fue necesario identificar un tema concreto que respondiera a los intereses de las

---

<sup>1</sup>A partir de este momento, cada vez que se nombre el termino de profesor, se hará referencia a las profesoras de teatro en formación en el presente proceso investigativo.

<sup>2</sup>Cuando se hable de alumnos en el presente texto se refiere a los escolares en la escuela y cuando hablan de estudiantes se refieren a los estudiantes universitarios. Estas diferenciaciones aportan a la comprensión del rol docente en tanto distingue la población de cada uno de los espacios y por tanto las necesidades de cada uno de ellos.

alumnas en relación al ciclo educativo en el que se encuentran; la etapa de desarrollo que están viviendo, en este caso: la adolescencia (Vygotski, 1996).

De esta forma y sin desconocer el proceso que veníamos adelantando, re-direccionamos el rumbo de los análisis de la obra para el presente ejercicio de investigación, en pro de acercarnos más a nuestros intereses: identificar los factores que inciden en las determinaciones del profesor en formación, en el momento de seleccionar un texto como material mediador para una clase de teatro escolar.

Ampliando la lectura del mundo chejoviano comprendimos la importancia de las acciones cotidianas a través de la forma en que el autor dibuja el mundo que compone sus personajes. Visualizando poco a poco el sentido de nuestra tarea<sup>3</sup> en función de construir el rol docente en artes escénicas, pudimos puntualizar **la toma de decisiones** como tema de interés para ser movilizado en el aula de teatro escolar, entablando un diálogo entre la obra/texto ← el aula → las alumnas.

Teniendo en cuenta lo anterior y en función de alimentar los avances sobre la construcción del rol docente como finalidad principal como profesoras en formación de la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional se articularon los marcos de referencia de esta investigación (Goffman, 2006)

- el marco institucional que regula la escuela.
- el marco académico que regula el programa de la licenciatura.
- y más puntualmente, el posible marco de un dispositivo de corto plazo.

(10 sesiones de 1 hora y 30 minutos a la semana) para una clase de teatro escolar.

En particular, nuestra reconfiguración compromete la definición por parte del docente de la dimensión mediadora del texto como pre-texto que aporte al desarrollo de las alumnas en un dispositivo de clase de teatro escolar de corto alcance. Es decir, cómo re-configurar quien lidera una clase de teatro escolar, el lugar que ocupa un profesor en

---

<sup>3</sup> Cuestionando y trascendiendo la mirada del director.

formación, diferenciándolo del rol de director quien ajusta éste la lectura y la interpretación del texto dramático.

Las anteriores re-configuraciones nos llevaron poco a poco a identificar la pregunta que guía la presente pesquisa:

- ¿Cuáles son los niveles de lectura e interpretación de texto necesarios para un profesor de teatro escolar, previos a la movilización del material mediador en una clase de teatro escolar?

Es decir, cuáles son los componentes y las fases, que determinan en un profesor la elección de un texto (de una obra dramática) como elemento mediador para una clase de teatro escolar con alumnas de décimo grado. Es así como surge preguntar por el sentido de la palabra mediador. Pregunta que respondemos a través de este documento.

## **El problema**

Nuestro problema investigativo corresponde al estudio de los niveles de lectura e interpretación que solicita el medio didáctico por parte de un profesor, previo a la movilización de la obra como material mediador para una clase de teatro escolar.

En el caso específico que nos convoca puntualizamos: ¿Cuáles son los niveles de lectura e interpretación del profesor de teatro, previos a la movilización del texto dramático *La Gaviota de Antón Chéjov*, para una clase de teatro escolar con grado décimo?. Con esta pregunta se plantea el siguiente objetivo general:

Identificar los factores que inciden en las determinaciones que el profesor de teatro escolar toma con respecto a la selección del texto dramático *La Gaviota de Antón Chéjov* para una clase de teatro escolar.

El dispositivo didáctico planea 10 sesiones, de una hora y media a la semana. De esta forma se plantea el tema central que orienta el proyecto en la escuela, y los aportes de la clase de teatro a la capacidad de toma de decisiones en alumnas de grado décimo.

A partir de lo cual surgen tres preguntas que orientan este ejercicio investigativo:

- ¿Qué se entiende por niveles de lectura e interpretación de un profesor, previos a la movilización de un material mediador en una clase de teatro escolar?
- ¿Cómo el texto *La Gaviota de Antón Chéjov* se convierte en un material mediador para una clase de teatro escolar?
- ¿Cuáles son los contenidos teatrales que en situaciones de representación del texto *La Gaviota de Antón Chéjov* aportan a la toma de decisiones de alumnas de grado 10°?

A su vez para cada pregunta se planteó los siguientes objetivos específicos

- Identificar los niveles de lectura e interpretación del profesor previo a la movilización del material mediador en el aula escolar.
- Analizar el texto de teatro *La Gaviota de Antón Chéjov* como elemento mediador para una clase de teatro escolar.
- Determinar los contenidos teatrales que aportan a la toma de decisiones en alumnas de 10° grado a través de situaciones de representación a partir del texto dramático *La Gaviota de Antón Chéjov*.

## Metodología

La presente investigación es un estudio de caso, con enfoque cualitativo, que permite al investigador anticipar las posibles interacciones en el aula focalizando los

componentes que intervienen en el aula de clase: se evidencia mediante las deducciones que arroja el objeto de estudio seleccionado, la “interpretación que se da a las cosas y fenómenos no puede ser captada o expresada plenamente por las estadísticas y las matemáticas” (Celta, 2000, 48) puesto que la finalidad de este enfoque es la descripción de interacciones sociales.

Es así que partiendo del enfoque cualitativo, se profundiza en la metodología de clínica didáctica que posibilita entender el objeto de estudio, la obra – texto y objetivar las necesidades del medio escolar en tanto escenario educativo y hacia el desarrollo. Definir como objeto de estudio la obra-texto en función de su movilización en el aula, abre espacios para la declaración formal de los factores que inciden en las decisiones del profesor en el momento de prepararse para intervenir en el aula, para ello tomamos la teoría de la situación didáctica (Brousseau, 1990).

Ahora bien, para comprender el aula como espacio de intervención didáctica en función de definir los límites de la obra-texto de esta pesquisa, se retoma el concepto de Goffman con respecto a la situación didáctica.

Las situaciones didácticas corresponden a aquellas situaciones que los profesores crean de acuerdo a los marcos de referencia que permitan aclarar a los implicados el marco claro de acción (Goffman, 2006).

Al respecto conviene decir que la situación de representación en el aula escolar, se plantea como una situación didáctica que permite a los alumnos instalarse en circunstancias ficcionales sugeridas por el material textual y, que le permiten comprender aspectos de la realidad y avanzar en el aprendizaje mediante contenidos concretos (Merchán, 2013). Por ende, le permite al profesor instalarse como parte del medio didáctico y gestionar los contenidos específicos en función de las necesidades de los alumnos y el material mediador.

En este sentido vemos que si en un principio el estatuto de la elección de la obra de base para la clase de teatro escolar definía por sí misma el proyecto de aula: la

dirección del montaje, la escenografía, los tiempos de ensayo, el trabajo de mesa (Abirached, 2000 en Merchán & Rosas 2011), al focalizar el rol del docente en función de aportar desde la clase de teatro escolar al desarrollo de las alumnas se transforma el estatuto mismo del texto en función de los procesos de enseñanza en un dispositivo de corto plazo (Merchán 2011;6 2013). Es decir que la comprensión del tipo de dispositivo de clase, define el uso y transformaciones del texto, así como el estatuto del mismo como parte del medio didáctico (Idem, 2011; 2013).

En la medida en que la investigación en didáctica [...] ha propuesto modelos para analizar el aprendizaje como [...] una actividad conjunta profesor/alumnos, formador/estudiantes movilizamos los siguientes conceptos referenciados a partir de la metodología en didáctica (Merchán, 2013; 137), en función de definir los factores que inciden en la movilización del texto como material mediador de la clase de teatro escolar.

Cronogenésis: este concepto permite ver los procesos de análisis de la obra la Gaviota, en pro de la evolución del tiempo en un dispositivo que corresponde a un proyecto de aula de 10 sesiones de 1 hora y media a la semana, el cual implica ver el factor cronogenético de la siguiente forma

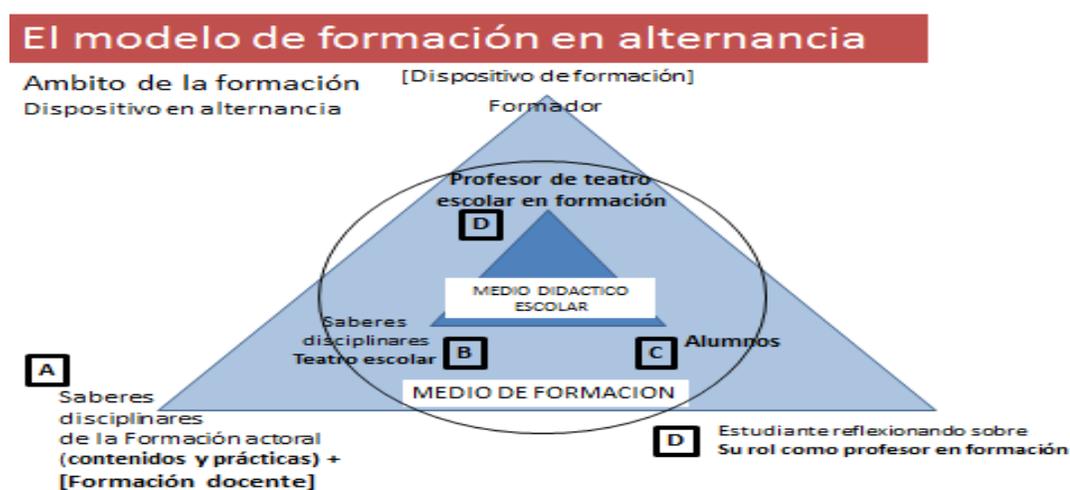
- el tiempo que requiere el profesor para preparar los elementos que compone el proyecto de aula,
- el tiempo de lectura y adaptación de la obra escogida,
- el tiempo para desarrollar la planeación de clase.

Topogenésis: el profesor en formación se sitúa a sí mismo no como director de un montaje escénico a partir de una obra completa, sino como profesor de teatro escolar que gestiona una secuencia didáctica con alumnas concretas en función de un proyecto de aula definiendo en un tiempo y en el espacio determinados (Merchán 2013).

Aquí es necesario detenerse un momento a fin de aclarar que el objeto particular del estudio está focalizado en la figura del profesor en formación en el espacio en alternancia (ver figura 01 doble triangulo) en el que al preparar desde la universidad el dispositivo escolar discierne las posibles situaciones diferenciadas entre elegir una obra de teatro para su montaje con actores preparados para ello y elegir una obra como pre-texto para aportar al desarrollo en la escuela. Con lo anterior nos referimos a las decisiones que toma el profesor antes de movilizar un material mediador en el aula de clase, es decir la preparación del medio entendiendo este como *entorno provisto de intenciones didácticas*<sup>4</sup>. Teniendo como premisas la pertinencia del texto seleccionado y sus posteriores modificaciones a fin de ajustarlo con relación a un tema de interés concreto que responda al tipo de contexto, la población, el tiempo disponible para desarrollar las actividades propuestas, entre otros factores que posibilitan la anticipación a la acción didáctica, en este sentido definimos el lugar desde donde ubicamos la investigación.

La concepción de la práctica pedagógica desde el modelo de formación en alternancia (Merhan, Vanhulle S, & Vanhulle, 2007) pone de manifiesto los lugares desde donde comprender las necesidades diferenciadas de los dos dispositivos (universidad/escuela) que constituyen el dispositivo de la práctica pedagógica.

Figura 1 (Merchán, 2013; 121)



<sup>4</sup>Merchán, 2013a. Tesis *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Pag.114

Es decir, que el trabajo de mesa anterior a la intervención en el aula escolar es una tarea que se desarrolla en el espacio de formación (A). Es al interior del dispositivo universitario donde se cuestiona la pertinencia y uso del texto (obra escrita) como parte del medio didáctico en la escuela. Será en el espacio escolar, en la práctica efectiva donde se concretará la eficacia o no de la elección, la pertinencia del recorte, adaptación que de ella se haga, los niveles de receptividad por parte de las alumnas.

Así, se define el texto dramático como parte sustantiva del medio y en tanto ello los niveles de lectura que solicita del profesor de teatro escolar para comprender los posibles referentes culturales que movilizaría al integrar dicho texto como base del proyecto de aula. Nos referimos específicamente a los cuestionamientos sobre los referentes culturales partiendo de la base de que el espacio escolar es por definición el lugar donde los escolares enriquecen los marcos de referencia culturales en las etapas de desarrollo (Bruner, 2000). Y que desde el modelo histórico cultural de Vigotsky es también el aula escolar el lugar privilegiado para las transformaciones de la persona en tanto signos socio culturales (Leontiev, 1978).

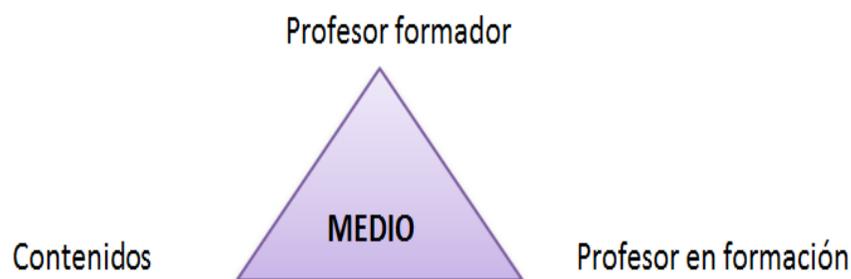
En este sentido, la integración del teatro como referencia para el desarrollo supone por parte del profesor el conocimiento claro y profundo a nivel semántico de la riqueza de posibilidades de los textos que devienen de la herencia cultural. La elección de la obra interroga en el profesor en formación, sus posibles usos, su instrumentalización en el contexto específico. Por tanto, el objeto de análisis recae no en la obra misma, sino en aquello que de la obra supone centro de interés hacia el desarrollo de persona en alumnas de 10 grado, en un dispositivo de teatro de mediano plazo (10 sesiones). La obra de teatro es parte del medio didáctico, es la base para la definición de contenidos y actividades a través de las cuales los agentes se transforman, habrá progresión en la construcción de conocimiento (Merchán, 2013).

Sin embargo al tratarse de una investigación que pretende estudiar cuáles son los niveles de lectura e interpretación que solicita del profesor de teatro previos a la elección de un texto como elemento mediador en una clase de practica pedagógica teatral, anticipamos

el funcionamiento del medio didáctico a partir del texto dramático como herramienta que potencia la construcción del rol docente de lo que se desprende que podamos identificar los factores que inciden en la elección del texto en cuestión. En este sentido, no es solo la construcción del medio didáctico de una clase escolar el que se pone de materia de investigación, sino también ese medio escolar en un medio académico profesional, considerando de este modo la investigación en dispositivo a – didáctico en un medio profesional.

Figura 2

(Planteada en el Seminario de investigación)



Esta relación trídica nos permite ver en el aula tanto al profesor como a los alumnos en una vía de aprendizaje de co – construcción, donde el profesor moviliza la interacción del saber para que el alumno aprenda a partir de dicha interacción (Brousseau, 1990). La teoría de la situación didáctica propuesta por Brousseau, dice que el profesor instala situaciones en el aula lo suficientemente fuertes para que el alumno cuando entra en el juego didáctico aprenda, de tal manera que es el profesor quien regula la actividad durante el proceso de enseñanza – aprendizaje (Idem, 1990).

En este punto cabe señalar que, parte del proceso investigativo de la presente monografía, fue darnos cuenta, de las diferencias que enmarcan los roles de director y profesor en un contexto escolar para la construcción de una didáctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje para la escuela, que parten justamente de la transformación del objeto con respecto al tiempo y a las secuencias didácticas que permiten anticipar el medio escolar. Es decir, las transformación meso genéticas y crono genéticas de la obra *La gaviota* en una secuencia didáctica gestionada por el profesor de teatro escolar.

Antes de pasar al primer capítulo, es importante mencionar que la presente monografía se realizó al interior del grupo de investigación *Educación Artística* dirigido por Carolina Merchán, del que hacen parte los estudiantes Tatiana Sánchez, Carolina Ramírez, Christian Miranda, Camilo Torres Y Marcela Rodríguez. A continuación se hace referencia a tres de las propuestas monográficas que se vienen adelantando en el grupo de investigación.

Tatiana Sánchez con su monografía *Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y de una emisión de radioteatro para la emisora escolar del colegio Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica*: Esta investigación está centrada en el análisis didáctico del proyecto de práctica pedagógica que formula Tatiana, el cual plantea construir un dispositivo que integre la emisora escolar, a través de la creación de programas radiales (radio revista y radioteatro) que se realizan en talleres de una vez por semana en el tiempo establecido para desarrollar la práctica, con 40 estudiantes de grado octavo.

Marcela Rodríguez: *Fundamentos básicos iniciales de teatro, como mediador en situaciones de vulnerabilidad*: la propuesta investigativa que desarrolla Marcela tiene como fin contribuir desde el teatro elementos propicios para un lenguaje asertivo por parte de los adolescentes, siendo la construcción dramática un factor que permite aportar a la construcción de persona. Lo anterior motiva a la proponente a estudiar también su rol de profesora, frente a un escenario educativo que le sugiere plantear un dispositivo efectivo sesión tras sesión.

Camilo Torres: *“Hacia una convivencia mediada por el teatro”*: la propuesta investigativa planteada por Camilo, está motivada por una pregunta relacionada al compromiso social que puede tener el teatro en relación a una problemática de violencia que se presenta al interior de un grupo de barras bravas denominado Lgars (La Guardia Albi-Roja Sur), y la influencia que esta barra ha causado en los jóvenes que asisten a ella.

La investigación está dirigida a los niños y niñas hijos de los miembros de esta barra, y su finalidad es dar a conocer a los padres, posibles soluciones al conflicto a través la construcción de algunas adaptaciones de textos, que lleven a posibles representaciones

que los niños realicen con respecto a temas como la no violencia, el respeto, el trabajo en equipo, entre otros.

Al interior del grupo se generaron discusiones que contribuyeron a la construcción de este trabajo al tiempo que han aportado paulatinamente a la construcción de las otras. Esperamos que como la nuestra, lleguen a buen fin en los próximos meses. La discusiones colectivas, tanto como la resolución de dudas han aportado a concretarlos límites y alcances de nuestras propias pesquisas.

## 1 CAPITULO PRIMERO

### Elementos que inciden en la selección del aula escolar

La elección de un texto dramático en un grupo de teatro profesional responde en la mayoría de los casos a los intereses del director y de los actores. Estos a su vez dependen entre otros temas, a las intenciones de expresión y puesta en escena desde los avances estéticos y elaboraciones socioculturales del grupo dentro de la sociedad. En este sentido la actualización de la obra, que deviene de la herencia cultural pasa por un proceso de lectura que apela la actualidad de los temas que allí se movilizan, a los conflictos que se desarrollan en la trama y su posterior resolución.

Para profundizar en la obra e iniciar el proceso de dramaturgia los grupos de teatro con los actores y el director inician un trabajo de mesa, alternando, la mayoría de las veces con ejercicios escénicos que aportan a la comprensión profunda del texto, mientras que simultáneamente va cristalizando las intenciones del montaje del colectivo. Las formas de trabajo de los grupos profesionales de teatro con miras a darle vida a un texto dramático, aún a una adaptación, por ejemplo de novela al teatro, son diversas. Difieren entre sí según sean los intereses estéticos del colectivo, según sean inclusive los intereses políticos del grupo en relación a la sociedad que habitan (Torner, 2000). Sin embargo, queremos llamar brevemente la atención sobre cómo justamente al iniciar las lecturas de comprensión de la obra elegida: *La gaviota*, y teniendo en perspectiva la entrada con ella al aula escolar, los ejercicios de lectura y profundización sobre los personajes, sus perspectivas de acción y transformación (Stanislavsky, 1994), se fueron diluyendo. El estudio de la obra con miras a una puesta en escena completa, que diera cuenta de la decadencia de la sociedad de la época, que sobretodo pusiera en evidencia los conflictos que se traslucen en el personaje *Nina* a través del texto, estos perdían paulatinamente sentido, puesto que el interés de la presente monografía, cambio, al hacer conciencia de la población. En este sentido las preguntas se reorientaron, hacia el conocimiento de la población, el contexto y las posibles limitaciones del tiempo con el que se cuenta para el desarrollo del proyecto educativo que se plantea.

Pavis determina al autor como el *Dramaturgo y poeta dramático*, “El primer eslabón de una cadena de producción que lamina, pero enriquece también el texto a través de la escenificación, la actuación del actor, la presencia escénica concreta y la recepción por parte del público”( 1998: 56). Ésta definición se ha ido transformando a lo largo de la historia hasta convertirse en un suministrador de textos, sin desconocer, obviamente, su verdadera persona social, y capital en la elaboración de la representación.

El autor dramático es el creador de personajes, diálogos y situaciones de un texto dramático, es quien crea la esencia y naturaleza de la obra que a través del tiempo es convertida en herencia cultural. Por lo tanto luego de un tiempo el autor se convierte en el dador del texto dramático, el “*primer eslabón*” del que no se desconoce la perspectiva y contexto semántico de su obra, pero que para la interpretación del texto se desdibuja un poco su rol principal de autor y pasa a convertirse en quien crea la obra para ponerla al servicio de un contexto y una situación determinada.

La selección de la obra, fue tomada antes de pensar en el contexto. Una vez planteado el contexto de población impacto, entonces se realiza una lectura de la obra, con el fin de seleccionar un tema pertinente para el trabajo con la población seleccionada.

## 1.1 Comprensión del contexto educativo

Leer es un proceso en el cual se genera una relación dialógica entre el lector y el texto. Es en dicha interacción donde las ideas, los conceptos y las teorías contenidas en el material textual dialogan con el lector permitiéndole comprender aquello que sucede en la narración, cómo sucede y porqué sucede.

En el diálogo, el lector confronta sus propias ideas, intereses, modos de ver el mundo con el autor, los personajes, los eventos narrados. Sobre ello señala Isabel Solé profesora de psicología y educación de la Universidad de Barcelona “*debe existir un objetivo que guie la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para*

*alcanzar alguna finalidad,...”* (Solé, 1992; 17). Por tanto, tener claridad sobre para qué el profesor-lector elige el texto permite precisar la acción de leer como un proceso en el que el lector es una figura activa que tiene un objetivo claro, lo que permite interpretar el texto a partir de intereses concretos. Y sobre todo proponer las intenciones didácticas en función de los alumnos a cargo, su programa de aula, y los niveles de desarrollo.

Por lo anterior podemos decir que la selección de un texto específico como material mediador en el aula de teatro escolar, solicita del docente un objetivo definido, que responda a un proyecto de aula en función de:

- El contexto.
- La edad de los alumnos.
- La población.
- El tiempo disponible.
- El ciclo educativo en el que se encuentra.

Estos factores permiten delimitar las decisiones que se toman en el momento de seleccionar el texto, la obra como parte del medio didáctico. Es así que en el caso de la enseñanza de teatro, no depende tampoco del gusto del docente por la obra y su propia estética sino del contexto escolar, el nivel de curso y desarrollo de los alumnos y el tiempo disponible para su movilización, factores que guían la elección y trabajo de mesa del profesor de teatro escolar.

En el caso del presente ejercicio de investigación alrededor de los niveles de lectura e interpretación que solicita una obra por parte del docente, se definen en función del lenguaje hermenéutico propio del lenguaje literario y dramático. Tener en cuenta la cualidad hermenéutica del lenguaje permite al profesor anticipar posibles interpretaciones por parte de los alumnos y orientar la lectura y trabajo del texto en función, por ejemplo en una clase de teatro escolar, de las situaciones de representación, sus componentes y necesidades.

No tener en cuenta esta cualidad y los posibles mundos que se movilizan a través de las obras de teatro que devienen de la herencia cultural expone al profesor y a los alumnos a

tan múltiples interpretaciones que distraen los objetivos específicos de su función como material mediador. En especial en los tipos de dispositivos de corto alcance, efímeros a los que los profesores en formación tienen acceso en la escuela básica y media en la prácticas pedagógicas (Merchán, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior a continuación se determina cuáles fueron los niveles de lectura necesarios por parte de las profesoras en formación que dan cuenta de las etapas requeridas para la selección del material mediador en un escenario educativo concreto.

### 1.1.1 Población escolar: adolescentes

La escuela es una de las instancias de considerable significación en la formación de las personas como seres sociales, entendiéndola como un escenario educativo que plantea la oportunidad de reflexionar y discutir temas de interés para la población escolar y la sociedad misma.

Es indispensable aclarar que en el caso del presente ejercicio de investigación, la población a la cual está dirigida la presente investigación, está conformada por adolescentes de décimo grado del colegio Codema. Esta institución de educación distrital, se encuentra ubicada en la localidad de Kennedy, en este colegio se adelantan procesos de enseñanza con alumnos y alumnas de preescolar, básica primaria y secundaria. El objetivo de este plantel educativo es brindar una formación integral, a través de procesos pedagógicos que posibiliten el desarrollo de su identidad en relación al contexto social en el que están, fomentando el conocimientos en las áreas de ciencia y tecnología, con el fin de que niños, niñas, y jóvenes participen *en la construcción de una sociedad justa, crítica y tolerante*. Dentro del horizonte institucional que plantea el colegio Codema I.E.D, su misión es *ofrecer educación formal en los niveles de preescolar, Básica y Media Vocacional para formar niñas, niños y jóvenes con una excelente calidad humana, elementos que fortalecen la autonomía y la participación en un ambiente democrático, posibilitando la construcción y consolidación de proyectos de*

*vida transformadores del entorno.*<sup>5</sup> Con el fin de llevar a cabo la misión que la institución plantea, se realiza una propuesta que tiene como objetivo integrar a la Comunidad Educativa, conformada por profesores, estudiantes y padres de familia, con el fin de apoyar y aportar la construcción del proyecto de vida de los alumnos. A continuación se caracterizan los aspectos de la población escogida, con respecto al interés de la actual pesquisa.

La adolescencia se constituye como una etapa progresiva en la que se experimentan cambios que estructuran la identidad personal, dicha transición puede denominarse como crítica, pero no por ello se debe entender como perjudicial, “*tiene unas características evolutivas que, en su especificidad, la hacen compleja.*” (Herrera, 2000) Y en las que influyen las relaciones interpersonales que se entretajan durante el paso por esta.

Para precisar los estadios por los cuales pasan los adolescentes se hace referencia al documento *La Adolescencia y El Desarrollo Moral* (Herrera, 2000; 10), donde se plantean tres posibles momentos que actúan como estadios en la evolución de los adolescentes: adolescencia temprana (11-14 años), la adolescencia intermedia (14-16 años) y la adolescencia tardía (16-18 años).

Es necesario definir en qué edades se encuentran los adolescentes para poder caracterizarlos. Adolescencia temprana (11-14 años) en este primer momento de la adolescencia prima la adecuación del adolescente a distintos cambios, propios de esta etapa. También se presenta la necesidad de pertenecer a algún grupo de amigos con el cual se comparten gustos similares.

Adolescencia intermedia (14-16 años): Durante la denominada adolescencia intermedia, hay mayor autonomía a la hora de tomar decisiones, como por ejemplo desplazarse a distintos lugares, planificar que se quiere hacer, la selección de amigos priorizando la colaboración y lealtad; es decir aquí están presentes las necesidades de tipo social.

---

<sup>5</sup> Agenda institucional Colegio CODEMA I.E.D

Adolescencia tardía (16-18 años) en este último momento los adolescentes gozan de una mayor madurez emocional, y se caracteriza por la toma de decisiones individuales y la capacidad crítica, que permite fortalecer la personalidad.

Comprendiendo la anterior caracterización de la adolescencia en la fase intermedia y el tránsito a la tardía; se identifica la importancia de trabajar a partir de lo que el desarrollo moral aporta a la toma de decisiones, entendiendo que los núcleos sociales con los cuales se relaciona el adolescente, influyen notablemente en las determinaciones que toma.

Cabe señalar que la adolescencia es un tránsito de la niñez a la madurez y corresponde a una época en la cual dicha población presenta cambios fisiológicos, psicológicos, entre otros. Estos afectan la forma en que se relacionan con las personas que les rodean, determinando situaciones que les demandan la toma de decisiones (Vygotski L. , 1996). En el campo de la educación formal, esta población se encuentra adscrita en la reestructuración curricular pos ciclos, que se nombra a continuación.

### Ciclo cinco

La Secretaria de Educación del Distrito Capital, plantea la reestructuración curricular por ciclos (RCC), con el fin de responder a las dificultades que se presentan en la escuela en cuanto al desarrollo fragmentado de los conocimientos, la pertinencia de los contenidos seleccionados en relación al grado en el que se encuentran los alumnos, la estandarización de la enseñanza, entre otros factores que en la actualidad no responden a la manera en que los alumnos aprenden.

La RCC plantea una transformación de la cultura escolar, esto implica que la comunidad educativa determine elementos que le permitan enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, y den cuenta del *desarrollo de niveles de complejidad que gradualicen el proceso y respondan a las necesidades, los ritmos de aprendizaje, las potencialidades y capacidades de los niños y jóvenes* (Lopez, Sánchez, & Naranjo, 2008-2012)Lo anterior implicó determinar cinco ciclos, progresivos, articulados y coherentes entre sí.

Teniendo en cuenta lo anterior, se seleccionó un grupo de alumnas de grado decimo pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Codema<sup>6</sup>, jornada tarde, esta población de acuerdo con la organización del sistema educativo, se ubica en el ciclo cinco perteneciente a la educación media vocacional.

El eje de desarrollo de ciclo cinco responde a la *investigación y el desarrollo de la cultura para el trabajo* (Vélez , Segovia, & Álvarez, 2009), allí se plantea ahondar en áreas del conocimiento que permitan a los alumnos prepararse para continuar sus estudios en la educación superior, promoviendo la investigación y los proyectos laborales. Es así que con el fin de generar procesos educativos que respondan a sus necesidades en cuanto a lo cognitivo, social y creativo, se crean los diferentes ciclos, estos posibilitan que ellos interactúen con el mundo que los rodea, adquiriendo herramientas para la vida que les aporte a la resolución de problemas.

Lo anterior, permite establecer las características de la población seleccionada, dirigiendo la selección de un tema, acorde a los intereses del grupo. Las particularidades del texto seleccionado, propias de la complejidad de su lenguaje, además de las características de la población aquí nombrada, fueron algunos elementos que ayudaron a puntualizar y determinar el grupo poblacional.

### **1.1.2 Desarrollo moral en adolescentes**

Cuando hablamos de desarrollo moral, desde la Teoría de Kohlberg, nos referimos a “*la progresión de una persona hacia la autonomía y la madurez*” (Villegas de Posada, 2002; 3), es decir, la manera reflexiva y analítica que una persona necesita para tomar una decisión en alguna circunstancia de la vida. La moral supone, una forma de actuar, pensar y sentir de una persona, y por lo tanto una forma de enseñarla, desde una serie de normas regidas por la familia y la sociedad que rodea al individuo.

Kohlberg estudió en su método el juicio moral de niños, adolescentes y adultos estableciendo tres niveles de desarrollo de la moralidad, en función de la relación del

---

<sup>6</sup>Este grupo de alumnas constituye el horizonte de la población de impacto a la cual está dirigida esta investigación.

individuo con las reglas y demandas de la sociedad. Al primer nivel lo denominó *Pre-convencional*, donde las reglas y normas son externas al individuo y por lo tanto impuestas por el entorno, se respetan por temor al castigo. Al segundo lo denominó *Convencional*, aquí, el individuo asimila e interioriza las normas y criterios sin una vinculación directa, las reglas se cumplen por aceptación y agrado al medio. Al tercer y último nivel lo denominó *Post – convencional*, donde el individuo logra vincular su razonamiento a los principios universales de los derechos del hombre, por lo tanto, reconoce que los derechos son prioritarios a las normas por ser consensuados por la sociedad (Villegas de Posada, 2002).

A partir de lo anterior, y reconociendo la adolescencia como una etapa de transición de la infancia a la adultez, donde el individuo se prepara para temas vitales como la identidad personal, el grupo de amigos, los valores, la sexualidad, la experimentación de nuevos roles, entre otros, es importante considerar a la escuela como figura de poder que cumple un papel fundamental en el desarrollo social, cultural y moral de los estudiantes. Al respecto cabe tener en cuenta que un adolescente pasa ocho o más horas diarias en la escuela, por tanto, esta última como agente socializador, se convierte en la formadora del “yo integral” de la persona (Villegas de Posada, 2002).

En los adolescentes, el desarrollo moral resulta relevante en la construcción de una educación secundaria, desde un área artística significativa y pertinente para el desarrollo de una sociedad. Esta, no debe excluir la realidad del adolescente, ni su diversidad sociocultural e identitaria de los procesos educativos que se desarrollan en la escuela. En este sentido, la función de la escuela es mediar entre los procesos de construcción del hombre en la familia y en la sociedad, en pocas palabras, la escuela se convierte en la puerta de entrada a la cultura y la sociedad.

Sobre esta misma ruta, y desde la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, la escuela es considerada, como uno de los agentes socializadores primarios para la introducción de la persona en el contexto cultural y social. Esto implica generar desde el profesor, una reflexión contextualizada del entorno para la formación integral del adolescente, desde dispositivos que permitan la priorización de contenidos esenciales que fortalezca el desarrollo de las competencias básicas y la entrada activa como adulto a la sociedad.

En tanto a lo anterior, la formación y desarrollo integral del adolescente dentro del aula supone tener unas áreas obligatorias fuertemente estructuradas hacia el desarrollo científico (Ciencias naturales y educación ambiental, Matemáticas, Tecnología e informática), otras hacia la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica (Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática), otras encaminadas hacia el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas y la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo (Educación física, recreación y deportes), y otras hacia el desarrollo de las humanidades (lengua castellana e idiomas extranjeros, Educación ética y en valores humanos, Educación religiosa, Educación artística), todas y cada una de ellas encaminadas a:

- Formar la personalidad y capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
- Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
- Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima; la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable.
- Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.
- Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional.
- Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo.
- Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.  
(educación & Educación, 1994).

Basadas en lo anterior, y en lo que le compete a esta investigación, la clase de teatro supone un aporte a la construcción de saberes de la herencia cultural del campo del arte, entendiendo el arte como un producto sensible que cristaliza el sentimiento y pensamiento del hombre en la sociedad (Bruner, 2000).

Es así que, para la clase de teatro en adolescentes de 10° grado de la institución educativa Codema, se convierte en un dispositivo, entender a *Nina* como parte de ese constructo de una obra de teatro que está situada en un contexto determinado, y que sirve en el aula de clase como material mediador para el desarrollo de persona, y más específicamente para desarrollo moral, en tanto que aporta en los procesos *de toma de decisiones* de las alumnas.

## Saberes específicos de la construcción teatral

### 1.2 Texto Dramático

Para el teatro existen aspectos indispensables que, como lo han dicho varios teóricos lo identifica y a su vez lo diferencia del cine, la televisión, la literatura y la poesía, ese elemento al cual nos referimos en este momento es el texto dramático. Dentro del lenguaje teatral se denomina texto dramático al conjunto coherente de enunciados que forma una unidad de sentido y que tiene unidad comunicativa a través de signos que representan algún conflicto de la vida a partir de diálogos entre personajes.

Aunque para la dramaturgia contemporánea el texto dramático haya encontrado un nuevo sentido, en esta investigación se retoma su significado clásico en el que se habla de que nada de teatro será sin texto, y nada de teatro sin personajes, por lo tanto el texto dramático se convierte en ese elemento de representación de contenidos frente a un público.

En este orden de ideas al hablar de texto escrito para el teatro, se habla de una obra teatral susceptible de representación escénica, esta presupone la idea de un análisis semiológico, amplio y detallado de la obra dramática como signo en un sistema de comunicación desde los elementos que la componen:

“La semiología teatral es un método de análisis del texto y/o representación, atento a su organización formal, a la dinámica y a la instauración del proceso de significación por medio de los profesionales del teatro y del público” (Pavis, 1998; 410)

Sin embargo, subrayamos aquí “*Profesionales del teatro y del público*”, justamente porque no es de nuestro interés movilizar la obra y el texto en función de un contexto teatral profesional, donde actores, en compañía de un director se reúnen a montar una obra con el fin de llevarla a escena. En este caso se busca analizar e interpretar el texto teatral en función de un contexto pedagógico, donde una situación didáctica y de representación se pone en función de lo que solicita el medio escolar (Merchán, 2013).

De tal manera, y siguiendo lo dicho por Cañas,<sup>7</sup> para el caso concreto de esta investigación el profesor encuentra en el texto dramático el objeto mediador que le permite escoger la temática que más se adecua a las características del grupo escolar con el que se va a trabajar. Regula su trabajo a partir de objetivos que se encuentran acordes a las características de la población planteada, donde el interés no está en formar profesionales en el teatro, sino que a partir de contenidos teatrales que se definirán más adelante, aporten al desarrollo como persona.

Es por esto que no es de nuestro interés abordar una semiología teatral compleja como la que trabaja Anne Ubersfeld o Fernando del Toro, para un análisis exhaustivo del texto en su forma y contenido, donde evidentemente se analiza el fenómeno teatral como hecho artístico en una relación directa entre el texto dramático y el texto espectacular con todos los elementos que la componen. Es por ello que abordamos un sistema de signos en el texto dramático, pero en función de un sistema didáctico para un contexto escolar específico.

Todo lo dicho hasta ahora permite señalar la importancia de retomar conceptos teatrales: conflicto, personaje y situación de representación constitutivos de la situación de representación corta y concreta, que faciliten la comprensión, el análisis y la interpretación de la adaptación realizada en función de su mediación en una clase de teatro escolar. Es decir que lo que nos interesa retomar en el aula escolar es el concepto de situación de representación como situación didáctica.

### **Situación de representación:**

---

<sup>7</sup>“El profesor, pues, no tiene que adaptarse a una clase de teatro impuesta por ningún director general, dramaturgo, empresario o actor principal, sino que selecciona entre todo un amplio abanico de posibilidades, los textos que cubran aquellos objetivos que más le interesen en los distintos momentos con el grupo humano que comparte con él la experiencia teatro” (Cañas, 1992; 16)

La situación de representación vista como una situación didáctica, permite a los alumnos instalarse en una representación escénica que posibilita leer el mundo a partir de una situación ficcional propuesta por el material mediador para el trabajo en el aula escolar. Para el desarrollo de dicha propuesta, se hace necesario construir el concepto de **Situación de representación** dentro de un dispositivo didáctico para una clase de teatro escolar a partir de algunos elementos planteados por Stanislavski en su teoría teatral.

- **CIRCUNSTANCIAS DADAS:** Es la fábula de la obra, sus hechos, sucesos, época, tiempo y lugar de acción, condiciones de vida, nuestro concepto de la obra como actores y directores, lo que añadimos de nosotros mismos, el movimiento, la puesta en escena, los trajes, la iluminación, los ruidos y sonidos y todo aquello que se le propone a los actores tener en cuenta durante su creación. (Knébel, 2005; 29)
- **SUCESOS:** Según Stanislavsky para un análisis profundo de todas las circunstancias que originan el texto y poder llegar a la esencia de la obra, es necesario determinar sistemáticamente los sucesos o hechos activos (acciones), siendo estos los cimientos sobre los cuales el autor construye la obra. Para lo anterior, se retoman preguntas (Qué, Dónde, Cuándo, Por qué y Cómo) que permitan encontrar en ellos la idea oculta y su esencia espiritual. “Significa introducirse bajo los hechos y sucesos externos y hallar bajo su fondo otros hechos y sucesos profundamente ocultos y que a menudo son los que impulsan a los hechos externos. Significa seguir el desarrollo de los hechos espirituales y sentir el nivel y carácter de su influjo, seguir la línea de intenciones de cada uno de los personajes, el choque entre estas líneas, sus intersecciones, sus enlaces, sus alejamientos” (Knébel, 2005; 43).
- **VALORACIÓN DE LOS HECHOS:** Consiste en que el actor se pone en el lugar del personaje y ve los hechos y sucesos desde su punto de vista. “Desde el primer momento en que el actor entra a la escena, debe saber qué es lo que descubre en el papel, como se relaciona con los hechos y sucesos,

pues de otra forma no podrá ser, existir, actuar en las circunstancias dadas del episodio... La valoración de los hechos exige del actor una amplitud de horizontes y una habilidad para comprender cada detalle de la obra. El actor ha de ser capaz de mirar aspectos aislados de la obra partiendo de la valoración de su totalidad” (Knébel, 2005; 50).

- **SUPERTAREA:** “La súper tarea y la acción transversal son la esencia vital, las arterias, los nervios, el pulso de la obra. La súper tarea (deseo), la acción transversal (aspiración) y su ejecución (acción) dan forma al proceso creativo de las vivencias... La determinación de la súper tarea supone profundizar en el mundo espiritual del escritor, en sus ideas, en los motivos impulsores de la obra. Ha de ser consiente, y ha de partir de la razón del pensamiento creativo del actor, ha de ser emocional, capaz de exaltar toda su naturaleza humana, y, por fin, voluntaria, ha de partir de su ser espiritual y físico. La súper tarea ha de despertar la fantasía creativa, estimular su fe y toda su vida psíquica” (Knébel, 2005; 51 - 52).
- **ACCIÓN TRANSVERSAL:** La línea de acción transversal es la acción única que reúne, enhebra en un solo hilo todos los abalorios, todos los elementos y los dirige a una súper tarea común (Knébel, 2005)

De esta manera, y con lo anterior se le denomina **situación de representación** a un conjunto de situaciones dadas que crean una situación ficcional y que permite al alumno en su rol de actor instalarse en la representación dramática. Involucra en conjunto todos aquellos elementos del análisis del texto, nombrados y explicados anteriormente.

La situación ficcional puede ser reconstruida a partir de las acotaciones espacio temporales, de la mímica, de la naturaleza profunda de las relaciones psicológicas y sociales entre los personajes y de modo más general, de toda indicación determinante para la comprensión de las motivaciones y de la acción de los personajes que puedan explorar los alumnos en su rol de actores.

En el teatro el sentido de una escena depende de la representación, de la clarificación o del conocimiento de la situación. *“Describir la situación de una obra equivale a tomar una fotografía en un momento dado de todas las relaciones entre los personajes, a “congelar” de los acontecimientos para establecer el balance de la acción”* (Pavis, 1998; 425). Pero, es el profesor en su rol de director, quien se encarga de regular lo que pasa al interior de la situación de representación como situación didáctica en el aula escolar, esto en función de lo que quiere enseñar.

De la misma manera y siguiendo las palabras de Pavis al decir que, *“La situación sirve de mediación entre el texto y la representación en la medida en que necesariamente dividimos el texto según el juego escénico propio de una determinada situación”*, se permite tomar este concepto como base, para entender que a partir del trabajo con el texto dramático se plantean situaciones de representación en el medio escolar. Dichas situaciones de representación vistas como el medio didáctico, que da sentido a las actividades de representación (Merchán, 2013).

### 1.2.1 La Gaviota de Antón Chejov

Con el fin de aclarar aspectos relacionados a la estética de la obra *La Gaviota* de Antón Chejov, el autor, el contexto en el que se escribió, y la pertinencia de la misma en relación a la población seleccionada; a continuación, se describen dichos elementos que la componen.

Con respecto a Antón Pávlovich Chéjov, se sabe que nació el 17 de enero de 1860 en una pequeña ciudad olvidada por Rusia de nombre de Taganrog, se dedicó a la medicina a la cual se refería de la siguiente manera *“la medicina es mi esposa legítima, la literatura es mi amante”*, es así que su carrera como médico y su gusto por la literatura configuran su estilo como dramaturgo.

A partir de lo dicho en el párrafo anterior, se hace pertinente referirse al estilo de Chéjov en cuanto a su escritura, quien plantea que el escritor *“renuncia a toda actitud subjetiva, captando las condiciones de la vida tal como esta es”*, esta afirmación permite

evidenciar por parte de él autor, una actitud imparcial propia de su profesión como médico, en el momento de escribir y describir la realidad propia de su época.

El texto *De Ibsen a Genet*, donde se refieren a Chéjov como una persona rebelde frente al contexto social ruso, es viable decir que el autor se revela frente a los comportamientos de las personas de su época. Es así que, los personajes del texto dramático *La Gaviota*, se sitúan en la decadencia de la nobleza y la entrada de la burguesía.

Por otro lado, los diálogos entre los personajes de *La Gaviota*, son consecuentes con la época, es decir que las relaciones entre los personajes devienen de las construcciones sociales que se entretajan en la realidad. Es así, que las conversaciones que se gestan al interior de la obra son de carácter cotidiano o denso, es decir que varían en relación a los estados anímicos de los personajes, producto de las interacciones que suceden entre ellos.

*La Gaviota* como el material textual de la presente investigación, evidencia que varios de sus diálogos están cargados de silencios, reflejados en los puntos suspensivos presentes durante la obra, por ejemplo en el acto primero escena primera<sup>8</sup> en que Nina dice

*Mi padre y su mujer no me dejan venir aquí. Dicen que esto es la bohemia... tiene miedo de que me haga actriz... Y yo me siento atraída hacia aquí, hacia este lago, como una gaviota... Usted llena todo mi corazón*

Lo anterior le sugiere al lector llenar de sentido esos espacios que corresponden a lo no dicho, a lo cual Chéjov afirma “confió en el lector plenamente, seguro de que agregara los elementos subjetivos que faltan en el relato” (Brustein, 1970; 157), es así que quien interpreta el texto, es quien tiene la responsabilidad de completar esos momentos que planea el autor.

---

<sup>8</sup> Ver anexo 1, pág. 1

Teniendo en cuenta lo mencionado en este acápite, para definir los fragmentos que se van a movilizar en el aula escolar, se tuvo como precedente la vida del autor y cómo su profesión dio lugar a su estilo en el momento de escribir. De igual forma la obra fue escrita en una época y un contexto específicos que dan sentido a la forma en que los personajes se relacionan.

### 1.2.2 Conflicto

Según la teoría clásica del teatro dramático, el teatro tiene como finalidad presentar acciones humanas, seguir la evolución de una crisis, la emergencia y resolución de conflictos. Estos conflictos, según Aristóteles, son la oportunidad para la construcción de relaciones humanas y por tanto de la política, porque lleva a discutir y a mediar dentro del Estado, esta mediación es *“un nexo importante para una óptima gobernabilidad”* (Aristoteles, 1969). El conflicto, entonces, se determina por las fuerzas antagónicas del drama, se enfrentan los objetivos de dos o más personajes en una misma situación desde caracteres que pueden ser de tipo moral o tipo psicológico.

Si bien es cierto, para algunos dramaturgos el lugar del conflicto en la obra muestra la visión trágica del autor, donde algunos, según Pavis lo sitúan antes del principio de la obra y otros como parte central. En esta investigación el conflicto se situará de la segunda forma, de manera que en la adaptación que se hace de la obra la Gaviota, el conflicto será un aspecto central en las relaciones entre Nina y otros personajes. Permitiendo que a través de situaciones de representación se pueda trabajar este aspecto como eje fundamental que detona las escenas.

El conflicto da a la obra dramática su naturaleza específica, y es uno de los elementos principales en el trabajo de mesa para el análisis del texto dramático. Describe la línea argumental de inicio, nudo y desenlace en el drama clásico, que funciona a su vez como recurso para la construcción de la estructura dramática (Aristoteles, 1969).

En este orden de ideas se retomó en este punto, el conflicto como la base para discernir los fragmentos que de la obra se movilizarían en el aula, en función de llevar a las

alumnas a una situación de representación tomada de la obra definida *La Gaviota*. Se reconstruye, “*crear, eslabón tras eslabón, la cadena de acontecimientos empezando por los más relevantes, hasta los más pequeños y aparentemente insignificantes*” (Gutiérrez , 2012), de manera que a partir de dicha cadena de acontecimientos se descubran los conflictos presentes en la adaptación del texto dramático, desde el conflicto del personaje (evidencia una línea de acción personaje en la escena), hasta el conflicto de la obra (permite construir la lógica de acción de la obra desde la relación entre personajes). En este punto, se desarrollará el conflicto en sus diferentes niveles (Gutiérrez , 2012):

1. Conflictos interiores (el accionar acarrea contradicciones internas).

*En el acto dos primeros actos Nina atraviesa por una dicotomía y es la de irse a Moscú para convertirse en actriz, pero no quiere abandonar a su padre.*

2. conflictos intersubjetivos (los objetivos del personaje se ven interferidos por los objetivos de otros personajes).

*En el acto segundo el personaje Treplev crea un texto para que Nina lo represente. La madre de Treplev es decir Arkadina, se burla de la representación, impidiendo que esta se pueda realizar en su totalidad.*

3. Conflictos con el entorno (se examina si el entorno no genera obstáculos a los objetivos del personaje).

*El personaje Nina en el último acto regresa a la finca de Sorin, Treplev intenta persuadirla para que se quede, pero ella no se siente cómoda pues siente que ese ya no es su lugar, porque le impide seguir el camino que ya ha construido como actriz en Moscú.*

En este punto, se ha determinado el conflicto desde una construcción teórica del saber teatral, pero como lo que nos compete en esta investigación es encontrar la relación didáctica entre los contenidos del teatro y la práctica docente del teatro, recurrimos a Lola Poveda, que en su libro “*Texto dramático, la palabra en la acción*”, para el análisis

del texto dramático nos plantea un enfoque pedagógico del conflicto como paradigma<sup>9</sup>. Lo define justamente en un aspecto de interés en la dramaturgia como “*La malla de energías que sostiene las fuerzas del desarrollo de la obra y su desencadenamiento.*” (Poveda,1996;144). En este punto, el conflicto encuentra el valor general de una pregunta y se sostiene en la obra como pregunta, permitiendo la comprensión del conflicto desde un tema concreto planteado en la adaptación.

Por otra parte, y reconociendo *La gaviota* como un drama moderno, retomamos a Anouilh, en el prólogo de Antígona, desde donde hace clara la diferencia entre la tragedia antigua y el drama contemporáneo. La diferencia radica en una frase: “Hubiera podido ser”, En la tragedia como ya se conoce desde Aristóteles, el destino lo determinan los dioses y no puede ser cambiado por el hombre. En el drama contemporáneo, por el contrario, el personaje tiene la opción de reflexionar en el “hubiera podido llegar a tiempo si....”, y esto se traduce como la anagnórisis del drama contemporáneo. Es entonces como *La gaviota* se considera un drama tan trágico como la tragedia griega, pero donde el hombre ha cambiado su concepción y cree que tener control sobre su destino. Por ello retomamos aquellas escenas o momentos en los que se evidencian las decisiones de Nina con respecto a su propio futuro:

- Decisión de escaparse de su casa para ir a la finca de Sorin (*lugar donde se desarrolla la obra*), para representar el texto propuesto por Treplev
- Su deseo de ser una actriz famosa como lo es Arkadina
- Duda de llegar a ser una actriz famosa
- Se va a Moscú, para encontrarse allí con Trigorin e iniciar una relación amorosa y cumplir su sueño de ser actriz
- Nina decide regresar de Moscú para hablar con Treplev
- Nina decide volver a Moscú, resignándose a estar sola.

---

<sup>9</sup> “Lo defino como paradigma de acceso natural a la dramática. Me lo dieron los niños y los jóvenes al observar, durante cinco años, no lo que reproducían a instancias del adulto; sino lo que por sí mismos captaban del hecho teatral” (Poveda , 1996, pág. 129)

Lo anterior permitió que se retomaran conceptos teóricos que enriquecen la definición de conflicto en relación al texto seleccionado como material mediador para una clase de teatro escolar.

### 1.2.3 Personajes

En el significado más amplio, retomemos las palabras de Aristóteles al hablar del personaje:

*“Los personajes no actúan o hablan para imitar su carácter, sino que reciben su carácter por añadidura, en razón de su acción”.* (Aristoteles, 1969).

Esta concepción que se plantea, lleva a pensar que de acuerdo a la situación dramática que el autor establece en la obra, el personaje va desarrollando su carácter y sus características a lo largo de la historia. El personaje es quien da forma, vida y materializa en situaciones de representación lo que el texto dramático manifiesta, entre ello el conflicto, el desenlace de la acción y la linealidad de la obra.

Pavis determina al personaje como un signo del texto dramático, es decir, como elemento estructural que organiza las etapas del relato, *“construye la fábula, conduce la materia narrativa alrededor de un esquema dinámico, concentra en sí mismo un haz de signos en oposición a los de los restantes personajes.”*(Pavis, 1998; 336). Esta definición permite para este caso, retomarla y ponerla en función de la adaptación de un texto dramático, donde un personaje desarrolla un tema concreto dentro de una situación de representación en el medio escolar, permitiendo poner al alumno en rol de actor dentro de una situación dramática que plantea una serie de conflictos que llevan a un desenlace concreto.

El personaje de una obra se define por una serie de rasgos distintivos (héroe/malo, mujer/hombre, niño/adulto, enamorado/no enamorado, etc.) que hacen de él un paradigma en una acción conflictiva de la situación dramática de un texto, son la mimesis de acciones humanas en situaciones particulares, y por lo tanto pueden ser

apropiados y representados por alumnos en rol de actores que observan de manera sensible la conducta humana a partir de la vivencia de sus propios sentimientos. Como es el actor el encargado de hacer vivo el personaje, es quien presta su cuerpo para construir y encarnar las situaciones dramáticas dada por el texto.

Con respecto a lo anterior, el tipo de personajes que hacen parte de la propuesta que se plantea más adelante, corresponde a:

- Nina: joven hija de un rico terrateniente, vive con él y con su madrastra. Ella está enamorada de Trigorin, su sueño más grande es convertirse en actriz.
- Treplev: es escritor joven que está enamorado de Nina. Es hijo de Arkadina, y representa en la obra al héroe romántico que termina suicidándose, por no lograr obtener el amor de Nina.
- Sorin: hermano de Arkadina y tío de Treplev, quien lo apoya en sus nuevas formas de escritura.
- Arkadina: actriz famosa. Su descendencia es de la clase social noble.
- Trigorin: conocido escritor, prometido de Arkadina.
- Shamraiev: teniente retirado y administrador de los bienes de Sorin.

Es importante mencionar que los personajes nombrados con anterioridad, constituyen la adaptación (*ver anexo 1*) que planteamos a manera de ejemplo para su posible movilización en el aula escolar. Dichos personajes a través del texto manifiestan sus características y permiten observar el tema seleccionado que corresponde a la toma de decisiones, esto a partir de la forma en que se relacionan con los otros, siendo ellos y en especial el personaje Nina, el que permita ejemplificar el tema mediante situaciones de representación.

## 2 CAPITULO SEGUNDO

### Análisis

En el presente capítulo veremos cómo tener presente los marcos de referencia descritos en el capítulo anterior, orienta el sentido de las adaptaciones y recortes que hacen al texto *La gaviota* las profesoras en formación, anticipando el funcionamiento efectivo de las sesiones de clase en el aula escolar. Los análisis sobre las transformaciones en el texto, sobre los fragmentos elegidos en función de la efectividad de las sesiones de clase nos permiten poner en evidencia los factores que inciden en el uso y adaptación del texto según las necesidades que solicita el aula de clase de teatro escolar.

Al respecto queremos llamar la atención sobre la importancia que tuvieron en la construcción del presente documento y en la evidencia de los hallazgos las discusiones dentro del grupo de investigación Educación Artística<sup>10</sup>. La confrontación permanente con las búsquedas y pesquisas de pares en la definición del estatuto del texto como material medidor, así como la toma de consciencia del lugar del profesor de teatro escolar en los diferentes dispositivos, objetos de investigación. Sobre todo nos permitió evidenciar las diferencias respectivas según los niveles de desarrollo de los alumnos entendiendo el medio escolar como un espacio diferenciado del espacio de formación (universitario).

Es así que en el momento de llegar al grupo de investigación, las discusiones que se gestaron al interior de mismo, permitieron que los estudiantes en su rol de profesores en formación de teatro escolar, examinaran los distintos objetos de estudio, a partir de la metodología de clínica didáctica. De esta forma, el grupo investigación posibilitó que los estudiantes abordaran sus respectivas propuestas, en función del contexto escolar,

---

<sup>10</sup> Grupo conformado por profesores en formación de últimos semestres de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

como co investigadores que avanzan en la medida en que problematizan y ponen en debate las distintas pesquisas.

Dichos debates aportaron a esta monografía, la opción de abordar el objeto de estudio no como una obra de teatro para llevar a escena, sino como un material mediador para movilizar en el aula. Estudiando las implicaciones y determinando los factores que definen cómo abordar la obra y qué de la obra es pertinente para trabajar, cambiando nuestra percepción sobre texto, al hacer conciencia de que son alumnas de colegio y no actores quienes constituyen el grupo poblacional.

Con el fin de desarrollar los objetivos propuestos para la presente investigación, a continuación el lector encontrará una descripción de los niveles de lectura e interpretación hallados durante el proceso adelantado por las profesoras de teatro, previos a la movilización del texto *La gaviota* en una clase de teatro escolar. Estos dos niveles constituyen las determinaciones a las que se llegaron.

## **2.1 La importancia de definir el contexto institucional: en grado 10**

Como bien dijimos en el capítulo 1 en el marco teórico, al iniciar el trabajo con el objeto de estudio, en principio nos concentramos en estudiarlo a partir de varias actividades. Sin embargo, durante el estudio realizado nos dábamos cuenta que por alguna razón no parecía bastar conocer a profundidad la obra, y aunque habíamos avanzado en cuanto a la comprensión del texto, era necesario definir en función de que se realizaban dichas indagaciones.

De esta forma en las búsquedas realizadas sobre obra, encontrábamos interesante el hecho de escoger al personaje Nina, puesto que se identifica con una gaviota *Yo me siento atraída hacia aquí, hacia este lago, como una gaviota,*<sup>11</sup> esta ave da título a la obra y simboliza al personaje Nina, quien toma una serie de decisiones que dan un vuelco a su vida.

---

<sup>11</sup> Ver anexo 1, pág. 1

Nina es una joven que vive con su padre, quien es un rico terrateniente, y con su madrastra. Su padre quiere mantenerla alejada de la finca de Sorin (espacio en el que se desarrolla la obra), pues en ese lugar según él, se reúne la bohemia y él tiene miedo de que su hija se haga actriz. Pero Nina desea convertirse en una actriz famosa, razón por la cual, toma la decisión de escaparse de su casa, para asistir al encuentro con Treplev, personaje que está enamorado de ella y escribe una obra para que ella la represente. Luego de representar la obra escrita por Treplev, Nina tiene la oportunidad de conocer al escritor famoso que siempre lee, de nombre Trigorin, quien en ese momento tiene una relación con Arkadina (madre de Treplev) ella representa el modelo de actriz que Nina quiere llegar a ser.

*NINA. Él no creía en el teatro, se burlaba siempre de mis sueños y, poco a poco, también yo deje de creer y perdí el ánimo... Añada a ello los tormentos del amor, los celos, el miedo constante por el niño... Me volví mezquina, insignificante declamaba de manera absurda... No sabía qué hacer con las manos, no sabía permanecer en escena, no dominaba la voz. Usted no puede comprender lo que se siente, cuando uno se da cuenta que declama muy mal.<sup>12</sup>.*

Trigorin influye de manera negativa en las decisiones que toma Nina, pues ella termina enamorándose de él, por tal razón decide escaparse de su casa con rumbo a Moscú. En dicha ciudad estos dos personajes sostienen una relación. Después de un tiempo Trigorin abandona a Nina, ella ha perdido un bebé, y su vida como actriz no era como lo soñaba. Como hecho significativo es importante mencionar que este personaje no pidió ninguna ayuda u opinión, que le permitirá decidir y enfrentar las situaciones que se le presentaron.

La síntesis de la obra desde el personaje Nina en esta primera parte del análisis, permite contextualizar el objeto de estudio, identificando todas aquellas vicisitudes por las

---

<sup>12</sup> Ver anexo 1. Pág. 17

cuales pasa Nina, en función del tema escogido como elemento principal para el dispositivo:

**La toma de decisiones** con alumnas de grado decimo, teniendo en cuenta, que con esta población se plantea un trabajo en pro del desarrollo de la autonomía, en cuanto a las decisiones que los adolescentes toman en distintas dimensiones de la vida, con respecto a:

- ¿qué amigos quiero tener?, al proyecto de vida.
- ¿Qué quiero estudiar?, permisos en la casa.
- ¿le hago caso a mis papas, o me voy a de fiesta?

Entre otras situaciones que implican que los adolescentes decidan de manera autónoma lo que quieren hacer.

Teniendo en cuenta que para delimitar el trabajo con el texto, se había definido la Institución Educativa Codema, se estableció un primer nivel en el que se realizó una lectura del contexto educativo, anticipando el funcionamiento del medio. Es por ello que se ampliaron todos aquellos factores del entorno educativo incidieron en las determinaciones tomadas en relación a:

[1] La población seleccionada

[2] el tiempo con el que se cuenta para desarrollar las actividades propuestas, permitiendo establecer los límites para la construcción de un proyecto de aula.

La realización de la adaptación, por parte de las profesoras en formación, permitió orientar los objetivos de las sesiones, en función de extraer aquellos momentos de la obra, en los que de forma cronológica se permite a los alumnos reflexionar y problematizar el tema de la toma de decisiones, a través del personaje Nina. De esta manera y para introducir a las alumnas de grado decimo en el dispositivo de aula, se determinó dividir el grupo de 40, en 8 grupos de 5 personas cada uno.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Ver anexo 1

Grupo 1 Acto primero, escena 1 “*Llegada de Nina a la finca de Sorin*”

Grupo 2 escena 2 “*La representación*”

Grupo 3 escena 3 “*Regreso de Nina a casa de su padre*”

Grupo 4 Acto segundo, escena 1 “*Discusión entre Arkadina y uno de sus trabajadores*”

Grupo 5 escena 2 “*La Gaviota*”

Grupo 6 escena 3 “*Nina decide dedicarse al teatro*”

Grupo 7 Acto tercero, escena 1 “*Nina decide marcharse a Moscú*”

Grupo 8 Acto cuarto, escena 1 “*Resultado de las decisiones de Nina*”

Lo anterior se realizó, de manera que la construcción secuencial y el ejercicio final, planeado para la sesión 10, permitieran observar el desarrollo cronológico de la obra, cuyo propósito principal es entender la toma de decisiones como algo procesual. Incidiendo en el desarrollo de persona, en la medida en que las alumnas a través de situaciones de representación, se instalan en circunstancias, que les permiten desde la representación, comprender aquellos momentos en los que han tenido que tomar decisiones, pero sin salirse de la situación ficcional, que se les plantea mediante las escenas nombradas con anterioridad. Esto permite que las estudiantes tengan una postura objetiva frente al tema y que al enfrentarse a toma de decisiones concretas, puedan examinar y discernir una opción de la otra.

La construcción de los personajes en función de cada una de las situaciones de representación supone la comprensión particular de los intereses de cada uno a través de la obra, perspectiva del personaje (Stanislavsky, 1994). Esta perspectiva permite la movilización de contenidos teatrales específicos relativos a la construcción del carácter del mismo, de las relaciones entre ellos y las transformaciones que de una escena a otra se ponen en evidencia en los actores/alumnas.

Durante el desarrollo de las clases, las alumnas pueden realizar un acercamiento al personaje a partir de:

- Datos que arroja el texto, por ejemplo *Nina es una mujer joven, hija de un terrateniente y sueña con ser una actriz famosa*. A partir de estos datos, las alumnas podrán ir construyendo como es su personaje.
- Ejercicios en los cuales las alumnas propongan posturas físicas que posiblemente caractericen a su personaje, por ejemplo *Sorin es un personaje viejo, que tiene su espalda encorvada y usa bastón-*
- *Arkadina es una actriz celebre, que camina erguida, y anda en puntas de pie.*
- En la escena, en las situaciones de representación propuestas en la adaptación, las alumnas podrán reconocer características de sus personajes a través de la forma como estos se relacionan con los demás.

Lo anterior en función de la construcción de niveles mínimos de experticia, que les permitan comprender los cambios que sufren los personajes de una escena a otra. Esto permite que las alumnas en rol de actrices se instalen en las situaciones propuestas, definiendo las acciones, el carácter del personaje y la manera de relacionarse con los demás

## 2.2 El factor cronogenético y sus implicaciones en la adaptación

En un principio, nuestro interés era abordar la obra en su totalidad para desarrollar un proyecto de montaje con las alumnas de grado 10. Pero al dimensionar el tiempo necesario para su montaje, nos dimos cuenta que de acuerdo al factor cronogenético, no se contaba con el tiempo necesario para abordar todo el texto. A grandes rasgos, el hecho de utilizar la obra completa, supondría desarrollar con las alumnas un trabajo de mesa de 2 o 3 horas a la semana durante todo un año.

La constatación de que el tiempo disponible era de 10 sesiones, de una hora y media una vez a la semana. Es entonces en donde la elección de la obra, y las adaptaciones posibles, se realizan en relación a los factores que inciden en las transformaciones que solicita el espacio de aula, este se transforma en objeto de estudio. Es por ello que hicimos el ejercicio de anticipar,

- ¿Cuánto tiempo se iba para realizar el montaje?, y la respuesta a esta pregunta, no correspondía con el tiempo real con el cual se contaba para desarrollar el proyecto de aula en la institución planteada.

En ese sentido, para llevar a cabo nuestra clase de teatro, teníamos un tiempo de una hora y media a la semana, es por ello que se fue moldeando la adaptación que hicimos, en función del tiempo dado por el colegio. En ese momento surgieron preguntas como:

- ¿Qué podríamos enseñar de teatro?
- Y ¿Qué podríamos enseñar de Chéjov, específicamente del texto *La gaviota*, a las alumnas seleccionadas?

Es así que, reflexionando sobre estas preguntas, fue el tiempo el que reguló, decisiones sobre la obra elegida, y las adaptaciones posibles hacia el escenario posible. Para ello fue conveniente precisar cuál era el significado de la palabra adaptación que se acercaba más a los intereses del presente ejercicio investigativo.

Elicer Cantillo en su texto *Apuntes sobre la adaptación dramática*, dice que *Al hablar de adaptación dramática, se habla de mutación de género* (Cantillo Blanco, 2000), es decir, pasar un género literario como la novela o el cuento, a un género dramático como el teatro. Contrario a esto en la adaptación realizada no hubo una mutación del género, de novela a teatro. Este se mantuvo, razón por la cual se retomó la forma en que Pavis se refiere al término adaptación en el *Diccionario del teatro* “*Están permitidas todas las maniobras imaginables: cortes, reorganización del relato, “suavizaciones” estilísticas, reducción del número de personajes o de los lugares, concentración dramática en algunos momentos fuertes*” (Pavis, 1998; 35). Esta forma en la que Pavis define dicho término, da cuenta de los cambios que se llevaron a cabo en la adaptación del texto, la realización de recortes en escenas y la organización de las mismas, de modo que dieron como resultado la selección de 8 escenas, en las que se evidenciara el tema escogido, estas escenas repartidas en cuatro actos.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Ver anexo 1

Durante ese proceso seguía siendo muy claro que **solo tenemos 1 hora y media, una vez por semana**, para trabajar con un grupo de 40 alumnas. En ese sentido, pensando en una experiencia de clase de teatro escolar para alumnas de grado decimo, y leyendo a Brousseau desde la teoría de la situación didáctica, en la que el profesor instala situaciones de juego en las que los agentes interactúan en función de la actividad propuesta, comprendimos el sentido de la situación de representación como una situación didáctica (Merchán, 2013). Lo anterior nos lleva a confirmar que es el tiempo el que regula, el recorte de contenidos, tipos de contenidos, y actividades pertinentes para desarrollar.

En la clase número 6 propuesta en la planeación<sup>15</sup>, se determinó trabajar el conflicto como contenido teatral, utilizando como modelo la última escena de la adaptación, en la que se evidencian las malas decisiones que Nina tomo en el pasado. En esta escena Treplev intenta persuadir a Nina para que no se vaya.

Es así, que para seleccionar la cantidad de contenidos y actividades pertinentes para la realización de esta y las demás sesiones propuestas, fue necesario ajustarnos al tiempo estipulado para el desarrollo de las mismas. En ese orden de ideas podemos decir que existen dos tipos de tiempo, que regulan las decisiones que se toman:

- Tiempo a corto plazo, correspondiente al desarrollo de cada clase (planeación)
- Tiempo a largo plazo, que corresponde al proyecto de aula

Este último, encierra el proyecto de aula que se le entrega a la institución, en el cual se plantearon una serie de objetivos, contenidos y actividades, que correspondieran al tiempo requerido para el desarrollo del proyecto en su totalidad<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Ver anexo 2

<sup>16</sup> Ver anexo 3

### 2.2.1 Pertinencia del tema

Con el fin de entablar un punto de encuentro, entre la población, el texto y las profesoras en formación surgió la selección de un tema concreto en la obra *La Gaviota*, esto posibilitó la configuración del dispositivo de la clase. Delimitando así, los intereses que orientarían el desarrollo de la misma.

La definición del tema no fue tarea fácil. Tras varias lecturas del texto, se pensó en que el tema fuera la creación artística, o tal vez Nina como personaje romántico. Sin embargo, primero, el hecho de pensar en la creación artística como tema, con el fin de montar la obra completa no funcionó, porque como ya se dijo anteriormente el tiempo no daba para realizar un montaje completo del texto, y porque no es el interés de la investigación.

Segundo, el tema de Nina como personaje romántico, nos llamó la atención, entonces estudiamos elementos del romanticismo, en el cual se hacía presente la decadencia de la aristocracia, la entrada del yo, es decir, la persona como individuo, entre otras características. Pero cuando estábamos pensando en elegir el tema *Nina como personaje romántico*, realizamos nuevamente una lectura del texto, teniendo como consideración la población adolescente correspondiente a niñas entre los 15 y 17 años de edad, y las características del contexto, en relación al tiempo con el que se cuenta para llevar a cabo el dispositivo.

Lo dicho en el párrafo anterior, sugirió preguntarnos, ¿qué tema de *La gaviota*, puede ser procedente, para que les ayude a las alumnas a comprender desde donde se piensan cuando toman decisiones? Esta pregunta, y el hecho de que la toma de decisiones fuera un tema recurrente en los personajes presentes en la obra, se veían implicados en situaciones que les exigían tomar decisiones. Fueron elementos que nos llevaron a elegir la ***Toma de decisiones a través del personaje Nina***, vinculando el tema con las necesidades de la población adolescente, enfocando las búsquedas de la clase al desarrollo de persona.

Es así que, se realizó la selección de escenas, que dieran cuenta del tema seleccionado, manteniendo la linealidad de la obra.

### 2.2.2 Selección de las escenas correspondientes al tema

La definición del tema determino la selección de cada una de las escenas que componen la adaptación. Puesto que es el tema *la toma de decisiones del personaje Nina*, el elemento que nos permite concretar un eje central sobre el cual gira el interés del presente proyecto, en el que se determina trabajar sobre la toma de decisiones de Nina, en relación a estudiantes de grado decimo. Por ello se habla también de la importancia de las relaciones de Nina con los demás personajes, en los momentos en que este personaje debe decidir, primero, si va a ser actriz o no, si se va a Moscú o no, si pide ayuda o no.

Por otro lado, volvimos a la adaptación para extraer de las escenas seleccionadas, las decisiones que Nina tomo, con el fin de evidenciar el tema en cada uno de los actos y consolidar las escenas que constituyen la propuesta de texto.

#### **Acto 1**

Nina se escapa de su casa para ir a casa de Sorin (tío de Trepliev) llega allí para representar la obra que Trepliev escribió, ella tiene prisa y ansiedad por empezar. Al finalizar la representación Sorin y Arkadina persuaden a Nina para que se quede, ella debe tomar una decisión.

1. decisión: escaparse de su casa.
2. decisión: regresar a su casa.

#### **Acto 2**

Este acto está compuesto por tres momentos, que aunque no evidencian la toma de decisiones de Nina, son muy importantes pues cuestionan al personaje con relación a deseo de ser actriz.

4. Discusión entre Arkadina y uno de sus trabajadores. Aquí no hay una toma de decisiones concreta, pero a raíz de la reacción de Arkadina, Nina cuestiona lo que pensaba con respecto a la forma en que se comportan los “artistas o personajes célebres”.

5. Treplev pone una gaviota a los pies de Nina, intenta hablar con ella para decirle que ya no es la misma, pero Nina no le presta atención.

6. Llega Trigorin, Nina cambia de actitud y le expresa que quiere ser como él, que quiere vivir como una celebridad, a lo que él le responde *esta vida no es mayor cosa*, pero ella persiste en su deseo de volverse famosa.

### **Acto 3**

Después de una larga conversación que sostienen Nina y Trigorin, ella toma la decisión de convertirse en actriz, por ello planea irse de la casa, para encontrarse con Trigorin en Moscú.

1. Nina decide dedicarse al teatro y abandonar a sus padres.
2. Nina decide encontrarse con Trigorin en Moscú para iniciar una relación amorosa con él y cumplir su sueño de ser una actriz famosa.

### **Acto 4**

En el último acto, la escena seleccionada en la que Treplev y Nina se encuentran por última vez y la conversación que sostienen, relata no sólo el devenir de ambos personajes durante la obra, sino que determina las decisiones que toman posteriormente, por un lado Treplev decide suicidarse y Nina decide resignarse por su fracaso como actriz y regresa para siempre a Moscú.

1. Nina decide ir a hablar con Treplev.
2. Nina decide resignarse por todo lo que le ha pasado.
3. Nina decide seguir sola su camino de actriz.

Entre las determinaciones que se tomaron cuando se adaptó el texto, una de ellas fue, omitir los segundos nombres de los personajes, por facilidad en el momento de leerlo. Otra determinación fue la reducción de personajes y, seleccionando solo los personajes pertinentes para el desarrollo del tema, es por ello que se omite la presencia de algunos en la adaptación<sup>17</sup>. De manera que la adaptación realizada no presenta a todos los personajes pero aun así, mantiene la coherencia del relato.

Cuando se inició la adaptación del texto, se determinó no trabajar escenas por separado, ya que conservando la linealidad y congruencia de la obra se puede comprender la toma de decisiones como algo procesual, concibiendo que el devenir de Nina, es el que da cuenta de las decisiones a las que llego. Es por ello que el tema se desarrolló manteniendo la cohesión del texto.

### 2.3 Nivel de comprensión profunda de la obra

Fue importante para las profesoras en formación conocer a fondo los diferentes aspectos que constituyen la obra y permiten comprenderla desde las relaciones socioculturales de esa época. Es por ello que en el presente acápite nos referimos a los elementos que estudiamos para comprender la obra, no solo desde el análisis de sus textos, sino también desde su autor, el contexto socio cultural en el que se encuentra y los diversos temas que circula el texto dramático en función del contexto escolar al cual se dirigen las pesquisas.

El texto dramático *La gaviota* forma parte de la transmisión de herencia cultural, se encuentra situada en un contexto histórico ruso de mitad del siglo XIX. Justo por esta época hay una disputa por el poder entre dos clases sociales que darán por respuesta la revolución. Por un lado los burgueses peleando por un sistema industrializado, y por el otro los nobles intentando salvar un sistema tradicional constituido por la sangre. Durante este cambio socio-político, se posesionaron los mujiks como hombres libres que

---

<sup>17</sup> Ver anexo 1

empezarían a trabajar por sus propios medios y construirían una baja clase burgués obrera, esto daría respuesta a un proceso industrializado que cambiaría el orden heredero de clase, ya no sería la sangre la que rige el poder sino el trabajo y el sacrificio de la nueva clase. La gaviota 1896, fue un fracaso el día de su estreno, y Chéjov tuvo que vivir lo mismo que Treplev al recibir el rechazo por su texto de teatro, en una segunda función realizada por Nemirovich el público salió fascinado, razón que motiva al autor para escribir El tío Vaina.

Para la presente investigación fue necesario conocer aspectos sobre el autor. Entendiendo, sus experiencias de vida y el contexto en el cual se encontraba, podemos comprender el porqué de sus escritos.

Antón Chéjov, nació el 17 de enero de 1860 en una pequeña Rusia de nombre de Taganrog, allí vivía a las afueras del pueblo. Su abuelo Egor Chéjov fue siervo y campesino en Ucrania, luego de escalar posiciones compró su libertad por 3.500 rublos. Su padre Pavel Egorovich Chéjov tenía un temperamento hostil, golpeaba mucho a sus hermanos y era fanático por la religión, sus malos negocios lo llevaron a la ruina, a tal punto que abandonó a su familia, para refugiarse en Moscú. Chéjov a partir de los 13 años; permaneció solo en Taganrog hasta terminar el bachillerato, luego siguió a su familia a Moscú. Antón amó demasiado a su madre Eugenia Lacleovna Morosov y sentía también lastima por todo lo que ella tuvo que sufrir. Con sus hermanos Alejandro, Nicolás, Iván, Miguel y María mantuvo una buena relación. A los 29 años Chéjov supo que padecía tuberculosis y manejo la situación de manera objetiva, tal como lo hizo con la medicina y la escritura.

Aunque Chéjov conocía bien Moscú, rara vez escribió de temas urbanos. Sus recuerdos de infancia y adolescencia en Taganrog; su trabajo de médico rural y sus temporadas de convalecencia en Yalta le permitieron conocer a los campesinos, los cocheros, los cazadores furtivos, los oficiales desplazados, las niñas descalzas y las señoritas de provincia, siendo este tipo de personajes quienes constituyen sus relatos. Sus cuentos presuponen un paisaje extenso, amenazante, inconquistable.

Como sus cuentos, su vida amorosa se escribió en episodios breves; sostuvo amoríos intermitentes, en general con mujeres casadas. En 1885 le escribió a un amigo: *Deme una mujer que, como la Luna, no aparezca todos los días en mi cielo*. Tres años después contrajo matrimonio con la actriz Olga Knipper actriz famosa, el matrimonio ocurrió por correspondencia. Enfermo de los pulmones, Chéjov residía la mayor parte del año en Yalta mientras su esposa actuaba en Moscú. Murió en Badenweiller el 15 de Julio de 1904, a los 44 años días después del estreno de “El jardín de los cerezos”.

Antón, desde su profesión de médico, se dio a la tarea de describir los síntomas de una población Rusa envuelta en una lucha, producto de las diferencias en cuanto a la posición social, entre otras dificultades propias de la época. Esto se evidenció a través de la creación de personajes que plantean conflictos cotidianos, pero que mediante su aparente simpleza, muestran su complejidad. Como representante de esta época, Chéjov pone en su obra a personajes en las mismas condiciones de su tiempo, cada uno con un conflicto que parte de su cotidianidad, de las pequeñas e individuales tragedias y dramas internos, que a través de la forma en que escribe, evidencian la estética de sus escritos.

A partir de la comprensión del objeto de estudio, pudimos identificar varios temas entre los que se encuentra la creación artística, evidente en la obra, a través de personajes como Treplev, hijo de Arkadina (una actriz famosa), él hace una crítica con respecto a que, el arte está reservado para unos pocos. En respuesta a esta crítica Treplev dice *hacen falta nuevas formas, nuevas formas hacen falta* y aunque dice esto, su propuesta creadora se torna confusa para los personajes célebres que se encuentran allí, quienes juzgan su propuesta creadora, a lo cual él les responde *¡Mil perdones! Se me había olvidado que escribir obras y actuar en escena está reservado a unos pocos elegidos ¡He olvidado el monopolio!*<sup>18</sup>. Otros temas son, la toma de decisiones en el personaje Nina, el amor, Nina como símbolo romántico o el papel de la mujer en la decadencia de la nobleza de Rusia en el siglo XIX, este tema es evidente en cómo está planteada la obra, personajes como Arkadina aunque pertenece a una clase social acomodada, permiten observar su postura frente a la clase trabajadora la crisis económica que se vive

---

<sup>18</sup> Ver anexo 1 escena de la representación

en se momento. En relación a los temas anteriores, fue indispensable identificar, qué de la obra circula a través del tema, en pro de aportar al desarrollo de persona con el grupo poblacional seleccionado, por tal razón entre los temas propuestos se seleccionó la toma de decisiones.

Comprender el texto a profundidad, dio elementos que permitieron entender que *La gaviota* de Antón Chejov, deviene de un momento histórico, que da el sentido a la forma en que está escrita la obra. Es así que durante la lectura de la misma, fue importante comprender, por ejemplo palabras propias del contexto ruso, como lo son Mujik o Muzhik que significa hombre o Kopek, que es una moneda Rusa, entre otras palabra, lugares y demás que pueden causar duda en el momento en que las alumnas aborden la adaptación.

Teniendo en cuenta lo anterior, y aunque la adaptación planteada se pensó para un dispositivo de corto plazo, en el cual no se diseñó ninguna sesión dedicada a hablar de Chéjov y su contexto pero nos puso en evidencia la importancia de conocer los elementos que constituyen dicha obra. Esto, posibilita entender que el objeto de estudio, no es el texto simplemente, hay otra serie de elementos nombrados en este acápite, que influyen en la forma en que está construida la obra. Aunque el autor, su estética y contexto no estén de manera explícita en el proyecto de aula, durante las sesiones se pueda contar algo sobre el autor, o sobre el momento histórico en el que se ubica la obra, esto permite que los estudiantes ubiquen el texto en una época, y desde allí lo comprendan, fortaleciendo la forma en que las alumnas se acercan al texto, es decir nos obliga a actualizar la lectura de la obra en función de sus posibilidades en el aula.

De manera que, no se trata solo de comprender la obra, sino al tiempo comprender a quien va dirigida, pues es importante que como profesor sepa que va a entrar al aula, en relación a quienes se les enseña, dejando por fuera lo que no es pertinente para desarrollar el objetivo propuesto, dándonos señales de lectura, de lo que va a pasar en la clase.

El análisis realizado con anterioridad, da cuenta del proceso y los hallazgos obtenidos por las profesoras en formación, con respecto a las determinaciones a las que llegaron para realizar la adaptación del material mediador, con el fin de su movilización en una clase de teatro escolar con alumnas de grado decimo, a partir de lo cual surge una planeación, en la cual se declaran una serie de contenidos, que dan cuenta del análisis aquí realizado y su relación con el marco de referencia.

Con el fin de llevar a cabo el proyecto de aula, se estableció una didáctica para la clase, a través de la planeación, en la que se seleccionaron contenidos, que permitieran la exploración de los alumnos de teatro en rol de actores y que respondieran al tema escogido. A medida que el alumno en rol de actor desarrolla su personaje, el profesor en formación regula su proceso, hacia la identificación y reconocimiento del tema dinamizador. Para que al finalizar el proyecto de aula, el alumno en rol de actor, pudiera reconocer el tema, no sólo para la interpretación del texto, sino para lograr confrontarlo con su realidad. En este punto, es importante aclarar a que nos referimos con los siguientes términos:

✓ **El alumno en su rol de actor**

La interacción del alumno con el material textual, a través de las situaciones de representación planteadas en la adaptación, permiten al alumno explorar su rol de actor, en la medida en que se va dando el proceso. Aceptar el rol de actor, requiere del alumno contraer responsabilidades con relación a las tareas planteadas en la planeación.

✓ **Rol del profesor en formación en función de la movilización de contenidos**

Inicialmente, las proponentes de la presente monografía, se habían ubicado en el rol de actrices, escogiendo el texto en función de una puesta en escena. Pero cuando se re direcciono el objetivo de la investigación en pro de un contexto educativo, también se reajusto el rol de actrices, al rol de profesoras en formación, este pidió de las profesoras, conocer el tipo de población a la cual se dirigieron las pesquisas, las características y

necesidades del grupo de alumnas, y a partir de ello escoger el texto teatral, identificando como el tema *La toma de decisiones del personaje Nina* a partir de situaciones de representación aporta a las necesidades y características de una población adolescente de grado decimo. De esta forma el profesor se convierte en el puente entre las alumnas del colegio, la obra y los contenidos; esto al margen de una práctica pedagógica.

### 3 Conclusiones

La perspectiva didáctica de esta investigación interroga el lugar del profesor y del alumno de teatro en el aula de clases, y a su vez problematiza los procesos de enseñanza – aprendizaje desde una perspectiva dialógica en espacios de alternancia. De la misma forma, desde esta perspectiva metodológica, es posible visualizar el aula como un lugar que cuestiona y transforma la mirada del profesor en su estatuto como formador, que antes se pensaba como director.

No obstante, se afirma que las situaciones didácticas no pueden visualizarse únicamente como una cuestión netamente teórica, y menos cuando se refiere a la didáctica teatral, como es el caso particular de esta investigación. Uno de los principales resultados que ponen en evidencia es que, la situación de representación como una experiencia práctica permite la transmisión de los saberes del oficio del actor, y la construcción del rol del alumno de teatro dentro del aula.

En este mismo sentido, las estudiantes en el tránsito de ubicarse en el topos de investigadoras en su rol como profesoras, y al preguntarse por el rol del profesor en un aula de clase, encontraron posible que el rol de directoras que habían asumido en el primer momento de la investigación podría aportar a la construcción de ese rol de profesor de teatro escolar, a partir de un objeto movilizador de la clase: *La gaviota* de Antón Chejov. Si bien es cierto que, los intereses del director se movilizan hacia sus propias búsquedas, las del profesor, por el contrario, se movilizan hacia las necesidades de una población determinada, que para nuestro caso particular, se trata de estudiantes de 10° grado de una institución pública.

Para llegar a determinar las necesidades y caracterizaciones de dicha población, fueron funcionales los análisis y estudios previos de la obra, realizados por las proponentes de la investigación desde el rol de directoras. De esta forma, en el abanico de posibles temas para movilizar la obra, se encontró a Nina como símbolo romántico. Desde allí y en pro de construir el rol de profesoras de teatro, aparecieron las preguntas del ¿Para

quién? y ¿Para qué? de la obra, de lo que resulto anticipar un medio que determinara la movilización del texto.

Al análisis de lo anterior, y como uno de los principales aportes de esta investigación a la didáctica teatral, se reconoció el aula de clase como medio didáctico por excelencia en una clase de teatro escolar, que a su vez, fue vista como una práctica social de referencia.

Posterior a esto, y teniendo claro el medio para poder movilizar la obra dramática en el aula, fue necesario establecer tareas concretas para la construcción del rol de profesor de teatro, como agente regularizador de la clase, permitiendo de esta manera, pensar su papel de formador para la construcción de sujetos activos para la sociedad, y además, desde un área de saber específica, *el teatro*:

- Actuando directamente sobre la consolidación social de los conocimientos que utiliza.
- Desarrollando posibilidades didácticas teatrales en los alumnos, de utilizar la enseñanza de manera más satisfactoria y productiva para ellos.
- Dando mejores posibilidades a los poderes públicos o privados de gestionar la enseñanza mediante medios más apropiados.

De esta manera, en términos de aportes, la descripción de dicho proceso, proporciona la comprensión de esta investigación, pudiendo definir esos niveles de lectura e interpretación que necesita un profesor en la movilización de un material mediador para una clase de teatro, anticipando el medio escolar, para lo cual consolidaron los siguientes niveles:

### **Contexto institucional**

Al finalizar la investigación nos dimos cuenta que antes de tomar las decisiones pertinentes con respecto a los recortes, adaptación, simplificación de material mediador, es pertinente conocer primero el contexto de las alumnas, desde el marco legal del colegio hasta las características particulares que las definen como adolescentes dentro del desarrollo de la sociedad.

Es por esto que, es de vital importancia contar con las características y necesidades de la población para selección correcta del material mediador. Para el caso concreto de *La gaviota*, los análisis e investigaciones respectivas proporcionaron edades, etapas de desarrollo y marcos legales que identificaban y categorizaban dicha población, para hacer la debida anticipación del medio y realizar la planeación de las clases.

### **El factor tiempo**

Encontramos en la presente investigación, que el tiempo es el factor más importante, puesto que es el encargado de regular todas las decisiones que toma un profesor con respecto al medio en un proceso de clase de teatro. El tiempo se reconoce e identifica entonces, dentro de un dispositivo a largo plazo (para la construcción y desarrollo de un proyecto de aula), y otro a corto plazo (para la planeación y desarrollo de cada sesión).

Además, este factor también determina cómo y qué se aborda del objeto de estudio, como en este caso que determino los recortes, la cantidad de escenas, entre otros aspectos que llevaron a la adaptación, en función del desarrollo del tema propuesto para la población seleccionada.

Con lo anterior, se da conclusión a cada aspecto de la crono génesis desde el proceso de las investigadoras de la monografía, de la siguiente manera:

- **El tiempo que requiere el profesor para la lectura e interpretación profunda del texto y la definición de posibles temas:**

Es importante reconocer esta primera etapa como parte de la construcción del rol docente. Aquí conviene tener en cuenta, identificar la tarea del director como aporte de la construcción del rol docente, se toma el tiempo para el estudio profundo de toda la obra dramática seleccionada, se reconocen personajes, situaciones dramáticas, conflictos, escenas y posibles temas que sirva sirvan para movilizar el texto en el aula como parte de la herencia

cultural. Además se hace un estudio alrededor de la época y contexto de la obra y del autor de la misma.

- **El tiempo para indagar sobre la población a la que va dirigida la clase en relación a la selección del tema:**

Este aspecto se divide en dos formas a las que nos referimos a continuación: la primera plantea, hacer un estudio de campo en una institución específica, realizando una observación detallada de características, espacio y circunstancias de la población. Y una segunda opción, que además fue el camino escogido para esta investigación, fue anticipando completamente el medio, determinando las características de la población desde estudios y etapas definidas por Kolberg a pertinencia del tema escogido –la toma de decisiones-. Para cada circunstancia los factores del tiempo varían de acuerdo al camino escogido.

- **El tiempo que requiere el profesor para preparar los elementos que compone el proyecto de aula, en un dispositivo de largo plazo:**

Nos referimos al proyecto de aula como un dispositivo de largo plazo, donde el profesor como regulador, debe tomar un tiempo determinado para pensarse lo que quiere lograr sesión tras sesión. Plantea unos objetivos que le permitan el desarrollo de un proceso evolutivo en un tema específico.

El proyecto de aula que en la investigación se enuncia, pondrá en evidencia los aciertos e inciertos que se tengan en el momento de ponerlo en la práctica, que se espera realizar en el segundo semestre del año en curso.

- **El tiempo de lectura selección de escenas y adaptación de la obra escogida:**

Habiendo ya conocido el texto dramático en su totalidad y habiendo ya seleccionado el tema movilizador en relación a la población escogida, -alumnas de 10° grado de la Institución Educativa Codema-, se destina de un

tiempo aproximado de un día para la realización del material mediador final. Este tiempo varía de acuerdo a la experticia del profesor. Las decisiones tomadas en la selección de las escenas tomo en cuenta el tiempo para cada sesión (una hora y media cada una) y el tiempo para el desarrollo del proyecto de aula (10 sesiones).

- **El tiempo para desarrollar la planeación de clase:**

Anticipando el desarrollo de cada clase, el profesor de tener en cuenta un tiempo para planear cada sesión. Para este caso se destinó un tiempo aproximado de un día para planear el desarrollo de las 5 primeras sesiones. Se tiene en cuenta la declaración de unos contenidos, y por cada uno de estos se plantea una actividad.

**De Niveles de lectura he interpretación a factores que inciden en las determinaciones del profesor al seleccionar un material textual para movilizar en el aula**

Referirse a los niveles de lectura e interpretación sugiere por parte del profesor estudiar a profundidad el texto de teatro, que para el caso de la presente investigación es la obra *La gaviota* de Antón Chéjov.

Teniendo en cuenta lo anterior nos dimos a la tarea de entender a cabalidad la obra, comprendiendo el contexto en el que se escribió, la vida del autor y los elementos que la componen: el conflicto entre los personajes, los diálogos que a través de los puntos suspensivos dan paso a lo no dicho para que el lector llene de sentido esos momentos; entre otros aspectos que permiten entender *que la gaviota* de Antón Chéjov es una obra que evidencia mundos en los que es posible encontrar temas de interés como el amor, la creación artística o la toma de decisiones de personajes como Nina, cercanos a la adolescencia y que se encuentran en una etapa decisiva de sus vidas.

Es así que como proponentes de esta monografía leímos e interpretamos la obra, desentrañando aspectos que nos llevaron paso a paso a su lectura e interpretación. Fue

pensar en función de ¿qué? realizábamos nuestras pesquisas y el rol desempeñábamos en dichas indagaciones lo que nos permitió que la experticia con respecto a la obra, diera paso a que pudiéramos abordar el texto más allá de su puesta en escena, que fue el interés inicial de la propuesta.

En la medida que avanzaron las pesquisas, con ellas avanzó el interés de estudiar la obra desde el rol de profesoras y no el de directoras y/o actrices, siendo así que aparece la relación entre la obra y el contexto (lectura inicial obligatoria para abordar cualquier producto de la herencia cultural), sino que aparece un factor fundamental: el **contexto educativo** como un factor externo que orienta la lectura profunda del texto y su interpretación en función de rol de profesor que orienta a su vez la gestión de clase. Al identificar el contexto educativo se hacen presentes los alumnos, población de impacto de la propuesta de aula, es decir, la **población** hacia la cual se reorienta la propuesta. Por último el factor tiempo que es el que regula las decisiones del profesor en cuanto al cómo y qué abordar del texto.

Lo dicho en el párrafo anterior nos permite entender que los niveles de lectura e interpretación están supeditados a los factores que permiten realizar una exegesis de la obra en función de un contexto educativo.

### El porqué del tema

A propósito de la vocación de la didáctica que se opone a las intervenciones atronadoras, y que a menudo la explicación de un fracaso o de una dificultad permite desculpabilizar al enseñante y al alumno y orientarles hacia actitudes más positivas (Brousseau, 1990), ponemos a discusión y disertación, si la obra debe ser escogida antes o después de reconocer las necesidades de la población. Desde el análisis que las proponentes de la investigación en topes de investigadoras realizan de su propio proceso, nos atrevemos a decir que, si bien, la selección del material y el tema funcionaron como dispositivo anticipado para las alumnas de 10° grado, es fallido para la selección de cualquier tipo de material, cuando se desconoce el medio.

En este punto cabe señalar que, parte del proceso investigativo de la presente monografía, fue darnos cuenta, de las diferencias que enmarcan los roles de director y profesor en un contexto escolar para la construcción de una didáctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje para la escuela, que parten justamente de la transformación del objeto con respecto al tiempo y a las secuencias didácticas que permiten anticipar el medio escolar. Es decir, las transformación crono genéticas de la obra *La gaviota* en una secuencia didáctica gestionada por el profesor de teatro escolar.

Ya para finalizar, como resultados de esta investigación y con fines de cristalizar los hallazgos del proceso, se realiza un proyecto de aula<sup>19</sup> que implica tener presentes los niveles del profesor previos a la elección del material mediador, y que responda las necesidades de una población en el contexto escolar, y un trabajo de planeación de tres sesiones correspondientes al inicio, intermedio y final del proceso, con el objeto de indagar desde el rol del profesor en formación y el rol de alumno de teatro. Aquí se quiere llamar la atención sobre la planeación como resultado de la gestión de aula, anticipando sesiones efectivas (esperamos poder realizar lo acá planteado) desde la práctica teatral, teniendo en cuenta los siguientes elementos:

### La planeación

[1] la adaptación del texto *La Gaviota* como objeto mediador de la clase

[2] El tema “*La toma de decisiones del personaje Nina*”, -que como ya se ha nombrado anteriormente estableció los límites de la investigación-

[3] La población, determinando sus características y necesidades (**40 estudiantes de ciclo cinco de la institución Codema**)

[4] el tiempo destinado para la realización de la clase, “*10 sesiones de 1 hora y media cada una*”,

[5] el espacio físico de trabajo, “*salón de clases*”

---

<sup>19</sup> Ver nexo 3

[6] la movilización de saberes en dos vías: La que corresponde al saber teatral, y la que corresponde al desarrollo de persona.

A partir de lo anterior, se prosiguió a la construcción de objetivos pedagógicos para el desarrollo del proceso de las 10 sesiones, uno general y uno específicos por cada sesión, con el fin de delimitar las metas del proyecto de aula<sup>20</sup>. La construcción de estos objetivos partieron de 3 preguntas fundamentales pensadas tanto en la construcción del rol del profesor de teatro y la construcción del rol de alumno de teatro, estas fueron: ¿Cómo aportar elementos que les permitan a las alumnas de ciclo cinco problematizar el tema de la toma de decisiones?, Desde el rol de profesor, ¿Qué contenidos teatrales es posible declarar en cada una de las sesiones sin desconocer el tema principal? Y, ¿Cómo movilizar los contenidos dentro de la clase de teatro?

De esta misma forma, para cada sesión, se plantearon contenidos que permitieran programar las actividades a realizar, teniendo en cuenta el texto como herramienta principal en la mediación y movilización de contenidos de la clase, a partir de situaciones de representación.

Finalmente, como dispositivo de evaluación para el proceso de la clase, se planteó el uso de la Bitácora para los alumnos y para las profesoras, con el fin sistematizar el trabajo y reflexionar sobre el proceso, desde los aprendizajes obtenidos en la clase de teatro, alterno al desarrollo moral de la persona. De esta forma, a continuación se relacionan 2 de las 10 sesiones propuestas en la planeación, para trabajar con las 40 alumnas de ciclo cinco en la institución Codema.

Teniendo en cuenta el desarrollo de la presente investigación, y aunque el objeto de estudio fue seleccionado antes de conocer contexto, podemos concluir que es pertinente conocer primero el contexto con el cual se va a trabajar, antes de seleccionar el material textual, porque es el grupo poblacional con el que se va a trabajar, el ciclo educativo, la etapa en la que se encuentran, la cantidad de tiempo que sugiere el plantel educativo para llevar a cabo el proyecto de aula, entre otros factores, los que inciden en el material textual que se selecciona para movilizar en el aula escolar.

---

<sup>20</sup> Ver anexo 2

### Bibliografía

- Abirached, R. (2000). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Madrid : ADE.
- Aristoteles. (1969). *La poetica de Aristoteles*. Madrid: Gredos.
- Bentley, P. (1960). Antón Chéjov genio de la brevedad. (Unesco, Ed.) *Revista EL CORREO una ventana abierta sobre el mundo*, 4 - 15.
- Brousseau, G. (1990). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las matemáticas? En Enseñanza de las ciencias* (Vol. 8). (L. Puig, Trad.) Université de Bordeaux: IREM.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura. Col. Aprendizaje*, (Tercera ed.). (F. Díaz, Trad.) Madrid: Visor.
- Brustein, R. S. (1970). *De Ibsen a Genet: La rebelión en el teatro*. Buenos Aires : Troquesl.
- Cantillo Blanco, E. (2000). *Apuntes sobre la adaptación dramática*. Bogotá - Colombia: Santafé de Bogotá : Academia Superior de Artes de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Cañas Torregrosa , J. (1992). Didáctica de la expresión dramática, una aproximación a la dinámica teatral en el aula. En J. Cañas Torregrosa, *Didáctica de la expresión dramática, una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Celta, H. (2000). *Los elementos de la investigación* (2da. Reimpresión ed.). Bogotá: El Búho.
- Chejov, A. (1995). *Historia de la literatura. Chejov. La gaviota. El tío vania. El jardín de los cerezos*. Barcelona: Editores S. A.
- educación, M. d., & Educación, M. (1994). *El marco legal del diseño curricular en Colombia*. Recuperado el Marzo de 2014, de Ley General de Educación, Ley 115 de 1994:  
<http://miscursos.wikispaces.com/file/view/Marco+Legal+Del+Diseño+Curricular.pdf>
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo XXI.

- Gutiérrez , Á. (Junio de 2012). *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*. Recuperado el Marzo de 2014, de Mi Stanislavski: <http://www.nuevarevista.net/articulos/mi-stanislavski>
- Herrera, F. (2000). *La adolescencia y el Desarrollo moral y Prosocial*. Recuperado el 2 de Marzo de 2014, de <https://www.google.com/?safe=active&ssui=on#q=la+adolescencia+y+el+desarrollo+moral+y+prosocial&safe=active&ssui=on>
- Knébel, M. O. (2005). *El último Stanislavsky*. Caracas: Fundamentos .
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del hombre.
- Lopez, C., Sánchez, R., & Naranjo, J. ( 2008-2012). *Secretaría de Educación, Red académica* . Recuperado el Marzo de 2014, de Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos: Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación.: [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas\\_educativas/ciclos/Cartilla\\_Reorganizacion\\_Curricular%20por\\_ciclos\\_2da\\_Edicion.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf)
- Merchán, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas*. Bogotá - Colombia.
- Merchán, C. (2013). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas*. Bogotá - Colombia.
- Merhan F., R. C. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Merhan, F., Vanhulle S, & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Pavis, P. (1998). Diccionario del teatro. En P. Pavice, *Diccionario del teatro*. Barcelona, Buenos Aires, Mexico: Paidós .
- Poveda , L. (1996). Texto dramático : la palabra en acción. En L. Poveda , *Texto dramático : la palabra en acción*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura* . Barcelona: ICE de la Universidaad de Barcelona y editorial GRAO.

Stanislavski, C. (1994). *El trabajo del actor sobre sí mismo. El proceso creador de las vivencias*. Argentina : Quetzal.

Vélez , C. M., Segovia, I., & Álvarez, G. M. (2009 de Octubre de 2009). *Organización del Sistema Educativo* . Recuperado el Marzo de 2014, de Organización del Sistema Educativo : [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf)

Villegas de Posada, M. C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Alfaomega.

Vygotski. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid : Visor .

Vygotski, L. (1996). *Obras escogidas IV. Psicología Infantil (Incluye la Paidología)*. Madrid: Visor.