



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Secretaría de Educación

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 "Hacia una convivencia mediada por el teatro" presentado en la modalidad de monografía por el estudiante Edwin Camilo Torres Guanume, (C.C 80.845.105 – Código 2009277027), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Por que cumple con todos los requisitos establecidos en la construcción de un proyecto monográfico de pre grado. Da puntos para los avances en la contabilidad del área de práctica pedagógica.

En Bogotá, a los nueve (9) días del mes de Junio de dos mil quince (2015).

Jurado	Sirley Martínez	Calificación: <u>4.5</u>	Firma: <i>Sirley Martínez</i>
Jurado	Arlenson Roncancio	Calificación: <u>4.5</u>	Firma: <i>Arlenson Roncancio</i>
Directora	Carolina Merchán	Calificación: <u>4.5</u>	Firma: <i>Carolina Merchán</i>

Calificación final (Promedio de los tres): 4.5

“HACIA UNA CONVIVENCIA MEDIADA POR EL TEATRO:

Aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro”

Autor.

Edwin Camilo Torres Guanume.

Tutor.

Carolina Merchán Price

Universidad Pedagógica Nacional.

Licenciatura en Artes Escénicas.

Facultad de Bellas Artes.

Bogotá D. C

2015

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 71	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	"Hacia una convivencia mediada por el teatro: aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro"	
Autor(es)	Edwin Camilo Torres Guanume	
Director	Carolina Merchán Price	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 70págs.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Didáctica; situación de representación; convivencia; medio didáctico; alternancia, violencia; no – Violencia; adaptación de texto; teatro escolar; teatro.	
2. Descripción		
<p>La presente investigación tiene como punto de partida la adaptación, comprendida como ejercicio dialógico que puntualiza en la importancia de la construcción de interacciones asertivas entre los alumnos y el profesor, durante la instauración de situaciones de representación concretas, donde el profesor en formación consigue definir a partir del modelo de formación en alternancia, la pertinencia de la entrada de un texto, que permitiera describir y entender comportamientos violentos y no – violentos, que aportaran al reconocimiento de valores para la convivencia a través de las situaciones de representación escénicas, en dos contextos alternos (IED John F. Kennedy y Población Lgars).</p> <p>De esta forma, es posible describir cómo el proceso de práctica adelantado en IED John F. Kennedy con alumnos de octavo grado y con los alumnos de la Lgars centrado en la movilización de situaciones de representación se convierte en medio para promover aprendizajes teatrales (formas de representación, construcción de personajes, etc.) y las condiciones didácticas necesarias para ello (la aprehensión axiológica del trabajo en grupo, la comunicación, la no- violencia y el reconocimiento de él otro).</p>		
3. Fuentes		
<p>Brecht, B. (1963) Escritos sobre teatro tomo 2, selección de Jorge Hacker y traducción de Nélide Mendilaharsu de Machin, Ediciones. Buenos Aires: Nueva visión.</p> <p>Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidod Ecuador.</p> <p>Coldeportes. (2013). Barras construyendo país. Bogotá.</p> <p>García, L. E.-B. (Julio-Diciembre 2007). Estudio de caso sobre el fenómeno de las Barras Bravas: una mirada a la escuela. Típica- Boletín Electrónico de salud escolar, 3(2), 14.</p>		

- Gómez, L. Y. (2012). Las barras bravas y las representaciones sociales en el caso de estudio de pasión de un pueblo representada en un equipo. Trabajo de grado para obtener el título de politóloga con concentración en relaciones internacionales. Santiago de Cali, Santiago de Cali, Santiago de Cali.
- Herans, C., Patiño, E. (2002). Teatro y Escuela., Fontamara
- Jares, X. R. (2006) pedagogía de la convivencia. Editorial grao.
- Merchán Price, C.(2013) el cuerpo escénico como territorio de la acción educativa . Universidad de Ginebra
- Norbert, E y Dunning, E (1991) deporte y ocio en la civilización.
- Romero, R. S. (2009). Autogol. Bogotá (Colombia): PrisaEdiciones.
- Schubauer-Leoni, M.-L.; Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". En F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation (pp. 227-251). Bruxelles: DeBoeck.
- Sensevy, G. (2007). CATEGORÍAS PARA DESCRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA. En G. Sensevy, I action didactique conjointe du professeur et de élèves. Ginebra.
- Tejerina, I (1994) dramatización y teatro infantil; dimensiones psicopedagógicas y expresivas.
- Tenti, F (2000) culturas juveniles y cultura escolar En: revista Colombiana de educación, núm, vol. 41.
- Verdú, V (1980) fútbol: mitos ritos y símbolos, Madrid: Ed. Alianza.
- Villanueva, A., Amalla, A., Rodríguez, N., (2011). Hasta que el cuerpo aguante. Bogotá: Uniediciones.

4. Contenidos

El eje transversal que permea el ejercicio investigativo, orientado desde un enfoque descriptivo-interpretativo, permite responder a la pregunta centrada de, cómo generar un espacio de reflexión frente a la pertinencia de la entrada de un texto que permita describir y entender comportamientos violentos y no- violentos que aporten al reconocimiento de valores para la convivencia a través de las situaciones de representación escénicas.

- Primer capítulo: identificación, delimitación y descripción tanto del planteamiento del problema, como el establecimiento de objetivos generales y específicos que guían el ejercicio investigativo.
- Segundo capítulo: Marco teórico. Descripción detallada de los contextos en los cuales se instaura el dispositivo, vinculando así mismo el desarrollo del concepto de violencia. Igualmente se conceptualiza sobre la Teoría de las situaciones Brousseau (1994) y Sensevy, (2007) que identifican los componentes que hacen parte de la clase como sistema de los procesos de enseñanza – aprendizaje, haciendo énfasis en el modelo de formación en alternancia como dispositivo de cohesión de las construcciones del profesor Merchán (2013).
- Tercer capítulo: Da cuenta de la metodología que sustenta el desarrollo del ejercicio investigativo, centrada en el enfoque descriptivo-interpretativo que orienta estudios de caso (Clínicos).
- Cuarto capítulo: abarca y desarrolla las categorías de análisis abstraídas del ejercicio de revisión de las bitácoras y las planeaciones de clase, como recurso en alternancia que permea el proceso de observación de profesor.
- Las conclusiones como ejercicio de reflexión que surge del proceso investigativo, donde el profesor puntualiza en los aprendizajes construidos en función a la instauración del dispositivo, dejando la puerta abierta sobre la pertinencia de continuar teorizando en función de favorecer la convivencia mediante la clase de teatro.

Al final del documento, podrá encontrar la relación de anexos y la bibliografía consultada.

5. Metodología

Esta investigación centrada desde el enfoque descriptivo-interpretativo, orienta estudios de caso (clínicos) permitiendo centrar los focos de análisis según los objetivos de la investigación. En el caso que ocupa la investigación, permite entonces describir en detalle y analizar en minucia sus propias propuestas de clase fundamentadas en el trabajo sobre los textos de base que establezcan posibles situaciones de representación como situaciones que orienten el aprendizaje. Por tanto, el presente análisis centra el objeto de estudio en los ajustes progresivos de las adaptaciones en función del aula concreta, número de alumnos, grado de clase en el IED Kennedy y objetivo axiológico en Lgars, y la recepción de las propuestas por parte de los alumnos. Focalizar nuestros estudios en la evolución de los ajustes que hace del texto (adaptaciones) el estudiante aporta a la construcción de los gestos profesionales como practicante capaz de identificar de sus propias propuestas aquellos espacios vacíos entre lo que imagina de la clase y la concreción de su administración. En este orden de ideas se realiza un análisis mesogenético que pretende describir y comprender "(...) por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber, un maestro hace lo que hace y qué consecuencias surgen en los procesos de aprendizaje..." (Sensevy, 2007)

Para efectos del manejo de la información el estudio está constituido por un dispositivo de práctica pedagógica y un dispositivo de tipo práctica profesional que pretende por medio de la adaptación de textos literarios enriquecer el medio donde el profesor en formación (clase de teatro) se desenvuelve, mediante la movilización de conceptos didácticos centrados en: 1. Medio didáctico, 2. Mesogénesis, 3. Topogénesis, 4. Cronogénesis.

6. Conclusiones

1. Es imprescindible que el profesor durante su ejercicio de observación no participante, establezca cuestionamientos puntuales a los que pueda aportar en el contexto institucional, y a su vez aporten a la construcción de dispositivos didácticos de teatro escolar pertinentes en función de la identificación de necesidades.
2. Las experiencias inmediatas de los alumnos se convierten en mecanismo para mediar procesos de enseñanza – aprendizaje teatrales de cuerpo, coordinación, gesticulación, sonora, pérdida del miedo escénico, destreza física, trabajo en equipo, trabajo en coro, voz hablada, voz cantada, entre otros muchos más.
3. La totalidad de la obra es valiosa cuando a la adaptación elaborada por el profesor se transforma nuevamente en función al contexto y los alumnos; en cuanto, el texto empieza a tener una serie de modificaciones en función a las singularidades del grupo.
4. Todo proceso de adaptación está determinado por la cantidad de personas que hacen parte del proceso.
5. Las acotaciones se convierten en material informativo y descriptivo que permite a los alumnos aclarar los roles y situaciones de representación.
6. El profesor, comprende el nivel de acción de la adaptación para favorecer las relaciones interpersonales, en cuanto, esta (la adaptación) instaura como principio de participación la convivencia, al sugerir a los alumnos trabajar en grupo para representar una escena, en donde toma importancia, escuchar a él otro, respetar su espacio, y sus intervenciones durante la construcción y/o deconstrucción de la situación de representación.
7. El reconocimiento de la diversidad como valor intrínseco que permea las subjetividades de cada alumno, permite al profesor, reconocer cómo el dispositivo, debe adherirse a las características concretas del contexto, con el fin de proponer situaciones de representación que centren los niveles de interés y atención de la población.
8. Las situaciones de representación, se convierten en recurso para favorecer en los estudiantes la toma de decisiones, desde la instauración de una dramaturgia, que permita le permita evidenciar las consecuencias de las propias acciones y cómo son determinantes en la instauración del conflicto.

Elaborado por:

Edwin Camilo Torres Guanume

Revisado por:

Carolina Merchán Price

Fecha de elaboración del Resumen:

10

06

2015

Contenido

Introducción	8
Justificación.....	11
1 Planteamiento del problema.....	13
1.1 Antecedentes de las relaciones entre el investigador y la barra Lgars.....	13
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo general	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
2 Marco teórico.....	17
2.1 Contexto de clases.....	17
2.1.1 Población John F Kennedy.....	17
2.1.2 Población Lgars.....	19
2.2 Dentro de la hinchada: el desarrollo del concepto de violencia.	20
2.3 Un acercamiento a la preparación del profesor.....	22
2.3.1 Alternancia como dispositivo de cohesión de las construcciones del profesor. 23	
2.3.2 La situación de representación como situación didáctica.....	26
2.4 Antecedentes: violencia y educación.....	27
3 Metodología.....	29
3.1 Los gestos profesionales del docente:.....	32
3.1.1 Definición.	32
3.1.2 La devolución.....	33
3.1.3 Situaciones didácticas.	34
4 Análisis.....	35
4.1 La situación de representación como posible situación didáctica.....	36
4.1.1 El trabajo previo del profesor: la adaptación.....	36

4.2	La movilización de saberes a través de las situaciones de representación.	54
4.2.1	Reconocimiento de la capacidad de expresar.	55
4.2.2	La No – Violencia: El trabajo en equipo	56
4.2.3	El diálogo: Respeto por el espacio del otro y el reconocimiento de sí.	57
4.2.4	La convivencia.	58
	Conclusiones y recomendaciones.....	61
	Referencias Bibliográficas.....	65
	Anexos.....	68

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de la adaptación como ejercicio dialógico que requiere de la interacción activa entre los alumnos y el profesor en la construcción de situaciones de representación concretas, donde el profesor consigue definir a partir de la construcción y deconstrucción de textos teatrales el valor original de éstos, en contextos alternos.

Por lo que, simultáneamente se adelanta en un ambiente de aprendizaje no – formal, conformado por niños/as hijos de padres pertenecientes a la Lgars¹; la movilización de los hallazgos obtenidos durante las prácticas pedagógicas (adelantadas con alumnos de octavo grado de la IED John F. Kennedy), referidos específicamente al uso de los textos como base en la instalación de situaciones didácticas partiendo de las representaciones.

En estos dispositivos es donde se centra el objetivo principal, en términos de la construcción de aprendizajes dado desde el profesor en formación, que permite explorar las necesidades de adaptación de texto que solicita la estabilización de las situaciones de representación en la construcción colectiva de un espacio de reflexión que permita a los alumnos, transformar comportamientos violentos asociados al contexto familiar y social a partir de situaciones de representación escénicas; frente a lo cual toma importante relevancia la identificación y descripción de los procesos de la planeación didáctica en la implementación de dicho dispositivo en función de la tematización de contenidos.

Se constituye entonces un proceso de educación no formal partiendo de las intervenciones pedagógicas realizadas dentro de ambientes de aprendizaje formales, observando lo realizado en un dispositivo didáctico que tiene como base esquemas de, planeación e implementación de actividades teatrales mediadas por la adaptación de textos cuyo tema principal gira alrededor de la construcción de encontrar procesos de convivencia. Se pretende incidir en la transformación de los lenguajes de agresión (en cuanto las situaciones de representación se convierten en acciones que transforma el pensamiento y las actuaciones de los Niños partiendo de procesos de

¹ Hace referencia a La Guardia Albi-Roja Sur, es una barra de seguidores que se funda el 12 de enero de 1997 con el único fin de acompañar incondicionalmente al equipo colombiano de Fútbol Independiente Santa Fe.

reflexión), entendiéndolos como elementos que permean las dinámicas sociales donde se desarrollan los Niños y escolares, identificados a partir de un ejercicio de observación participativa que permite indagar sobre las diferentes influencias existentes e inmediatas que aportan las formas de agresión dadas al interior de los contextos donde se desenvuelven.

En el trabajo inicial el trabajo se llamaba “Hacia una convivencia mediada por el teatro: *Aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro*”, sin embargo, después de realizado el análisis se identifica que en principio el proyecto apenas logra identificar las configuraciones en el profesor en formación para adaptarse, él mismo a las exigencias del aula en función de:

- La institución educativa distrital Jhon F. Kennedy, desde la comprensión de cómo el espacio escolar suscita necesidades de trabajo en del profesor.
- Los alumnos de la barra Lgars, desde la comprensión de las dinámicas de relación entre padres, hijos y profesor, con el fin de comprender procesos de apropiación e identidad que se pueden generar a través de espacios formativos no formales.

Esta investigación hace parte de las indagaciones puntuales del Grupo Educación Artística cuyo objeto principal investigaciones pretende identificar las necesidades particulares en la construcción del rol del docente en artes escénicas en escenarios educativos diferenciados. El interés puntual por definir los recursos didácticos con los que cuentan los estudiantes como profesores en formación surge de los análisis puntuales de la tesis de doctorado “*Del cuerpo escénico al cuerpo como territorio de la educación: tensiones entre el teatro como práctica disciplinar y los objetivos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la escuela*” de la profesora C. Merchán. Algunas de las preguntas de los proyectos de grado surgen particularmente en el espacio académico Escenarios Educativos (2013), espacio que define intereses comunes de investigación que llevan a la presentación y formalización de la monografía que se está presentando. Es así como la propuesta del anteproyecto se han estado trabajando y cruzando con avances, artículos y bibliografía con los responsables de los proyectos aquí referenciados²,

² Caso Jeimmy Ramírez con “*Incidencias de los dispositivos de observación en la construcción del rol docente de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis didáctico de la observación orientada y no orientada*”; Mónica Espitia y Adriana Zabaleta con “*Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro, previos a su movilización como material mediador en el aula escolar*”, entre otras.

algunos ya llegaron a término y otros como este están en proceso de finalización: Tatiana Sánchez con *“Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y de una emisión de radioteatro para la emisora escolar del colegio John F. Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica”*. Tatiana Rodríguez, quien se unió al grupo el semestre anterior con su proyecto *“La transposición didáctica como transformación de saberes”*; Marcela Rodríguez con el trabajo *“La adaptación de texto como didáctica para la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable”* y Camilo Torres con *“Hacia una convivencia mediada por el teatro: Aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro”*.

JUSTIFICACIÓN

El presente ejercicio investigativo inicia con la intención de sistematizar el funcionamiento de un dispositivo de teatro comunitario en vías de proponer un proceso de educación no formal a sujetos partícipes de la Barra del Club Independiente Santa Fe particularmente a los niños hijos de padres pertenecientes a la Lgars en el horizonte de implementar estrategias en la resolución asertiva de conflictos. El proyecto de aula pretendió instalar de entrada *situaciones de representación* como actividad principal mediada por textos de base adaptados en función del contexto y elegidos en función a la circulación de los contenidos definidos para el proyecto (Merchán,2013). Sin embargo, en el trascurso de implementación y desarrollo del proyecto fue posible constatar que la mera adaptación del texto no era suficiente para el éxito de su introducción e instrumentalización. Por el contrario se hizo necesario definir formas de entrada del mismo para instalarlo en el aula, disponer los alumnos a su comprensión y estabilizarlo como fundamento de los objetivos del plan de clase. Es así como en el proyecto Lgars el profesor en formación recurre a los conocimientos adquiridos en los procesos de construcción de rol docente desde sus propias prácticas pedagógica en el I.E.D John F Kennedy y las consecuentes reflexiones que suscitó la estabilización del medio didáctico donde el texto adaptado y las formas de movilizarlo aportaron en la definición de los factores de ajuste que solicita la implementación de la situación de representación como situación didáctica.

En este sentido es posible afirmar que los aprendizajes logrados en el curso de la práctica pedagógica y los hallazgos formalizados tienen uso e incidencia en la construcción y desarrollo del proyecto Lgars. Y que los hallazgos a los que se hace referencia conciernen prioritariamente a la relación recíproca entre el texto de base de la situación de representación $\leftarrow \rightarrow$ clase de teatro \rightarrow alumnos de teatro. Por lo anterior el presente trabajo llama la atención sobre los conocimientos que solicita del profesor la instalación de las actividades (en términos de Leontiev, 1978) relativas a la estabilización de la situación de representación en tanto situación para el aprendizaje. El proceso de ajuste pone sobre la mesa la necesidad de formalizar los criterios desde los cuales el profesor resuelve los problemas emergentes en la situación práctica de la gestión de aula antes y durante las sesiones de clase. Y que encuentran modos de solución en

tanto se aclara el lugar de los alumnos (en ambos dispositivos) en función de la orientación del proyecto de aula.

De este modo la decisión sobre los contenidos a movilizar se desprenden de las intenciones del profesor por desarrollar un proyecto orientado hacia el aprendizaje en un dispositivo de teatro escolar (de corto plazo, 8 semanas, una hora a la semana), otro no escolar en un tiempo limitado (sábado en la mañana en la casa comunal del barrio Casa Linda), con una población dispuesta a aprender y hacer teatro.

Es así como los hallazgos logrados a partir de la adaptación de textos se materializan en la planeación de clase en el marco de un proyecto definido, organizado, que anticipa suficientemente el sentido de las decisiones relativas al texto. El mundo ficcional que cristaliza como marco de referencia para instalar tipos de situaciones teatrales y humanas que apelan conscientemente las habilidades del profesor (en formación) de orientar las actividades propias de la enseñanza en la movilización de contenidos específicos que aporten al aprendizaje de los alumnos. Así mismo es posible ver cómo no basta tener el texto y su consiguiente adaptación, sino que es función del docente decidir las formas de introducción de éste en el aula. Formas que son construidas por el profesor durante el proceso en vía de lograr la aceptación de su recepción y aceptación por los alumnos.

En consecuencia el proceso de este ejercicio investigativo inició interrogando los posibles aportes en la instalación de un proyecto de enseñanza de teatro para estas poblaciones, en particular, definiendo la situación de representación como situación didáctica en dispositivos de corto plazo, Merchán (2013). Retomando entonces de Brousseau (1990) la Teoría de las situaciones que permitió gestionar y orientar las actividades en el taller hacia el fomento de variables de convivencia en el respeto por el otro, trabajo en equipo y la tolerancia como elementos que aportan al objetivo de enseñanza en contenidos relativos a la experiencias.

CAPITULO PRIMERO

1 Planteamiento del problema

Partiendo de un ejercicio puntual centrado en los encuentros que se adelantaron con la población de impacto, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo generar un espacio de reflexión frente a la pertinencia de la entrada de un texto que permita describir y entender comportamientos violentos y no- violentos que aporten al reconocimiento de valores para la convivencia a través de las situaciones de representación escénicas?

1.1 Antecedentes de las relaciones entre el investigador y la barra Lgars.

Quien realiza esta investigación ha estado desde hace 14 años vinculado a la hinchada del Club Independiente Santa Fe. Esta vinculación le ha permitido reconocer cómo los altos niveles de emotividad dados al interior de la tribuna promueven dinámicas de relación sustentadas en la circulación de drogas, lenguaje violento (amenazas, insultos), interacciones agresivas (golpes y demás) que afectan los procesos de socialización de los sujetos que allí coexisten.

Es este conocimiento del contexto expuesto el que suscita la necesidad de desarrollar un proceso de educación no formal que favorezca las dinámicas de convivencia mediadas por la violencia hacia el otro, en el horizonte de re-configurar formas de relacionarse. Retomando a Villanueva (2011) lo que fuera una dimensión de los hinchas se transforma en una forma de vida en la que los *barristas* se entregan a la posibilidad de pertenecer no ya al equipo con que más triunfos tenga, si no al grupo de pares que le abren las puertas por su capacidad de dar todo para y por la *barra*.

En este sentido se inicia un ejercicio de observación participativa con una muestra significativa de la hinchada, perteneciente al Barrio Casa Linda de la localidad de Ciudad Bolívar y se identifica que, existe una transmisión simbólica en los menores que nacen y se desenvuelven dentro familias pertenecientes a la barra. En cuanto los padres infundan en ellos un alto sentido de pertenencia al equipo, donde la cercanía a la muerte se naturaliza y la posibilidad de perecer

en alguna pelea callejera se normaliza. Decimos simbólica y no directa justamente porque la participación activa en la barra privilegia la entrega de la persona hasta dar la vida por la vida de la barra aun cuando no estén en situación de confrontación de juego en el estadio de fútbol (lugar original que da sentido a las barras). La situación y los comportamientos ‘de estadio’ se han desagregado hacia la vida cotidiana re-construyendo formas de ser y hacer ‘fuera de la situación de juego’, invadiendo los comportamientos cotidianos con expresiones y comportamientos que, fuera del estadio, se desbordan.

Así, esta población infantil se encuentra expuesta a la posibilidad de incluirse desde edades tempranas a la *Cultura del Aguante* que según Villanueva (2011) es la necesidad de dar hasta el propio cuerpo para alentar al equipo, donde éste se convierte en instrumento que soporta hambre, daños y trasgresiones en función de una pasión reconociendo como prioridad desde edades tempranas apoyar los encuentros deportivos.

Es así como los adolescentes que giran alrededor de los barristas, aproximadamente desde los doce años de edad comienzan a asistir a los encuentros de la hinchada con sus familiares, e inician una vinculación progresiva y pasiva a las dinámicas dadas dentro de la misma con el riesgo de identificar como suyos los triunfos y los fracasos del club, desvirtuándose la construcción del propio proyecto de vida.

En consecuencia, cuando los adolescentes hijos de padres pertenecientes a la Lgars comienzan a frecuentar el estadio como espacio de interacción se ven expuestos a la violencia “...que adquiere un valor positivo (...) pues es la que permite a los pares servir de prueba para demostrar que se es capaz de todo por “apoyar al equipo del alma”...” (Villanueva, 2011:87); y alteran los procesos de inclusión, socialización y convivencia con grupos sociales que por tener preferencias ideológicas diferentes afectan y trasgreden las propias perspectivas.

De este modo la resolución no asertiva de conflictos mediada por la transgresión del otro y de su subjetividad en función de ser partícipe activo de la *Barra* se muestra como opción a los hijos de padres pertenecientes a la Lgars y el constante acercamiento a la pasión futbolística desde el contexto familiar, puede generar “...un desplazamiento de maestros y progenitores por el de los pares” (Villanueva 2011:).

La constatación de esta realidad y maneras de actuar llevan a generar un espacio de participación diferente orientado a promover habilidades que faciliten una resolución asertiva de conflictos que permeen las dinámicas familiares. El centro de la propuesta sustentada en talleres de teatro definió a partir del diseño, implementación y análisis de un dispositivo didáctico fuertemente construido sobre la base de adaptaciones puntuales de obras de teatro, textos literarios cuyos mundos ficcionados instalaran la posibilidad de tematizar formas de comportamiento, des-naturalizar las prácticas violentas y violenta-doras por medio de situaciones concretas de representación que tuvieran como base de creación contenidos referidos a:

- la solidaridad,
- la no violencia,
- el respeto, el diálogo, y el trabajo en equipo

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Generar un espacio de reflexión frente a la pertinencia de la entrada de un texto que permita describir y entender comportamientos violentos y no- violentos que aporten al reconocimiento de valores para la convivencia a través de las situaciones de representación escénicas.

1.2.2 Objetivos específicos

Crear situaciones de aprendizaje que permita a los hijos de padres integrantes de la Lgars desarrollar un proceso de reflexión sobre la incidencia de comportamientos violentos en las relaciones interpersonales.

Identificar y describir los procesos de la planeación didáctica en la implementación de un dispositivo didáctico teatral sustentado en adaptaciones puntuales para la tematización de contenidos.

CAPITULO SEGUNDO

2 Marco teórico.

El presente capítulo contiene referentes que aportan al desarrollo de la investigación, desde el punto de vista social, didáctico y teatral, como ejes transversales que articulan el quehacer del docente en artes escénicas en la implementación de un dispositivo didáctico orientado a la resolución asertiva de conflictos.

2.1 Contexto de clases.

Caracterizamos los dos contextos de base que hicieron parte de nuestras indagaciones. La primera, la clase de 8vo grado del IED John F Kennedy y el segundo la población invitada a hacer parte del proyecto Lgars. Recordamos que el objetivo principal de la investigación está centrado en evidenciar las relaciones recíprocas entre la adaptación del texto \leftrightarrow proyecto de clase \leftrightarrow grupo de alumnos en el horizonte de movilizar contenidos axiológicos en el proyecto de clase que influyan en los comportamientos de los alumnos. Así mismo, y sobre todo en el proceso de construcción de los dispositivos y su posterior análisis, fuimos definiendo la necesidad de construir en el profesor en formación la capacidad de identificar la pertinencia de los textos y los procesos de trabajo y adaptación solicitados por los contextos.

2.1.1 Población John F Kennedy.

El colegio distrital John F. Kennedy es una institución de carácter oficial, donde se desarrolló el trabajo de práctica pedagógica de la licenciatura en artes escénicas (LAE), diseñada para 40 adolescentes de 8vo grado que se encuentran en rangos de edad similares, por lo que denotan niveles de desarrollo semejantes (14 -15 años), contando con el acompañamiento intermitente de los docentes encargados del espacio académico del área de español. Fueron ellos quienes realizaron a nivel institucional las gestiones necesarias para garantizar la apertura de los espacios requeridos para el desarrollo de la intervención pedagógica, la cual se llevó a cabo una vez por semana (durante 1 hora y media) a lo largo de 12 semanas.

Igualmente fue posible constatar que el marco institucional está relacionado en gran medida por los proyectos de aula y que la entrada de un proyecto de clase de teatro pretende articularse con los procesos propios de la escuela. Sin embargo, la designación de horarios y

espacios establecidos al inicio del año escolar en el calendario académico suponen que la intervención teatral ofrecida por los profesores en formación incida únicamente las áreas de clase que ceden el espacio. Esto quiere decir que de entrada pone límites a los procesos de aula desde el teatro en el entendido que no justificará montajes para ser representados fuera de las aulas. Sin entrar a juzgar esta condición, supone un cambio en otros dispositivos similares que de entrada son enmarcados por parte de las administración institucional como parte de los procesos intra-escolares como 'útiles' para las celebraciones institucionales: día del idioma, día de la raza, día del niño y la niña, etc. Utilización, sin duda, válida y que corresponde a otros entramados de las expectativas que genera la entrada de actividades desde el teatro al espacio escolar. En el caso que nos convoca, como dijimos líneas atrás, las profesoras situaron de entrada que los procesos de aula se quedarían en el aula. En efecto, en los esfuerzos de socializar los avances en las construcciones de aula con otros grupos de la institución, por parte de los profesores en formación, las gestiones para realizarlas resultaron infructuosas. No se entienda mal esta realidad, contrario a parecer una queja contra la administración solo pone sobre la mesa un tipo de acuerdo con la institución. Nada más.

Como sea, los dispositivos de práctica funcionaron dando cabida a los diferentes agentes invitados al proceso: los primeros practicantes observadores, realizaron el, análisis de las gestiones de clase realizadas por estos en proceso de formación aportando sus comentarios y opiniones concretas sobre el manejo de grupo, el uso y pertinencia de los recursos para el desarrollo metodológico de la sesión. Los profesores de la institución cedieron los espacios y en algunas ocasiones acompañaron los procesos de aula.

De igual forma los escolares aportan al desarrollo de la clase de teatro y a la construcción de la situación de representación, en cuanto, participan activamente de la elaboración de los personajes, lecturas de textos (aportes a los mismos) y recolección de materiales para la gestión de la obra. Las acciones declaradas anteriormente se convierten en resultado de la movilización que el docente en formación realiza del proceso de adaptación del cual progresivamente se fue vinculando la totalidad de los escolares, reconociendo como realidad de las primeras dos sesiones trabajadas que algunos pocos adolescentes, sin conocer el entramado axiológico que giraba en torno al espacio teatral, optaban por realizar otro tipo de actividades, situación que reafirma lo expuesto por Merchán(2013), donde el estatuto del espacio académico ofrecido por las

instituciones académicas se vuelve *efímero*, en la medida que el teatro no se encuentra instaurado dentro del currículo “...por tanto, el proyecto de aula depende de la oferta que haga el estudiante, depende de la acción libre de los alumnos, y es común que si los alumnos no encuentran en la clase motivos suficientes para quedarse, no se quede...depende de la ingeniosidad de los profesores en formación hacer que los alumnos se queden hasta el final de la experiencia” (2013).

2.1.2 Población Lgars.

La población infantil que participa del espacio Casa Linda (casa comunal) se encuentra entre los cuatro y catorce años de edad, siete de ellos entre los 5 y 11 años adelantan sus estudios en instituciones educativas privadas, y tres entre los 9 y 13 años pertenecen a instituciones educativas distritales. Todos ellos son hijos de padres miembros de la hinchada del Club Independiente Santa Fe de la Localidad de Ciudad Bolívar, específicamente del Barrio Casa Linda, razón por la cual las dinámicas de los núcleos familiares donde se desenvuelven estos niños se encuentran permeadas por las dinámicas propias de las hinchadas de los equipos de fútbol.

Al realizar el proceso de caracterización de la población a través de los talleres de teatro es posible identificar que existen diferentes composiciones familiares:

1. Padre – madre – hermanos,
2. Madre – hermanos,
3. Madre – abuelos – hermanos – tíos.

Lo observado responde a las transformaciones de la época donde la concepción de hogar cambia, y no es solo el padre quien puede proveer y garantizar el bienestar, si no que cualquier miembro de la familia puede garantizar los medios de subsistencia de los menores.

2.2 Dentro de la hinchada: el desarrollo del concepto de violencia.

La hinchada se consolida a partir de 1998 como grupo representativo de los seguidores del Club Independiente Santa Fe en la capital colombiana dirigido a alentar los encuentros deportivos. Nace a partir de la iniciativa de un conjunto de jóvenes emigrante de la *barra los saltarines de Bogotá* que buscaba promover la apropiación de un espacio propio dentro del estadio que a partir de cánticos y arengas acompañadas de banderas, bombos, redoblantes, trompetas, trombones entre otros, consiguieran hacer del encuentro deportivo una fiesta que incluyera a diferentes seguidores pertenecientes a múltiples grupos sociales.

Los sujetos pertenecientes de esta hinchada comienzan a desarrollar ciertos códigos de conducta que legitiman hechos violentos en función de dar “...todo por “apoyar al equipo del alma”: resistir las adversidades de hambre, clima o desplazamiento se pierda o se gane, ser capaz de participar en la elaboración de los *trapos* (banderas) sin sacar ninguna excusa, *pararse al frente* (no retroceder) cuando el contrincante ataca” (Villanueva, 2011:87); en éste sentido se crea un vínculo inalienable con *la barra* que desvirtúa el sentido de realidad, en cuanto, se deja de lado obligaciones y deberes.

A partir de estas conductas, la hinchada es vista por los medios de comunicación, como el espacio donde TODOS los jóvenes que asisten a las localidades populares del estadio generan procesos de participación no asertiva mediada por agresiones, insultos, peleas y robos que pretenden infringir sufrimiento en él otro partiendo de una aparente *sinrazón* (Villanueva, 2011).

Sin embargo, realizando una revisión tanto de los testimonios contenidos en el texto *Hasta que el cuerpo aguante* (Villanueva, 2011), como de las propias experiencias vividas desde una participación activa en la hinchada en sus inicios, es importante resaltar que los jóvenes que ingresan allí se encuentran en una búsqueda constante de identificación.

Lo anterior motiva el establecimiento de altos niveles de empatía con el grupo, factor que regula su conducta y la concepción que desde una tradición histórico-cultural se tiene a nivel social de la violencia en función de aportar a la construcción de *ser barra brava*, razón por la que afirman que “El barrabrava es una persona que quiere a su institución a su escudo y a su equipo, y tiene que defenderlo tanto dentro de la cancha como fuera de ella, con o sin violencia...” (Testimonio de Walter proveniente de la Blue Rain citado por Villanueva et al., 2011: 95).

Es así como, la violencia se naturaliza, convirtiéndose en eje central que permea las diferentes actuaciones dentro y fuera del estadio, una violencia que más allá de la agresión física y verbal hacia él otro, incluye según testimonio de Giovanni citado por Villanueva (2011) la falta de oportunidades de participación en las diferentes esferas de la sociedad que lleva a los jóvenes a asistir al estadio como única forma de desahogo.

En cuanto encuentran en la *barra* refugio a las adversidades que sobrepasan, llegando a exponer el propio cuerpo a diversas situaciones de riesgo como retribución a la aceptación. Se crea entonces una *trasmisión ideológica* que permea los diferentes contextos donde comienzan a desenvolverse éstos jóvenes, dados por mecanismos de participación y tópicos conversacionales dados en la familia y la escuela esencialmente, pueden llegar a estar mediados por el Fútbol, creándose una transición de las dinámicas propias de la *barra* en los diferentes escenarios donde se desenvuelven y necesitan ser incluidos.

La violencia dentro de la *Barra*, además de defender los ideales, busca también una apropiación del territorio en el Distrito Capital, donde es común encontrar enfrentamientos en los barrios y otros espacios de la ciudad con grupos que alientan equipos alternos. Es así como la violencia...al despertar la adrenalina de los hinchas, es pura droga pues, “es la alteración de un orden que se rechaza por que no se percibe beneficio, es pura excitación y puro deseo. Y como buena droga, el practicante se vuelve adicto” (Alabarces, 2004:110 citado por Villanueva et al, 2011:93).

Aquella adicción no es más ni menos que el resultado del abandono con el que los jóvenes llegan a la tribuna producto dificultades dadas al interior de la familia (violencia verbal, abandono, violencia física, entre otras) y el colegio que incluyen segregación y discriminación, donde encuentran en la *barra* un lugar para canalizar partir de dinámicas violentas el estado de inconformidad frente al sistema al cual pertenecen.

2.3 Un acercamiento a la preparación del profesor.

Hace parte de la labor del profesor de artes escénicas durante su proceso de preparación, reconocer cómo el conocimiento de la institución educativa, del escenario educativo incluso no formal, partiendo del reconocimiento de las dinámicas de corte administrativo, académico y social permean la práctica educativa y la movilización de contenidos (Merchán, 2009).

En este sentido la práctica pedagógica supone la instalación de espacios de observación, identificación y reflexión alrededor del funcionamiento del aula en el marco institucional. La progresión de la misma incluye en una primera fase la observación y en una segunda la intervención en el aula. Esta intervención también diferenciada en un primer y segundo nivel articula a su vez espacios de socialización permanente entre estudiantes, alumnos y formadores en vías de reconocer dificultades en las propuestas de gestión de aula. Estas socializaciones permiten identificar los nodos de transformación necesarias en el proyecto y avanzar en la comprensión de las dimensiones de la construcción de las funciones del rol de docente en situaciones de enseñanza. Es así como podemos identificar cómo por medio de la alternancia entre los escenarios educativos de intervención y la formación (universidad) aporta los espacios de reflexión para declarar los ajustes necesarios en las gestiones de clase (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007). Estos ajustes se dan paulatinamente (sesión tras sesión) en función de los elementos que el propio estudiante, ahora profesor en formación, logra identificar como componente de incidencia en el éxito o fracaso de la clase. El proceso de aproximación al funcionamiento del aula inicia pues, en la fase de observación. Fase que está siendo formalizada y protocolizada en función de incluirla académicamente como parte de los procesos propios de aproximación a la comprensión de construcción del rol docente de teatro escolar y sus funciones. Al respecto, se considera pertinente acusar aquí la participación de quien escribe en los procesos de formalización del *Protocolo de observación* como asistente en el trabajo de campo en el rol de observador en la institución IED Kennedy.

Las bitácoras de recolección de datos y las posteriores discusiones constituyeron parte de los ejercicios de re-configuración en la comprensión de las estructuras de clase diferenciándola del modelo instalado de observación y juicio sobre el profesor a cargo de las clases. Cabe decir que los procesos de identificación incluyeron espacios de socialización en la universidad lo que permitió re-considerar en el proceso el estatuto del observador al interior de las socializaciones y

evaluaciones de los profesores observados y por ende en la comprensión e instalación del modelo de práctica en la concepción de **Modelo de formación en alternancia**.

Hallazgos declarados previos que permiten los avances con respecto a esta investigación:

- La observación orientada de las clases aporta a la comprensión de las estructuras de funcionamiento del aula como sistema didáctico (Monografía de Jeimmy Ramírez, 2014. Artículo publicable en proceso de construcción).
- La situación de representación como situación didáctica (Merchán, 2013).
- La elección de una obra emblema como base de la Situación de representación se elige en función del grupo, nivel de desarrollo y edad de los alumnos (monografía de Mónica Espitia y Adriana Zabaleta, 2014)
- La definición de los contenidos movilizables referentes a los procesos de aprendizaje orientan la elección de la obra (Monografía de Marcela Rodríguez y esta misma, las dos en construcción).

2.3.1 Alternancia como dispositivo de cohesión de las construcciones del profesor.

En términos de Merchán (2013), el espacio de práctica pedagógica ofrecido por las instituciones educativas que realizan convenios con universidades para ofrecer a los alumnos espacios para promover la enseñanza del teatro, se convierte en sí mismo en medio didáctico que aporta en gran medida en la construcción de las bases del rol docente, al suponer un reconocimiento del aula escolar como medio de exploración entre el supuesto de ser profesor y la realidad de llegar a serlo.

Por tanto es posible observar cómo se generan relaciones de interacción con la comunidad educativa, que hacen al profesor en formación iniciar un proceso de reflexión consciente la pertinencia de su intervención:

- preparar el proyecto de aula a desarrollar,
- formalizar, y transcribir cada clase (planeaciones),
- gestionarlas *in situ* con alumnos reales y concretos en una clase de teatro.

El estudiante ahora profesor en formación entra a la clase para aprender a ser profesor, probar sus propuestas y las respuestas de los alumnos ante ellas, reconsidera, ajusta y diseña la siguiente sesión. Aprender a leer el aula, y las respuestas de los alumnos en función de sus propias expectativas depende el éxito o fracaso de los dispositivos de práctica (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007; Merchán, 2013).

Ese medio didáctico que supone el aula escolar como espacio de práctica simultáneamente que al desarrollo de los alumnos, funciona como medio de enseñanza a la vez que medio de aprendizaje, creándose relaciones de interacción mediadas por el aprendizaje. Esta reciprocidad lleva a retomar las acepciones de Brousseau, (1994) y Sensevy, (2007) donde las acciones de la clase tienen implicaciones en tanto aprendizaje o no de los proyectos de aula. La concepción de la práctica desde el modelo de formación en alternancia y como objeto de investigación (en proceso) permite identificar los distintos focos de análisis, componentes y agentes que inciden en la cascada de relaciones posibles en las interacciones no sólo del aula escolar, sino en el tránsito entre la universidad \leftrightarrow la escuela mediadas por los espacios de reflexión sobre el curso de la experiencia de aprender mientras se enseña (ídem, 2013; proyectos de investigación Grupo Educación Artística, en proceso).

De esta forma, es posible describir cómo el proceso de práctica adelantado en IED John F. Kennedy con alumnos de octavo grado y con los alumnos de la Lgars centrado en la movilización de situaciones de representación se convierte en medio para promover aprendizajes teatrales (formas de representación, construcción de personajes, etc.) y las condiciones didácticas necesarias para ello (la aprehensión axiológica del trabajo en grupo, la comunicación, la no-violencia y el reconocimiento de él otro).

Es así, como los procesos de formación en el aula gestionados por el profesor partiendo de la mediación de los saberes emblema construidos en la amplio mundo de la cultura (Chevallard, 1990), significa hacer uso de un número inimaginable de recursos con el fin de movilizar los procesos de cognición, el pensamiento crítico de los alumnos, partiendo para este fin del conocimiento de "...las características del propio grupo, su situación, sus códigos y lenguajes, su grado de cohesión y conocimiento interpersonal..." (Vargas., Bustillos, Marfán, 2010:10).

Para el profesor de teatro escolar, el conocimiento de sus funciones como mediador orienta la definición de los proyectos de aula, de las planeaciones de clase con la finalidad de identificar y administrar el necesario recorte de contenidos que viabilicen la enseñabilidad del campo de referencia (Chevallard, 1990). Sin embargo, aunque el teatro aún está en lento proceso de ser adscrito como área curricular, el marco institucional de protección al menor que regula aún la práctica pedagógica y/o su movilización en procesos y proyectos no formales, orientan su desarrollo como actividad aportante en la inclusión cultural de los menores de edad. En este sentido, los estudios sobre la oportunidad de inclusión de actividades que devienen del campo del teatro se articulan con los procesos propios del desarrollo de persona y de ciudadano. Por tanto, es así como este conocimiento le permite identificar la pertinencia en la elección de los textos de base que fundamentan la movilización particular de contenidos específicos del campo del teatro en los distintos niveles de enseñanza. Investigaciones recientes nos han permitido constatar los factores que regulan los trabajos sobre el texto emblema (Merchán, 2013; 2014); Merchán, Zabaleta, Espitia, en impresión):

- El tiempo de las sesiones de clase,
- El tiempo de duración del proyecto a largo plazo,
- El número de alumnos,
- La edad y nivel de desarrollo de los alumnos,
- El objetivo particular del proyecto.

Este último supone el marco de referencia principal en la elección del texto de base. Es a partir de los tipos de conflictos narrados, de los tipos de personajes ficcionados y de las circunstancias dadas que propone los que interpelan la intención del profesor en la instalación de posibles situaciones que toman vida en el aula que favorezcan la participación de sus alumnos frente a la toma de decisiones en la construcción de la atmosfera escénica dentro del ambiente de aprendizaje.

Es de esta forma como los agentes (alumnos/profesor) partícipes de los procesos de aula y entendida ésta como un sistema de acción, intervienen en la construcción y adaptación del texto teatral, retomando a Pavis (2013), realizan una reescritura al texto inicial, donde son permitidas rupturas, reorganizaciones del relato, reducciones o multiplicaciones frente al número de personajes, montajes de elementos externos, es decir, modificaciones de la dramaturgia original.

La construcción y deconstrucción continua del texto teatral favorece entonces la posibilidad de que el alumno “... pueda realizar su propio acto comunicativo, enriquecer sus posibilidades de comunicación y de maduración” (Herans & Patiño, 2002: 87)

2.3.2 La situación de representación como situación didáctica.

Para la presente investigación se retoma la perspectiva didáctica desde la Teoría de las situaciones Brousseau (1994) y Sensevy, (2007) que identifican los componentes que hacen parte de la clase como sistema de los procesos de enseñanza – aprendizaje y que reconoce el contexto como elemento determinante.

Por lo que el reconocimiento de las acciones en el aula tanto de los profesores como de los alumnos en la construcción colectiva de conocimiento, se estructura en función a unas necesidades e intereses concretos de estos últimos. De esta manera, el contexto se transforma en medio didáctico que promueve un proceso reflexivo frente a las posibles situaciones que se instalan como medio de aprendizaje. Siguiendo a Brousseau:

La teoría de las situaciones aparece entonces como un medio privilegiado, no solamente para comprender lo que hacen los profesores y los alumnos, sino también para producir problemas o ejercicios adaptados a los saberes y a los alumnos y para producir finalmente un medio de comunicación entre los investigadores y con los profesores (Brousseau, 1999).

En este orden de ideas y teniendo en cuenta el tipo de dispositivos de teatro (efímeros) posibles de ser implementados en la escuela y otros escenarios educativos, que aportan sobre las formas de estabilización de los marcos de referencia iniciales para el desarrollo de proyectos de aula de teatro sobre todo en escenarios educativos, en donde éste es apenas un campo lejano de la cultura universal (Merchán, 2013). Razón por la cual el acercamiento al mismo requiere que el profesor en formación desarrolle mecanismos de movilización acertados en función de estabilizar el medio didáctico desde el reconocimiento de la situación de representación como espacio *de juego y simbolización*, donde interactúan los participantes que intervienen en el espacio teatral, en función a dar cuenta de unas acciones que giran en torno a una actividad específica, en la que cada uno adquiere un rol concreto mediado por el establecimiento de objetivos y reglas.

2.4 Antecedentes: violencia y educación.

El Centro De Arbitraje y Conciliación junto con propuestas pedagógicas, ha trabajado en convivencia ciudadana programas centradas en las dinámicas familiares sociales y culturales, razón por la cual presenta el proyecto *Hermes* (de la Cámara de Comercio de Bogotá), que interviene en varios municipios de Cundinamarca; y tiene como objetivo fomentar el diálogo y la tolerancia, como una puesta colectiva al cambio social desde núcleos primarios como la escuela con una incidencia significativa

Por otro lado, el Ministerio de Educación propone la movilización de procesos de enseñanza .- aprendizaje centrados en valores, desde la implementación en el currículo de una nueva área que no tiene otro objetivo, que el de profundizar en los principios de ética personal y social y se incluirán, entre otros contenidos, relativos a los derechos y libertades que garantizan los regímenes democráticos, concierne a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres, mujeres y la prevención de violencias contra estas últimas, la tolerancia y la aceptación de las minorías, la imaginación como fuente de enriquecimiento social y cultural [Ministerio de Educación Nacional, 2003].

De la misma forma en el artículo referenciado por los Centros de Estudios de los Dominicos del Caribe (CEDOC), *teatro y dramatización en la escuela praxis*, denota como herramienta para la resolución de conflictos en la escuela partieron desde la elaboración de talleres teatrales que ayudaron a comprender y resolver los problemas de conflicto que se identifican en los niños/as. La gran mayoría del profesorado y de la comunidad educativa cree que la dramatización es una actividad que complementa y enriquece la totalidad de las áreas curriculares, plantear objetivos que son de enfoque didáctico y, sobre un guion concreto, se trabaja el teatro como marco de referencia y práctico poder alcanzarlos son las consideraciones del taller de teatro.

Sabemos también de la experiencia que ocurre en España en el colegio CEIP Serrano Suñer que es llevada a cabo tanto a nivel escolar como extraescolar vinculando a los familiares de los niños/as. La dependencia que tienen los niños/as respecto de los adultos para que ellos resuelvan los conflictos, con la educación para la convivencia ha de ir convirtiéndose de forma progresiva en una mayor independencia y autonomía para relacionarse adecuadamente y los lleve a resolver a solas sus propios problemas, solo hace falta potenciar hábitos de buena relación

y convivencia desde bien pequeños, hace falta promover la convivencia a partir de los conflictos diarios, la necesidad de planificar sistemáticamente una educación socioemocional que mejore y construya la convivencia [El taller de teatro como medio de inclusión y convivencia, CEFIRE de Castellón, 2010)].

Seguidamente se realizó una investigación que constituye un valioso material que sirve al docente que requiera “dinámicas” y “técnicas” para mejorar las relaciones entre los alumnos para brindarles una formación en la convivencia pacífica. Se refiere a un aula donde la comunidad sea cálida, acogedora y donde se haga presente cinco cualidades; la cooperación, la comunicación, la tolerancia, la expresión emocional, la resolución de conflictos [Estrategias para la prevención temprana de la violencia en niños, Ronald G. Slaby].

En relación al tema de las hinchadas la Administración Distrital, a través del Programa Misión Bogotá, inició un proceso de acercamiento con estos grupos. El 5 de septiembre de 1999, en el clásico capitalino, dentro de la campaña denominada Jugando Limpio Todos Ganamos, con el fin de buscar minimizar los niveles de violencia que se venían presentando. El programa Goles en Paz trabajo constantemente para mejorar la convivencia entre los hinchas del fútbol. Además se creó un grupo de apoyo, integrado por jóvenes de las diferentes localidades, vinculados a través de una propuesta de convivencia con la Policía, Otro aspecto que dio integralidad a la Campaña Jugando Limpio Todos Ganamos, fue la vinculación laboral de algunos integrantes de las barras como guías cívicos de Misión Bogotá, todo un ejercicio de convivencia, donde confluyeron integrantes de diferentes barras en un solo espacio, capacitándose para servirle a la ciudad [Bogotá ciudad protectora de vida, 2008-2011].

A partir del proyecto de la Administración Distrital de Bogotá se implementan a lo largo del país otros similares; “anotando goles de paz y convivencia” realizado en la ciudad de Barranquilla con los niños que están expuestos a gran cantidad de tiempo libre, violencia intrafamiliar, falta de mentores y la inexistencia de programas extraescolares. Esta situación pone a los niños y niñas en una situación de riesgo, dejándolos expuestos a las drogas, el alcohol, las relaciones sexuales prematuras y peligrosas, la delincuencia y el acecho de pandillas e incluso reclutamiento de grupos armados ilegales [fundación futbol con corazón, 2000].

CAPITULO TERCERO

3 Metodología.

Esta investigación se realiza desde el enfoque descriptivo-interpretativo. Se busca la interpretación y comprensión de los procesos de construcción del conocimiento profesional de los docentes en torno a práctica y la evaluación de los aprendizajes a partir de las experiencias de los propios estudiantes. El dispositivo procura instrumentar la reflexión a partir de un juego de combinaciones de los diferentes roles que asumen como estudiantes, como docentes noveles y como investigadores de sus propias prácticas. Para comprender las necesidades del aula en tanto clase de teatro escolar orientada al aprendizaje se retomaron los resultados y perspectivas iniciadas en investigaciones anteriores relativas a la construcción del rol docente (Merchán 2010; 2013; y monografías adscritas al grupo Educación Artística, 103, 2014).

Se apoya en la perspectiva interaccionismo simbólico, cuya categoría central es el proceso de construcción de los significados que las personas asignan al mundo que les rodea, a los objetos, a sus acciones y a las demás personas. Una premisa fundamental de esta perspectiva es que “las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para ellas; los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados a situaciones” (Berger & Luckmann, 2005 en Merchán 2010).

El conocimiento del profesor se estudia con respecto a la reflexión sobre la práctica que en la concepción de la práctica desde el **modelo de formación en alternancia**, institucionaliza los espacios de reflexión conjunta (formadores/estudiantes) sobre los logros y dificultades que emergen en la gestión de aula (Schön, 1998). Reflexiones que a su vez aportan a la identificación y definición de los ajustes progresivos que solicita el medio en tanto didáctico, en efecto a la progresión de los dispositivos de práctica pedagógica.

Para el análisis de los datos que emergen de las narraciones y textos de los estudiantes, se movilizan los conceptos didácticos de:

- Medio didáctico (Brousseau, 1991), que permite describir los elementos de saber en juego a partir de la manera como se sitúan en el medio material y simbólico de la actividad. La interpretación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se hace a partir de una lectura dinámica de la actividad resultante de las interacciones entre los elementos del sistema tríadico docente-saber-alumno;
- Mesogénesis, categoría que permite describir la evolución del medio didáctico en tanto que terreno material y simbólico en el que se ejercen las acciones de docente y de alumnos;
- Topogénesis, categoría que permite describir aquellos elementos relacionados con los roles y funciones de los sujetos en el medio didáctico, en función de dos dimensiones básicas: las relaciones con el tipo de saber y las relaciones con el tipo de tarea propuesto.
- Cronogénesis, categoría que permite describir los procesos de construcción de los saberes que están efectivamente en juego en las lecciones planeadas o puestas en práctica por los docentes noveles.

En este estudio se articula la práctica reflexiva a los procesos de formación, mediante la investigación narrativa y la discusión con el investigador y los otros sujetos en grupos de discusión, para el caso, el área de escenarios Educativos 2013, y los espacios de práctica pedagógica IED Kennedy y la casa comunal Casa Linda 2013-2014). De esta manera, se hizo posible recopilar el material suficiente para centrar las discusiones de reflexión alrededor del funcionamiento de los trabajos previos del profesor en la preparación de cada sesión de clase (planeaciones de clase) y las consecuentes bitácoras sobre la efectividad y niveles de éxito de su gestión (bitácoras). Así también, se constituyó en un valioso aporte las discusiones en el espacio universitario las socializaciones de reflexión de los colegas de clase sobre sus propias gestiones en escenarios educativos diferenciados (Fundación Niños de los Andes, sección de Psiquiatría del hospital de Kennedy, IED Kennedy, escuela media).

La propuesta se dirigió a definir en particular los procesos de adaptación que requiere la entrada de un texto (dramático, dramatizable) y su pertinencia para el aula escolar en función de enseñar contenidos particulares de teatro así como contenidos particulares que a través de éste aportara al desarrollo de persona y de ciudadano.

La perspectiva didáctica desde la teoría de las Situaciones (Brousseau, 1990) permite entender las estructuras de aula como sistema para la co-construcción de conocimiento centrada en particular en la definición de contenidos hacia el aprendizaje a la vez que estabiliza categorías de análisis para avanzar en la comprensión del funcionamiento del teatro como área de conocimiento aún en dispositivo efímeros.

Esta metodología orienta estudios de caso (clínicos) permitiendo centrar los focos de análisis según los objetivos de la investigación. En el caso que ocupa la investigación, permite entonces describir en detalle y analizar en minucia sus propias propuestas de clase fundamentadas en el trabajo sobre los textos de base que establezcan posibles situaciones de representación como situaciones que orienten el aprendizaje. Por tanto, el presente análisis centra el objeto de estudio en los ajustes progresivos de las adaptaciones en función del aula concreta, número de alumnos, grado de clase en el IED Kennedy y objetivo axiológico en Lgars, y la recepción de las propuestas por parte de los alumnos. Focalizar nuestros estudios en la evolución de los ajustes que hace del texto (adaptaciones) el estudiante aporta a la construcción de los gestos profesionales como practicante capaz de identificar de sus propias propuestas aquellos espacios vacíos entre lo que imagina de la clase y la concreción de su administración. En este orden de ideas se realiza un análisis mesogenético que pretende describir y comprender “(...) por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber, un maestro hace lo que hace y qué consecuencias surgen en los procesos de aprendizaje...” (Sensevy, 2007)

Para efectos del manejo de la información el estudio está constituido por un dispositivo de práctica pedagógica y un dispositivo de tipo práctica profesional que pretende por medio de la adaptación de textos literarios enriquecer el medio donde el profesor en formación (clase de teatro) se desenvuelve.

3.1 Los gestos profesionales del docente:

3.1.1 Definición.

Evidenciar cómo los gestos de definición conciernen los tipos de consignas, instrucciones que dan sentido a las tareas de los alumnos. Es decir, que orientan a los alumnos en función de las distintas etapas de la clase que dan horizonte al aprendizaje. La necesidad de dar claridad en las consignas orienta a la vez al profesor en formación sobre el trabajo de preparación previo a cada sesión de clase. En este sentido es posible evidenciar cómo la efectividad de las consignas constitutivas de la definición de las tareas para los alumnos recae en un primer momento en el trabajo del profesor sobre el material adaptado para instalar los mínimos marcos de construcción del espacio escénico y los consecuentes posibles de ficcionar el mundo del relato, en la creación viva y personificación de personajes en el conflicto dramático.

La definición también enmarca el gesto docente en función que aporta al medio didáctico, de manera que está en constante cuestionamiento durante la clase, lo que le permite al docente en práctica realizar acciones que transforman el medio en función del texto según la gestión de aula.

Es así como las alocuciones verbales toman bastante relación con las indicaciones corporales, ya que por medio de la lectura que propone el texto y su propia adaptación genera una transformación a la letra de papel o tinta a posibles situaciones de representación donde la letra “toma vida” a través del alumno.

Por medio del docente y cada uno de los textos que propone para el medio (aula), lleva consigo una serie de consignas y tareas en función del conocimiento en cuanto la movilización en la fase de lectura grupal. Sin embargo la fase de lectura dramática, exige acciones puntuales que enmarcan las particularidades de cada sesión en un proceso de análisis entre las consignas (funcionan o no) pero es un resultado que se da al final.

Así mismo se comienza a formalizar la participación de los alumnos, empieza a definir las construcciones para las fases de las situaciones de representación que crean los saberes específicos para el teatro escolar (...) *El gesto de definición se transforma en el dispositivo en un gesto de auto-confrontación permanentes (Merchán, 2013:140)* entre el texto movilizado que piensa el profesor en formación y el que está enmarcado dentro de la práctica efectiva.

De esta manera la función de definir se convierte en un proceso de aprendizaje para el profesor en formación de tal manera que le permite evaluar las estrategias para que la adaptación de un texto, sea apropiada a las exigencias del contexto, de esta manera se involucra al alumno con tareas (...) *al constatar que la interpretación de los alumnos no corresponde con sus propias expectativas como profesor, esta re-diseñando (Merchán, 2013:141)*, la adaptación del texto en función de transformar el medio que consta en que el gesto de definición es una construcción constante en cuanto se enmarca dentro de los marcos de referencia y las acciones de aula en paralelo con las repuestas de los alumnos frente a la adaptación, contenidos y la situación de representación (...) *los papeles están definidos, pero es responsabilidad de ellos, tanto del profesor, como de los alumnos, enriquecer sus roles y funciones (Merchan:141)*.

3.1.2 La devolución.

(...) *el acto de devolución implica aceptar la verdadera participación de “otro”, del alumno, con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus maneras de interpretar las expectativas del profesor” (Rickenmann en Merchán, 2013:142,)*, esto define en el profesor en formación la capacidad de aceptar las relaciones que se construyen dentro del proceso de gestión de aula donde los alumnos interactúan convirtiéndose en parte importante de procesos de escucha y formación.

Lo que permite gestos de devolución y regulación constantes entre el profesor y los alumnos ya que se permiten vivenciar las propuestas plasmadas en el texto y se ejecutan acciones de representación que enriquece las reflexiones que el profesor hace con su entorno.

Dado los contenidos que se movilizaron por medio de las adaptaciones de textos propuestas como dispositivo, la devolución dentro del marco del sistema de formación corresponde a las maneras cómo los alumnos entienden y asumen la propuesta del texto (...) *en un sentido más amplio, hacia la fase de composición, corresponde a la personalización (Barba, 2007)*, que hace una vez entiende lo particular de la adaptación es decir que este proceso de devolución es amplio en cuanto el profesor en formación configura su rol que es un proceso de tiempo y cronograma (colegio John F. Kennedy 14 sesiones que en realidad son 9 a 10 y para la Lgars 20 sesiones.) en el espacio de aula escolar y salón comunal.

3.1.3 Situaciones didácticas.

El considerar como situaciones didácticas las situaciones de representación, como eje transversal de la práctica teatral implica que el profesor en formación de Artes Escénicas dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, debe comprender y reconocer cómo por medio de su planeación pedagógica permite que las dinámicas que coexisten con el grupo al cual va dirigido el taller, en éste sentido las experiencias previas y las representaciones que los alumnos y los escolares es un proceso de construcción a lo largo de su historicidad, se convierten en factores determinantes que inciden tanto para la elaboración en la adaptación y la elección de textos literarios a ser dramatizados.

Es decir son las situaciones didácticas el dispositivo que alimenta los aportes que evidencia la acción conjunta de las actividades puesto que la construcción colectiva de aprendizaje se forma con cada uno de los alumnos que aporta y enriquece a los otros incluyendo al profesor en formación, aportan a una construcción autónoma del conocimiento, de éste modo la situación didáctica o de aprendizaje es:

..Un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina a un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. Algunas de estas “situaciones” requieren de la adquisición ‘anterior’ de todos los conocimientos y esquemas necesarios, pero hay otras que ofrecen una posibilidad al sujeto para construir por sí mismo un conocimiento nuevo en un proceso “genético” (Brousseau, 1999).

CAPITULO CUARTO

4 Análisis.

A modo de introducción de este capítulo se amplía la teoría de las situaciones hacia el funcionamiento de la Teoría de la acción didáctica conjunta (TADC) para instalar el marco directo desde donde se concibe el aula como lugar de formación del rol de docente \leftrightarrow en reciprocidad de la construcción del rol de alumno de teatro escolar. Se comprende así, que en efecto, el significado primario podría estar en el capítulo de metodología, para efectos de la instalación del sentido de los análisis se amplia como parte de la introducción a este capítulo. El centro del análisis está focalizado en identificar y describir los focos de adaptación ajuste del texto como base para la estabilización de la situación de representación como actividad principal en el medio didáctico. En este sentido es posible ver cómo las formas de prueba, circulación y reflexión posterior, sobre la movilización de los textos, con los alumnos en las clases efectivas dan trazas al profesor sobre el tipo de ajustes necesarios en la gestión de clase hacia la continuidad del proyecto. Es posible constatar que el trabajo permanente con los textos se extiende durante el proceso de la gestión de clase en un *continuum* que articula los avances de los alumnos y los avances en la progresión del desarrollo del proyecto. Es decir que en la medida en que el texto cobra vida se transforma paralelamente en el medio didáctico. Y que estas transformaciones solicitan de la observación permanente del profesor (en formación) en el marco de las regulaciones que las progresiones en el aula solicitan de su intervención.

Así, el marco metodológico que regula el establecimiento de las trazas, que permiten identificar los marcos de reflexión en torno al medio didáctico en el que se instaura la situación de representación proviene de fragmentos abstraídos de las bitácoras, planeaciones de clase y adaptaciones de textos, que son divididos y numerados (iniciando con el número 1) con el único fin de centrar el interés del lector en los aspectos frente a los cuales se pretende puntualizar dentro del ejercicio de análisis.

4.1 La situación de representación como posible situación didáctica.

Un texto, un pupitre, un objeto cualquiera, se convierten en recursos que al ser apropiados durante el espacio de la clase de teatro escolar, se transforman en sí mismos en insumos que aportan a la constitución de la situación de representación y configuran el medio didáctico, en el que alumnos y profesor se introducen progresivamente conforme va evolucionando la fábula en un proceso inacabado de enseñanza –aprendizaje, centrado en el proceso de creación de la escena, en la que:

1. Un barco de dos niveles elaborado a partir de pupitres,
2. donde el ejercicio vocal realizado por los estudiantes (se realizan sonidos de olas, brisa y truenos).
3. permite evocar que dos piratas naufragan en un colosal mar.

(Fragmento tomado de la adaptación presentada del texto original del dulce encanto de la isla Acracia para Kennedy 26 de febrero y 5 de marzo 2014)

P (*profesor en formación*) comprende que los procesos de teatralización permiten al alumno abstraer, de él medio (aula) las posibilidades de simbolización que éste ofrece en función de aportar a la construcción y consolidación de la situación de representación, desde la constitución del papel que ha de cumplir al interior del aula de clase.

La instauración de la situación de representación permite entonces, centrar el análisis en los gestos de devolución, en cuanto P reconoce que permitir a los alumnos aportar a la consolidación de la fábula (1 y 2) enriquece el montaje de la escena, en la medida que es el alumno quien desde el actuar y observar, identifica y concluye cómo un pupitre o su voz le permiten *ser el pirata* dentro de la situación planteada por la adaptación (3), desde la construcción de un barco (1), y la inmersión de sonidos de olas, truenos y brisas, que orientan toda la atmosfera que describe el entorno de un colosal mar.

4.1.1 El trabajo previo del profesor: la adaptación.

El eje central de acción que guía las prácticas pedagógicas gira en torno a los saberes de los sujetos que allí confluyen, que son retomados de los contextos donde se desenvuelven, en las que las situaciones de representación se convierten en abstracciones de la realidad en el momento mismo que el profesor consigue adaptar un texto en función de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. En este sentido, el reconocimiento del contexto orienta la toma de decisiones por parte del profesor alrededor de la elección del texto de base en función de las necesidades del

grupo, los objetivos de la clase, trabajo sobre el texto (adaptación) y modo de movilización. En los casos que nos convocan le permiten al profesor buscar nuevas posibilidades y caminos para desnaturalizar formas de comunicación violenta y amenazante, que afectan las formas de comprender la convivencia y la participación.

El sentido de recurrir a textos literarios (teatro y cuentos) reposa principalmente en la concepción de entender la producción literaria devenida de la herencia cultural como metáforas de la realidad cristalizadas en la fábula, líneas de acción y personajes ficcionados. La mediación de contenidos (axiológicos, disposicionales, conceptuales) a través de relatos, cumple en términos generales con dos objetivos: instalar los marcos mínimos de referencia para tematizar sobre los conflictos humanos (Brecht, 1963) y proteger la intimidad de los alumnos objetivando las necesidades propias de tematizar sobre los primeros. En consecuencia, la elección del material literario de base, orientado a ser adaptado en función de instalar las situaciones de representación como parte del medio didáctico que introduzcan aquellos posibles temas particulares sobre los cuales se pretende tematizar durante los procesos de aula traduce, la intención declarada por parte del profesor, en relación a las construcciones realizadas a partir del reconocimiento de los contextos enseñables y su posibilidad de intervención en los mismos, mediadas por su formación en el escenario educativo universitario, de orientar las actividades de clase en función de movilizar contenidos particulares relativos a:

- A. Situaciones de conflicto y posibles formas de respuesta,
- B. Tematización sobre disposiciones para el trabajo en equipo,
- C. El diálogo como medio que favorece la interacción entre pares,
- D. El trabajo escénico (corporal, vocal y actuación)

Proceso frente al cual el establecimiento de objetivos concretos para ser abordados durante cada clase en el transcurso de la práctica pedagógica; se convierten en recursos efectivos que permiten al profesor generar relaciones lógicas entre el proyecto a ser desarrollado al interior del contexto de aprendizaje y el objeto de la investigación que regula las intervenciones pedagógicas, de modo que se hace posible determinar cómo las situaciones de representación que sugieren los textos elegidos aportan a las intenciones de movilizar contenidos relacionados con: A ↔ B ↔ C ↔ D.

Proceso descrito que se comprende al *introducir una aproximación a la escena adaptada del texto Globito Manual. Reyes, C.* [objetivo de sesión de clase desarrollada con la Lgars], donde el profesor identifica cómo los escolares comienzan a relacionarse entre sí (B), por medio de la lectura y discusión en torno a la adaptación (C), aportando a la construcción y deconstrucción de representaciones y simbolizaciones que inciden en el fortalecimiento de interacciones en torno a las situaciones de representación (D), para encontrar e identificar los posibles conflictos referenciados en el fragmento del texto adaptado (A).

Así mismo al *Identificar los conflictos que aparecen al interior del texto El dulce encanto de la isla Acracia. Álvarez, I.* [objetivo de sesión de clase desarrollada con alumnos del John F. Kennedy], el profesor consigue reconocer, cómo partiendo de la movilización del texto dentro del aula, los alumnos consiguen establecer relaciones asertivas entre sí, en torno a *descubrir* el conflicto que sugiere el texto (C - A), proceso que permite identificar que los alumnos logran cumplir con el objetivo propuesto para la clase si se establecen las disposiciones metodológicas necesarias para favorecer el trabajo en grupo, lo que resulta en que se cree dentro del aula el uso y disposición de los recursos del medio (pupitres, uniformes, sonidos vocales) para la representación de la situación de representación (D).

De esta manera crea vínculos de relación coherentes entre la propuesta teatral inicial y *la propuesta teatral situada* (entendida como la versión final de la transformación de los elementos del material elegido en función de dar respuesta a las situaciones cotidianas de la población). Para esto, los procesos realizados por el profesor frente a la obra son:

1. Realiza una lectura previa (contexto y obra),
2. Entra en diálogo directo identificando el conflicto que presenta,
3. Identifica tipo de personajes (protagonistas, antagonistas, extras),
4. Reconoce el tema central y su estructura (inicio, nudo, desenlace),
5. Abstrae qué partes de la obra permiten proponer situaciones de representación efectivas para los jóvenes,
6. Crea la atmósfera y las posibles situaciones de representación.

De esta manera la adaptación, le permite al profesor movilizar contenidos de cuerpo, voz, y actuación, pero no “... *no se trata de conseguir hacer actores de los niños, sino simplemente poner en sus manos estas...técnicas de interpretación, relajación, concentración, expresión corporal, etc...,con el fin de que puedan...manejar la mayor cantidad de materiales expresivos*” (Herans & Patiño, 2002:14- 15 – 16) ; y así desarrollar un ejercicio reflexivo en función de desnaturalizar las prácticas violentas y comprender cómo: el trabajo en equipo, la integración, el respeto por el espacio del otro, el diálogo y el reconocimiento de sí, facilita una resolución asertiva de conflictos partiendo de la No – violencia, donde los recursos previos para la dramatización favorecen la convivencia.

1. Realizar una lectura previa (contexto educativo de la obra).

a. Elección de la obra.

La selección de la obra (texto) se realiza en función del objetivo específico, establecido en el marco del proyecto de clase. Estos a su vez orientan la investigación que pretende identificar y describir los procesos de la planeación pedagógica en la implementación de un dispositivo didáctico teatral sustentado en adaptaciones puntuales para la tematización de contenidos (axiológicos, actitudinales y conceptuales). Razón por la que para la primera sesión se eligió, la obra Globito manual de papel, con el fin de probar el funcionamiento de la adaptación en el primer acercamiento, para lograr identificar las disposiciones relativas al trabajo en grupo y la toma de decisiones frente a la situación planteada por la escena.

Frente a lo cual se realiza un proceso centrado en la revisión, análisis, ajuste y reconsideración de las reacciones dadas al interior de los contextos de aprendizaje (Jhon F. Kennedy y Población Lgars), con el fin de reconocer cómo los gestos docentes centrados específicamente en el trabajo de preparación previo a cada sesión de clase dirigidos a describir la adaptación y por ende las formas de movilización necesarias para que el alumno se identifique con la obra.

Es así como se identifica que cuando, P (Profesor en formación):

1. *presenta el texto a trabajar,*
2. *haciendo énfasis en que la obra hace parte de una categoría denominada como teatro*
3. *infantil, donde es posible identificar resistencias por parte del grupo por conocer el*
4. *material”*
(Fragmento tomado de la bitácora de sesión de clase uno en John F. Kennedy. Ver anexo 1)

A partir de lo cual, se inicia una exploración de los factores que inciden en la respuesta de los alumnos, y se llega a la conclusión que el manejo del lenguaje y denominaciones, aporta a la construcción de juicios *a-priori* que inciden en la aceptación inicial de la propuesta.

Así, los escolares al escuchar la palabra *teatro infantil* (2 y 3), y al no haber una intervención de corrección oportuna del profesor por clarificar el término y desligarlo del imaginario de infantilismo, se generan resistencias sentidas, en los adolescentes que al estar en octavo grado ya no se consideran como niños. Lo que produjo en ellos desinterés rotundo por la obra, si bien se pretendía realizar una lectura al texto, los escolares solo manifestaron desinterés por lo que en el momento en que algunos de los alumnos realizan la lectura el resto de compañeros se distrae haciendo otras actividades, lo que provoca en el aula desorden [relajo] por parte de todo el grupo, provocando así que no sea posible continuar con la lectura (3).

Tal reacción, permite a P, identificar cómo se da un proceso de devolución, en el que los alumnos desde sus respuestas corpóreas y verbales frente a la definición dada del texto a trabajar, en el que le sugiere realizar la búsqueda de un nuevo material del trabajo (que al igual que la anterior hace parte del teatro infantil); y modificar discurso en el que:

(Fragmento tomado de bitácora de sesión de clase dos en John F. Kennedy. Ver anexo1)

1. *“...Se promueve un primer acercamiento al texto sin adaptar, a través de la lectura*
2. *dramática, frente al cual los alumnos se muestran motivados; razón por la cual se*
3. *realiza una presentación de los personajes que intervienen en la obra (piratas,*
4. *ciudadanos, rey y reina, y recurso técnico: olas, mar, barco entre otros),”*

Cambian entonces los recursos empleados por P, para movilizar la adaptación, y centra su descripción en las situaciones concretas ocurridas al interior de la dramaturgia a través de la lectura dramática (2), mediante la cual consigue realizar una definición de las tareas que posiblemente desarrollará cada uno de los alumnos durante la instauración de la situación de

representación (3), proceso que suscita la aceptación del texto desde las intenciones declaradas del grupo por incorporar la obra dentro del proyecto de aula que se adelantará en el campo de la práctica teatral.

Es de esta forma como P, al evaluar las estrategias implementadas para movilizar la adaptación con los alumnos del John F Kennedy, reconoce en el proceso de planeación de la primera sesión de clase para la población de la Lgars, la necesidad de acercar a los estudiantes al texto partiendo de:

(Fragmento tomado de bitácora de sesión de clase uno en Lgars. Ver anexo 1)

1. *“Presentación inicial del texto original mencionando los aspectos más relevantes de*
2. *éste, para luego dar paso a una lectura guiada de la adaptación (proceso que se realiza*
3. *al identificar dificultades de lectura y comprensión del grupo), donde los alumnos*
4. *fueron presentando gran interés al identificar con apoyo del profesor, personajes,*
5. *atmosfera, acotaciones y la secuencia dramática (inicio, conflicto y desenlace)”;*

La presentación del texto a trabajar se encuentra mediada entonces, por la posibilidad que le ofrece la lectura en grupo/guiada (2) a P, de permitirle a los alumnos recurrir a procesos de simbolización e imaginación de la propuesta de la dramaturgia, partiendo de un ejercicio de descripción de las características de cada uno de los personajes (4) a ser representados, si se decide incorporar la obra como proyecto teatral.

Tal proceso permite a P centrar la observación y el ejercicio de análisis de su intervención en la importancia de describir de forma concreta, sencilla y detallada la secuencia dramática, con el fin de facilitar la comprensión de la obra desde su presentación (1), partiendo de la clarificación general de los espacios, personajes y posibilidades de acción de los mismos, donde la constitución del medio didáctico, permite reconocer cómo a partir de esa comprensión se instauran sesión a sesión las progresiones necesarias para el montaje de la escena.

b. Identificar el contexto donde la adaptación será instalada.

La movilización de la situación de representación, incluye realizar un proceso de observación de las dinámicas y características de los contextos donde la misma será instalada. Este ejercicio va desde el reconocimiento de las características propias del grupo, de los recursos del medio, hasta la cantidad de alumnos que participan del proceso, y que se vincula con la caracterización inicial de las poblaciones de las que se hizo referencia en el marco teórico.

Proceso que se materializa en la progresión de la instauración de la situación de representación sugerida por la adaptación, donde se incluyen elementos del aula del John F. Kennedy, para la creación de la escena V de la obra *El Dulce encanto de la isla Acracia*, Álvarez, I.,

(Fragmento de adaptación de dulce encanto de la isla Acracia),

1. “[*En escena el resto de la ciudad se retira mientras van construyendo su propia*
2. *ciudad con los pupitres, se encuentran aterrorizados, nostálgicos, deprimidos por*
3. *lo ordenado en el nuevo reino [Los piratas se convierten en los árboles, viento,*
4. *sol de la escena según disponga los ciudadanos]”*

Construir una escena partiendo de la posibilidad de hacer partícipe de la misma no solo a los alumnos, si no, también a los elementos que coexisten con ellos diariamente y que hacen parte del aula, permite identificar cómo en el proceso de instauración de un proyecto teatral esta mediado la devolución como gesto docente, que alude no solo a la adaptación, construcción y desconstrucción de texto de base en función de llegar a una adaptación capaz de incorporar contenidos axiológicos, conceptuales y actitudinales, si no también, a la *adaptación del espacio* entorno a crear la situación de representación, partiendo de los aportes de los alumnos.

Es allí, donde el *espacio* se trasforma dando cabida a una muralla, dos murallas y hasta tres murallas, que a lo lejos y para efectos del proceso de simbolización necesario para llevar a cabo el montaje de la escena, se constituyen en una ciudad hecha de pupitres (2); así, P comprende que aquellos objetos que dentro del espacio escolar son usados como apoyo para tomar apuntes, en la obra toman vida y significado en las circunstancias dadas.

De tal forma que P comprende que son las circunstancias dadas, las que permiten identificar realmente las condiciones del contexto en el que la adaptación será instaurada, razón por la que ésta (para efectos de la movilización en la Lgars) se encuentra en constante proceso de transformación, modificación y reestructuración, ya que:

(Fragmento de bitácora sesión de clase número dos en Lgars)

1. “...muchos de los textos son largos,
2. impidiendo que los alumnos, establezcan asociaciones; así,
3. el dispositivo como herramienta necesita de nuevas modificaciones frente a la longitud de
4. los mismos, que le ayuden al niño a la construcción de su rol en la obra,
5. despertando la imaginación y la intriga en él”

Es así como P encuentra que la longitud de los textos, se convierten en limitantes para la participación de los alumnos durante el proceso inicial de lectura (1 y 3), puesto que, el ejercicio de comprensión que suponían los diálogos, impedía que los alumnos realizaran una abstracción del rol de los personajes (4 y 5), motivo por el cual se inicia con la inmersión de breves acotaciones, que sean capaces de brindar orientaciones específicas frente a las acciones a realizar por los escolares, con el fin de lograr su participación y capacidad de representar y hacer parte de la obra en tanto a la creaciones teatral.

c. La posibilidad de adaptar en función de:

Toda obra presenta la posibilidad de ser adaptada, sin embargo, no toda adaptación, presenta esa misma posibilidad de ser movilizada deliberadamente, en cuanto a que cada obra se elige en función de: la necesidad del contexto, la intención de P, y las características e intereses declarados por los grupos. En ésta medida, el eje central de análisis gira en torno a la necesidad movilizar una situación de representación que garantice la participación de todos y cada uno de los alumnos que hacen parte del medio didáctico, razón por la que en el John F. Kennedy, P:

(Fragmento tomado de bitácora de sesión de clase dos en John F. Kennedy. Ver anexo 1)

1. “...realiza una presentación de los roles que intervienen en la obra (piratas 1,2, 3...,
2. ciudadanos, rey y reina, y recurso técnico: olas, mar, niños, barco y camarógrafo),
3. donde aparece la necesidad de realizar una adaptación al número original de
4. personajes, en función de aportar a la participación de la totalidad del curso, el cual
5. cuenta con 40 alumnos”

La ampliación de los personajes está dada para este caso, en función de permitir que cada uno de los alumnos desarrollara al interior de proyecto de aula un papel vinculado a la construcción de la situación de representación, en esa medida, P reconoce la importancia de buscar otros niveles de creación de personajes (para un grupo de 40 alumnos), por lo que en la presentación de los roles (1), incluye *el recurso técnico*, como él o los encargados de configurar todos esos elementos que crean la atmosfera escénica (sonidos de olas, viento, brisa, truenos), creación de murallas y ciudades a partir de pupitres; y *un camarógrafo* quien aporta al registro de la sesión que servirá posteriormente como insumo de reflexión de la práctica pedagógica (2).

Así, el ejercicio de adaptación le sugiere a P, continuar con el proceso de inmersión detallado de personajes en el reparto, en función de dar respuesta a su intención pedagógica, que no es otra que movilizar contenidos de tipo axiológico, actitudinal y conceptual (Cuadro A1):

<i>Cuadro A1: Dulce Encanto de la Isla Acracia. Álvarez, I.</i>	
<i>1. Texto original (personajes)</i>	<i>2. Adaptación (personajes)</i>
Reparto. 1A.Los piratas: DREYFUS, Capitán del barco utopía - MALATESTA, Alias el exterminador - SHAFLÁN, Pirata aprendiz - BARBAS VILA, Viejo pirata.	Reparto 2A.Los piratas: -Pirata uno – dos – tres – cuatro ...
1B.Maestros y tutores: Maestra de matemáticas- Dos maestros mosqueteros - Padre relojero - CARIOLI, el sabio.	2B.Recurso técnico. Mar, olas, palmeras.
1C. La corte: Reina - Rey -Guardia	2C. La corte. -Reina – Rey - Guardia uno –dos – tres - cuatro.
1D. Otros: Cantinero del bar “el lobo marino” - Habitantes de la isla Acracia -Mary-LÚ, Una sirenita - Pájaro de colores - Palmera voladora - BELCEBÚ, viejo gusano. -BACO, joven Gusano – Sapo -Dos flores exóticas -MARGARITA, la flor Ácrata.	2D.Otros- Niños 2E.Camarógrafo [graba la sesión].

La posibilidad, de adaptar, siguiendo nuevamente a Pavis, y partiendo del ejercicio ya mencionado adelantado en el John F. Kennedy, permite realizar una reescritura al texto inicial, donde son permitidas rupturas, reducciones frente al número de personajes, y montajes de elementos externos a grandes rasgos, razón por la que Dreyfus, Malatesta, Shaflán y Barbas Vila (1A), se trasforman en pirata uno, dos, tres, cuatro, etc. y (2A), o la Corte que inicialmente cuenta únicamente con un guarda(1C), se modifica en función de dar cabida a más personajes con éste perfil (2C), es decir, P, genera cambios significativos de la dramaturgia original, que parten, ni

más, ni menos, de un constante ejercicio de observación del medio, de su estructura y de las características de la población que interviene, para dar funciones específicas a cada alumno dentro del aula de clase.

Bajo los supuestos ya mencionados hasta el momento y con los hallazgos dados en el medio didáctico, P, decide iniciar con el proceso de adaptación de un texto (Globito manual de papel), para trabajarlo con la población de la Lgars, el cual:

(Fragmento tomado de adaptación de obra Globito Manual de papel, ver cuadro A2);

1. “...Inicialmente plantea tres manos pero como el grupo es grande, se ve la
2. necesidad de ampliar a dos manos más, lo que exige empezar a adicionar textos y a
3. compartir textos, como es una obra para títeres los personajes serán representadas por:
4. todo el cuerpo del niño”

Así, P, establece como premisa que el proceso de adaptación debe estar dado inicialmente en función de permitir la participación de todos los alumnos que intervienen en el medio didáctico (2), ya que la generación de espacios y roles específicos permite generar los mecanismos necesarios para instaurar una situación de representación que efectivamente sea capaz de responder a las necesidades e intereses de la población.

Sin embargo, conforme se da la progresión de la situación de representación, sesión, tras sesión, P consigue reconocer algo adicional que aporta a su formación docente, frente a los procesos de comprensión de la dramaturgia por alumnos en edad entre los seis y los doce, razón por la cual decide,

(Fragmento abstraído de bitácora de sesión de clase uno en Lgars. Ver anexo 1)

1. “...realizar un ejercicio de lectura guiada en coro
2. para fortalecer la comprensión de la temática desarrollada.”

De esta forma, se realiza una reestructuración general frente al reparto y los diálogos emitidos por los personajes, con el único fin de desarrollar estrategias metodológicas (1) que aporten a la participación de todos los alumnos, partiendo de la comprensión de las situaciones dadas al interior de la adaptación (2):

<i>Cuadro A2: Globito Manual de papel. Reyes, C.</i>	
<i>1. Texto original</i>	<i>2. Adaptación</i>
<p style="text-align: center;">1A. Reparto.</p> <p>Las distintas fases de globito -Tres señoras manos, muy trabajadoras - la señora taza - el árbol del pelo - el espejo - la imagen de globito en el espejo - la señora tela - la señora naranja- dulcita - todas las manos de los titiriteros.</p>	<p style="text-align: center;">1B. Reparto.</p> <p>mano 1 a - mano 2 a- mano 3 a-mano 4 a- mano 5 a.</p>
<p style="text-align: center;">2A. Diálogos</p> <p>Mano 1a. ¿Cómo? ¿No hay nadie por aquí? ¿Qué se hicieron todos? [Aparece en escena dos manos en son de paseo y chanza]</p> <p>Mano 2a. ¡Hola!</p> <p>Mano 3a. ¡hola!</p> <p>Mano 1 a. ¡hola! ¿Dónde estaban...?</p> <p>Mano 2 a. Por ahí, caminando.</p> <p>Mano 3 a. buscando algo que hacer</p>	<p style="text-align: center;">2B. Diálogos</p> <p>Mano 1a. [En escena, perdida, con preocupación, busca encontrar a sus amigos] ¿Cómo? ¿No hay nadie por aquí? ¿Qué se hicieron todos? (Aparece en escena dos manos en son de paseo y chanza Mano 2ª. Mano 3ª. Mano 4. Mano5. Aparecen cada una por diferentes partes de la escenario, molestando a mano 1a. Que se encuentra perdida y desesperada.)</p> <p>Mano 2a. ¡hola!</p> <p>Mano3a. ¡hola!</p> <p>Mano 4a. Mano 5a. [primero habla Mano 5a. Y enseguida Mano 4a.] Hola hola hola hola lalallalalallal.</p> <p>Mano 1 a. ¡hola! ¿Dónde estaban? Me preocupaba, donde estaban no saben que tenemos que andar juntos.</p>

Configura entonces P, un proyecto teatral para la población de la Lgars, en el que construye una adaptación que efectivamente pone de manifiesto la transformación consciente y pertinente de los elementos contenidos en la dramaturgia (original en función de garantizar tanto la participación como los procesos de comprensión), así, 10 personajes con múltiples características (2A) y diálogos individuales (2A), son modificados por cinco manos (2B), con diálogos creados bajo la figura de *coro teatral*, que realizan acciones concretas al interior de la situación de representación, clarificadas por la incorporación de acotaciones (2B).

2. Entrar en diálogo directo identificando el conflicto que presenta.

La lectura previa de la obra, sugiere entrar en diálogo directo con el contexto, con el fin de identificar el conflicto que se será retomado en la adaptación, y permitirá identificar el tipo de personajes (protagonistas, antagonistas, extras), la temática general, su estructura (inicio, nudo, desenlace), las partes en la obra relevantes que permiten proponer situaciones de representación efectivas para los jóvenes, y de este modo movilizar los contenidos (axiológicos, actitudinales y conceptuales), enfatizando en aspectos tales como: ritmo, secuencia e intención, para favorecer los mecanismos de convivencia y participación.

Al realizar dicho proceso de identificación y selección, aparece el momento en el cual la situación didáctica se constituye en sí misma generando el proceso de triangulación de aprendizaje entre profesor \leftrightarrow medio \leftrightarrow alumno, y permite generar procesos de simbolización de los elementos que se encuentran en el espacio, constituyéndose un ambiente en donde el juego aporta a la construcción de representaciones e imágenes teatrales que aporten a la identificación del conflicto en sí mismo, para lo cual P,

(Fragmento tomado de planeación de sesión de clase cuatro en John F. Kennedy. Anexo1)

1. por grupos de trabajo hace repartición de los textos
2. que contienen los roles de cada personaje
3. con el fin de que los alumnos consigan evidenciar el conflicto entre los personajes.”

En la progresión de la situación de representación, P comprende que movilizar al interior del aula el trabajo en equipo aporta a la construcción del medio didáctico (1), en cuanto, se brinda a los escolares, herramientas de interpretación dadas por las interacciones establecidas con pares que facilitan en gran medida el reconocimiento del conflicto dado a partir del ejercicio de adaptación (3), en el que se da cuenta de las intenciones declaradas por P a lo largo del ejercicio de investigación por movilizar contenidos de orden axiológico, actitudinal y conceptual que aporten a la sana convivencia.

Frente a lo que se realiza un ejercicio de adaptación directo de las escenas del texto de base que dan cuenta de la inmersión del conflicto para determinar en qué medida los elementos allí descritos brindan a P recursos que le permitan generar un conflicto que se relacione con el contexto inmediato donde se conviven los alumnos:

<i>Cuadro A3: Dulce Encanto de la Isla Acracia. Álvarez, I.</i>	
<i>1. Texto original</i>	<i>2. Adaptación</i>
<p style="text-align: center;">1A. Conflicto</p> <p><i>(Prosigue la música. entra la reina con el guardia que hace de edecán. Sobre la escena hay algunas palmeras.)</i></p> <p>GUARDIA.- ¡silencio vasallos! Nuestra futura reina les trae un mensaje nunca jamás escuchado en reino alguno.</p> <p>REINA. –durante mi reinado se abrirá para todos un gran parque de diversiones: los rodaderos serán de papel lija y los columpios sin movimiento.</p> <p>GUARDIA. -¡Magnífico! ¡Maravilloso!</p> <p>REINA. –Además, construiré una gran fábrica de golosinas; allí podrán saborear ricos dulces de sal, chicles de hierro, chocolatinas con relleno de tachuelas, ratas de chocolate y arequipes con sabor a purgante.</p> <p>GUARDIA. -¡Exquisito! ¡Apetitoso!</p> <p>REINA. –En Navidad a cada niño le será regalado un par de patines con ruedas cuadradas y una bicicleta con ruedas de aplanadora.</p> <p>GUARDIA. -¡Genial! ¡Asombroso!</p> <p>REINA. –Esos son vuestros derechos, más vuestros deberes serán...</p> <p>GUARDIA. –Primero: todo niño deberá enseñarle a su perro inglés, francés...</p>	<p style="text-align: center;">2B. Conflicto</p> <p>[Entra la reina con los guardias uno. Cuatro] [los niños se encuentran Jugando en una enorme efusividad]</p> <p>Guardia cuatro: ¡silencio, vasallos! nuestra futura reina les trae un mensaje.</p> <p>Reina: durante mi reinado tendrán que cumplir a lo que se dice y dice el rey.</p> <p>Guardia uno y cuatro: ¡magnífico! ¡Maravilloso! ¡Exquisito! ¡Apetitoso! ¡Genial! ¡Asombroso! ¿Pero qué dice su majestad?</p> <p>Reina: [entrega al guardia cuatro, en este dice...].</p> <p>Guardia cuatro: primero... todos los niños tendrán que pelear a diario, y no irán a la escuela.</p> <p>Guardia uno: Segundo. Solo los mudos tendrán derecho hablar. Y nadie tendrá derecho a hablar a menos que se le permita por orden de la reina...</p> <p>Guardia cuatro: Tercero. Nadie tiene derecho a <u>trabajar en equipo.</u></p> <p>Reina: ¿el que no cumpla los deseos de su majestad? Será encerrado en la cárcel municipal.</p> <p>Niños: Reina mala.</p> <p>[Algunos de los niños le grita a la reina ella enojada envía a sus guardas a que los envíen de inmediato a la cárcel].</p>

De esta forma P adelanta un ejercicio de adaptación, que le permita ver a los alumnos cómo las imposiciones de la Reina dadas desde el texto de base (1B), se trasladan al contexto educativo y en qué medida las limitaciones frente a la posibilidad de trabajar en equipo, generan al interior de la situación de representación procesos de reflexión y análisis de su importancia en torno a la construcción de interacciones asertivas entre pares mediadas por la sana convivencia (2B).

Sin embargo, el hecho de utilizar la lectura como único recurso centrado en permitir ahora a los alumnos de la Lgars identificar el conflicto presente en la adaptación, le sugiere a P, la necesidad de desarrollar nuevas estrategias metodológicas, que les permita *vivir la fábula*, desde la representación misma de la escena, donde la incorporación del cuerpo en movimiento en el espacio fortalece los procesos de comprensión de las circunstancias dadas, por lo que sugiere,

(Fragmento abstraído de bitácora de sesión de clase dos en la Lgars)

1. “...la creación de una escena,
2. donde ellos eran los piratas que naufragaban por el mar, cantaban y disfrutaban,
3. era tal la efusividad que en un momento se sugirió crear el conflicto,
4. para lo cual, ellos dijeron inmediatamente “otro barco... alisten los cañones nos disparan.... nos hundimos”
5. y fue así como llegaron a un primer acercamiento a la construcción de la escena.”

Es así como P, identifica que los alumnos consiguen realizar un acercamiento al posible conflicto, partiendo de la creación inicial de una escena (1), en la que cada uno tiene la oportunidad de crear por medio de lo que le sugiere el personaje y la circunstancia dada (2 y 4).

Es así como el medio didáctico le permite a P, reconocer cómo la inmersión de un ejercicio teatral que alude a la capacidad de simbolizar desde la movilización del cuerpo, aporta a la identificación de un conflicto, donde se incluyen como recursos que aportan a la construcción de la situación de representación, los comentarios y sugerencias que emergen de las concepciones previas de los alumnos frente a qué elementos al ser incluidos concretan el conflicto mismo (4).

Frente a esto se centra el interés de análisis en cómo los procesos de comprensión e interpretación que los alumnos alcanzan sobrepasan en gran medida las alocuciones verbales mediadas por la lectura grupal del texto propuesto a ser trabajado dentro del proyecto teatral, generándose una transformación de la letra de papel o tinta a las posibles situaciones de representación, durante el montaje de una escena, en la que la intención de P está centrada en movilizar el reconocimiento del conflicto, en el que progresivamente y desde los aportes de quienes sería para el momento dados actores y espectadores aparecen otros barcos, piratas, acciones, cañones (4).

3. Identifica tipo de personajes (protagonistas, antagonistas, extras)

El número de personajes dentro de la adaptación está dado por la cantidad de alumnos existentes, con el fin de otorgar un rol específico a cada uno durante la creación de acciones concretas dentro de la situación de representación. Así, la posibilidad de que los textos se puedan adaptar para dar cabida a la modificación de personajes e incluir nuevos diálogos, aporta a la movilización e inclusión de la obra, donde todos los participantes empiezan a tener un quehacer dentro de la clase de teatro, quehacer que les sugiere activar su imaginación.

Así, para el proceso de identificación de roles de los personajes de la obra de El dulce encanto de la isla Acracia de Álvarez, I, con la población Lgars, se acude a las preconcepciones e imaginarios que los alumnos tenían sobre los mismos, a partir de preguntas orientadoras:

(Fragmento tomado de bitácora de sesión de clase dos en la Lgars)

1. ““¿cómo son los piratas?””
2. a lo que los alumnos respondieron: son malvados, son borrachos, fuman, tienen animales,
3. montan barcos, tienen oro, fue así como desde estos imaginarios se empieza a construir
4. la atmosfera y la búsqueda del personaje retomando los referentes de pirata que trae
5. cada niño/a.”

Es así como P, reconoce como recurso metodológico las devoluciones realizadas por los alumnos frente a las características de los personajes y descubre que es a partir de ese ejercicio que puede comenzar a formalizar la participación de éstos, e inicia una búsqueda permanente por la construcción de *rol de pirata* desde los referentes declarados que cada uno tiene (1).

El *pirata* se convierte para efectos de la posible situación de representación, en un sujeto tal vez malvado, que fuma, que tiene animales (2y3), pero que sobre todo navega en un barco dentro de un espeso y temeroso mar que limita el espacio donde éste desarrollará sus acciones, apareciendo entonces, la necesidad de construir esa atmosfera (4) que otorga cierto grado de simbolización a la circunstancia, y es allí donde P, reconoce cómo la función de definir le permite involucrar a todos los alumnos en la construcción de la escena, en la que se instauran roles que traspasan las fronteras de la *actuación*, es decir, incluyen roles centrados en dar *vida* al espacio escénico desde la construcción de los lugares propuestos (el barco, las olas y la brisa del mar).

4. Reconoce el tema central y su estructura (inicio, nudo, desenlace).

A éste punto, la identificación que realiza el profesor (en formación) del tema central y la estructura general de la adaptación dentro del espacio de práctica en los dos contextos gira en torno a un ejercicio que parte de entender y aprender cómo la definición aporta a la movilización del dispositivo en función de instaurar en los alumnos y el contexto relaciones de cambio con los otros, afectivas, corpóreas, axiológicas en busca de traspasar la ficción e incorporarse a la realidad. La elección del tema central se convierte entonces, en un híbrido para definir el contenido que se quiere movilizar por medio de los diálogos emitidos por los personajes y el uso de recursos dados por el medio didáctico, para lo cual:

(Fragmento tomado de bitácora de sesión de clase uno en la Lgars)

1. *Los niños empiezan a comprender la obra y el mundo del teatro, a partir de lectura grupal*
2. *que precede una lectura dramática*
3. *Para empezar a imaginar formas de cómo lo que se lee, puede convertir en una posible situación de ficción para pasar a transposicionarse en sus cuerpos.*

Es así como P define que las acciones dirigidas a promover en los alumnos el reconocimiento del tema central y estructura de la adaptación, incluye una progresión de ejercicios que progresivamente permitirán realizar una trasposición del texto en tinta (en papel) a la representación donde la apropiación de la letra encarna el cuerpo de los alumnos.

A partir de dicho análisis, P establece tres niveles de interpretación y comprensión que aportan a la identificación del tema central del texto, para los cuales el primer incluye una lectura grupal (1), en la que se aborda de forma general la obra, sus personajes, la atmosfera etc. que servirá de insumo para dar inicio a un ejercicio de lectura dramática (2), en el que las acciones de los personajes se hacen explícitas, y se centra el interés en las entradas, las salidas, es así, como los dos niveles mencionados permiten identificar los recursos necesarios para dar cabida a la representación de la posible situación de representación (3).

5. Abstrae qué partes de la obra permiten proponer situaciones de representación efectivas para los jóvenes,

El proceso de adaptación, adelantado en los dos contextos educativos, con las diferentes obras abordadas, se centra en el supuesto de establecer y movilizar situaciones de representación concretas que aporten a las interacciones interpersonales de los alumnos, centrados en el trabajo en equipo, la no – violencia, el diálogo, el respeto por el espacio de él otro, y el reconocimiento de sí, partiendo del:

(Fragmento tomado de bitácora de sesión de clase uno en la Lgars)

1. *“...montaje de la posible escena*
2. *donde se propone movilizar contenidos axiológicos centrados en el trabajo en equipo, el diálogo y relaciones de respeto,*
3. *a través de la situación de representación”*

De esta forma P identifica que promover el montaje de la posible escena (1) sugerida por la adaptación, permite que el cuerpo del alumno vivencie y experimente aquello que está plasmado

en el papel desde las entradas y las salidas de los personajes, declaradas por los diálogos, los cuales contienen contenidos axiológicos que se pretenden movilizar, y dejan implícita de esta forma la intención declarada por el docente de aportar a la construcción de valores para la sana convivencia desde interacciones asertivas con los otros en un contexto específico (2 y 3).

Ejemplo de esto es la siguiente abstracción realizada de los diálogos de contenidos en las adaptaciones (Cuadro A4):

<i>Cuadro A4: Situaciones de representación efectivas.</i>	
1. Globito Manual de Papel. Reyes, C.	2. El dulce encanto de la Isla Acracia. Álvarez.
1A. Situación de representación	2A. Situación de representación
<p>[Empieza una discusión entre las manos, por si colocan la boca o no al globito]</p> <p>Mano 2 a. ¡silencio! Porque no le ponemos la boca, qué más da.</p> <p>Mano 3 a. si ven [mira a los otros] es lo mejor.</p> <p>Mano 1 a. pero para que ponerle boca.</p> <p>Mano 4 a. comer y cantar...</p> <p>Mano 5 a. una boca para hablar.</p> <p>Mano 1 a. y si con la boca nos regaña o nos hiere con sus palabras.</p> <p>Mano 4 a. Juzgar...</p> <p>Mano 2 a. entonces que hacemos.</p> <p>Mano 1 a. [se desata una pelea entre todos]. Bueno ágamos una competencia el que gane decide qué pasa con el globo. ¿Qué dicen?</p>	<p>Pirata dos y tres: [orgullosos sacan pecho].</p> <p>Pirata cuatro: A mí me gusta la filosofía, yo creo que el hombre debe tener una convivencia, ser libres e iguales.</p> <p>Pirata tres: creo que los hombres solo podrán ser libres en el mar.</p>

Frente a este proceso P describe puntualmente su intención, e incluye a los estudiantes en un ejercicio de análisis y comprensión de lo que sugiere el diálogo, así, la posible situación de representación propuesta por la adaptación del globito manual de papel (1A), no pretende otra cosa que a trabajar como contenido axiológico la toma de decisiones en función de establecer partiendo del establecimiento de acuerdos mínimos comunes para todos, por lo que en la acotación inicial se alude a una circunstancia dada desde la discusión sobre la boca de globito.

Así mismo, en la situación de representación sugerida por la adaptación del dulce encanto de la isla acracia (2B), es posible identificar como P, pretende movilizar contenidos axiológicos

centrados en la importancia del reconocimiento de la libertad del otro para favorecer la sana convivencia.

6. Crea la atmósfera y las posibles situaciones de representación.

La atmósfera es el espacio dentro del cual alumnos y profesor, consiguen crear un ambiente e instaurar la situación de representación que da cabida a crear entornos ficcionados que incluyen lugares y escenografías concretas, las cuales son habitadas y vivenciadas por los personajes, representados por los alumnos.

Al estar entonces, establecida la atmósfera y las posibles situaciones de representación dentro de la adaptación de las diferentes obras trabajadas en ambos contextos, se permite a los alumnos ser y hacer parte de esta construcción, teniendo en cuenta, para tal fin, sus aportes, razón por la cual los recursos propuestos por ellos, se materializan en las situaciones de representación, es allí, donde los pupitres de clase se convierten en barcos y castillos, donde los lugares descritos en la adaptación empiezan a ser caracterizados:

(Fragmento de bitácora de sesión de clase cuatro en Lgars)

1. *a partir de lo cual se empieza a elaborar en conjunto.*
2. *una ambientación para la escena que da como resultado un espacio sonoro*
3. *de pájaros, búhos, lobos... que crean la atmósfera que le permitió a Alejandra vivir y*
4. *alimentar su experiencia dentro del ejercicio, así como descubrir momentos de*
5. *representación más verdaderos”*

Los aportes realizados por los alumnos (1) durante el proceso de instauración de la posible situación de representación se convierten en insumos que aportan al saber de P, y le permiten centrar la mirada y su ejercicio de análisis en la importancia de promover la creación de la atmósfera (3), en la que los personajes adquieren valor y rol, partiendo de la movilización de nuevos papeles para los alumnos al interior de proyecto teatral.

Razón por la que se realiza la construcción en conjunto de una ambientación para la escena, en la que las voces emitidas por los estudiantes que simbolizan animales de bosque, hacen parte de la construcción de la escenografía, consolidándose insumos y/o recursos dados desde la devolución como gesto docente, en el que la creación de la ambientación desde la formalización de la participación de los alumnos, aportando al descubrimiento de momentos de representación más naturales (4 y 5).

4.2 La movilización de saberes a través de las situaciones de representación.

Es en la situación de representación emergente de la adaptación hecha por el profesor, donde el conflicto entre los personajes se encuentra determinados dentro de la obra y donde el alumno tiene la posibilidad de intervenir en tres niveles:

1. Preguntándose desde el personaje que representa el sentido de sus acciones y las fronteras de comportamiento que ellas cuestionan.
2. Reconociendo el lugar que ocupa dentro del mundo que es ficción, el rol en la construcción y solución de los conflictos;
3. Los niveles de reflexión que suscita la toma de consciencia de las decisiones que toma.

Este nivel a su vez pone sobre la mesa los temas de interés sobre los cuales es posible ampliar las discusiones:

- en el marco de la obra misma,
- en los procesos de aula,
- en el marco de los niveles de desarrollo y construcción de persona y de ciudadano
- donde la situación de representación (a través de la adaptación) instala los referentes comunes (marcos de referencia).

Y a partir de los cuales se constituye el *medio didáctico* que favorece la trasmisión de contenidos (axiológicos, actitudinales y conceptuales), su evolución y la transformación del contexto, lo que permite a P establecer en qué medida la alternancia como dispositivo de cohesión de sus propias construcciones intervienen en la movilización y descripción de la situación de representación tanto cristalizadora de las adaptaciones como en la interacción con los alumnos con el mundo ficcional, que permiten realizar una trasposición verídica entre la tinta en papel y la posibilidad de “encarnar” un personaje.

Es así como el ejercicio de revisión de las bitácoras y las planeaciones de clase, como recurso en alternancia que permea el proceso de observación de profesor (en formación) en la construcción y deconstrucción de saberes en los medios didácticos donde transita: IED John F. Kennedy ↔ Universidad (escenarios educativos, espacio académico, visto en el periodo 2014 - I) ↔ población Lgars; le permiten realizar un proceso constante de reestructuración metodológica de

sus intervenciones, dando como resultado la movilización de una nueva obra con la población de la Lgars, a partir de la cual se deja de manifiesto las intenciones declaradas por P en función de favorecer los procesos de convivencia, con el fin de Identificar y describir los procesos de la planeación didáctica en la implementación de un dispositivo didáctico teatral sustentado en adaptaciones puntuales para la tematización de contenidos.

4.2.1 Reconocimiento de la capacidad de expresar.

En términos de Herans & Patiño (2002) el teatro permite a través de la dramatización improvisada de hechos reales, realizar una interpretación de la realidad partiendo de una idea, pensamiento o deseo elegido por el niño, con el fin de permitirle expresar e identificarse con la puesta en escena; donde la expresión corporal como practica fortalece el proceso de sensibilización, razón por la que en el trabajo adelantado P, solicita a los alumnos de la Lgars que

1. trabajen en parejas,
2. en función de explorar qué posibilidades de expresión
3. ofrecía el palo de madera en función de la creación de posibles situaciones de representación durante el montaje de la obra,
4. cada alumno debía tener permanentemente el objeto en su mano sin soltarlo,
5. mientras se desplazaban por el espacio, siguiendo el ritmo dado por la instauración de la atmosfera.

Identifica entonces P que los alumnos consiguen acercarse a un reconocimiento inicial (1), de la posibilidad de movimiento del cuerpo en el espacio y su capacidad de expresión (2), en función de la comprensión de lo que la adaptación sugiere, con el fin de instaurar la situación de representación en el proceso de montaje de la obra *el viaje de los Argonautas* (3), que permite reconocer cómo se da la progresión del manejo del cuerpo en función de generar recursos que aporten a la comprensión de la situación de representación (4), centrada en promover acciones encaminadas a generar conciencia frente a la ubicación corporal en función de expresar y comunicar (Ver Cuadro A5):

<i>Cuadro A5: <u>Progresión del manejo del cuerpo en el espacio en la situación de representación.</u></i>	
División de escenas o momentos de la obra.	Acciones
<u>Momento I.</u>	C1. (En escena se encuentran los niños, <u>reunidos en el centro del espacio.</u> Suena <u>música de cuna,</u> lo que producirá en los niños movimientos de abrir y cerrar su cuerpo a modo de <u>desperezarse.</u>)
<u>Momento II.</u>	C2. (Luego de cuatro veces en que los niños se han desperezado, se despertaran con el sonido de claves y redoblantes, a continuación los

	niños realizan un juego musical corporal y <u>construyen con palos de escoba</u> una carpa donde van a comer.) NIÑOS. Abro, cierro, cojo, como, ummm...
<u>Momento III</u>	C3. (Al sonido del redoblante, y luego de haber comido, los niños se dispondrán a realizar la actividad de siembra, para lo que <u>cada uno tomara un palo de escoba convirtiéndolo en un azadón para trabajar sobre la tierra</u> , todos se distribuirán por el espacio trabajando el balance de este mismo.)
<u>Momento IV</u>	C4. (Después de haber halado la tierra los niños se dirigen a una esquina del escenario y <u>toman material de papel</u> , que representa semillas y las dispersaran por él espacio.)

Es en este punto donde P centra el interés de su análisis al comprender como la trasposición del texto en tinta a la acción concreta, supone la movilización del cuerpo del alumno al centro del escenario, mediada por características de la atmosfera que le permiten establecer relaciones entre el sonido que prevalece en el Momento I (C1), con la acción concreta que debe desarrollar, en la que la pista musical desencadena una imagen en la que muchos niños se están despreciando (C1).

Aparece igualmente, como eje regulador que permite a los alumnos expresar en función de cristalizar la adaptación mediante la instauración de la posible situación de representación, la inmersión de acotaciones, en las que, aparece la intención declarada del docente por guiar los procesos de intervención en trascurso de la escena, donde explica paso a paso cuáles serían dentro de la escena las progresiones del manejo de su cuerpo en cada uno de los momentos, que permite igualmente a los alumnos seguir una *partitura de movimiento*, en función a lo que exige cada momento: reunión en el centro del espacio(C1), construcción con palos de escoba (C2), trabajo sobre la tierra (C3), tomar papel (C4).

4.2.2 La No – Violencia: El trabajo en equipo

Durante la participación activa de los alumnos y su preparación para la dramatización de las situaciones de representación propuestas por la adaptación, se identifica cómo en el transcurrir de la develación del conflicto, se centra el interés en el trabajo en equipo, que da cuenta del objetivo centrado en minimizar las conductas violentas y aportar al desarrollo de interacciones asertivas, partiendo del reconocimiento de los demás compañeros que se encuentran interviniendo en el medio didáctico, desarrollando actividades que complementan y facilitan las propias actuaciones; de éste modo, el control del cuerpo o de un objeto externo se convierten en actividades donde

toma importancia la participación del par y el establecimiento de acuerdos mínimos (*ver cuadro A6*):

<i>Cuadro A6: Inmersión del concepto de no violencia y trabajo en equipo.</i>	
División de escenas o momentos de la obra.	Acciones.
Momento VIII.	D1. LEÓN REY DE LAS TRES CABEZAS. (Les envía un hechizo que los convierte en animales.) <u>¿Eso es todo lo que tienen, así quieren obtener la semilla con violencia?</u> (ríe.) (Él León Rey de las tres cabezas, empieza un juego de hechizos con los niños, donde estos son convertidos en zombis, y manipulados por el sonido de una flauta que los lleva a un precipicio.) SI pudieran ver se darían cuenta de lo patéticos que son y así creen que vencerán al gran Rey León de las tres cabezas, mueran... (Antes de que los niños caigan el precipicio aparece el Dios del agua.)

P consigue durante la instauración de la situación de representación incluir a los alumnos en un ejercicio de análisis y reflexión en torno a la importancia del trabajo en equipo tanto desde la comprensión de los diálogos y su incidencia en la identificación del conflicto, como en los prerrequisitos necesarios para constituir el montaje de la obra.

Es decir, se centra la discusión en cómo los alumnos comprenden el concepto de trabajo en equipo, desde la posibilidad implícita de decidir al interior de la adaptación, donde el rey león de las tres cabezas hace énfasis en si realmente es por medio de la violencia que conseguirán la semilla del agua (D1) y a su vez cómo los alumnos comprenden que para la constitución de la situación de representación es indispensable llevar a cabo un trabajo que incluya a todos y cada uno de los participantes.

4.2.3 El diálogo: Respeto por el espacio del otro y el reconocimiento de sí.

El espacio de práctica teatral es un lugar donde empiezan a coexistir múltiples subjetividades que convergen en un punto, que no es ni más, ni menos, que el desarrollo de un proyecto teatral, en el que se inicia el reconocimiento del *acto comunicativo*:

<i>Cuadro A7: acto comunicativo al interior de la adaptación</i>	
Momento XI	E1. NIÑO 2-6. Estábamos preocupados por ustedes E2. NIÑO 1-4-3. Y nosotros por ustedes, anoche fue mala noche... no nos volvamos a separar por favor. E3. NIÑO 2-6. Vamos por allá, nos falta encontrar a los otros para estar juntos y poder ir a buscar al León y derrotarlo por hacernos

	<p>pelear.</p> <p>E4. DIOS DEL AGUA. Queridos Niños Argonautas, por haber entendido el valor de estar juntos para vencer al León de las tres cabezas, y aprender que la convivencia y el trabajo en equipo es un factor importante que los forma como seres valiosos aquí les dejo este regalo les ayudara a triunfar</p>
--	--

Es así, como P reconoce mediante el proceso de devolución que los diálogos sugeridos por la adaptación y encarnados en la situación de representación mediante las salidas y las entradas de los personajes, se convierten en recursos que le permiten generar habilidades comunicativas, que favorezcan la participación en los diferentes escenarios de la vida.

La analogía frente a la fábula se encuentra dada entonces por el principio mismo del acto comunicativo en el que para realizar una intervención asertiva en relación a la temática que se está abordando es necesario escuchar al otro e interpretar sus palabras, para dar una retroalimentación pertinente, así, tomando como ejemplo base de los textos que emite cada personaje dado al interior del momento XI, a la expresión declarada de: Estábamos preocupados por ustedes, se brinda una respuesta efectiva que ratifica la comprensión pragmática de lo dicho (E1 y E2)

4.2.4 La convivencia.

Existen diferentes condiciones que determinan las características que presentan los alumnos para establecer relaciones interpersonales. Éstas pueden ser fortalecidas al interior del medio didáctico, siempre y cuando el formador declare puntualmente las reglas concretas que orientan la participación de los alumnos en la clase de teatro. Aunque estas a su vez son definidas en consenso en función de las necesidades de trabajo colectivo, su identificación, definición y acción por parte de cada uno de los integrantes son gestionadas por el profesor. La consolidación de normas, aparece entonces al interior de la situación de representación como un ejercicio dialógico, que permite determinar unos mínimos de convivencia ya no tácitos, a partir de los cuales se regirá el desarrollo de la clase y determina el cumplimiento de los objetivos dados al interior del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Así, el establecimiento de las normas, regula la toma consiente y constante de decisiones, sobre el actuar, que favorecen la sana interrelación entre los alumnos: respeto al turno de voz, por ejemplo, estabiliza simultáneamente la construcción de la escena. A la vez que, el sentido de la

elocución instala la respuesta del personaje que habrá de dar secuencialidad y sentido a su propio hacer. La responsabilidad de estar atento a la acción del primero obliga al segundo y alternadamente a los otros a escuchar atentamente y observar las marcaciones del proyecto (escena) común. En reciprocidad, ese constructo continuo que va tomando forma se transforma en el objeto de cuidado y con ello en la extensión de cuidar que cada uno de los pares tenga los elementos personales y ‘expertos’ para aportar al proyecto. La articulación de los componentes que hacen posible la construcción de la representación (condiciones de lo didáctico) con las disposiciones personales y el compromiso individual propio es cohesionado mutuamente y en reciprocidad para el desarrollo conjunto del proceso.

P se convierte entonces en mediador del sostenimiento del compromiso a través de los momentos de reflexión durante y al final de las sesiones. Estos momentos permiten identificar las dificultades, logros y aportes de los alumnos dentro de los procesos de cada sesión. Es tarea del profesor señalar y construir los puntos de partida (preguntas) orientadoras para la estabilización de ese compromiso de cada alumnos en cada sesión. Particularmente en Casa Linda (Barrio ubicado en el Tunal), la responsabilidad de sostener el ánimo y el proyecto de semana en semana no está enmarcada en una clase en un horario dentro de un cronograma escolar. Por tanto es P quien construye con los alumnos los componentes de cohesión del proyecto y su desarrollo. A través del proceso, se ha dado cuenta que no basta el trabajo anterior a la clase, no basta la excelencia en la adaptación del texto: él mismo se adapta a las condiciones y exigencias para la consolidación del grupo en función de estabilizar el desarrollo de la empatía que de espacio y oportunidad a modos de convivencia y trabajo colectivo:

<i>Cuadro A8: la toma de decisiones y la convivencia</i>	
Momento XI	<p>F1.DIOS DEL AGUA. Bueno, tendrán que dirigirse a las extremidades de la tierra, ahí encontrarán al león rey de las tres cabezas, él es el único que tiene una semilla la cual devolverá el agua a nuestro mundo.</p> <p>F2.NIÑOS. (Asustados.) ¡León Rey de las tres cabezas! ¡OoooooH No!</p> <p>F3.DIOS DEL AGUA. No tengan miedo queridos niños, que siempre estaré con ustedes en este viaje que emprenderemos, solo confíen en ustedes y nunca se abandonen el uno del otro.</p>

Es así, como desde la instauración del medio didáctico y de la fábula se movilizan contenidos relacionados con la toma de decisiones que aportan al fortalecimiento de la convivencia, desde el desarrollo de niveles de análisis que permitan comprender los efectos de ésta en una situación específica como la planteada en la escena, en la que **el dios del agua**, establece una premisa, en función de generar la toma de una decisión que permitirá resolver el conflicto mismo de la obra, retomando la importancia del trabajo en grupo y de la confianza hacia el otro (F1 – F3).

Conclusiones y recomendaciones.

A lo largo del ejercicio investigativo es posible identificar cómo durante la implementación de la situación didáctica como insumo que aporta a la construcción del medio didáctico dado por la movilización de la adaptación hecha por el profesor (en formación), se movilizan una serie de contenidos que aportan a la constitución de sujeto de quien se encuentra tanto en el papel de aprender como en el de enseñar.

El espacio de práctica teatral se convierte entonces en medio que aporta a la triangulación profesor↔ saberes↔ alumnos, en cuanto permite a quien se está formando para enseñar estar en un constante devenir consciente en torno a las dinámicas dadas al interior del aula de clase (dentro de la universidad y dentro de la escuela formal y no formal), que aportan a sus intervenciones y progresiones en pro de movilizar las adaptaciones.

Es así, como se consigue realizar las siguientes premisas, que no son más que reflexiones puntuales que aportan a la constitución de ese medio didáctico en el que se promueve el aprendizaje y participación permanente de todos y cada uno de los sujetos que confluyen en el espacio de práctica teatral:

1. Es imprescindible que el profesor durante su ejercicio de observación no participante, establezca cuestionamientos puntuales a los que pueda aportar en el contexto institucional, y a su vez aporten a la construcción de dispositivos didácticos de teatro escolar pertinentes en función de la identificación de necesidades.
2. Las experiencias inmediatas de los alumnos se convierten en mecanismo para mediar procesos de enseñanza – aprendizaje teatrales de cuerpo, coordinación, gesticulación, sonora, pérdida del miedo escénico, destreza física, trabajo en equipo, trabajo en coro, voz hablada, voz cantada, entre otros muchos más.
3. La totalidad de la obra es valiosa cuando a la adaptación elaborada por el profesor se transforma nuevamente en función al contexto y los alumnos; en cuanto, el texto empieza a tener una serie de modificaciones en función a las singularidades del grupo.

4. Todo proceso de adaptación está determinado por la cantidad de personas que hacen parte del proceso.
5. Las acotaciones se convierten en material informativo y descriptivo que permite a los alumnos aclarar los roles y situaciones de representación.
6. El profesor, comprende el nivel de acción de la adaptación para favorecer las relaciones interpersonales, en cuanto, esta (la adaptación) instauro como principio de participación la convivencia, al sugerir a los alumnos trabajar en grupo para representar una escena, en donde toma importancia, escuchar a él otro, respetar su espacio, y sus intervenciones durante la construcción y/o deconstrucción de la situación de representación.
7. El reconocimiento de la diversidad como valor intrínseco que permea las subjetividades de cada alumno, permite al profesor, reconocer cómo el dispositivo, debe adherirse a las características concretas del contexto, con el fin de proponer situaciones de representación que centren los niveles de interés y atención de la población.
8. Las situaciones de representación, se convierten en recurso para favorecer en los estudiantes la toma de decisiones, desde la instauración de una dramaturgia, que permita le permita evidenciar las consecuencias de las propias acciones y cómo son determinantes en la instauración del conflicto.

Lo que se constituye entonces en un proceso de educación no formal partiendo de las intervenciones pedagógicas realizadas en ambientes de aprendizaje formales, viéndose materializados en un dispositivo didáctico que tiene como base el diseño, planeación e implementación de actividades teatrales mediadas por la adaptación de textos cuyo tema principal gira alrededor de la construcción de los procesos de convivencia y el buen trato. Se pretende incidir en la transformación de los lenguajes de agresión (en cuanto las situaciones de representación se convierten, y transforman en pensamiento y las actuaciones de los Niños partiendo de procesos de reflexión), entendiéndolos como elementos que permean las dinámicas sociales donde se desarrollan los Niños y escolares, identificados a partir de un ejercicio de observación participativa que permitió indagar sobre las diferentes influencias existentes e inmediatas que aportan las formas de agresión dadas al interior de los contextos donde se desenvuelven.

Por lo que, simultáneamente se aportó a un ambiente de aprendizaje, que estuvo conformado con niños/as hijos de padres pertenecientes a la Lgars, donde a partir de la movilización de textos y los hallazgos obtenidos durante las prácticas pedagógicas, adelantadas con alumnos de octavo grado de la IED John F. Kennedy, permitió construir el rol docente de teatro escolar.

En estos dispositivos es donde se centra el objetivo principal, en términos de la construcción de aprendizaje de la construcción de profesor de teatro, que le permitió explorar las necesidades de adaptación que solicita la estabilización de las situaciones de representación dentro del contexto en la construcción colectiva de un espacio de reflexión consciente con los alumnos y escolares, en relación a la posible transformación de comportamientos violentos asociados al contexto familiar y social.

Fue a partir de situaciones de representación escénicas; que se descubre que aún hay un largo trabajo en las transformaciones violentas que requiere los contextos, que esta mediada por la pertinencia de cada proceso, en fin de incidir en estos contextos más que necesarios a partir de la implementación de un dispositivo directo que contribuya a la desnaturalización de las prácticas de relación violentas y amenazantes que afectan las acepciones de convivencia y participación de la poblaciones impactadas en esta investigación.

Es el Teatro utilizado como herramienta para hacer intervención social desde sus diferentes disciplinas, incluyendo el Trabajo Social, que enmarca la presente investigación más de lo que pudiera parecer. Y además se encuentra bajo unas premisas teóricas asentadas que le dan validez para seguir llevando a cabo proyectos donde estén relacionados contenidos axiológicos, actitudinales y conceptuales mediados por el teatro.

Si bien, aprender no significa ni simplemente reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevos conocimientos sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento, puesto que esta transformación, al mismo tiempo que se está construyendo con el rol de profesor, ocurre a través del pensamiento activo y original del medio.

Así pues, la educación axiológica no implica, necesariamente la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo en busca de que aporte a los futuras investigaciones aspectos de la disciplina donde esté presente el Teatro, como “herramienta” en la formación del educar artístico-

teatral, para que adquieran los conocimientos que les permitan introducir el *“Teatro Social”* dentro sus proyectos, tanto de intervención como de formación.

Referencias Bibliográficas

- Arrellano, D (2007) culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos En: revista Colombiana de educación, núm 52.
- Brecht, B. (1963) *Escritos sobre teatro tomo 2*, selección de Jorge Hacker y traducción de Nélida Brousseau, G. (1986). Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la matemática. Universidad Nacional de Córdoba.
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidod ecuador.
- Brousseau, G. (1999). Educación y Didáctica de las matemáticas. México.
- Cámara de Comercio de Bogotá. (2006). Escudos del Alma. Recuperado el 21 de MARZO de 2014, de http://www.escudosdelalma.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=115:hermes&Itemid=101
- Canetti, E (1983) masa y poder. Delors, J. La educación encierra un tesoro. (UNESCO- 1996).
- Cañas, J. (1992) didáctica de la expresión dramática, una aproximación teatral en el aula. Ediciones Octaedro.
- Coldeportes. (2013). Barras construyendo país. Bogotá.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. En J. Delors, La educación encierra un tesoro (pág. 318). Ediciones unesco.
- Gabriel., R. (2009). Teoría dramática de la sociedad: La irrealidad real del fútbol. Estudios socioculturales del deporte: desarrollo, tránsitos y miradas.
- García, L. E.-B. (Julio-Diciembre 2007). Estudio de caso sobre el fenómeno de las Barras Bravas: una mirada a la escuela. Típica- Boletín Electrónico de salud escolar, 3(2), 14.
- Goffmann, E. (2002). El enfoque dramaturgico de Erving Goffman. 240-255.

- Gómez, L. Y. (2012). Las barras bravas y las representaciones sociales en el caso de estudio de FRV pasión de un pueblo representada en un equipo. Trabajo de grado para obtener el título de politóloga con concentración en relaciones internacionales. Santiago de Cali, Santiago de Cali, Santiago de Cali.
- Herans, C., Patiño, E. (2002). Teatro y Escuela., Fontamara
- Jares, X. R. (2006) pedagogía de la convivencia. Editorial grao.
- Merchán Price, C.(2013) el cuerpo escénico como territorio de la acción educativa . Universidad de Ginebra
- Norbert, E y Dunning, E (1991) deporte y ocio en la civilización.
- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (2005) “Juventud, violencia y políticas públicas en América Latina”: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible desde: <http://www.unhabitat-rolac.org/default>.
- Romero, R. S. (2009). Autogol. Bogotá (Colombia): PrisaEdiciones.
- Salcedo, T. y. (2007). Emoción, control e identidad: las barras de futbol en Bogotá. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Schubauer-Leoni, M.-L.; Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". En F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation (pp. 227-251). Bruxelles: DeBoeck.
- Sensevy, G. (2007). CATEGORÍAS PARA DESCRIBIR Y COMPRENDER LA ACCIÓN DIDÁCTICA. En G. Sensevy, I action didactique conjointe du professeur et de élèves. Ginebra.
- Tejerina, I (1994) dramatización y teatro infantil; dimensiones psicopedagógicas y expresivas.
- Tenti, F (2000) culturas juveniles y cultura escolar En: revista Colombiana de educación, núm, vol. 41.
- Verdú, V (1980) fútbol: mitos ritos y símbolos, Madrid: Ed. Alianza.

Villanueva, A., Amalla, A., Rodríguez, N., (2011). Hasta que el cuerpo aguante. Bogotá: Uniediciones.

Anexos

Anexo 1.

IED John F. Kennedy – Grado octavo.		
Texto elegido.	Adaptación	Actividades centradas en la movilización de textos.
Globito Manual de papel. Reyes, C.	Sesión 1. Presentación de la obra teatro infantil.	Se realiza la presentación del texto, el contenido de la obra no responde a los intereses de los escolares.
El dulce encanto de la Isla Acracia. Álvarez, I.	Sesión 2. Se lleva el texto original Se contextualiza la obra. Se nota la necesidad de adaptar el texto en función del curso. Se entrega textos a todos los alumnos.	Se realiza una lectura dramática, al texto original en grupo. Los alumnos se muestran motivados por la presentación de la obra y los roles que intervienen (piratas, ciudadanos, rey y reina, y recurso técnico: olas, mar, barco entre otro.) Necesidad de realizar una adaptación a los personajes. Para permitir a cada alumno tener acceso al material y realizar una lectura colectiva de la escena, Se permite la creación de la posible escenografía de la obra partiendo del uso de los recursos del aula (pupitres).
	Sesión 3. Se realiza lectura del texto adaptado con los personajes ampliados. Se improvisó sobre la lectura	Los alumnos se organizan en mesa redonda. Se realiza una asignación inicial sobre roles posibles de cada uno. (equipo técnico y actores escolares) En grupos de trabajo y siguiendo la lectura, los alumnos consiguen comunicarse entre sí. Creación de escena inexistente del barco y las olas del mar.
	Sesión 4. El conflicto de la obra adaptada. Que es un conflicto de personaje. La atmosfera de la obra. El coro y lecturas al mismo tiempo.	Se realiza una explicación sobre conflictos en la adaptación. Asignamos funciones específicas para los roles de los personajes. Claridades frente a este proceso se promueve la lectura interpretativa guiada para ir buscando imágenes dentro del texto. Repartición específica de textos para los roles de cada personaje. Explicación de coro teatral a través de ejercicios corporales. La situación de representación permite evidenciar el conflicto entre los personajes.
	Sesión 5. Los diálogos en el texto en función de diferenciar las relaciones de poder y conflicto en los personajes.	Los alumnos consiguen aclarar el conflicto entre la reina los piratas y ciudadanos. Los lugares ficcionados mediante la apropiación y dinamización de los textos. Las escenas como las fuerzas que se oponen y el origen del conflicto total de la obra.

Metegol. Sacheri, E.	Sesión 6. Entradas y salidas de los personajes y objetos técnicos.	Se realiza un ensayo general de la obra. Una de las alumnas cae de un pupitre por descuido de sus compañeros y el profesor. La maestra a cargo del salón no nos permite seguir trabajando con los pupitres.
	Sesión 7. Se presenta una nueva obra.	Realiza reparto de personajes definiendo sus características, para que cada estudiante en casa realice una posible representación de éstos.
	Sesión 8. Creación de roles y personajes específicos.	Desarrollar acciones físicas para los personajes [equipo de futbol, soldados azul y verde]. En círculo se habla sobre lo ocurrido durante las improvisaciones y se reflexiona sobre la mejora de los personajes.
	Sesión 9. Crear espacios y atmosferas. El conflicto dentro de la adaptación.	Se propone a los alumnos por medio de las acotaciones lugares, espacios. Crear acciones donde interactúen los personajes. Identificar el conflicto de cada uno de los personajes a partir del juego de rol.
	Sesión 10. El conflicto interno de los personajes	Se propone un trabajo en parejas para hacer espejos por medio de la mirada y la construcción de un saludo. El profesor explica que es lo que se quiere al realizar las presentaciones de los personajes.
	Sesión 11. Entradas y salidas del personaje. Características del personaje (cuerpo vos)	Se propone a los alumnos un trabajo de entrar al escenario mirar al público y salir. Se propone ejercicios que provoquen emociones y reacción a interacciones de otro personaje.
	Sesión 12. Texto adaptado amplitud de acotaciones	Se entrega textos a cada uno de los alumnos. Se les propone realizar ejercicios de diálogo entre los personajes. Se explica tipos de marchas para caminar y motores de movimiento.
	Sesión 13. Plasticidad y rol del personaje por medio de diálogos de texto.	El profesor propone el ejercicio de entrar al espacio con el maquillaje y realizando movimientos y decir palabras relacionadas con el texto. El profesor explica la dramaturgia y unidad Aristotélica.

Lgars		
Adaptación	Contenido	Actividades
Globito Manual de papel. Reyes, C. -El dulce encanto de la Isla Acracia. Álvarez, I.	Sesión 1. Presentación total de la adaptación	Presentación escrita de la primera escena adaptada del texto original. Lectura de la adaptación por parte de los alumnos. Ejercicio de lectura guiados para fortalecer la comprensión de la temática desarrollada. Identificamos personajes, atmosfera, acotaciones y la secuencia dramática (inicio, conflicto y desenlace)
	Sesión 2. Obras adaptadas, reducción de personajes y ampliación de acotaciones y coros teatral.	Se realiza calentamiento partiendo de la movilización del juego <i>lleva nombres</i> , frente al cual los alumnos presentaron dificultades debido a que no se conocían entre ellos. Con los alumnos que se encontraban en la sesión anterior (grupo A) se continuó con el trabajo desde la interpretación de la adaptación del globito manual de papel. Para los estudiantes nuevos (grupo B) se tomó la decisión de hacer la presentación oral del texto original del dulce encanto de la isla Acracia.
	Sesión 3. Lectura del texto buscando la voz del personaje.	Lectura interpretativa de la segunda escena de la adaptación del globito manual. Reconocimiento de las dificultades frente al proceso lecto – escrito promoviendo el coro teatral vocal y el coro corporal.
	Sesión 4. El texto adaptado con diálogos cortos y ejercicio de representaciones.	Realizan un proceso de lectura del material en grupo, haciendo especial énfasis en la puntuación y las acciones de los personajes. El profesor comienza a realizar la situación de representación en función de la adaptación.
El viaje de los argonautas. Torres, C.	Sesión 5. Obra libre.	Se realiza la construcción de la dramaturgia del texto resultado de los aportes abstraídos de las obras trabajadas durante este proceso.
	Sesión 6 Socialización de la nueva adaptación	Genera confusión al estar compuesta únicamente por acotaciones.
	Sesión 7. Reparto de personajes.	Se instaura la situación de representación específica para cada alumno. (<i>Indicando que todos son trabajadores del campo para ir desarrollando el rol de cada uno como personaje de la obra</i>).
	Sesión 8. Acciones físicas de los personajes.	Se trabaja sobre la repetición de actividades (actividad cotidiana y extracotidiana)
	Sesión 9. Se presenta el conflicto de los personajes pueblo argonauta.	Se introduce el término de violencia y no violencia que propone la adaptación; ejercicio que promueve la construcción colectiva del final de la obra.