



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y el director del trabajo de grado titulado **“La lectura dramática como instrumento formador de valores en los menores en situación de reclusión.”**, presentado en la modalidad de monografía por el estudiante Diego Silva Sánchez (C.C. 1.015.415.024 – Código 2012177026), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo de grado da cuenta clara de los ajustes del profesor en formación, en una situación didáctica en una institución de menores en condición de reclusión. Este proyecto aporta a la consolidación del área de práctica pedagógica.

En Bogotá, a los siete (7) días del mes de Junio de dos mil diecisiete (2017).

Jurado Eduardo Guevara

Calificación: 4.5

Firma:

Jurado Carolina Camargo

Calificación: 4.5

Firma:

Director Carolina Merchán

Calificación: 4.8

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.6



LA LECTURA DRAMÁTICA COMO INSTRUMENTO FORMADOR DE
VALORES EN LOS MENORES EN SITUACIÓN DE RECLUSIÓN

Estudio de caso que presenta

DIEGO FELIPE SILVA SÁNCHEZ

2012177026

Para obtener el grado en la licenciatura en artes escénicas

TUTORA


CAROLINA MERCHÁN PRICE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS


BOGOTÁ D.C. MAYO 4 del 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación. Investigación. Acción.</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	Monografía de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La lectura dramática como instrumento formador de valores en los menores en situación de reclusión.
Autor(es)	Diego Felipe Silva Sánchez
Director	Carolina Merchán Price
Publicación	Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, 2017.
Unidad Patrocinante	Licenciatura en Artes Escénicas
Palabras Claves	Formación de valores, contenidos axiológicos, lecturas dramáticas, adaptación de textos literarios, menores en situación de reclusión.

2. Descripción
<p>Este trabajo se origina en la necesidad por identificar los aciertos y desaciertos del profesor en formación al momento de movilizar contenidos axiológicos y teatrales usando el recurso de las lecturas dramáticas en sesiones de clase con menores en situación de reclusión considerados como población flotante. Al inicio de la práctica el profesor en formación recibe diversos documentos como insumo que guían su proceder en los diversos espacios de práctica. Cómo aprender a usarlos, cómo aprender a leer los avances es parte de los procesos de construcción del rol docente. El presente trabajo analiza los procesos de tránsito y transformación del profesor practicante en un proyecto de aula en la Fundación Niños de los Andes.</p> <p>Esta investigación representa un avance en la construcción del rol docente en cuanto a la comprensión del actuar docente en escenarios educativos donde las dinámicas dependen de una sola sesión con una población altamente vulnerable.</p>

3. Fuentes
<p>Aguirre, I. (2005) <i>Teorías y prácticas de la Educación Artística</i>. España. Octaedro.</p> <p>Aristóteles. (2013) <i>Poética</i>. Alianza editorial.</p> <p>Ariza, Y. (2014) <i>Metodologías implementadas por los Formadores de niños y jóvenes con problemáticas de consumo de SPA y Permanencia en Calle del Centro de Emergencias Casa Corazones de la Ciudad de Bogotá y su impacto en la población</i>. Universidad Católica de Colombia.</p> <p>Barba, E. y Savarese, N. (2009) <i>El arte secreto del actor, diccionario de antropología teatral</i>. Editorial Escenología, segunda edición.</p> <p>Brousseau, G. (1991) <i>Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas</i>. Universidad de Burdeos.</p> <p>Corominas, J. (1998) <i>Breve diccionario etimológico de la lengua castellana</i>. Tercera edición, editorial Gredos.</p> <p>Cortina, A. (2001) <i>Ética discursiva y educación en valores</i>. Universidad de Valencia, España.</p> <p>Dewey, J. (2008). <i>El arte como experiencia</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Fronzizi, R. (1968) <i>¿Qué son los valores? Introducción a la axiología</i>. Edición Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Fundación Niños de los Andes (S.F) <i>Información General de la fundación Niños de los Andes</i>. Universidad EAN, Colombia.</p> <p>Kant, M. (1932) <i>Lo bello y lo sublime: ensayo de estética y moral</i>. Editorial Espasa-Calpe.</p> <p>Merchán, C. (2009) <i>De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente</i>. Revista Folios No. 33, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p> <p>Merchán, C. (2013) <i>El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas</i>. Universidad</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EXCELENCIA EN LA FORMACIÓN</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

De Ginebra, Suiza.

Nietzsche, F. (2005) *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. Alianza editorial.

Pavis, P. (1984) *Diccionario del teatro: estética, dramaturgia, semiología*. Editorial Paidós Ibérica.

Rickenmann, R. (2005) *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra, Suiza.

Roncancio, A. (2015) *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros en artes escénicas*. CINDE, Universidad Pedagógica Nacional.

Rousseau, J. (2005) *Emilio, o de la educación*. Alianza editorial.

Ruiz, M. (2010) *Menores infractores: una pedagogía especializada*. Editorial Aula. México.

Savater, F. (2000) *Ética para Amador*. Planeta Colombiana Editorial.

Schiller, F. (1920) *La educación estética del hombre*. Editorial Calpe.

Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Obtenido de <http://python.espebretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>

Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

- 4. Contenidos**
- La adaptación de textos mediadores y su uso en la clase de teatro escolar.
 - Menores en situación de reclusión y el teatro como medio para la resocialización.
 - Sobre los contenidos axiológicos y su relación con la enseñanza del teatro.
 - El énfasis Escenarios Educativos cómo un espacio para la investigación.
 - El profesor y la adaptación de textos: la lectura dramática cómo un teatro posible en situaciones a-didácticas
 - El modelo de formación en alternancia situado en la Fundación Niños de los Andes
 - Sobre los ajustes y desplazamientos del profesor en formación en contextos no escolares similares a la Fundación Niños de los Andes

5. Metodología

El presente trabajo es un estudio de caso, de orden cualitativo sobre el proceso de construcción del rol docente a través de la práctica pedagógica de P1 en la Fundación Niños de los Andes con menores en situación de reclusión. Utilizamos la *metodología clínica de análisis didáctico* que “constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. Estudia la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales del profesor” Rickenmann (2005) para identificar los desplazamientos del profesor en formación (aciertos), describir las dificultades durante el proceso de práctica pedagógica (desaciertos) y analizar los elementos de la lectura dramática que propiciaron la construcción del rol docente.

- 6. Conclusiones**
- El aprendizaje funciona en doble vía, esto quiere decir que si los alumnos aprenden, el profesor también. Cuando enseñamos, aprendemos. Aprender a ver, a problematizar los contextos es parte del saber docente (Teoría de la acción didáctica conjunta o TADC).
 - Cuando el profesor de teatro escolar comprende la vasta dimensión ética posible en el aula, puede aportar a la construcción de un teatro escolar o comunitario que comprometa además de las pericias del espectáculo, la técnica y la teoría pertinente para cada contexto y desde la construcción de la emoción estética vivenciar de forma consiente una situación de representación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 3 de 3

que aporte a la formación integral del alumno.

- El bagaje cultural del profesor de teatro escolar no se limita solo al teatro. La literatura presenta un mundo de posibilidades nuevas tanto para el docente como para los alumnos, pues amplía las posibilidades en el aula, los horizontes del aprendizaje y de la práctica teatral.
- La lectura dramática es una manifestación teatral que por su sencillez es de fácil aproximación al aula de clases de diversos contextos. Además de funcionar como un elemento didáctico para la enseñanza del teatro en la escuela, es una estrategia para la promoción de lectura, entendiendo por ésta no solo la capacidad de deletrear, sino la capacidad de leer gestos, tonos, interpretar intenciones y posibles de una situación ficcional.
- Efectivamente se pueden articular los contenidos disciplinares con los contenidos axiológicos, de tal forma que se evidencien mutuamente tanto en la situación de representación como en la fase de entrenamiento. Aunque, también es necesario reajustar las fases propias de una clase de teatro para estos contextos, distintas a las clases de acondicionamiento de un actor.
- Las problemáticas que se presentan en el aula de clase pueden ser sintetizadas en los parlamentos o en las situaciones que se presentan en las lecturas dramáticas. Esto permite la identificación y el reconocimiento por parte de los alumnos en la fábula.
- Hay una serie de documentos de base (documento de apoyo, formatos de planeación, formatos de diario de campo, monografías) que son leídos, pero si no son objeto de discusión permanente por parte de los formadores y docentes en formación, se corre el riesgo de entender dichos documentos como si fueran casillas separadas que no se comunican entre si.
- Comprendemos que la labor del profesor no consiste en diligenciar formatos desde la nada, sino en preparar, de una forma comprensible para los alumnos, el material de la herencia cultural que se va a introducir a la clase, siendo éste el posibilitador de la construcción de objetivos posibles con la articulación de las actividades y los contenidos de la clase

Elaborado por: Diego Felipe Silva Sánchez

Diego Silva

Revisado por: Carolina Merchán Price

Carolina Merchán

Fecha de elaboración del Resumen:

13

Junio

2017

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	9
1. Justificación	11
La pregunta orientadora de esta investigación es:.....	12
Objetivos.....	12
Contextualización de la Fundación Niños de los Andes	12
2. Marco teórico	13
2.1 Antecedentes de investigaciones similares en la Licenciatura.....	14
2.2 Primeros acercamientos a la formación de valores desde la práctica teatral.....	14
2.3 La adaptación de textos mediadores y sus posibilidades didácticas en la clase de teatro escolar.....	15
2.4 La dimensión ética del profesor de teatro escolar.....	17
3. Sobre la vulnerabilidad de los niños y jóvenes en situación de calle	19
3.1 ¿Qué son los contenidos axiológicos?.....	21
3.2 Aproximaciones a los contenidos axiológicos.....	22
3.2.1 La tabla de valores.....	24
3.3 Escenarios educativos y 'la carreta de los libros'	25
3.4 El modelo de formación en alternancia.....	27
3.4.1 Orientaciones desde el seminario de práctica	29
3.5 La lectura dramática: La construcción emocional desde la voz del personaje.....	30
4. Marco metodológico.....	30
5. Análisis.....	33
5.1 El conflicto de las múltiples consignas.....	34
5.2 Palos de ciego.....	37
5.2.1 Primeros intentos	37
5.2.2 La no definición de las tareas.....	39
5.2.3 Los proyectos de aula y la planeación de clase	42
5.2.4 Otro tropiezo: los criterios de evaluación	47
5.2.5 Los objetivos confusos.....	50
5.3 Primeras claridades	53
5.3.1 El gozo y la necesidad por la lectura.....	54

5.3.2	Del ritmo a los géneros literarios: el mito, la leyenda y la epopeya.....	54
5.3.3	La articulación del lenguaje teatral con el saber axiológico	57
5.3.4	La lectura dramática como insumo para el profesor de teatro escolar ..	58
5.3.5	La lectura dramática como diálogo entre el profesor y los alumnos.....	60
5.3.6	Las posibilidades axiológicas en las lecturas dramáticas	62
5.3.7	Otros hallazgos sobre los componentes de las adaptaciones	65
6.	A modo de conclusiones, algunos aportes.....	69
6.1	Sobre los ajustes y desplazamientos del profesor en formación.....	71
7.	Bibliografía.....	73

Resumen

Esta investigación nace de la necesidad por identificar los aciertos y desaciertos del profesor en formación al momento de movilizar contenidos axiológicos y teatrales usando el recurso de las lecturas dramáticas en sesiones de clase con menores en situación de reclusión considerados como población flotante. Al inicio de la práctica el profesor en formación recibe diversos documentos como insumo que guían su proceder en los diversos espacios de práctica. Cómo aprender a usarlos, cómo aprender a leer los avances es parte de los procesos de construcción del rol docente. El presente trabajo analiza los procesos de tránsito y transformación del profesor practicante en un proyecto de aula en la Fundación Niños de los Andes.

Este proyecto representa un avance en la construcción del rol docente en cuanto a la comprensión del actuar docente en escenarios educativos donde las dinámicas dependen de una sola sesión con una población altamente vulnerable.

El presente trabajo es un estudio de caso, de orden cualitativo sobre el proceso de construcción del rol docente a través de la práctica pedagógica de P1 en la Fundación Niños de los Andes con menores en situación de reclusión.

Utilizamos la *metodología clínica de análisis didáctico* que “constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. Estudia la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales del profesor” Rickenmann (2005) para identificar los desplazamientos del profesor en formación (aciertos), describir las dificultades durante el proceso de práctica pedagógica (desaciertos) y analizar los elementos de la lectura dramática que propiciaron la construcción del rol docente.

Introducción

Este trabajo se origina en la necesidad por identificar los desplazamientos y dificultades del profesor en formación, también entendidos como aciertos y desaciertos, al momento de movilizar contenidos axiológicos y teatrales, usando el recurso de las lecturas dramáticas en sesiones de clase con menores en situación de reclusión, considerados como población flotante. Al inicio de la práctica el profesor en formación recibe varios documentos como insumo que guían su proceder en los diversos espacios de práctica. Cómo aprender a usarlos, cómo aprender a leer los avances es parte de los procesos de construcción del rol docente. El presente trabajo, analiza los procesos de tránsito y transformación de un proyecto de aula en la Fundación Niños de los Andes.

En un primer momento caracterizaremos el contexto de la Fundación, su relación con la Licenciatura, las características de su población y sus objetivos como hogar de paso.

En el capítulo segundo se da cuenta de la lectura de las monografías de la Licenciatura que sirven de antecedente a este trabajo, ya sea porque comparten objetivos en común, contextos y poblaciones de análisis similares o porque aportaron en alguna medida el modelo metodológico utilizado en este proyecto.

En el tercer acápite se desarrollaron los conceptos relacionados con la población y su caracterización en tanto menores del lugar. Así mismo, se amplía la noción de valores como elemento de estudio de la axiología y cómo se propicia la enseñanza – aprendizaje del saber ser en el aula de clases a partir de la elaboración de contenidos axiológicos que responden a las necesidades particulares de la Fundación.

Acto seguido, explicamos el modelo de formación en alternancia, como modelo de la práctica pedagógica de la Licenciatura, en qué consiste, y su funcionamiento en la Fundación. Contemplamos las posibilidades y los propósitos de las lecturas dramáticas, como actividad principal que puede ser instrumentada con fines didácticos para la enseñanza de valores.

En el cuarto capítulo se presenta el marco metodológico a partir de la clínica didáctica, desde el que se realizó el análisis de las evidencias del proyecto de práctica.

En los análisis iniciamos con un ejercicio retrospectivo de identificación de los tipos de errores y formas de hacer que tensionaron el proceso de construcción del rol docente del profesor en formación P1. Paso seguido, describimos el funcionamiento en el manejo de los distintos componentes que comporta los talleres en la Fundación para

continuar con la declaración de los hallazgos al elegir textos acordes con la situación específica de la población y las formas de expresión propias de las lecturas dramáticas.

Por último, se presentan las conclusiones del análisis. Esta investigación representa un avance en cuanto a la comprensión del actuar docente en escenarios educativos donde las dinámicas son diferentes a las de la escuela, tanto en la disponibilidad del tiempo como en la naturaleza del contexto y de la población.

1. Justificación

La Fundación Niños de los Andes lleva tres décadas de trabajo continuo, buscando diversas estrategias para educar y restituir los derechos de los niños y jóvenes con diversas problemáticas familiares y personales que los llevan a vivir en las calles, a consumir drogas y/o a quebrantar las leyes civiles.

Desde hace cuatro años algunos estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas hacen sus prácticas pedagógicas en la fundación. En el segundo periodo académico del año 2015, los pedagogos de la fundación solicitan a los docentes en formación, seguir orientando el rumbo de las clases de teatro hacia la reflexión y el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos de maneras no violentas, y a la comprensión de los derechos y deberes de los ciudadanos. Justamente, en semestres anteriores se implementaron actividades desde la educación artística para apoyar los procesos de reinserción social de los menores.

A partir de algunas intervenciones en el aula con textos literarios y dramáticos hemos visto que los jóvenes y niños de la fundación demuestran interés en los mitos, leyendas y relatos de culturas desconocidas por ellos. Este tipo de texto contiene además un alto grado de conocimiento axiológico y muchas posibilidades de ser teatralizados.

Dentro de los avances de investigación realizadas desde el énfasis Escenarios Educativos en esta misma fundación y en aras de hacer aportes al área de prácticas, en los tres últimos años se han enfocado algunos trabajos a identificar, describir y analizar los componentes de la lectura dramática como un material didáctico mediador hacia el desarrollo de la persona y el ciudadano en dispositivos de muy corto plazo (nos referimos con el término dispositivo al número de sesiones de clase con sus respectivos contenidos, actividades y formas de evaluar orientados hacia la enseñanza y aprendizaje de los alumnos cómo de los profesores en formación).

Entendemos los dispositivos de muy corto plazo como aquellas clases pensadas como secuencias didácticas con inicio y fin en la misma sesión (tipo taller), porque es poco probable que la población pueda volver a clase la siguiente semana. Un dispositivo de mediano plazo es aquél que es posible de ser orientado en una duración de 5 o 6 sesiones de clase porque la población a la que va dirigida pertenece a un mismo curso. Decimos de largo plazo a aquellas secuencias que recorren todo un año escolar y aún es posible continuar con el mismo grupo el siguiente año. En artes escénicas, en particular en teatro normalmente decimos que las clases son sobre todo efímeras para los alumnos, porque la clase de teatro no

existe en el currículo, sólo es abierto el espacio porque hay practicantes, y se cierra una vez el practicante termina su actividad (Merchán, 2013, cap.13).

Los proyectos de aulas que van a analizarse en el presente trabajo, corresponden a los efectuados en el segundo semestre del año 2015 y en el primer semestre del 2016, con sus respectivas planeaciones, bitácoras, informes y adaptaciones para lecturas dramáticas. La intención de estos proyectos era movilizar contenidos axiológicos que apoyaran en el proceso de resocialización de los alumnos de forma muy directa.

La pregunta orientadora de esta investigación es:

¿Cuáles son los ajustes que hace el profesor en formación para lograr instrumentar la lectura desde el teatro como formadora de valores en los menores en situación de reclusión?

Con ajustes nos referimos a todos aquellos cambios que debe hacer el profesor en formación entre una planeación de clase y otra. Estos cambios se traducen en la elección de los textos, las formas de intervenir en clase, los contenidos y tipos de actividades que propone y un sinnúmero de posibles según el tipo de clase, el tiempo para la clase y la población.

Objetivos.

Objetivo general:

- **Identificar** los desplazamientos del profesor de teatro en formación desde el inicio de la práctica hasta que logra estabilizar la lectura dramática como una forma de teatro que propicia la enseñanza de contenidos axiológicos.

Objetivos específico:

- **Describir** las dificultades del profesor en formación durante el proceso de práctica pedagógica hasta cuando logra encontrar coherencia entre las exigencias del lugar, las necesidades de los alumnos y las directrices del área de práctica.
- **Analizar** los elementos de las lecturas dramáticas que como actividad principal ayudan en el proceso de descentramiento del estudiante para la construcción del rol docente.

Contextualización de la Fundación Niños de los Andes.

La Fundación tiene su origen, en la propuesta individual del Doctor Jaime Jaramillo “*quien decidió luchar con todos los medios por la niñez desamparada, brindándole atención médica, alimento, afecto y un lugar para vivir.*” (Historia, 2016). Decidido a cambiar el panorama social donde los niños sin hogar eran parte cotidiana del paisaje, busca apoyo de voluntarios que al igual que él, quieren mejorar la calidad de vida de estos niños y jóvenes víctimas del abandono y la pobreza.

La Fundación cuenta con el apoyo y la supervisión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Esta entidad recibe asesoría del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, que busca normalizar las condiciones de vida de los menores de edad en situaciones de vulnerabilidad. Cuenta con seis centros de atención a nivel nacional, en Manizales, en el municipio del Rosal y en la ciudad de Bogotá.

El área de práctica de la Licenciatura en Artes Escénicas viene trabajando desde hace 4 años con la fundación. La práctica pedagógica, objeto de este estudio, se llevó a cabo en la sede del barrio Gustavo Restrepo de la ciudad de Bogotá: el centro de emergencia Albachiara. Este centro de atención atiende a una población masculina que oscila entre los 10 a los 17 años de edad (en adelante Alumnos).

En el primer semestre del año 2016 se realizaron cinco sesiones de clase, cada una de hora y media de duración, con el grupo no escolarizado de niños y jóvenes de la fundación. Al momento de estructurar las clases se tuvo en cuenta la condición efímera de la práctica pedagógica (Merchán, 2013) y que los alumnos que participan de la clase de teatro solo asisten una vez, ya que a los pocos días de llegar al centro son reubicados por el ICBF. Esto hace que consideremos la población de la fundación como flotante, lo que significa un desafío ya que hora y media debe ser tiempo suficiente para movilizar un contenido edificante que contribuya al aprendizaje de los alumnos. Este objetivo solicita una preparación cuidadosa de las actividades que se van a instalar durante la clase y en la elección de los textos de base, devenidos de la herencia cultural.

2. Marco teórico

La presente investigación busca responder ciertos cuestionamientos referentes a la práctica pedagógica en la Fundación y a los agentes que intervinieron en la misma. Para ello es necesario ampliar los conceptos y categorías desde las que se elaboró este trabajo. En primera instancia sintetizamos algunos trabajos monográficos realizados en la Licenciatura, cuyos objetivos, contextos y metodología aportan a nuestra investigación.

En segundo lugar caracterizamos la población y el contexto de la Fundación Niños de los Andes con el ánimo de cuestionar las denominaciones que los alumnos del lugar reciben. Luego traeremos a colación lo concerniente a la formación del saber ser en cuanto se entiende a la axiología como la disciplina que estudia los valores, delimitando así los contenidos axiológicos presentes en las expresiones teatrales aproximadas a la Fundación en los proyectos de aula que son el objeto de nuestro análisis. También definiremos que es una tabla de valores, y cómo funcionó esta jerarquía de valores en las sesiones de clase realizadas en la Fundación.

Acto seguido, explicaremos en qué consiste el modelo de formación en alternancia de la Licenciatura, expuesto desde los lineamientos elaborados por el comité de prácticas pedagógicas y, posteriormente en el análisis, como funciona este modelo de prácticas en la práctica pedagógica en la Fundación Niños de los Andes.

Finalizaremos el acápite del marco teórico con una explicación sobre las lecturas dramáticas y sus posibilidades como actividad principal para ampliar la noción de teatro en este singular lugar de práctica.

2.1 Antecedentes de investigaciones similares en la Licenciatura

Desde hace unos años el programa viene realizando investigaciones en el aula muy puntuales en aras de comprender y ampliar el marco de la enseñanza de las artes escénicas. En este sentido la licenciatura ha contribuido en la construcción de conocimiento en el área de la enseñanza de las artes escénicas en la escuela y otros escenarios educativos. En el caso que nos ocupa presentamos un breve estado del arte de las monografías que desde la ampliación de los hallazgos sobre el sentido de la entrada de las actividades y formatos propios del teatro a las aulas orientados a la construcción de contenidos axiológicos.

2.2 Primeros acercamientos a la formación de valores desde la práctica teatral.

El ensayo monográfico de Javier Piracún¹ que lleva por nombre “Reconocimiento, cuerpo y axiología” que trata lo axiológico en el teatro (2006), buscando dar cuenta de la transformación de los alumnos al entrar en contacto con el teatro usando como medio la disertación escrita a partir de la experiencia del investigador en su recorrido por la licenciatura. Hay aquí una afirmación de sumo interés: la experiencia estética transforma a los sujetos que participan de ella (Schiller, 1920).

¹ Piracún J. TE-07633 *Reconocimiento, cuerpo y axiología* (2006). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas, Bogotá D.C

El proyecto de pregrado titulado “Sembrando valores y formando líderes desde un modelo pedagógico en una experiencia educativa para el trabajo y el desarrollo humano” de Gloria Avilán y Nancy Rangel² es un estudio de caso que identifica el modelo pedagógico de la experiencia de la Escuela para el Tiempo Libre Redes. El objetivo para el modelo pedagógico que logran esbozar las investigadoras, consiste en transformar el entorno de los alumnos a partir de una educación para el trabajo y el liderazgo, ya que son los valores que permiten el fortalecimiento del desarrollo educativo, personal, social y familiar de los niños. En este trabajo se afirma que la experiencia estética no solo transforma a los sujetos, también transforma entornos familiares, comunitarios y escolares. Aquí vemos que la educación en valores es un aprendizaje personal que puede llegar a ser colectivo, donde el profesor también aprende.

Ángela Pastrán realiza la investigación que lleva por nombre “Juegos teatrales relacionados con la inteligencia afectiva e intrapersonal de niños pertenecientes al grupo 203 del colegio Marco Fidel Suarez, entre 2010 y 2011”³ analiza las prácticas pedagógicas desarrolladas por la investigadora, buscando identificar juegos teatrales que le aportaron al desarrollo de la inteligencia intrapersonal y afectiva de los alumnos.

El trabajo de Pastrán aporta a la presente investigación en cuanto se entiende la inteligencia intrapersonal como fundamento para aquellos aprendizajes de orden axiológico donde se involucra al otro. En cuanto a lo afectivo, es una cualidad que permite aproximarnos con tacto a los demás. Al respecto y en comparación con los alumnos de la Fundación, las múltiples carencias de los alumnos hacen que, el afecto sea un elemento, un componente de suma importancia en la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estas tres monografías retoman proyectos que trabajan con la formación de valores usando utilizando las clases de teatro como medio.

2.3 La adaptación de textos mediadores y sus posibilidades didácticas en la clase de teatro escolar.

La monografía de pregrado que lleva por título “Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro previos a su movilización como material mediador en el aula escolar”

² Avilán G. y Rangel N. TE-11143 *Sembrando valores y formando líderes desde un modelo pedagógico en una experiencia educativa para el trabajo y el desarrollo humano* (2013). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas, Bogotá D.C

³ Pastrán Á. TE-11167 *Sembrando valores y formando líderes desde un modelo pedagógico en una experiencia educativa para el trabajo y el desarrollo humano* (2013). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas artes-Licenciatura en Artes Escénicas, Bogotá D.C

de Mónica Espitia y Adriana Zabaleta⁴ aborda la dicotomía del docente en formación en el proceso de decidir si trabaja desde la construcción del rol docente o si continúa las exploraciones como director de teatro. Este trabajo propone como objeto de estudio, los niveles de lectura e interpretación que el profesor debe hacer sobre el contexto de enseñanza antes de realizar la adaptación que se movilizará como material mediador en el aula de clase.

La investigación hace hincapié en la importancia de la toma de decisiones que debe hacer el docente en formación en función del tiempo de clase, el contexto institucional y las características de población como la edad, la etapa de desarrollo en el que se encuentran (adolescencia) y el ciclo educativo que cursan. Es decir sobre componentes pedagógicos. Entonces se evidencia la importancia del proceso de adaptación que solicita el material para el trabajo didáctico. En nuestro caso para la lectura dramática, para poder ser exitosamente instalada en el aula y comprendida por los alumnos.

El trabajo de Marcela Rodríguez “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”⁵ fue realizada también en esta, la Fundación Niños de los Andes.

La propuesta de la práctica pedagógica de Rodríguez consistió en la adaptación de textos mediadores para la movilización de contenidos axiológicos y teatrales tematizables, a partir de elementos de la práctica teatral para que los alumnos transformaran actitudes nocivas para la convivencia.

Esto ocurrió en clases de menos de dos horas con los alumnos de la fundación con la que no se puede llevar procesos prolongados dado el carácter efímero de la práctica pedagógica y de la condición flotante de la población, como se ha explicado con anterioridad. Aquí el texto mediador fue entregado a los alumnos para que ellos también leyeran, situación que no ocurrió en el proyecto de prácticas pedagógicas que es objeto de análisis, como veremos en el capítulo de análisis.

⁴ Espitia M. y Zabaleta A. TE11320 *Niveles de lectura e interpretación del texto de teatro previos a su movilización como material mediador en el aula escolar* (2014). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas, Bogotá D.C

⁵ Rodríguez M. TE-11451 *La adaptación del texto como didáctica para la transposición del saber disciplinar de teatro en la práctica efectiva con niños y adolescentes considerados como población vulnerable* (2015). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas. Bogotá, Colombia.

La investigación de Rodríguez busca comprender la funcionalidad de las herramientas que el docente en formación introduce en el aula y propician aprendizajes recíprocos entre los alumnos y el practicante, teniendo como marco de referencia su experiencia y sus trazas de la práctica pedagógica. Finalmente, Rodríguez confiere a la situación de representación el rol de situación didáctica.

Nuestra investigación cuenta con varias similitudes con el trabajo de Rodríguez. El lugar, la población, la metodología, entre otros elementos. Este trabajo comienza donde terminó el de Rodríguez. Aceptamos la importancia que tiene la adaptación de textos, sobre todo en estos contextos diferentes a la escuela. Sin embargo, el presente trabajo busca identificar los desplazamientos y ajustes del profesor en formación que logra estabilizar la lectura dramática como propiciadora de la enseñanza de valores. Así mismo pretende describir y analizar los diversos tipos de contenidos axiológicos que propone en las sesiones de clases donde la lectura dramática es el medio por el cual se procura un aprendizaje en valores desde el teatro escolar.

2.4 La dimensión ética del profesor de teatro escolar.

Edwin Camilo Torres desarrolla su monografía “Hacia una convivencia mediada por el teatro: aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro”⁶ la cual estudia un dispositivo didáctico teatral que se sustentó en la adaptación previa de textos para la tematización de contenidos teatrales y axiológicos, sobre todo en los relacionados con la violencia y la no violencia.

Las poblaciones con las que desarrolló dicho proyecto pedagógico y posterior investigación fueron los alumnos de grado octavo en el colegio distrital John F. Kennedy y con la población Lgars, hijos de los hinchas del equipo de fútbol Independiente Santa Fe de la localidad Simón Bolívar de Bogotá.

Al igual que la población de la fundación, las dinámicas de las hinchadas de los equipos de fútbol, sufren de dinámicas violentas en su contexto. Torres hace énfasis en la importancia de la alternancia en el modelo de práctica para la construcción del profesor en artes escénicas, y al igual que Rodríguez analiza la situación de representación como situación didáctica: estructura dramática propiciadora de aprendizajes de conocimientos de teatro a partir de la adaptación de un texto mediador.

⁶ Torres, C. TE11414 *Hacia una convivencia mediada por el teatro, aproximaciones a la orientación axiológica de una clase de teatro* (2015). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas. Bogotá, Colombia.

Torres propone generar una reflexión respecto a la pertinencia de las adaptaciones de textos específicos cuyos contenidos en la fábula, conflictos y/o puntos de giro aporten material para entender los problemas propios de la convivencia desde la discusión ‘en situación’ de comportamientos violentos y no violentos.

El trabajo monográfico de Torres nos posibilita comprender la estrecha relación e imbricaciones entre el saber axiológico y el saber teatral, teniendo como objetivo principal aportar a la construcción de una sociedad no violenta. Continúa con la reflexión alrededor de la adaptación de los textos mediadores como elementos esenciales de la transposición de los contenidos movilizados en el aula.

La monografía “Representaciones sociales evidenciadas por jóvenes entre 16 y 17 años de la Escuela de Trabajo el Redentor, Bogotá”⁷ de Pascual Cortés evidencia las dinámicas de la exclusión social a partir de un diálogo generado con los jóvenes que asumieron el rol de espectadores ante una obra de teatro que personificaba la relación de la juventud y la violencia urbana. Logra evidenciar a su vez la percepción que tienen los jóvenes en situación de reclusión sobre la injusticia y la desigualdad social como fenómenos que no dejan de repetirse.

La obra pone en diálogo el tema de la violencia, buscando orientar las conductas y las relaciones sociales de los alumnos, por lo tanto, la investigación de Cortés también roza los linderos del saber axiológico con menores en situación de confinamiento.

Como resultado de esta indagación de los trabajos monográficos de la licenciatura, podemos concluir que el tema del teatro, el aprendizaje y la axiología están íntimamente ligados, por lo tanto nos urge profundizar en el origen de esta relación que parece tan naturalizada en las investigaciones contempladas en este acápite.

Podemos ver que la enseñanza del teatro en escenarios educativos con niños y jóvenes está fuertemente relacionada con la dimensión axiológica de la enseñanza. No es de extrañar, de hecho desde Aristóteles sabemos que el sentido mismo de la representación trágica y de la comedia tenía como objetivo fundamental educar, moralizar y alarmar sobre las conductas individuales no aceptables por la sociedad. Ahora bien, aunque parece verdad de Perogrullo, no es gratuito que los estudiantes en las prácticas se encuentren con serias dificultades a la hora de planear y proyectar el teatro como parte de los objetos de enseñanza. No basta saber que el teatro hace parte

⁷ Cortes, P. TE11193 *Representaciones sociales evidenciadas por jóvenes entre 16 y 17 años de la escuela de trabajo El Redentor de Bogotá* (2014). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes-Licenciatura en Artes Escénicas. Bogotá, Colombia.

de los constructos culturales que reflejan el acontecer social para hacerlo enseñable. Por esta razón es parte de las indagaciones del área de Escenarios Educativos y de la práctica pedagógica indagar sobre las formas de enseñanza, sobre los ajustes del profesor de teatro según las poblaciones, los grados escolares y aún el tipo de comunidades para esclarecer y ampliar los constructos curriculares de la enseñanza del teatro.

3. Sobre la vulnerabilidad de los niños y jóvenes en situación de calle

En su trabajo de grado, Marcela Rodríguez denomina a los menores de la Fundación Niños de los Andes como **población vulnerable**. Queremos hacer la aclaración de que esta categoría es sumamente amplia, la UNICEF (2015) define la población vulnerable como aquella que se encuentra en riesgo social por circunstancias de pobreza y discapacidad. Si bien, los niños y jóvenes de la fundación efectivamente son menores en situación de vulnerabilidad, no toda la población vulnerable comparte las condiciones de los alumnos de la fundación.

- Entonces tenemos: menores en *condición de vulnerabilidad*.

La presente investigación tiene la necesidad de precisar la denominación de la población que participó del taller de teatro en la Fundación con el ánimo de advertir cómo el profesor comprende a los alumnos y cómo esto aporta a la construcción de su rol. M. Ruiz, y la legislación vigente en el código de la infancia y la adolescencia de Colombia (2006) definen a los **menores infractores** como aquellos menores de edad que han trasgredido las leyes. Algunos alumnos protegidos por la fundación han trasgredido las normas sociales que protegen el bien común, asumiendo comportamientos irregulares que son nocivos para los demás y para ellos mismos (Ruiz, 2010).

- Por tanto, algunos menores de la fundación *son menores infractores*.

Pero no todos los menores de edad están allí por infringir la ley. Es necesario enfocar las condiciones del contexto poblacional con el que se trabaja, pues las necesidades e intereses de la fundación y de la población que atiende son condicionadas por los problemas sociales donde la violencia, el abandono, la drogadicción y el desentendimiento de las normas de conducta que intermedian la vida en comunidad son la regla (es decir vulnerables).

La propuesta pedagógica de la fundación denomina a los alumnos del lugar como **niños en situación de calle**. Debido a que en el lugar hay menores de 10 a 17 años, se debe considerar no solo el término niños, sino también el de jóvenes. Según la ley colombiana, todo sujeto menor de 18 años es un **menor de edad**.

A las situaciones caracterizadas brevemente en los párrafos anteriores se añade una característica adicional de las instituciones de emergencia que albergan a los menores: son diseñadas para homogenizar una conducta, obstaculizando el reconocimiento de la subjetividad que permite exponer al individuo su condición única e irrepetible, lo cual es necesario para la mejora personal, intrapersonal y social de los sujetos (Ruiz 2010:10).

Colombia es un país cada día más desigual, y esta preocupación crece con el número de menores con carencias afectivas, salubres, alimenticias, educativas, donde la explotación laboral, el crimen y la carencia de un núcleo familiar sólido son parte del panorama cotidiano. En el caso de los menores infractores, las principales causas de una conducta delictiva están relacionadas con la disgregación familiar más que con la escasez económica, siendo la consecuencia de la descomposición del constructo de valores-guía donde se carece de una formación moral y de una higiene mental (Ruiz 2010:11).

Dentro de las situaciones que deben ser contempladas como causas de la reclusión de los menores en *situación de calle*, son la ausencia de un núcleo familiar, ya sea por orfandad o abandono; la nocividad del ámbito familiar, ya sea por violencia o por abusos, y la incapacidad del núcleo familiar para atender las necesidades de los menores, ya sea por ignorancia o por dificultades económicas.

- Muchos de los menores son niños y jóvenes *en situación de calle*.

Entonces no todos los menores de la fundación vienen de habitar la calle, ni de transgredir las leyes. Las aproximaciones a la caracterización de los menores a cargo de la Fundación evidencian la relación que hay entre el espacio que ocupan, las condiciones en que lo habitan y su relación entre ellos. Observando detalladamente el contexto vemos que los menores están en situación de reclusión, y que en el proceso de salir de ella están los procedimientos de restitución de sus derechos, escolarización y procesos de ciudadanía, siendo este el lugar donde el profesor en formación interviene. Es por este motivo que se propone nombrar la población con la que se trabajó en la fundación como **menores en situación de reclusión**.

La caracterización de la situación por la que pasan los menores a cargo de la Fundación Niños de los Andes pone de presente las particularidades sobre las que los profesores en formación van a interactuar durante las prácticas pedagógicas en este contexto. Estas particularidades ponen de entrada diferencias rotundas con los escenarios escolares y orientan los cuidados y especificidades en la preparación de los talleres.

No es labor de los docentes en formación sumergirse en la profundidad de la vida privada de los menores, pues además de que se corre el riesgo de exponerlos ante los demás, el estudiante en prácticas no cuenta con las herramientas para ayudar y apoyar a los menores en los procesos de resiliencia, de estabilización emocional ni en los procesos de restitución de derechos. En este sentido es fundamental que los profesores en formación reconozcan muy rápidamente el lugar (topos) que ocupan en la Fundación como mediadores que desde la cultura amplían en la medida de sus posibilidades, y desde el marco de la formación, la visión del mundo de los niños y jóvenes en el paso por los hogares de emergencia.

3.1 ¿Qué son los contenidos axiológicos?

La importancia que Aristóteles le otorga al teatro corresponde a la cualidad de imitar a partir de la actuación, el carácter vil o valeroso que se diferencian por el vicio o la virtud de los personajes. La poética recuerda la importancia que desde Aristóteles se da en la tragedia y en la comedia a los contenidos axiológicos de las fábulas. Entendiendo por contenidos axiológicos la profundidad de la construcción de actitudes humanas y ciudadanas que develan las relaciones en ciudadanía. Según Aristóteles, las personas respetables imitan las acciones nobles mientras las viles imitan las acciones detestables. Esta imitación pasa por toda una paleta de matices si hacemos un recuento minucioso no solo en el teatro clásico sino desde entonces en la historia de las producciones de las artes escénicas.

En pocas palabras, la tragedia imita a humanos mejores a nosotros y la comedia imita a los humanos semejantes o peores que nosotros. Ahora, nótese en Aristóteles la preocupación sobre el contenido del objeto poético, pues aquellas circunstancias y temas que lo componen, influyen en quienes participan de él. Y ampliando los modos de participación la poética explicita las formas de funcionamiento de estos tipos de obra en la construcción de unos valores comunes mínimos en las comunidades que tenían la opción de asistir a las representaciones.

Ya sean personas mejores, semejantes a nosotros o peores, la imitación es el puente principal para adquirir conocimientos. Nos agrada ver las imágenes, porque esta contemplación tiene como resultado un aprendizaje. En efecto ocurre lo mismo con la lectura. Por lo tanto, la lectura dramática por parte del docente en formación tiene la capacidad de ejemplificar ambos ejercicios: actuar y leer.

Por supuesto que desde entonces hasta nuestros días las transformaciones de las formas del teatro y las necesidades de la educación han evolucionado a la par. En Bogotá, la entrada de los futuros licenciados en artes escénicas a través de las prácticas pedagógicas a distintos escenarios educativos ha obligado a puntualizar los ajustes que ha de realizar el profesor a los textos, adaptaciones, y objetos culturales para mediar en la enseñanza y el aprendizaje del teatro. En este sentido los trabajos monográficos realizados por Adriana Zabaleta, Mónica Espitia, Camilo Torres y Marcela Rodríguez, entre otros con el grupo de investigación Educación Artística indagan sobre los criterios de selección del material didáctico para las clases de teatro escolar, y la pertinencia del mismo al instalar la situación de representación en el aula de clases de determinado contexto.

Sobre los ajustes puntuales y orientaciones en la selección de textos y tipos de dinámicas para las clases hablamos en el capítulo análisis referenciando, cuando es necesario los aportes en la comprensión y evolución de P1 en el contexto de la Fundación.

3.2 Aproximaciones a los contenidos axiológicos

Dando un salto amplio en el tiempo, definimos qué se entiende cuando hablamos de axiología, para así identificar cuáles fueron los temas y los contenidos evidenciados en el proyecto pedagógico que es objeto de análisis.

La disciplina que estudia los valores es la axiología, un campo del saber relativamente nuevo, pues se independiza de la filosofía no hace más de dos siglos. Así se presenta al mundo como una rama independiente de los saberes decimonónicos.

Si bien la belleza, la justicia, el bien, la santidad, entre muchos otros han sido temas abordados desde las épocas antiguas de la humanidad, como lo deja claro Aristóteles, cada valor no era estudiado de manera aislada. Es decir que en las épocas antiguas e incluso en las épocas modernas se medían de manera indivisible el ser y el valer (Fronzizi, 1968).

Desde mediados del siglo XIX hasta nuestra época, se estudian los valores de una manera aislada del ser, sin perder el fino hilo que une y separa la axiología con la ética y la estética, sin olvidar en ningún momento que todo es una unidad perfectamente divisible, susceptible a la tematización, a la conceptualización, al debate y a la reflexión.

Cabe aclarar que no se pretende ver la totalidad del mundo desde una perspectiva axiológica, pero se procura alimentar la práctica pedagógica con los principios contemplados y los postulados desarrollados por ésta disciplina que tiene sus raíces en

la filosofía. Emmanuel Kant dice que el deleite estético es esencial para la formación moral de los individuos (Kant, 1932). Siguiendo este postulado, Schiller escribe en sus cartas sobre la educación estética del hombre que la realidad estética es mediadora entre la realidad salvaje y la realidad ideal, siendo así un elemento crucial para el equilibrio entre estas dos condiciones de los seres humanos (Schiller, 1920).

En la escuela y aún en la formación universitarias, en particular en las carreras afines al arte se comprende que sin el deleite estético, las personas difícilmente pueden reconocer a los otros, ni reconocerse *en* los otros. Desde Aristóteles y aún en las orientaciones para la educación artística, se define como parte de las finalidades de este campo educar la empatía, entre otros. En el siglo XX, esta concepción de la educación en artes será elaborada en el campo pedagógico por Dewey y Montessori. Para ambos, la experiencia en artes es fundamental para la educación en la infancia y en la adolescencia, entendiendo por experiencia no solo la vivencia de una situación sino la posterior reflexión e incorporación del aprendizaje de la experiencia en la vida del alumno (Fronzizi, 1968). En el siglo XXI y desde los avances en la didáctica de las artes se pretende avanzar no ya solamente desde la vivencia en las artes sino sobre los aportes que al desarrollo aporta la construcción de la sensibilidad desde las artes, de la emoción estética como parte de los contenidos particulares del campo (Rickenmann, 2005) y la apreciación del arte como proceso fundamental en la comprensión de los aportes al desarrollo (Aguirre, 2005)

Además de esto, Dewey elabora una pregunta axiológica que va a ser discutida incluso hoy: ¿cómo enseñamos los valores en la escuela? De esta se desprenden dos preguntas que son de sumo interés para la presente investigación: ¿Cómo educar en valores? ¿Cómo se aprenden los valores? Como parte de los referentes que nos han aportado para la definición del sentido de la educación en valores, sobre su importancia y usos tomamos sobre todo algunos apartados de Fronzizi, filósofo, antropólogo y profesor universitario argentino, que hizo una compilación de los postulados axiológicos más relevantes de los siglos recientes, entre ellos los ya mencionados de Schiller y Kant. También retomó los cuestionamientos de Dewey mencionados anteriormente.

Discusiones inacabadas a propósito de la axiología o teoría de los valores, se dan hoy día. Hay quienes sostienen que los valores son meras vivencias, entonces según esta postura, los valores son estados psicológicos. Otros sostienen que el valor necesita de una materia física a la cual incorporarse. Reducir los valores a las cosas que los sostienen genera una confusión entre los valores, los bienes y el ser (Fronzizi, 1968).

Captamos los valores por vía emocional, mientras la idea de un valor se aprende por vía intelectual. Esto será determinante para entender los niveles de movilización de contenidos axiológicos en la fundación. El sentido del uso de las obras de arte, textos

literarios, poesía como objetos mediadores en la construcción de la persona y del ciudadano, en particular en la escuela y hogares infantiles gira alrededor de la intención expresiva y de ‘contagio emocional’ propia de estos objetos. Su uso intencionado en la educación, en la enseñanza y en didáctica en específico gira alrededor de la amplitud de referentes que consolidan el universo de las expresiones humanas a través de su historia.

El valor imposibilita la indiferencia. No hay obra de arte neutra, ni espectador indiferente ante una historia, un poema o una obra de teatro. Los valores son propiedades o cualidades sui generis (sin género) de los objetos y de los sujetos, es decir que no tienen igual y no son clasificables. Los valores son posibilidades del ser (Frondizi, 1968). La elección y sensibilización de las generaciones nuevas ante la vasta producción de la herencia cultural no recae solamente en la admiración externa de los objetos, recae sobre todo, en el ámbito de la educación en recurrir a los detalles que permiten con los alumnos, re-crear las cientos de situaciones posibles en las que el ser humano se ha visto frente a conflictos de todo tipo y ha tenido que aprender a tomar decisiones. Buenas o malas, éstas traducen en el aula las fronteras de posibles elecciones en las que en el curso de la madurez impliquen el bien común, la bondad y la solidaridad como valores deseables de las comunidades humanas.

3.2.1 La tabla de valores

La característica fundamental del valor es la polaridad. Mientras las cosas son lo que son, los valores se desdoblan en un valor positivo y uno negativo. Tal es el ejemplo de belleza y fealdad, o el de civismo y vandalismo. Si bien es claro que los valores no son clasificables, sí constan de un orden jerárquico. Este orden se denomina tabla de valores.

Las tablas de valores las determinan las comunidades y los grupos culturales concretos. Autores como Max Scheler pretenden construir “La” tabla axiológica, cuando no es más que “una” propuesta de tabla de valores. Estas tablas son fluctuantes y no siempre son coherentes. Cambian según la circunstancia y nos obligan a vislumbrar las situaciones donde un valor positivo se transfigura en un valor negativo. Estudiar los valores nos obliga razonar los infinitos matices de la vida. Cuando se sostiene que entre gustos no hay disgustos, se admite una peculiaridad del valor: consta de un carácter íntimo, circunstancial e inmediato del valor, con frecuencia inefable.

La formadora de terreno (desde ahora FT) exige al formador (desde ahora F) y a los profesores en formación, orientar el taller de teatro hacia la resolución de conflictos de maneras no violentas, los derechos y deberes de los menores, pidiendo hacer hincapié en los deberes, pues manifiesta que los menores en cuestión exigen constantemente

sus derechos, pero presentan dificultad al momento de reconocer sus deberes. FT expresa esta pauta sin especificar ningún artículo y sin precisar ningún derecho o deber en particular, dando así la posibilidad a F y a los profesores en formación que son guiados por él, de proceder con cierta libertad al momento de escoger los contenidos axiológicos ligados a la resolución de conflictos, los derechos y deberes. Sin embargo, la Fundación es clara al momento de expresar su misión en cuanto a los derechos de los alumnos del lugar: ‘Contribuir al esfuerzo público y privado en la restitución y defensa de los niños, niñas y jóvenes en situación de calle y sus familias, con la opción de la construcción de una nueva alternativa de vida, facilitando su reintegro familiar e inclusión social’.

3.3 Escenarios educativos y ‘la carreta de los libros’

En el énfasis de Escenarios Educativos⁸ durante los años 2015 y 2016 se realizó una investigación alrededor de cuáles prácticas artísticas podrían ser de fácil movilización como tipo de teatro que ampliara los referentes (muy escasos) de alumnos y profesores en las escuelas. Así llegamos a las lecturas dramáticas como forma de teatro que posibilita:

- Instalar un referente común de una forma de teatro en el aula elemental pero fundamental para propiciar situaciones de representación como posibilidad didáctica.
- Instar a los estudiantes de la licenciatura a ampliar los referentes de lectura hacia cuentos, novelas y obras de teatro en función de posibles adaptaciones para mostrar y representar las voces de los personajes y los conflictos en un formato viable, económico (en términos de recursos físicos) y flexible.
- Capitalizar los conocimientos propios de la caracterización de los personajes aprendidos en el ciclo de Fundamentación articulándolos con los trabajos y procesos de la construcción del rol del profesor de teatro, en particular aquellos concernientes a la adaptación de textos para la definición de textos mediadores y la apreciación del teatro.
- Fruto de los trabajos y pesquisas surge ‘La carreta de los libros’ como otro tipo de práctica pedagógica que se suma a las ya existentes. Este tipo, es itinerante, con la posibilidad de participar en eventos culturales en la ciudad y en municipios anexos, en congresos y aulas comunes de clase en diferentes instituciones. Así hemos participado en congresos, universidades, colegios, bibliotecas, radio, etc. La elección del nombre ‘la carreta’ recuerda los carromatos de la Comedia d’Il arte

⁸ A cargo de la profesora Carolina Merchán se viene realizando esta investigación. Se espera socializar los resultados a finales del año 2017. Han participado Samantha Gutiérrez, Alejandro García, Diego Silva, Radharani Pulido, Natalia Ruiz, entre otros. Los resultados vienen capitalizándose en las cohortes de sexto semestre de 2016- 2017 como parte del proyecto teatro circular.

que recorría pueblos y mercados para representar y mediar. La referencia *de los libros* orienta la importancia que le da el área de práctica de la Licenciatura a mediar los conocimientos propios del teatro desde las fábulas (en términos aristotélicos) de la amplia herencia cultural antes que acudir a la experiencia personal de los alumnos.

- En “La carreta de los libros”, se ha planteado la importancia del teatro en la escuela en cuanto propicia el reconocimiento del sujeto, la identificación y la empatía a través de los personajes, las acciones y los conflictos. También se propone aproximar este tipo de práctica teatral a los alumnos de la fundación, porque las lecturas preparadas instalan en el aula un modelo de forma de teatro de manera inmediata, sentando rápidamente un precedente e involucrando personajes vívidos, una fábula, un conflicto, una resolución y lo consideramos como elemento esencial en el aprendizaje estético desde la experiencia y la emoción.

Por ejemplo, Aristóteles entiende el reconocimiento o anagnórisis como una revelación de suma importancia en la trama de la fábula, pues a partir de ésta, se produce la catarsis y la conmoción de los espectadores, entonces el reconocimiento suscitará compasión o temor, despertando así sentimientos humanitarios. Cuando hay reconocimiento, hay aprendizaje. Por supuesto, también hay una transformación importante desde la catarsis en los teatros de la Grecia antigua hasta nuestros días, y no es este el lugar para describir con minuciosidad las diferencias y transposiciones en el tiempo y en los espacios. No obstante, la entrada de este tipo de objeto al aula con los ajustes necesarios dado el tipo de población (desescolarizados, en situación de vulnerabilidad y de reclusión) propone la oportunidad de integrar al menor en procesos culturales, que, aunque complejos le aportan un cierto significado sobre convivencia.

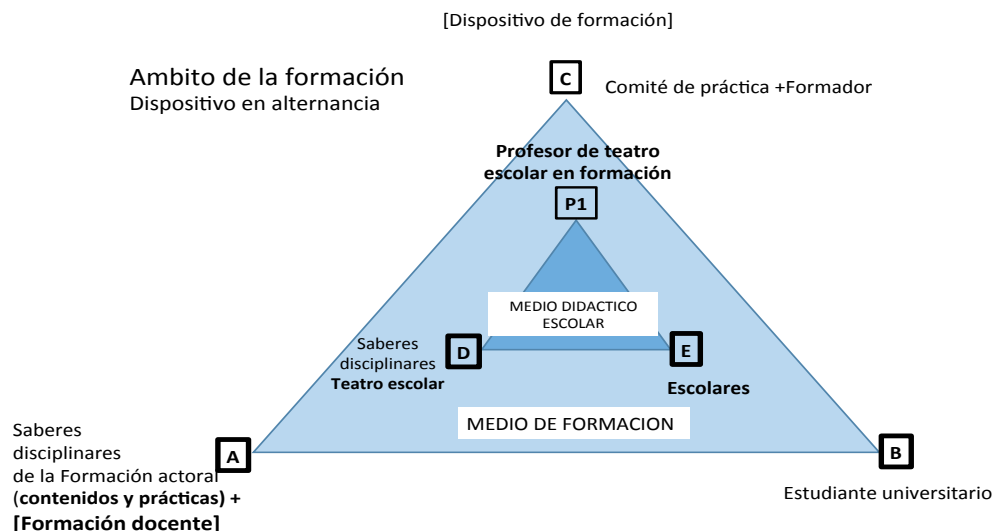
Además, este tipo de práctica pone de manifiesto los procesos particulares de preparación por parte del profesor en formación durante la práctica pedagógica con relación a darle vida a los personajes de los libros en aras de generar situaciones de representación hacia el desarrollo y el aprendizaje. Sobre estos proyectos, avances y hallazgos el grupo Educación Artística, *La carreta de los libros* y los avances en las prácticas pedagógicas vienen desarrollando documentos y publicaciones. Por ahora, me es necesario hacer alusión a estos avances para articular la participación en estos proyectos desde 2015 y los avances que presento en este documento relativos a la práctica en la Fundación Niños de los Andes.

Quien escribe esta monografía ha participado desde el inicio de ‘La carreta de los libros’ y en el curso de la práctica pudo constatar la importancia de construir material específico para la movilización de elementos axiológicos desde una forma de teatro eficaz.

3.4 El modelo de formación en alternancia.

En la Licenciatura se construye y se estructura un modelo de prácticas pedagógicas, **el modelo de formación en alternancia**. La diferencia con el modelo que venía utilizando de forma muy natural durante los primeros años de práctica pedagógica (aplicacionista) refiere a la inclusión en la formación de los dispositivos de práctica, es decir, el formador (universidad) reconoce como su responsabilidad y parte de la formación de los estudiantes, los proyectos de aula en los escenarios educativos (todos aquellos en los que hacen prácticas los estudiantes) y se hace cargo de sustentar e instrumentar todos los momentos de práctica.

Se llama en alternancia porque los estudiantes alternan entre el espacio universitario y los escenarios educativos, a la vez que confrontan, discuten y visualizan los proyectos de aula con los formadores de terreno (profesores en los escenarios educativos, aulas, etc.) y los formadores (tutores de la universidad). Este ir y venir entre un espacio y otro, así como los espacios de discusión y retroalimentación en seminarios comunes con pares y formadores dan pautas en permanencia para comprender las necesidades de los escenarios educativos, de los alumnos, de la universidad para dar respuesta a los interrogantes de estas prácticas. Esto sucede con el acompañamiento de un tutor de práctica que cumple la función de consejero en espacios académicos donde se discuten las planeaciones de las clases, los diarios de campo, las actividades empleadas, los contenidos pertinentes, las dificultades, los logros del estudiante y de los alumnos, como se expone en el “Documento de apoyo para las planeaciones y proyectos de aula en la Práctica Pedagógica 2014-2“. A continuación veremos la estructura que representa el medio didáctico en un modelo de formación en alternancia como el propuesto por el comité de prácticas pedagógicas de la licenciatura:



La alternancia posibilita espacios de reflexión para que formadores y estudiantes puedan reconocer los contextos, ensayar diferentes estrategias para responder a las necesidades educativas de las poblaciones y las exigencias de las instituciones.

Entendemos por **A** aquellos saberes disciplinarios, interdisciplinarios, investigativos y pedagógicos que enmarca las áreas de la formación. Suponen ser todos aquellos saberes y contenidos relativos a las diferentes áreas (disciplinar, interdisciplinar, pedagogía y práctica, investigación). Por supuesto que si fuera necesario identificarlos priorizaríamos aquellos que orientan directamente la práctica pedagógica (ej: didáctica, contenidos disciplinarios apropiados para este contexto, contenidos de investigación orientadores del proyecto de grado, etc.) **B** corresponde al topos de estudiante: topos que le permite reflexionar sobre la preparación de clase, aprender de los pares en los seminarios de práctica, ajustar el proyecto, socializar él mismo los avances en los seminarios, etc. El lugar de **C** corresponde al comité de práctica regulado por el *Área de práctica pedagógica y pedagogía* y al cual pertenecen los formadores (tutores) de práctica pedagógica.

Esto posibilita el tránsito de **B** (estudiante) del medio universitario al medio de la práctica, donde deberá asumir el rol de **P1** (Profesor de teatro escolar en formación). **P1** tiene la responsabilidad de planear las sesiones de clase y la realización de las mismas, sin olvidar que los ‘saberes’ y conocimientos que aprendió en la universidad han de ser ajustados y reconstruidos para ser enseñados en las aulas de los diferentes escenarios educativos.

3.4.1 Orientaciones desde el seminario de práctica

Además en los seminarios de práctica pedagógica , el comité de prácticas construye los lineamientos básicos para la construcción de los proyectos de aula:

- Elegir un texto literario devenido de la herencia cultural como mediador en la construcción de las situaciones de representación como situación didáctica. Esto tiene como objetivo proteger a los alumnos al invitarlos a transitar por mundos ficcionales que los distancian de sus propios conflictos personales, evitando que los profesores acudan al referente de la vida privada de los alumnos, delimitando así el actuar del docente con el texto en cuestión.
- Tener en cuenta la secuencia de sesiones: en la mayoría de los escenarios educativos la consecutividad de las clases alcanza hasta 8 sesiones de 1 hora y 30 minutos o 45 minutos una vez a la semana. En la fundación Niños de los Andes las sesiones tienen una duración de una hora y treinta minutos, y a diferencia de otros escenarios, solo se cuenta con una sesión de clase, pues la población cambia de forma impredecible. Es decir, cada planeación se construye pensando en que el alumno no estará sino una sesión de clase.
- La planeación del proyecto de aula y de las clases se hace en función de la población: edad, nivel del curso, número de alumnos, **exigencia de las instituciones que acogen a los practicantes.**

Estos lineamientos se encuentran en el documento de apoyo otorgado por el comité de prácticas a los estudiantes que entran por primera vez a los escenarios educativos diferenciados que posibilitan el espacio académico de las prácticas pedagógicas. Junto a este documento también se les entrega a los estudiantes los instrumentos para la planeación de clases y el diario de campo, que funcionan como memoria de lo ocurrido en cada clase. Así mismo cuentan con un instructivo para la elaboración de los informes que dan cuenta del proceso individual de cada estudiante

Insumos otorgados por el comité de práctica a los estudiantes

- Protocolo de observación
- Bitácora de observación
- Documento de apoyo para la construcción de proyecto de aula y planeaciones de clase
- Formato para la planeación de clases
- Diario de campo
- Formato de los Informes de práctica

3.5 La lectura dramática: La construcción emocional desde la voz del personaje.

La lectura dramática es tradicionalmente reconocida como una actividad previa a la realización de un montaje teatral. La lectura dramatizada es considerada una herramienta para identificar las unidades de sentido a partir de la denominada lectura plana, sin intenciones emotivas, para determinar posibles acciones en el texto, el movimiento en el espacio por parte de los actores y/o para construir las transiciones entre una y otra escena (Pavis,1984).

Desde el énfasis Escenarios Educativos de la Licenciatura, venimos instrumentando estas lecturas como un formato ‘acabado’ y con ello los procesos para su realización, tanto como ejemplo para movilizar la noción de teatro como ‘actividad principal’ que orienta una clase de teatro en los diversos escenarios educativos. Se vienen explorando los alcances de la lectura dramática como elemento mediador del saber teatral en los diferentes espacios donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de la Licenciatura. La presente investigación constata los aportes que hace el trabajo sobre el texto mediador al profesor en formación y a los alumnos de la Fundación, contrastado a su vez con el aula taller de teatro en la Fundación como un laboratorio de búsquedas desde el topos del ‘actor’.

4. Marco metodológico.

El presente trabajo es un estudio de caso, de orden cualitativo sobre el proceso de construcción del rol docente a través de la práctica pedagógica de P1 en la Fundación Niños de los Andes con menores en situación de reclusión. En algunas ocasiones hacemos referencia a P2, quien es otra estudiante que a veces, planea y desarrolla clases con P1 en las intervenciones del taller de teatro. Utilizamos la *metodología clínica de análisis didáctico* que “constituye un nuevo aporte para el diseño de dispositivos de formación docente. Estudia la acción docente, a partir de un análisis situado y dinámico de los gestos profesionales del profesor” Rickenmann (2005) para identificar los desplazamientos del profesor en formación (aciertos), describir las dificultades durante el proceso de práctica pedagógica (desaciertos) y analizar los elementos de la lectura dramática que propiciaron la construcción del rol docente, siendo estos los fenómenos particulares que reflejan las tensiones que define P1 en el proceso de avanzar en la comprensión de su rol como profesor de teatro en el aula. Estos fenómenos los identificamos a partir de los documentos de apoyo construidos durante los semestres de práctica: proyecto de aula, planeaciones de clase, textos de trabajo (lecturas dramáticas) y diarios de campo. En particular llamamos la atención

sobre las trazas retomadas de estos últimos en donde el estudiante guarda memoria semana a semana sobre su percepción de los asuntos que conciernen la recepción de los menores ante sus propuestas, su propio avance en la comprensión y construcción del topos del profesor y el éxito o fracaso de la clase.

Lo anterior se hace en función de identificar la movilización de contenidos en el taller de teatro de la fundación y los ajustes que realiza el profesor en formación (en adelante P1) para dar clase, entender sus funciones como profesor y definir contenidos de aprendizaje. Desde la perspectiva didáctica de la Teoría de las situaciones (Brousseau, 1991) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) (Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier 2007) identificamos los componentes que estructura el aula como sistema didáctico y que en cuanto sistema definen los gestos profesionales del docente desde donde describimos y analizamos las sesiones de clase.

En la primera parte del análisis utilizamos los documentos 'planeaciones de clase' y desde ello y el diario de campo analizamos los tipos de 'formas' desde donde P1 intenta planear y resolver la acción de dar clase.

Analizamos brevemente los tipos de contenidos y actividades que elige para desarrollar los talleres. Por los indicios sobre los contenidos y formas de dar la clase, analizamos desde que lugar se ubica P1 al momento de asumir su rol profesional (topogénesis).

Esta investigación se integra a las indagaciones que corresponden a la línea de investigación en didáctica del grupo Educación Artística y se articula directamente con el énfasis Escenarios Educativos cuyo objetivo principal es identificar necesidades particulares del área de práctica y aportar desde las investigaciones para solventarlas.

En la segunda parte del análisis, identificamos un cambio de estrategia correspondiente al taller de teatro en el segundo periodo académico del 2016. Fue estructurado en un proyecto de aula que propuso cinco adaptaciones para lectura dramática y sus correspondientes planeaciones de clase. En el caso del 2016-1 (a diferencia del 2015-2), P1 elige determinados textos mediadores, teniendo en cuenta que la finalidad es estabilizar las formas de enseñanza orientando las **situaciones de representación** como **situaciones didácticas** (Merchán, 2013).

Por lo tanto, acudiremos a las evidencias de los dos periodos académicos mencionados, para así poder comparar las experiencias y los avances que hubo de un periodo a otro. Teniendo como brújula las exigencias de la fundación sobre la formación y el desarrollo del civismo y la comprensión de las leyes promulgadas

para salvaguardar el bien común de la sociedad por parte de los alumnos, se orienta el dispositivo de práctica pedagógica en este contexto.

Teniendo en cuenta las particularidades del lugar de práctica pedagógica nos preguntamos ¿Cómo didactizar la clase de teatro en la fundación? ¿Cuáles son los elementos didácticos con los que cuentan los profesores en formación? ¿Qué es lo que analizamos? Los gestos docentes a tener en cuenta son: la definición de los objetivos de la clase, la regulación del medio educativo, la devolución entendida como el acto (del profesor) de dar espacio a los alumnos para que hagan su parte del trabajo, las tareas, actividades, entre otros, y la institucionalización de los contenidos elaborados en el aula. También consideraremos los escasos momentos donde se acudió a la memoria didáctica, entendida como el gesto del profesor que permite retomar temas y contenidos de sesiones pasadas, como estrategia para instalar las condiciones mínimas de enseñanza.

Así mismo acudiremos a los procesos didácticos de la acción docente que están íntimamente relacionados con los gestos docentes anteriormente mencionados. Estos procesos son denominados como mesogénesis, topogénesis y cronogénesis.

Mesogénesis: Son aquellos indicios que evidencian las actividades o tareas movilizadas por el docente en el aula de clases con el objetivo de modificar la actividad cognitiva de los alumnos. Esto ocurre cuando el profesor y/o los alumnos realizan labores que interactúan y transforman el medio didáctico, estableciendo relaciones con lo que ya saben y con el objeto cultural que media el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rickenmann, 2005).

Topogénesis: Corresponde al lugar en el que se ubica el docente/alumno en su situación de experto/novato y los tránsitos de roles que pueden, o no, ocurrir en el aula de clases. Por ejemplo en el área de las artes escénicas, los topos más comunes son los del alumno/actor y el tránsito que hacen los profesores de teatro de su rol de directores expertos al de docentes que aproximan el lenguaje teatral a contextos donde dicho lenguaje es desconocido. Esto puede identificarse a partir de las posturas, comportamientos y acciones realizadas por los alumnos en el medio didáctico (Merchán, 2013). Así mismo, este tránsito puede observarse en los profesores al momento de planear las sesiones de clase, de proponer tareas o actividades buscan modificar el medio didáctico, y en las experiencias recogidas en las bitácoras y diarios de campo de lo ya ocurrido en el aula.

Cronogénesis: Se refiere a la adaptación que el docente debe hacer al tiempo-espacio establecido por la institución que lo acoge. Teniendo en cuenta la limitación del tiempo, el profesor debe ajustar las actividades de tal forma que el desarrollo de

la clase y el aprendizaje de los alumnos puedan suceder. Identifica los progresos que se presentan en determinado tiempo con el cambio de actividades, tareas y contenidos. Si bien las planeaciones de clase contemplan un uso aproximado del tiempo de cada actividad, este tipo de indicios no serán tenidos en cuenta en nuestras convenciones del análisis, ya que la naturaleza de las evidencias no arroja mayor información en cuanto al manejo del tiempo por parte del profesor en formación en las sesiones que se realizaron. A esto se suma la dificultad del corto tiempo de las sesiones únicas en la Fundación, razón que dificulta aún más la comprensión de los indicios cronogenéticos.

Cuadro 1, convenciones del análisis

INDICIO DE PROCESOS DIDÁCTICOS Y DOCENTES	INDICIOS SUBRAYADOS
Topogénesis	<u>Indicios topogenéticos</u>
Mesogénesis	<u>Indicios mesogenéticos</u>
Disposición	<u>Gestos de disposición</u>
Definición	<u>Gestos de definición</u>
Devolución	<u>Gestos de devolución</u>

5. Análisis.

El análisis que nos ocupa busca comprender el proceso de construcción del rol docente, los ajustes que debió hacer P1 durante un año y sus desplazamientos topogenéticos de estudiante a profesor. Las evidencias del taller de teatro guiado por P1 en el segundo periodo académico del año 2015 y en el primer periodo académico del 2016 en la Fundación Niños de los Andes son el objeto de nuestro análisis. Ocasionalmente acudimos a ejemplos de trazas en otros escenarios educativos diferentes a la Fundación donde P1 participó, a partir de los cuales logra comprender el sentido de algunos ajustes realizados en las planeaciones de clase, en los diarios de campo, en las preparaciones del material de clase, entre otros. Al respecto queremos evidenciar que parte del sentido de entender la práctica pedagógica como un proceso, concierne a la validación de los aprendizajes aún meses después de haber realizado algunas actividades.

Es decir que vemos el proceso del estudiante, cuando inicia las propuestas de aula desde lo que él mismo entiende de las consignas del formador universitario (F), de la Formadora de terreno de la Fundación (FT) en una primera etapa. En una segunda

cuando introduce los lineamientos dados por los seminarios de práctica, hasta incorporar las necesidades particulares de los alumnos, las particularidades del contexto y lograr cierto nivel de coherencia entre los planes de trabajo, el material preparado y la respuesta de los alumnos ante las propuestas y la gestión de las clases.

Aun así, es hasta que se retira de la Fundación y hace parte de otra experiencia distinta de práctica que P1 logra entrever el sentido de la necesaria articulación entre los agentes y componentes en los distintos espacios que comprenden la alternancia de la práctica en el contexto de la Fundación Niños de los Andes.

En el caso que nos ocupa, en particular, se dificulta hacer seguimiento en los avances de los alumnos (menores en situación de reclusión no permanente) por lo que apenas si podemos explicitar sobre la percepción que el P1 tiene de su estar durante las clases. Con estar nos referimos a las respuestas ante las propuestas, el ánimo de escucha y trabajo ante las actividades y el tipo de respuestas durante las intervenciones.

5.1 El conflicto de las múltiples consignas.

Después de un periodo de observación dentro del marco de la práctica pedagógica en la Fundación Niños de los Andes de las clases dirigidas por otros practicantes de la licenciatura, P1 decide realizar la práctica pedagógica en ese lugar. Inicia dicho proceso en el segundo periodo académico del año 2015. Debido a que la licenciatura ya llevaba algún tiempo trabajando con la fundación, P1 entra en calidad de novato junto a un equipo de estudiantes que ya contaban con experiencia. F lleva un semestre como Formador en la fundación y la práctica cuenta con la guía de FT.

La orientación de la Fundación Niños de los Andes

Como ya se mencionó con anterioridad la Fundación, es ante todo un lugar de acogida, de niños y jóvenes, en situación de vulnerabilidad, de calle y en proceso de restitución de sus derechos como niños, jóvenes y ciudadanos. En tanto es esta su misión, está bajo la vigilancia de la Unidad de protección del ICBF y el código de Infancia y adolescencia.

Por tanto, es eje fundamental de quienes participan de su misión proteger en todo momento la integridad emocional y física de los menores. En este sentido y a través de los ejercicios de investigación de los estudiantes de prácticas, desde el momento en que iniciamos ésta con la Fundación, el comité de práctica prioriza la socialización y construcción de fundamentos como mediadores de los practicantes y formadores en este contexto. Así es como, a través de FT, la Fundación le pide a F que oriente las intervenciones de los practicantes hacia *la resolución de conflictos de formas no violentas, los derechos y los deberes del ciudadano*. En cuanto a la resolución de

conflictos de formas no violentas, en la presente investigación retomamos el trabajo monográfico de M. Rodríguez “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” que fue reseñado en el capítulo 2 Antecedentes, para contemplar posibles contenidos que responden a lo esperado por FT. Aquellos contenidos tematizables que Rodríguez declara corresponden a *la toma de decisiones, saber ser justos, resolver los problemas de manera creativa, saber respetar las diferencias*, entre otros. Respecto a los derechos y deberes del ciudadano, FT nos sugiere revisar la Constitución Política de Colombia, y hacer hincapié en la importancia de los deberes. Explica que los alumnos del lugar generalmente reconocen sus derechos, pero no son conscientes de la responsabilidad que tienen con la sociedad. En otras palabras, FT pide al grupo de prácticas abordar la enseñanza de valores ciudadanos o del saber ser, correspondientes a la categoría de contenidos del saber axiológico (ver marco teórico).

La **exigencia** de FT es asumida por F y por el equipo de profesores en formación como una ‘**sugerencia**’, pues a primera vista la articulación del taller de teatro con estos temas de orden axiológico es difusa. Esto sucede a pesar de que F y el grupo de prácticas contó en su momento con los trabajos monográficos realizados en este mismo contexto y otros semejantes. Sin embargo, en el momento de iniciar los proyectos de aula no tuvieron en cuenta acudir a los hallazgos revelados en este material para capitalizarlos y potenciar la construcción de las funciones del profesor en este contexto. Por el contrario vemos cómo todavía los practicantes P1 y P2 están en modalidad exploración de taller de teatro para artistas más que orientados como profesores a cargo de una población ‘altamente vulnerable’.

La orientación del Formador

La noción sobre la enseñanza del teatro de F privilegia contenidos específicos de las técnicas del teatro y/o de la exploración creativa. Cuando hablamos de contenidos técnicos del teatro, nos referimos a aquellos conceptos que son del interés de los especialistas en el tema y están orientados a la formación de actores profesionales o directores de teatro. Cuando hablamos de exploración creativa, nos referimos a tipos de ejercicios y procesos de entrenamiento de profesionales de las artes (en términos de Artaud, Kantor, Grotowski, Barba, entre otros) que privilegian un *largo proceso* de obraje, de *operans* en términos de Meyerson (1949, citado en Merchán 2013) y cuya finalidad no es pertinente con los objetivos de la práctica en este contexto. F pide a los estudiantes elegir un tema “de anclaje”, que define como un gran contenido teatral que sirve como eje para la planeación de las clases y del proyecto de aula. La dificultad particular en la noción de ‘tema de anclaje’, y lo vemos más adelante estriba en el marco de elección demasiado amplio del mismo. La amplitud del tema ‘distrae’ a los practicantes de los focos de atención en la práctica: elegir lo más rápidamente posible

los mejores contenidos desde el teatro para que apoye ‘a los menores en situación de reclusión’ en los procesos de reinserción social, restitución de derechos y estabilización emocional.

En otras palabras, los estudiantes ahora profesores en formación debían articular su tema de anclaje (difuso) con los contenidos axiológicos exigidos por la Fundación para propiciar así un aprendizaje sobre todo en valores en una situación de representación por parte de los alumnos. Recordemos que entendemos por situación de representación aquellos formatos de teatro que llevado al aula desde una estructura elemental (inicio, nudo y desenlace) permiten a los alumnos darle vida a los personajes y en el proceso plantearse las posibilidades de la representación del carácter de los personajes en las situaciones de conflicto.

La Fundación es un centro de acogida, no es una institución escolar. Esto significa que el lugar cuenta con varias características particulares. Además de la condición flotante y vulnerable de la población, cada clase cuenta con la presencia de aproximadamente cuarenta alumnos cuyas edades oscilan entre los 10 y los 17 años. Como ya lo mencionamos en el capítulo correspondiente a la contextualización de la Fundación, los alumnos han vivido circunstancias de abandono, orfandad o violencia intrafamiliar. Estas circunstancias los han llevado a habitar las calles, a la drogadicción o a cometer delitos. Como podemos ver, la exigencia de FT corresponde a los objetivos de la fundación, los cuales consisten en proteger a los menores, restituirles sus derechos y resocializarlos, y a las necesidades que los alumnos tienen por aprender a actuar asertivamente en sociedad.

Las consignas dadas por el comité de practica indican a los practicantes los pasos mínimos para seguir las exigencias de la Fundación, pues uno de los objetivos de las prácticas es que los estudiantes reconozcan los diversos campos de acción donde los profesores de teatro tienen lugar , sin desconocer lo que las instituciones esperan de ellos.

Entonces, al revisar las distintas pautas para la construcción y desarrollo del proyecto de aula y de las planeaciones de clase (ver acápite 3.4.1), vemos que el horizonte de sentido estaba marcado por los posibles aportes desde el teatro a empoderar a los menores en los procesos de resocialización. Las consignas de base eran:

Tener en cuenta primero las características y las necesidades de la población para planear la clase definiendo contenidos desde la *resolución de conflictos de formas no violentas, los derechos y los deberes del ciudadano*; elegir un texto literario devenido de la herencia cultural como mediador de los contenidos del saber axiológico con el ánimo de instalar la situación de representación como situación didáctica enmarcando

así los contenidos del taller de teatro hacia la posibilidad del aprendizaje de contenidos del teatro, priorizando aquellos axiológicos, en particular la toma de decisiones y los deberes y derechos del ciudadano.

5.2 Palos de ciego.

En este acápite identificamos los traspiés que P1 dio para poder reconocer aquellos ajustes necesarios en el tránsito del rol de estudiante al de profesor. Para eso ampliaremos aquellos elementos de las clases donde encontró dificultades en la gestión del aula. Dichos palos de ciego que son explicitados a continuación los demostraremos a partir de los indicios declarados en las estructuras de los proyectos de aula y las planeaciones de clase.

5.2.1 Primeros intentos

Teniendo en cuenta la consigna de F en las primeras intervenciones en la fundación, F expuso la importancia de abordar las exigencias de FT desde un tópico “propio” del teatro, sin puntualizar mayores formatos. Propone a los estudiantes escoger de manera libre lo que él denomina un tema de anclaje. F expone como tópicos propios del teatro aquellos que corresponden a temas técnicos del actor, del dramaturgo o del director de teatro, y los denomina de anclaje porque deben ser el origen de las planeaciones de los estudiantes. Es así que entre los temas escogidos por los estudiantes se encontraron conceptos como:

- El espacio.
- La imagen teatral.
- La atmósfera.
- La acción física.
- El ritmo.

P1 escoge *el ritmo*, y en las primeras clases fracciona contenidos afines a este, como el pulso, el tempo o la percusión corporal.

El tema de anclaje: una consigna brumosa

Mirando en retrospectiva la noción ‘tema de anclaje’ surgen cuestionamientos alrededor de si *el espacio*, es un tema específico del teatro, o *la atmósfera*, o el mismo *ritmo*. ¿Qué hace que estos temas, que se presentan como palabras claves, sin mayores desarrollos, sean considerados como temas específicos del teatro? ¿es el ritmo un tema particular del teatro? Y avanzando en la reconstrucción del dispositivo de práctica la noción de ‘tema de anclaje’ va tomando sentido, no así la selección.

Es decir, en el contexto de la Fundación, donde la población es altamente vulnerable, porque ha sido vulnerada, o se ha expuesto a situaciones de crisis, y que siendo

menores de edad están en tránsito hacia la restitución de sus derechos como menores y ciudadanos, este tema de anclaje aparece justamente como parte de los que la Formadora de terreno pide: contenidos axiológicos que apoyen a los menores en el proceso de resocialización.

En la medida en que avanzaban las semanas de práctica, FT llamó la atención en reiteradas ocasiones sobre el **no** desarrollo de los contenidos axiológicos que exigía la Fundación y necesitaban los alumnos. La consigna sobre el apoyo en el desarrollo de la dimensión axiológica de los alumnos no se estaba cumpliendo.

En efecto, enseñar valores y teatro desde un tema tan extenso como el ritmo significó serias dificultades para P1. El ritmo es una categoría enorme que puede ser abordada desde múltiples perspectivas.

En el caso que nos ocupa, P1 opta por enseñar secuencias de percusión corporal. A continuación, observamos algunos de los principales elementos de la primera planeación de clase, confrontados con la clase que realmente se dio desde la memoria del diario de campo. Vemos, entre otras cosas, que es posible que los alumnos logren interesarse en la clase, acaso, aprender alguna novedad, pero queda la pregunta sobre la pertinencia de esos aprendizajes, en este contexto y en este momento, y sobre si es tarea de P1 enseñarle a uno, a dos alumnos, o a la gran mayoría. Veamos:

Cuadro 2, comparación de los objetivos sesión 1 con el diario de campo correspondiente.

Sesión 1	
Planeación inicial.	
<ul style="list-style-type: none"> a) Objetivo general: Propiciar mediante el mito y el rito una comunión rítmico-corporal b) Objetivos específicos: Conocer la relación del mito y el rito c) Coordinar el ritmo grupal d) Sincronizarse por un objetivo común e) Explorar las posibilidades rítmicas del grupo. f) Elaborar un ritmo colectivo y de comunión con los otros 	
Diario de campo	
<ol style="list-style-type: none"> 1. P1: “En un principio se <u>buscó evaluar</u> las aptitudes rítmicas del grupo. Alrededor de cinco jóvenes poseen 2. habilidades rítmicas excepcionales como <u>beat box</u> y un ritmo corporal desarrollado. Alrededor de 10 a 15 3. jóvenes poseen interés y mejoraron considerablemente sus capacidades rítmicas en el desarrollo de la clase. 4. Unos 5 demostraron habilidades para el <u>ritmo bailado</u>. Entre 5 y 10 jóvenes participaron por obligación(...) se 5. les <u>deja proponer un movimiento</u> con el ritmo, no fue tan buena decisión pues en un momento hicieron un gesto 6. que asociaron con apuñalar.” 	

(Anexo 1 y 2)

En retrospectiva, vemos que la cantidad objetivos propuestos no es coherente con el tiempo de la sesión: una sesión de hora y media a dos horas con 30-40 alumnos, desescolarizados y en proceso de desintoxicación, entre otros. Observamos que los objetivos están pensados para un aula más bien regular (a, b) en donde las nociones que se proponen suponen una disposición previa sobre estos temas (mito, rito, comunión rítmico-corporal; ritmo grupal, etc.) Esto quiere decir que la elaboración del enunciado, a pesar de la cantidad de temas que anuncia, es didácticamente impertinente con niños y jóvenes que apenas si han sido recogidos de la calle y están en proceso de resocialización. En cuanto a la extensión de los objetivos específicos (b, c, e y f), vemos que hay un intento de responder las consignas que vienen de todas direcciones, desagregando las posibilidades de aquello que pudiera significar propiciar mediante el mito y el rito una comunión rítmico corporal. Podemos imaginar aquí una clase llena de ritmos y tambores, con entradas sobre el sentido del mito en las civilizaciones o incluso en la actualidad. Pero, en este contexto siguen siendo abstractos y carentes de sentido.

5.2.2 La no definición de las tareas

Veamos por contraste la realidad de la clase para P1: es la primera sesión, no conoce a los alumnos, y conocerlos llevaría la mayor cantidad de tiempo de la clase: cómo interactúan, el rango promedio de edad, cómo se relacionan entre ellos, qué intereses tienen. P1 define dos temas y su posible relación en la intención de construir un discurso para una clase catedrática poco procedente en este contexto por demás desescolarizado. La Fundación no es un colegio y no emula ninguno de sus procesos. Durante la clase P1 hace un diagnóstico de las habilidades rítmicas de los alumnos (1). También evalúa el interés que manifiestan ante los temas que propone (2) y algunas habilidades que demuestran alrededor del ritmo (3). Evidenciamos que topogenéticamente P1 se ubica en el rol del instructor especialista de teatro, y que lo que escribe en el diario de campo corresponde a la visión de un experto que busca habilidades excepcionales e interés en el tema que pretende enseñar y no al rol de profesor que le corresponde (2). En la sesión del taller surgen actividades rítmicas que son del interés de algunos pocos alumnos, pero P1 cae en cuenta de la dificultad o falta de interés que tiene la mayoría de la clase (4, 5). Al respecto preguntamos cómo definir un contenido y en relación a la actividad a través de la cual se moviliza, ¿cómo definir las tareas para el alumno? Si acudimos a los gestos profesionales del docente, partimos de la definición de contenidos, pero en el curso de definir, en efecto, qué es lo que se va a realizar en una sesión de clase, ¿cómo hacer devolución, dando claridad a los alumnos sobre los pasos a seguir?

Vemos las inquietudes de P1 frente a la respuesta de los alumnos respecto a las actividades de carácter “libre” que introduce al aula, y cómo una respuesta

‘agresiva’ por parte de los alumnos tensiona las expectativas de P1 frente a la clase. Teme un gesto como apuñalar en una sesión de clase con un contexto como éste podría transformarse incluso en una situación violenta. Surgen preguntas sobre cómo saber dar un manejo adecuado a este tipo de situaciones.

El problema de la pertinencia de los contenidos

Por ahora vemos que las reflexiones a posteriori nos dan línea para cuestionar los imaginarios del profesor novato. Los palos de ciego en este caso corresponden a tratar de dar un tipo de clase a una población cuyas necesidades distan de lo que cree P1.

Ahora bien, en el siguiente ejemplo, vemos que parte del problema de los tropiezos estriba en los contenidos que moviliza. Es decir, en esta clase y en las siguientes, P1 toca con claridad temas referentes al mito, al rito etc., y más adelante al coro y temas afines todos ellos correspondientes a los componentes, a los elementos de la tragedia griega. Los retoma además para ser movilizados en exposiciones tipo cátedra, como en la universidad. Veamos lo sucedido desde la memoria del diario de campo de la sesión 1:

1. P1: El mito ¿qué es?
 2. A1: Son historias que sí pasaron y al mismo tiempo no”,
 3. A2: Son como fantasías, Es una historia.
 4. A3: Profe eso tiene que ver con las culturas, ¿verdad?
 5. P1: El mito es la herencia cultural de los pueblos que narra el origen del mundo.
 6. A1: Es cuando alguien hace algo importante y lo recuerdan.
 7. La clase : Eso es una leyenda, ¿cierto profe?
 8. P1: Exacto, por que el mito narra el origen del universo, la creación de los dioses y del hombre, la leyenda cuenta las hazañas de los héroes y sus maldiciones.
 9. Se hace énfasis en el carácter religioso del mito, y de su imposibilidad de ser sin el rito o ritual. Se plantea al ritmo como compañero del rito y del mito.
- (Anexo 2)

Observamos que P1 realiza unas preguntas que los alumnos responden desde lo que saben (2, 3, 4). En la media en que avanza el cuestionario, los alumnos aciertan al diferenciar por ejemplo mito de leyenda (5, 7, 8). P1 concreta esas diferencias en un acto que legitima el saber de los alumnos y pareciera instalar los temas de la clase. Vemos que las respuestas de los alumnos no sólo eran posibles, sino que le dan línea a P1 de explicar y puntualizar sobre los temas que propone En el diálogo que crea logra ‘tener seguridad’ del *topos* que ocupa.

Sobre los contenidos de la segunda sesión:

Cuadro 3, paralelo entre los contenidos propuestos para la sesión 2 con el diario de campo correspondiente.

Contenidos de la segunda sesión	Fragmentos del diario de campo.
<ul style="list-style-type: none"> a) Coro b) Corifeo c) El personaje d) El entrenamiento rítmico-corporal e) La música interior f) El ritmo interno g) La imagen rítmico corporal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición del <u>el coro, el corifeo, el Mito y el rito.</u> (Se exponen) 2. Los <u>orígenes del teatro, la comedia, la tragedia, la democracia</u> 3. y del <u>derecho en la antigua Grecia (...).</u> 4. En la fase de entrenamiento: <u>Movilidad articular rítmica en</u> 5. <u>grupo, (...) Calentamiento del aparato fonador. Explicación de la</u> 6. <u>importancia del calentamiento corporal y vocal (...)</u>No se 7. <u>articulaban los textos con las actividades propuestas</u> 8. (...)Logramos identificar la relación del ritmo y el espacio, sin 9. embargo aún nos quedamos en lo discursivo y no lo pasamos 10. a la practica.

(Anexo 1 y 2)

Estas primeras sesiones nos permiten identificar dos dificultades específicas para el profesor novato:

1. La necesidad de articular los dos temas exigidos por los Formadores desde donde él presupone que puede ser: mito y rito y su posible relación con el ritmo como contenido específico.
2. La poca pertinencia del desarrollo de estos temas con las necesidades inmediatas de los menores en la Fundación.
3. señalamos en negrilla el comentario que hace P1 en el diario de campo en el renglón 9. Porque da cuenta de una intuición valiosa: intuye que los discursos no son la mejor forma para dar clase aquí.

Recordemos que los profesores en formación trabajan en diadas en la fundación, razón por la cual P1 y P2 elaboran las planeaciones de las sesiones 1 a la 7, y que, según la pauta de F, debían articular sus temas de anclaje en las planeaciones. Es decir, al problema del ritmo se le sumó el problema del espacio. Podemos ver cómo en la sesión 2 P1 y P2 proponen gran cantidad de contenidos de la teoría y práctica del teatro pensados para un actor. Los contenidos a), b) y c) corresponden a la historia y a la teoría del teatro que los estudiantes aprenden en la materia Poéticas de la Representación en primer y segundo semestre. Pretender enseñar los mismos contenidos es ya un poco difícil, pero pretender enseñarlo en la Fundación entre la población vulnerable y flotante, en una sola clase sin un horizonte definido del objeto de la intención pone de manifiesto que el modo de entrada como profesores es del todo aplicacionista (Merchán, 2013 cap. 10)

Obsérvese cómo recurren de nuevo al discurso y a la exposición para definir estos términos (1, 2 y 3). En la intención de articular las peticiones de la Fundación acuden al nacimiento del derecho en la antigua Grecia. A su turno, P2 eligió como tema de anclaje el espacio, por lo que en la planeación y concreción de la clase han de

encontrar la forma de articular estos dos temas, con las necesidades de los menores en el contexto de la Fundación.

Topogenéticamente los estudiantes intentan cumplir con las consignas de los formadores (F y FT), que, puestas en conjunto son disonantes porque apuntan a muchas direcciones al mismo tiempo.

En este sentido, P1 y su colega P2 asumen el rol de instructores de entrenamiento físico (5 y 6) que quieren convencer a los alumnos de la importancia de la cultura física. En otras palabras, al querer cumplir con las consignas no articuladas de F y de FT se pierde el horizonte del alumno.

La reflexión que hace P1 en el Diario de campo deja por fuera la importancia que desde el comité de práctica se pretende dar al texto: justamente ser el mediador principal para la definición de contenidos. Dar un marco a las posibles actividades y por ende articular de entrada las tareas de profesor en su intento por instalar la clase (7). Esto quiere decir que las actividades por sí solas no son suficientes para dar sentido a la clase y que, reiteramos, en este escenario de la Fundación solo hay una oportunidad en cada sesión pues la población de hoy, probablemente no estará mañana. Es población flotante en situación de reclusión.

Por las dificultades y los desaciertos, P1 entiende de la sobrecarga discursiva y la ausencia de ejercicios prácticos que den cuenta de lo que se quiere enseñar (8, 9 y 10) siendo la primera traza donde P1 intuye la necesidad de cambiar el modelo de clase.

Hemos revisado algunos elementos de las dos primeras sesiones de clase, que, muestran que P1 ni P2, y nos atrevemos a decir que F tampoco, logran priorizar la necesidad de poner por delante las necesidades de los alumnos sobre, al parecer, unas formas de exploración poco pertinentes en este contexto. En el capítulo siguiente revisamos algunos de los componentes de las clases posteriores. Aunque puede parecer reiterativo cómo los profesores en formación intentan ajustar la formulación de objetivos para dar coherencia a las propias expectativas con las necesidades de la institución, vamos a mostrar los tipos de equívocos para resaltar también el papel del Formador en este tipo de práctica.

5.2.3 Los proyectos de aula y la planeación de clase

Cuando los estudiantes inician el proceso de práctica, el comité de prácticas pedagógicas proporciona una serie de herramientas que orientan la observación, la planeación de clase y el diario de campo⁹.

⁹ El *de observación* instrumenta qué y cómo observar en una clase de modo que quien observa comprenda cómo funciona la estructura de movilización y construcción de conocimiento.

La *planeación de clase* desagrega para el profesor novato los componentes que ha de tener en cuenta al anticipar qué quiere enseñar y cómo pretende hacerlo.

El *diario de campo* es un formato a través del cual el estudiante puede pensar de nuevo sobre la clase realizada y sistematizar los avances en la comprensión del funcionamiento de la misma reflexionando sobre cómo la prepara, qué tuvo en cuenta y qué no. A partir de su escritura y lectura durante el semestre, el diario de campo se constituye el lugar para la reflexión y reconfiguración del profesor.

A continuación presentamos la planeación de clase de la sesión 3 de P1 y P2 con la estructura desde dónde construyeron las clases en la Fundación. Señalamos la pertinencia incluso del formato, pues este deviene de las planeaciones de las clases en la universidad y no muestra un ajuste que dé orientaciones de mediación a los profesores en formación en escenarios diferentes. También mostramos en la casilla ‘interpretación’ avances de la lectura a posteriori del proceso una vez completada la práctica. De la elección de contenidos y actividades llamamos la atención sobre todo la dificultad de ‘ver’ y tener en cuenta la situación de los alumnos, en este caso ‘menores en situación de reclusión’, en tránsito de resocialización.

Formato de planeación

Cuadro 4, interpretación del formato y planeación sesión 3

Sesión 3	Objetivos		Interpretación		
	1. Objetivo general: Reconocer y aplicar la resolución de conflictos en la construcción de una canción		1. Vemos como P1 y P2 buscan integrar el contenido axiológico con una expresión artística puntual.		
	Objetivos específicos: 2. Reconocer la diferencia entre el <u>género lírico y el épico</u> . 3. Comprender la <u>relación</u> que existe entre los <u>derechos fundamentales y la resolución de conflictos</u> . 4. A partir del ritmo crear <u>atmósferas</u> donde se evidencie la palabra propia (lírica).		2. Temas vistos por los estudiantes en la asignatura Poéticas de la Representación 3. Este objetivo busca materializar la consigna de FT 4. los estudiantes buscan hilar los temas de anclaje, ritmo y atmósfera (antes era el espacio), con la intención de evidenciar la palabra propia (contenido axiológico confuso). Este es un claro ejemplo de los objetivos gramaticalmente posibles pero que carecen de significado.		
Fase	Contenidos	Actividades	Interpretación	Evaluación	Tiempo
Fase Inicial	Pulso	5. En círculo iniciar un pulso en 4 tiempos con acento en el primero, luego en el último, en el tercero y en el segundo. Esto cambiando de velocidad e intensidad, con las manos luego con los pies. Cuando ya esté instalado el ritmo, cada uno dirá su nombre y como se siente el día de hoy en dos repeticiones del pulso en cuatro tiempos	5. La actividad con la que los estudiantes buscaban disponer a los alumnos para la clase parte del tema de anclaje del ritmo. Esta actividad se limita a ésta fase y no se desarrolla en las fases posteriores.	Ritmo grupal, pulso. (no explicitan cómo es la evaluación).	15 minutos

Fase de Introducción	Lírica / Épica	6. Narración breve de los géneros épicos y líricos desde los postulados griegos.	6. Actividad devenida de la experiencia de los estudiantes en la asignatura Poéticas de la representación. Exponen verbalmente conceptos complejos de la historia del teatro sin una didáctica pensada para la población en cuestión.	No hay criterios	20 minutos
	Derechos Fundamentales	7. Acercamiento <u>narrativo a la resolución de conflictos</u> , explicando brevemente <u>el origen de los derechos fundamentales</u> , su procedencia y finalmente <u>la lectura y análisis corto del Artículo 18 de la Constitución Política de Colombia</u> .	7. Aunque no comprendemos qué quiere decir “acercamiento narrativo a la resolución de conflictos”, entendemos esta actividad como otra explicación hecha sin un ajuste didáctico pertinente.	Atención y comprensión de los derechos fundamentales trabajados. <u>Libertad de conciencia y el derecho a la educación</u> . (¿Cómo llegaron a la Libertad de conciencia?)	
Fase de Entrenamiento	El ritmo en el Verso y la Prosa	8. Introducción al lenguaje, lírico, por medio de dos ejemplos de lírica en verso (monólogo de Segismundo) y en Prosa (Texto de Jorge Luis Borges).	8. Aquí presentan un texto mediador a la clase. (comité de práctica),	Participación rítmico vocal. Diferenciación de la lírica y la épica. El verso y la prosa. Lo subjetivo y lo objetivo. Primera persona y tercera persona. (Exceso de contenidos)	30 minutos
		9. De nuevo instalando un pulso, se dispondrá la voz con la articulación exagerada desde la flora vocal (u, o, a, e, i, e, a, o, u, etc).	9. Una vez más se salta de un tema a otro sin justificación alguna. Vemos como hay una intermitencia entre los grandes temas de esta planeación: de la lírica y la épica se salta al ritmo, para volver a la lírica, y así sucesivamente.		

		<p>10. Cada uno conforme a la sonoridad de su nombre le asignara un sonido en 4 tiempos, un patrón de repetición que codificarán. Se escogerán 5 patrones específicos para armar la base de una canción, uno de los profes iniciara una pequeña improvisación vocal sobre esa improvisación y cada 8 tiempos cambiara de persona, lo ideal sería que cada uno de los presentes participe en la construcción épica de un relato que hable de la libertad de conciencia.</p>	<p>10. llamamos la atención respecto al riesgo que se corre en este contexto con las actividades que tienen como eje la improvisación sin consignas definidas. Recordemos los gestos asociados con apuñalar que surgieron en circunstancias similares en las sesiones 1 y 2. Cuando dicen "lo ideal sería..." nos deja ver como los estudiantes intuyen la necesidad de normas en la actividad, pero al no manifestarlas con claridad, quedan sugeridas vagamente en el entorno.</p>	No hay criterios.	
Fase de Composición	Improvisación Lírica	<p>11. Finalmente se armarán dos grupos, cada uno elaborará una canción con los elementos anteriormente dados, uno desde la prosa y otro desde el verso, para focalizar su expresión desde el artículo 18 y los deberes y derechos fundamentales.</p>	<p>11. P1 y P2 esperan que sean los alumnos los que articulen y den sentido a la gran cantidad de temas escogidos para una única sesión de clase: la lírica, la épica, el verso, la prosa, el ritmo, la atmosfera, la libertad de conciencia.</p>	Desenvolvimiento en la construcción de la canción a partir de los conceptos trabajados en los derechos fundamentales y en la Lírica.	30 minutos
Fase de Reflexión	Expresión y Resolución de Conflictos	<p>12. De lo anterior se recogerán las pruebas de lo que se hizo, en un espacio de reflexión donde se articule tanto los géneros narrativos como las temáticas de derechos humanos. Institucionalización de la clase.</p>	<p>12. Vemos el afán de P1 y P2 por abarcar la totalidad de las consignas recibidas. Revisando en retrospectiva nos preguntamos sobre la voz de F.</p>	Entendimiento sobre la resolución de conflictos en relación con los derechos fundamentales y la libertad de conciencia. (objetivo pretencioso)	10 minutos

(Anexo 1)

Con respecto a las fases

Vemos en la columna de 'fases' que P1 identifica una **fase inicial** diferenciada de una **fase de introducción**, ¿acaso la fase de inicio no es la misma fase de introducción donde disponemos a los alumnos para participar de la clase?

Con respecto a la fase de entrenamiento y de composición.

El referente inmediato sobre esta fase corresponde a aquel momento normalmente amplio en el que los formadores de las clases de entrenamiento corporal, vocal, inclusive de actuación retoman los contenidos disciplinares específicos desde el training (formas de hacer) y avanzan introduciendo alguno nuevo en el horizonte de construir herramientas técnicas de la actuación y darles formas en las composiciones (Barba, Grotowski, Laban, entre otros)¹⁰. Si a esto se refiere esta fase en el programa de formación, ¿por qué usamos estos tipos de formas en escenarios como la Fundación? En el documento de apoyo para la construcción del proyecto de aula y las planeaciones de clase explicita el comité de práctica el sentido de cada fase. También explicita de algunas reformulaciones según el contexto. Mientras analizamos desde dónde y cómo P1 propone la clase consideramos pertinente avanzar la propuesta de posibles cambios. Por ahora, si tenemos en cuenta el factor tiempo (una sesión de hora y treinta minutos), también nos cuestionamos sobre la coherencia de una fase de entrenamiento en este contexto, pues entendemos es una actividad que tiene un carácter secuencial y reiterativo, cuya finalidad es la experticia de un actor, por lo que se requiere no solo de consecutividad en las sesiones sino de intención y voluntad de ser actores. Nada más alejado de la realidad en el contexto que nos ocupa.

Sobre los contenidos y actividades

Retomando la fase inicial de la sesión 3, se dispusieron los alumnos en una formación circular. En la fase de introducción P1 explicó la diferencia entre la épica y la lírica durante 20 minutos. También leyó el artículo 18 de la Constitución Política de Colombia durante 10 minutos. De nuevo, sabemos que los alumnos vienen directamente de situaciones de calle, abandono y drogadicción. Entonces nos

¹⁰ *La fase de entrenamiento*: normalmente corresponde cuando el formador instala nociones nuevas y/o se retoman nociones de sesiones anteriores para ampliarlas. A nivel individual, los estudiantes, desarrollan autodisciplina, personalización del trabajo; es el espacio en el que a través de la exploración trabajan los "objetos" de su transformación. Estas exploraciones y experimentaciones están generalmente orientadas hacia situaciones de expresión/representación que se cristalizan en la *fase de composición*. Cuenta también con un espacio posterior de reflexión en la que el colectivo evalúa la movilización de los contenidos, las actividades propuestas como insumos para la comprensión y la construcción del proceso de construcción del cuerpo escénico. En esta fase, los formadores incorporan al medio didáctico nociones nuevas a través de acciones dirigidas. Según avanza el tiempo en el dispositivo de una sesión a otra, el medio se va complejizando. El entrenamiento supone sobre todo el espacio en que los estudiantes exploran las posibilidades técnicas para ir incorporándolas. *La fase de composición*: se refiere al ordenamiento, la combinación y la organización de una serie de elementos técnicos corporales, conocimientos de referencias teóricas y experiencias de vida individuales o grupales; esta fase sugiere sobre todo poner en uso y ver los avances de los contenidos movilizados en las sesiones (Merchán, C, 2013. P.90 cap. 5).

preguntamos: ¿Es pertinente y efectivo explicar verbalmente durante 20 minutos contenidos gruesos del origen del teatro como la épica y la lírica o la lectura de artículos constitucionales en una única clase de dos horas con población vulnerable? ¿cuál es la relación entre una actividad y otra? ¿cuál es la relación entre los posibles contenidos?

La construcción de un formato de planeación de clase tiene como horizonte orientar la planeación de clase en tanto le permite al estudiante formalizar sus intenciones de clase estructurando entre objetivos, fases de clase, contenidos, actividades para su movilización, tiempo para cada una de esas actividades y criterios de evaluación. Esta sesión pone de manifiesto que el estudiante llena el formato, pero no la revisa a la luz de la realidad del contexto, con los alumnos reales y concreto, que ya ha logrado conocer. Veamos de nuevo con calma los objetivos:

Cuadro 5, objetivos de la sesión 3

Sesión 3	1. Objetivo general: Reconocer y aplicar <u>la resolución de conflictos</u> en la <u>construcción de una canción</u>
Objetivos específicos: 2. Reconocer la diferencia entre el <u>género lírico y el épico</u> . 3. Comprender la relación que existe entre <u>los derechos fundamentales</u> y <u>la resolución de conflictos</u> . 4. partir <u>del ritmo</u> crear atmósferas donde se evidencie <u>la palabra propia (lírica)</u> .	

(Anexo 1)

Una vez más vemos que hay una necesidad por articular las consignas de F y FT. Si miramos los posibles del enunciado del objetivo general imaginamos que puede ser viable recitar dos o tres afirmaciones sobre la resolución de conflictos de formas no violentas a través de una canción. Estas formas de movilizar formas ‘nuevas’ de resolver problemas las ha integrado el rap, o el hip hop. Si tenemos en cuenta que la población viene de situaciones desescolarizadas podríamos incluso intuir que tendrían mucho éxito. Un compañero ha introducido el hip hop como texto mediador para la enseñanza de situaciones de representación. Sin embargo, al pasar a los objetivos específicos (2) vemos que P1 y P2 proponen entrar a diferenciar el género lírico y épico. Ojalá de forma breve, podemos presumir. Pero no: 20 min en una única sesión para los alumnos presentes de cátedra teórica. P1(Ver numeral 5 a 11) intenta replicar formas de la universidad (de las clases de Poéticas) ignorando focalizar la atención en las necesidades de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta las especificidades de la Fundación. Leer un artículo de la Constitución es una forma torpe de enseñanza, propia de quien no ve a los alumnos.

5.2.4 Otro tropiezo: los criterios de evaluación

Teniendo en cuenta que la evaluación se hace teniendo como base los contenidos y objetivos de la clase, es necesario entender cómo P1 elabora dichos criterios, en función de comprender cuál fue el aprendizaje de los alumnos. Consideramos

necesario avanzar en las sesiones analizadas para advertir cuales fueron los progresos y los desaciertos en el proceso de práctica. Para comprender el sentido de los criterios de evaluación de la **sesión 4**, confrontamos lo que se propuso en la planeación de clase y la reflexión de la misma en el diario de campo correspondiente:

Cuadro 6, Paralelo planeación de la sesión 4 con su respectivo diario de campo

Contenidos Sesión 4	Actividades Sesión 4	Criterios de evaluación Sesión 4	Diario de campo
A. <u>La epopeya:</u> <u>El poema épico</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y presentación del taller de teatro 2. ¿cuáles son sus expectativas en este espacio? 3. Lectura de una versión del cantar de los Nibelungos (El dragón Fafnir, guardián del tesoro de los nibelungos, adaptado por Jimena Dib) <p>¿qué opinan sobre la lectura?</p>	a) Comprensión y escucha de la lectura.	<p>1. (...) se instalo nuevamente <u>el código del puñal</u> que el grupo de alumnos tienen como referente común, las gesticulaciones y los chistes de calle no se demoraron en aparecer.</p> <p>2. (...)Se pueden transformar ciertos códigos de calle en códigos que los conecten con la herencia cultural de la humanidad, pero <u>es más agradable hacerlo mediante la lúdica</u>. Creo que los juegos de rol fueron un gran hallazgo para poder ingresar al tema de <u>la acción física y el personaje</u>.</p> <p>3. <u>Quedó desarticulado el ritmo y los derechos y los deberes</u>.</p>
B. <u>Lírica y épica</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de la epopeya como poema épico y su diferencia con los poemas liricos. 2. Explicación de la relación del mito, la leyenda y la epopeya. 3. Resolución de dudas sobre la lectura. 	<ol style="list-style-type: none"> b) Apreciación sobre la lectura. c) Dudas sobre la lectura 	

(Anexo 1 y 2)

Sobre el texto mediador para ejemplificar la épica

En un primer momento de análisis pusimos “En esta sesión se siguen presentando situaciones inestables que surgen de algunas actividades, donde ciertos gestos venidos de la experiencia de los alumnos en la calle desestabilizan el proceder de P1 (2)”. Pero en el avance del análisis, sobre todo en el esfuerzo de revisar el sentido de pertinencia de los contenidos y las actividades en relación a la especificidad de esta población, examinamos en efecto el tipo de relato de las lecturas del canto de los Nibelungos:

El tesoro de los nibelungos (duendes herreros) es custodiado por el dragón Fafnir. Él aniquila a cualquiera que intente hacerse con el tesoro. Solo Sigfrido es capaz de derrotarlo, tomando del tesoro solamente un casco de la invisibilidad y un anillo mágico que hace invencible a su portador. Lo que Sigfrido no sabe es que el anillo también posee una maldición que colma de desgracias a quien lo porte. Es así que Sigfrido emprende muchas hazañas con el anillo en su dedo, y en una de estas aventuras el amor de una mujer significará su muerte.

En esta sesión P1 y P2 esperaban aproximar mediante el texto la relación entre los mitos, las leyendas y la épica al mismo tiempo que buscaban evidenciar qué es un personaje y cómo es la construcción de los mismos. Sin embargo esta fábula germana contiene imágenes sobre el valor, la avaricia, la violencia, el desamor, la traición y la muerte. Nos cuestionamos sobre la pertinencia de estos temas en el contexto de la Fundación, sin olvidar las características de la población.

Sobre las expectativas de P1

Sigue intentando articular las consignas (3) dadas por F y por FT y mostrar lo que sabe, pero no logra ver lo importante para los alumnos. Cabe preguntarnos por qué P1 expresa la necesidad de enseñar de forma lúdica desde los juegos de rol, pero no desarrolla la idea en el diario de campo. Bien puede ser un capricho despertado por una noción vaga del deleite estético de los alumnos, o puede ser una estrategia funcional para su aprendizaje, sin embargo, no podemos tener una certeza al respecto debido a la forma escueta en la que se expresa en su diario de campo.

P1 cambia entre una sesión y otra los contenidos, pero siguen siendo enciclopédicos y sin sentido para esta población. Si volvemos al modelo de la práctica, y tenemos en cuenta que la construcción del rol docente es un proceso y que desde la tríada didáctica los profesores en formación aprenden mientras enseñan, en este caso P1 muestra toda la intención de entender los referentes que conoce para enseñar lo que F y FT le piden. En esta sesión cambia los contenidos de la clase pero no identifica aún la necesidad de incluir a los alumnos en la construcción del proceso de aula. No cambia la forma de dar clase. En cuanto a a), b) y c) se acerca a la definición de

criterios acordes con los contenidos, pero no logra puntualizar qué de esos contenidos y cómo los va a evaluar.

Respecto a la pertinencia de contenidos en la Fundación

¿Cuál es la necesidad o la utilidad que tienen los alumnos de la Fundación por aprender contenidos técnicos del teatro como la diferencia entre la lírica y la épica, el origen de la tragedia, la definición del coro y del corifeo, la libertad de consciencia, entre otros? Evidenciamos desde los contenidos propuestos que elegir el ritmo como tema de anclaje es un desacierto en los escenarios educativos que tienen las condiciones de la Fundación, su población y su contexto.

Consideramos que la formulación de los contenidos y de los criterios de evaluación por parte de P1 no fueron exitosos, y que no hubo mayor avance en los dos periodos académicos analizados, razón por la cual no hablaremos más al respecto, sin embargo, consideramos que la construcción de contenidos y de los criterios de evaluación en escenarios educativos similares a la Fundación deben ser objeto de estudio para futuras investigaciones dentro de la licenciatura.

5.2.5 Los objetivos confusos.

Los objetivos son la brújula de las planeaciones de clase realizadas por los estudiantes. Estos objetivos permiten al estudiante descomponer el tema macro en contenidos que puedan ser enseñados desde actividades puntuales que den cuenta de aquello que se procura enseñar (Chevallard,1990). La consecuencia de la fricción entre las múltiples consignas recibidas por P1 se observan en primer término en los objetivos que elaboró en las primeras 5 sesiones de clase. La confusión en los objetivos en estas sesiones es reiterada, y solo en las últimas clases se ve un avance respecto a su formulación. En cuanto a la elaboración de objetivos específicos, la confusión es continua. A continuación se presentan los objetivos que P1 propuso en la sesión 2:

Cuadro 7, objetivos sesión 2

Sesión 2	Objetivo general: Construir una coreografía rítmico-corporal. Acercamiento al trabajo con el coro y el cardumen.
Objetivos específicos: Comprender que los personajes, lugares, y circunstancias tiene ritmos diversos y variables.	

(Anexo 1)

A primera vista podemos decir que el objetivo específico no ayuda al desarrollo del objetivo general, también podemos detectar dos fallas importantes en esta propuesta. En el objetivo general se anuncian tres actividades que tal vez pudieron ser articuladas con los contenidos axiológicos exigidos por FT y profundizan el tema del

ritmo. Sin embargo cada una de estas actividades son diferentes y tienen diversos niveles de dificultad, razón por la cual difícilmente se pueden aprender en una única sesión de dos horas. Haber contemplado solo una de estas actividades hubiera sido suficiente para definir el rumbo de la clase.

La segunda falla que queda en evidencia se puede observar desde el lugar que P1 construyó el objetivo específico. Como ya lo hemos mencionado, comprender los dinamo ritmos es interés del actor o del experto en teatro, razón por la cual podemos suponer que la enunciación de estos objetivos se realizan desde la postura de un actor o director de teatro, y no desde el lugar que corresponde al profesor de teatro escolar que es invitado (por FT) a enseñar valores desde su disciplina ¿Es coherente este objetivo respecto a la necesidad de los alumnos y a la utilidad que pueden darle ellos a este aprendizaje? Para contrastar analicemos los objetivos generales de las sesiones 7, 8, 11 y 12:

Cuadro 8, Objetivos generales sesiones 7, 8, 11 y 12

Sesión 7	Objetivo general: Explorar el mito de Vucub Caquix para entender la importancia del diálogo y la gratitud.
Sesión 8	Objetivo general: Aproximar los niños y jóvenes de la fundación a una expresión teatral.
Sesión 11	Objetivo general: Comprender la importancia de las normas para vivir en sociedad
Sesión 12	Objetivo general: Comprender la importancia de aceptar las circunstancias y asumir los errores.

(Anexo 1)

Los objetivos generales de las dos últimas sesiones fueron elaborados teniendo en cuenta la pauta de FT: *la resolución de conflictos de formas no violentas, los derechos y los deberes del ciudadano*, esto permitió centrar la atención de P1 al momento de construir sus objetivos en las necesidades de los alumnos, distanciándose de su rol como teatrero al ubicarse en el rol docente que va a enseñar lo que debe ser enseñado y no lo que él desea enseñar. La evaluación de A1 es sobre la sesión 11, donde se trabajó a partir del código del samurái para explicar la importancia de las normas para vivir en sociedad. El alumno valora la disciplina (1) y considera que es una necesidad principal suya y de sus compañeros. En efecto, la claridad en el objetivo general permitió a P1 explicar con palabras comprensibles el tema de la lectura, además la clase permitió evidenciar lo que se propuso como objetivo general.

Las evaluaciones hechas por A2 y A3 son sobre la sesión 12. En esta sesión se pretendió movilizar la resiliencia como contenido principal de la clase. Aunque podemos cuestionar a P1 por la complejidad que implica llevar un tema tan sensible a una población en una situación de reclusión, lo manifestado por A2 deja ver que él comprendió en cierto grado lo que vagamente propuso P1 (2) en su planeación de clase. La evaluación de A3 permite comprobar que efectivamente hubo un

aprendizaje respecto a los temas tratados en la adaptación de la leyenda *El primer hombre que soñó* (5) y (6), sin embargo no se lograron los aprendizajes propuestos por el profesor. Si tenemos en cuenta que ésta fue la última sesión en la fundación, podemos afirmar que los objetivos generales se aclaran parcialmente. Pero...los objetivos específicos siguen siendo erráticos, pues lo aprendido por los alumnos fue en muchas ocasiones invisible para P1, pues sus objetivos cargados de conceptos complejos y de articulaciones abstractas difícilmente pudieron ser comprensibles para los alumnos.

La dificultad al momento de formular los objetivos en las planeaciones de clase no solo obedece a la dificultad de articular las múltiples consignas que pueden entrar en contradicción. Al leer el *Documento de apoyo para la planeación del proyecto de práctica*, otorgado por el comité de prácticas pedagógicas a los estudiantes, es de notar que el apartado referente a los objetivos generales y específicos da un ejemplo vago donde solo se contemplan los lugares de práctica que no cuentan con una población flotante, razón por la cual comprender una secuencia didáctica al momento de formular dichos objetivos en un lugar con las condiciones de la fundación, no aporta mayores avances.

Vale la pena preguntarnos ¿Cuántos objetivos son pertinentes en la planeación de clase cuando la población con la que se trabaja es flotante? ¿cómo pensar una secuencia didáctica cuando solo contamos con una única clase de una hora y treinta minutos de clase? Consideramos que el tema sobre la elaboración de los objetivos de clase en este lugar de práctica o similares corresponde a otra investigación que valdría la pena llevar a cabo en la licenciatura, pero por lo pronto concluiremos lo concerniente a los objetivos de clase en nuestro análisis.

Si los objetivos de la clase son confusos, difícilmente se podrán formular unos contenidos coherentes. Prueba de ello son los contenidos propuestos en las planeaciones de P1, ya que en algunas ocasiones no fueron simplificados a su mínima expresión para ser fácilmente comprendidos, en otras se limitaban a nombrar de manera abreviada las actividades que se iban a realizar o los temas de la clase. En todos los casos podemos ver que los contenidos no ayudan a cumplir los objetivos, lo cual abre el interrogante ¿Podemos formular contenidos enseñables sin la formulación de objetivos claros?.

Aunque en el *Documento de apoyo para la planeación del proyecto de práctica* despeja dudas respecto como se deben construir los contenidos de la clase, estos deben ser pensados para cumplir los objetivos que el estudiante propone. Concluimos en este punto que de la elaboración de los objetivos depende la formulación de los contenidos. Así mismo, los criterios de evaluación dependen de los contenidos. En las planeaciones de clase que nos conciernen, la falta de claridad en los contenidos impide tener criterios de evaluación concretos. Evaluar la atención, la disposición, la participación o el esfuerzo de los alumnos tiene poco o nada que ver con los

contenidos que P1 propone en sus planeaciones. Así mismo cuestionamos la percepción que tienen los estudiantes respecto a lo que deben evaluar.

Es así que podemos vislumbrar la estrecha relación que hay entre los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, así mismo queda expuesto que las actividades pueden, o no, corresponder a los tres elementos mencionados, y que puede funcionar como un elemento autónomo tal como ocurre en las evidencias de ambos proyectos de aula.

5.3 Primeras claridades

En cuanto a las actividades que disponen a los alumnos para su participación en el taller de teatro, P1 les explica la razón de la formación en círculo y la rueda lúdica son necesarias en la clase.

1. P1: Les pido que formemos un círculo (Explicación del
 2. por qué): Porque todos nos vemos y
 3. tenemos la misma importancia que los otros, por eso no
 4. hay esquinas.
- (Anexo 2)

Tal vez por el hecho que el espacio contaba con sillas de plástico y no con pupitres, esta formación en círculo fue de uso reiterado en las sesiones siguientes, pero poco a poco la rueda lúdica fue desplazada de la fase de entrenamiento a la fase inicial o de disposición. Esta formación fue funcional al momento de disponer la población que participó del taller. Lo mismo sucedió con los juegos rítmicos al inicio de las clases. No obstante, pero al momento de intentar movilizar contenidos específicos sobre el teatro o sobre los contenidos axiológicos sugeridos por FT no fue una metodología fructífera.

En los capítulos anteriores describimos señalando desde los proyectos de aula y las planeaciones una serie de equívocos al momento de definir contenidos, actividades y formas de gestionar el taller en esta Fundación.

Paralelamente a las prácticas pedagógicas P1 avanzaba en el área de Escenarios Educativos sobre los procesos de lectura y dramaturgia para realizar lecturas dramáticas públicas como formato para llevar modelos de teatro accesibles al aula. El avance en el proyecto generó curiosidad por saber cómo usar estos avances en la práctica de la Fundación Niños de los Andes.

En el avance de los talleres, sobre todo en el semestre 2016-1, constatamos cómo contrario a dar discursos sobre los diferentes contenidos de un tipo de teatro, nociones y conceptos, la instalación de las lecturas dramáticas como actividad principal aporta ajustes propicios para los alumnos, para el profesor en formación y para la articulación de los diferentes componentes del modelo de formación.

5.3.1 El gozo y la necesidad por la lectura

En la segunda sesión del taller, P1 propone y realiza una lectura del texto de Jorge Luis Borges *Y uno aprende*. La sensación de gusto percibida durante la actividad se transforma en un hallazgo importante que será crucial para la construcción de las sesiones siguientes. En palabras de P1 en su diario de campo:

1. A los jóvenes les gusta que leamos en voz alta (...).
(Anexo 2)

Esta es la primera traza donde P1 escucha la voz de los alumnos. Esta reflexión será el primer indicio sobre la pertinencia que podían tener las lecturas dramáticas en la fundación, pues P1 desde el énfasis de Escenarios Educativos de las Artes Escénicas exploró dicha estrategia para la enseñanza del teatro en diferentes escenarios educativos. Eventualmente esta reflexión (1) marca la toma de decisiones de P1 y el cambio en la orientación tanto en las clases en la fundación, como en otros lugares donde eventualmente asume el rol de profesor de teatro escolar.

Podemos afirmar que el ritmo puede ser un concepto amplio, un contenidos básico de la música, o un posible componente de dramaturgia que puede ser abordado desde múltiples perspectivas. En el caso de P1 en la Fundación apenas logró llevarlo hacia enseñar secuencias de percusión corporal y vocal. Si bien este tipo de ritmo es una técnica de las artes escénicas, carece de sentido en un lugar como la fundación, sobre todo si se tiene en cuenta la condición vulnerable, flotante de la población, el poco tiempo de clase a la semana y la utilidad que la población puede tener ante necesidades mucho más inmediatas. Por estas razones P1 determina que el tema de anclaje no puede ser una categoría tan basta como el ritmo.

5.3.2 Del ritmo a los géneros literarios: el mito, la leyenda y la epopeya.

La elección de un tema de anclaje como el ‘ritmo’ siguiendo las pautas de F fueron un problema para P1 en la articulación de las exigencias de la Fundación, la comprensión del contexto y el aprendizaje del rol de docente. Por el contrario las consignas de FT ayudaron al estudiante a dar sentido a la elección de otros contenidos y actividades más ajustadas a la comprensión del contexto. Al compartir el espacio del taller de teatro con los alumnos, se hizo evidente la capacidad de atención e interés sobre actividades de narración con contenidos cercanos a los propios conocimientos y vivencias. Gradualmente el tema del ritmo se verá desplazado por los mitos, las leyendas y la epopeya, pues el interés de los alumnos, sumado a las exigencias de la fundación encontrarían una forma más concreta de enseñanza en estos contenidos donde la articulación entre el teatro y la enseñanza en valores fue más clara tanto para P1 como para los alumnos, como podemos ver en el informe de prácticas que corresponde a la sesión 6:

1. P1: Donde tenía como eje principal el Ritmo, ahora se
 2. encuentran los temas del Mito, la leyenda y la epopeya como
 3. materia principal para poder integrar tan diversos contenidos
 4. de una forma interesante y coherente para los alumnos.
- (Anexo 3)

La transición gradual entre el rol de estudiante al de profesor está marcada por el cambio de tipo de contenidos y de actividades que decide P1 en este momento. Podría decirse que sus intereses y nociones de teatro se ven afectados por las un contexto exigente donde priman las necesidades de los alumnos. En efecto, los mitos y leyendas son una amplia fuente de enseñanzas axiológicas, pues como se explicó en el acápite del saber axiológico, estos comparten con el teatro la función de exponer aquellas conductas que son esperadas y reflejan aquellas que no son aceptadas socialmente (Aristóteles, 2004).

P1 decide acudir a los orígenes que el teatro tiene en la mitología, razón que nos obliga a pensar en la estrecha relación que hay entre los géneros literarios y el teatro. Posteriormente esto será clave para la selección y adaptación de textos que a diferencia del gran concepto del ritmo, sí pueden ser presentados como un objeto que puede ser visto en su totalidad en una única sesión de clase por los alumnos.

En este punto manifestamos la necesidad que tiene el profesor de teatro por tener referentes que vayan más allá de los límites de su disciplina, es decir que el conocimiento que él pueda tener en objetos culturales (textos) devenidos de la literatura, el cine, la pintura, la música, la historia, etc. son útiles ya que son susceptibles de ser adaptados y expresados en un lenguaje teatral.

La tematización de los contenidos en el texto mediador

Cuadro 9, textos y contenidos tematizables del proyecto de aula

Proyecto de aula 2015-2			
Número de clase	Textos mediadores (originales)	Textos mediadores (adaptaciones)	Contenidos tematizados
Sesión 1	<i>La esencia divina, mito de tradición oral Embera Chamii.</i>	No hubo.	El ritmo, el rito y el mito.
Sesión 2	<i>Juego rítmico rombo, romboide trapecio, trapezoide.</i>	No hubo.	El ritmo y la coreografía.
	<i>Y Uno Aprende, poema (Borges, S.F)</i>		

Sesión 3	Fragmento de <i>La vida es sueño</i> (Calderón, 1999)	“Segundo monólogo de Segismundo”	El pulso, la lírica, la épica, la poesía en verso y en prosa.
	<i>Si pudiera vivir nuevamente</i> poema en prosa del libro <i>Ficcionario, una antología de sus textos</i> (Borges, 1998)	No hubo	
Sesión 4	Cantos 1, 2 y 3 del <i>Cantar de los Nibelungos</i> (Anónimo, 2011)	<i>El Dragón Fafnir, guardián del tesoro de los nibelungos.</i> Adaptación (Dib, 2011)	La epopeya: el poema épico.
Sesión 5	<i>Ítaca</i> poema de Constantino Cavafis (S.F)	“Selección de fragmentos y narración oral de la Odisea de Homero.”	No hubo.
Sesión 6	Capítulo 1 y 2 <i>Popol Vuh</i> (Anónimo, 2015)	“La creación del mundo y de los monos.”	Los mitos de América: La epopeya mesoamericana.
Sesión 7	<i>Constitución política de Colombia.</i>	“Artículo 20: el derecho a la libre expresión.”	La soberbia y la libre expresión: la gratitud y el dialogo. La sesión no se realizó.
	Capítulo 4, 5 y 6 <i>Popol Vuh</i> (Anónimo, 2015)	“El mito de Vucub Caquix”	

Proyecto de aula 2016-1			
Numero de clase	Textos mediadores (originales)	Textos mediadores (adaptaciones para lectura dramática)	Contenidos tematizados
Sesión 8	Capítulo 6 <i>el Swami de los tigres</i> del libro <i>Autobiografía de un Yogui</i> (Paramahansa, 2014)	“El Domador de Tigres”	La importancia del autocontrol.
Sesión 9	<i>Mitos de memoria del fuego</i> (Galeano, 2005)	“El Mito Zapoteca del Murciélago“	El respeto por las diferencias y la autoestima. Saber vivir el presente.
	<i>Y Uno Aprende</i> , poema (Borges, S.F)	“Y Uno Aprende”	
Sesión 10	Capítulo 1 y 2 <i>Popol Vuh</i> (Anónimo, 2015)	“La creación del mundo y de los monos.”	La soberbia y el saber ser humilde.
Sesión	Cuento <i>La tumba de la flauta</i> ,	“La tumba de la	Las normas de

11	del libro <i>Fantasma y samuráis, cuentos modernos del viejo Japón</i> (Okamoto, 2015)	flauta”	convivencia.
	<i>Código Marcial del Wing Chun</i> (Ip Man, S.F)	“Código Marcial”	
Sesión 12	Mito mapuche <i>El primer hombre que soñó</i> del libro <i>Quetzalcóatl y otras leyendas de América</i> (Bastidas, 2014)	“El primer hombre que soñó”	Saber ver lo bueno en lo malo: La resiliencia.
	Fragmento de <i>La vida es sueño</i> (Calderón, 1999)	“Segundo monologo de Segismundo”	

A continuación ampliamos el funcionamiento de los textos como lecturas dramáticas. Veamos...

5.3.3 La articulación del lenguaje teatral con el saber axiológico

Los constantes casos de agresión verbal en la fundación, llevan a P1 a tomar una decisión que orientaron las formas de preparación de la lectura dramática de la sesión 9. Este ejercicio particular permite explorar el significado de la teoría de la acción didáctica conjunta, en el nivel de la co-construcción del conocimiento o aprendizaje mutuo entre los alumnos y el docente en formación. La decisión de P1 consiste en tomar los ejemplos que dan los menores en el trato entre ellos, las palabras y las voces de desprecio hacia los otros en la fundación, y ponerlas en la voz desdeñosa del murciélago, personaje principal de la fábula.

1. MURCIÉLAGO: ¡Qué pajarracos tan desteñidos!,
2. ¡cantan horrible, qué plumas tan cortas, qué plumas
3. tan largas, qué pico tan feo!, parece que se hubiera
4. estrellado contra un árbol. (Anexo 4)

La hybris o transgresión cometida por el murciélago actúa como forma de espejo para los menores. Podremos decir que hace las veces de ‘reconocimiento? En términos aristotélicos, por mediación de los comportamientos del murciélago para con las aves. Este distanciamiento a través del relato, que pone los tonos de desdén en el ave, reflejando las formas de comportamiento no aceptables, retoma también el principio de distanciamiento de Brecht.

Los alumnos reconocen de inmediato la voz del matoneo que desprecia al otro (1, 2, 3), voz que se presentó sin falta en las sesiones anteriores de clase, tanto en la dirigidas por P1 como en las conducidas por P2. La lectura dramática del mito zapoteca fue un logro que marcó un precedente en las sesiones posteriores, fue objeto de estudio no solo en la fundación, sino lo fue a su vez en el grupo de lecturas

dramáticas La Carreta de los Libros de la Licenciatura, trayendo consigo aportes para mejorar la adaptación del texto mediador. Uno de sus aportes es la elaboración de la contextualización-sinopsis de la fábula en cuestión, método que será apropiado por P1 en las adaptaciones posteriores de las lecturas dramáticas en este escenario. Veamos a continuación la sinopsis del mito *Zapoteca el origen del Murciélago*:

1. El mito da cuenta de la inconformidad del murciélago con su
2. aparición, el regalo que las aves le hacen, del nacimiento del
3. arcoíris al ser eco de su vuelo y del castigo que Dios le ordena por
4. la vanidad y soberbia que ensancharon el pecho del quiróptero.

(Anexo 4)

5.3.4 La lectura dramática como insumo para el profesor de teatro escolar

Gracias al espacio otorgado por el grupo La carreta de los libros, la lectura dramática fue llevada a diversos escenarios educativos, entre ellos la fundación de la Santa Cruz en San Francisco, Cundinamarca. Esta fundación también alberga a jóvenes vulnerados.

Los alumnos de la fundación de la Santa Cruz son menores de edad que han sido víctima de abusos en sus entornos familiares, razón por la cual son sustraídos de sus hogares para ser protegidos y garantizar la restitución de sus derechos. Una vez es revisada y alimentada con la contextualización-sinopsis, la lectura dramática del mito zapoteca del murciélago es presentada en la fundación de la Santa Cruz.

Esta vez no se recurrió al saber de las artes marciales, sino que fue dada a los menores para que fuera leída y representada por ellos. Este momento de devolución por parte de los alumnos deja en evidencia la necesidad que tiene el docente en formación de entregar el protagonismo de la situación de representación, para otorgar este rol a los alumnos, y así potenciar la situación de representación como situación didáctica.

Es primordial diferenciar las circunstancias entre las fundaciones. Mientras que en la fundación de la Santa Cruz los menores son habitantes permanentes del lugar, están escolarizados, alfabetizados y son ayudados a crecer desde el afecto que los mayores responsables del lugar les demuestran.

Por otro lado, en la fundación Niños de los Andes los menores están en la ya mencionada situación de población flotante, no están escolarizados, hay situaciones de analfabetismo, algunos menores han habitado la calle o han cometido delitos, lo cual trae consigo conductas violentas y de drogadicción. A esto se suma la forma agresiva que tienen algunos formadores del lugar para reprender verbalmente a los menores, recordándoles las situaciones adversas y los vicios que tienen ellos o sus

familias.

Entonces, nuestro campo de interés se centra en la construcción axiológica (Fronzizi, 1968) desde la emoción estética (Kant, 1932) en menores que han vivido situaciones anormales, donde la situación de crisis en el umbral de la vida y la muerte hace necesario un aprendizaje que los ayude a vivir, y para lograr este cometido, P1 debe pasar de ser un exponente de su gusto a mediar un aprendizaje que sea de utilidad para los menores de la fundación. Es un tránsito necesario que debe hacer el profesor novato en teatro para poder asumir su rol docente con plena conciencia de la responsabilidad que asume. Es así que el docente en formación entra en contacto con un contexto agitado, y a pesar de eso, debe dar un gran paso, para comprender las decisiones que debe tomar para elaborar una planeación coherente con la adaptación de la lectura dramática. Veamos la reflexión hecha al respecto por P1 en el diario de campo de la sesión 9:

1. La lectura dramática logró captar la atención de los estudiantes por dos
2. motivos: el primero fue la instalación de las preguntas antes de la lectura.
3. Segundo, las imágenes con las que se apoyo la lectura dramática a modo
4. de marionetas. (Anexo 2)

Hay una falta de comprensión, por parte de F y de los estudiantes, de la estrecha relación que tiene el teatro con la educación en valores (ver capítulos 3.1 y 3.2). Esta relación es aclarada a P1 en el énfasis de Escenarios Educativos al presentarle una estrategia para la elaboración de material didáctico que pudo mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Fundación y de P1(2 y 3). En las lecturas dramáticas la voz es la expresión de la emoción ayudan a crecer en afecto.

Otras posibilidades en las adaptaciones para lecturas dramática

El conflicto en la clase 8 con el alumno que descalifica a sus compañeros, son una llamada de atención sobre la elección de los contenidos axiológicos y cuales son los acertados para trabajar con los menores de la fundación.

Este ultimo motivo será determinante para la planeación y la ejecución de la sesión 9, donde el fundamento que motivó a P1 fue el de atajar la conducta repetitiva de matoneo que se estaba presentando cada vez con más frecuencia en la fundación. En el año 2015 este problema no fue evidente, pero el 2016 trajo consigo el aumento de esta conducta por parte de los alumnos.

1. P1: La intención era abordar el tema de la vanidad y de los prejuicios al 2. momento de juzgar a los demás por su apariencia física, pues en la
3. fundación se presentan muchos casos de matoneo donde
- palabras como 4. orejón, negro, narizón, gordo son comunes en su vocabulario.

5. Sorpresivamente, para los educandos la lectura dramática deajo más
 6. enseñanzas además de las evidentes para los practicantes.
- (Anexo 2)

La estructura dialógica de aprendizaje en la clase del murciélago se evidencia al momento que un alumno participa en la reflexión del mito narrado a modo de lectura dramática. Esto da cuenta de la co-construcción del conocimiento entre los alumnos y el docente en formación (5 y 6), que poco a poco va quitando la mirada sobre sí mismo para comenzar a escuchar a los jóvenes de la fundación y sus nociones e interpretaciones de los objetos culturales, dando cuenta de un proceso autónomo de pensamiento que aporta un punto de vista que aporta a la clase mediada por P1. Al momento de la reflexión sobre el cuento un joven hizo una apreciación de la historia que fue sorpresiva, y al mismo tiempo pertinente para la clase:

1. “ El mito del murciélago nos enseña a querernos y a
2. aceptarnos como somos, porque por más plumas que
3. nos pongamos encima seguimos siendo nosotros, y por
4. eso es importante valorarnos a nosotros mismo.”

(Anexo 2)

La reflexión del alumno da cuenta de un hecho como lo es la lectura parcial que hacemos los seres humanos, y cómo es retroalimentada con otras percepciones y nociones ajenas a las propias (1 y 2). Es un evento constructivo que va a potenciar el modelo en formación en alternancia, donde la reflexión sobre lo sucedido en las clases dejan de ser un campo exclusivo del profesor encargado de los lugares de práctica y del docente en formación, pues los alumnos tienen las facultades para ver más allá de lo que por ejemplo, P1 pudo ver en el ejemplo anterior. En esta traza vemos como topogenéticamente P1 se desplaza del lugar del profesor erudito al sitio del profesor que aprende de los alumnos y de las situaciones que ocurren en el aula.

5.3.5 La lectura dramática como diálogo entre el profesor y los alumnos

El aporte del alumno ayudó a nutrir de significado el mito al cual P1 hizo una lectura desde una perspectiva diferente, ignorando esta enseñanza que es de vital importancia para la autoestima, el cuidado de uno mismo y el amor propio, que se puede entender a su vez como el fundamento para hablar del cuidado, la estima y el amor hacia los demás. Esto nos ayuda a ejemplificar que el aprendizaje en valores no solo ocurre en los alumnos, ya que los profesores también aprenden cómo proceder en determinados contextos cuando enseñan.

Esta noción es accidentalmente reforzada al leer el texto mediador que P1 preparó

para sortear dificultades en el aula de clase. En la sesión 9, P1 usa por primera vez el ya mencionado texto salvavidas para reencausar una clase que se puso en peligro al momento de proponer actividades de las artes marciales, sin cuidar la pertinencia y la coherencia con lo ya logrado con la lectura dramática realizada y con las primeras actividades que dieron cuenta de lo ya instalado en la clase. Por fortuna, el texto salvavidas escogido permitió retomar los contenidos elaborados por P1 y por los alumnos en el transcurso de la clase.

Y uno aprende, fragmentos del texto de Jorge Luis Borges:

(...) Así que uno planta su propio jardín y decora su propia alma, en lugar de esperar a que alguien le traiga flores.

(...) Con el tiempo aprendes que las palabras dichas en un momento de ira pueden seguir lastimando a quien heriste, durante toda la vida.

(...) Con el tiempo te das cuenta de que el que humilla o desprecia a un ser humano, tarde o temprano sufrirá las mismas humillaciones o desprecios, multiplicados al cuadrado.

(Anexo 4)

Estos tres fragmentos del texto de Borges retoman tres temas abordados con anterioridad en la socialización que propició la lectura dramática, la autoestima o aceptación de si mismo, el respeto hacia los demás, la soberbia y la humildad desde las acciones.

Un valioso aprendizaje ocurre por parte de los alumnos, aunque este ocurre de formas inesperadas que se escapan a la planeación y a la anticipación de los hechos que hace el P1. Otra evidencia de este hecho es la evaluación del taller de teatro, sesión 9, realizada por el alumno Brian Sebastián Redondo:

Me pareció interesante y entretenido por que aprendí a valorar, a escuchar y prestar atención. Tan solo es cuestión de prestar atención y todo sale bien.

La importancia de la escucha

Desarrollando la perspectiva pragmática planteada por Dewey (2008), la didáctica de la recepción subraya la importancia de considerar como objetos de enseñanza, las posturas, las conductas, los comportamientos y, en general, las acciones que realizamos al contacto con las obras de arte tal y como funcionan social y culturalmente.

Por ejemplo, al comprender comportamiento de escucha colectiva y la relación que hay entre la escucha en el teatro y la escucha de los otros en clase. Solamente de esta manera logremos manejar estos dos niveles en el proceso de construcción de los

saberes. (...) Ni el profesor controla de manera absoluta el “saber a transmitir “, ni los alumnos lo construyen solos. El hecho que todo docente con experiencia sabe que debe co-construir lo enseñado con y a partir de lo que sus alumnos ya saben, o no (Merchán, 2013).

P1 no anticipó estas dos percepciones que corresponden a los contenidos axiológicos de la autoestima y del saber escuchar. Los jóvenes no habrían llegado a estas conclusiones sin la mediación de la lectura dramática del mito zapoteca del murciélago. Efectivamente, estos contenidos elaborados por las reflexiones de los alumnos corresponden al macrocontenido exigido por la fundación: La resolución de conflictos de maneras no violentas.

5.3.6 Las posibilidades axiológicas en las lecturas dramáticas

Para la sesión 11 se estructuró la clase alrededor de la adaptación para lectura dramática del cuento de Okamoto Kido *La tumba de la Flauta*. Este cuento narra la historia de unos samuráis que están dispuestos a romper su código de honor por hacerse con una flauta maldita. Este objeto logra obsesionar a los nobles guerreros a tal punto que son capaces de abandonar todo por la bella pero inusual flauta.

El alto contenido de violencia del cuento fue un primer obstáculo, por eso al realizar la adaptación se procuró disminuir los hechos de violencia al mínimo, sin poder suprimirlos del todo ya que la trama de la fabula se vería seriamente afectada. El animo por movilizar contenidos axiológicos que fueran de ayuda para la convivencia, llevaron a P1 a proponer unos objetos de reflexión dispersos y de difícil apropiación de los alumnos. Veamos a continuación un fragmento de la planeación de la sesión 11:

1. Se reflexionará respecto a la actividad realizada en
2. el taller de teatro y se institucionalizará los
3. contenidos axiológicos de la clase: el desapego y la
4. presencia.

(Anexo 1)

En una primera instancia se pensó que estos contenidos (3 y 4) eran pertinentes para el desarrollo emocional de los menores, pero en el encuentro previo a la ejecución de la clase, F llama la atención respecto a los objetivos de la clase, pues él consideró que comprender la diferencia entre un samurái y un ronin son del interés y del gusto de P1. Además F consideró que el contenido del desapego podría ser peligroso para los alumnos, pues se podría mal interpretar con el dejar abandonarse y el no ambicionar nada diferente para su vida. Gracias a estas observaciones se lograron hacer ajustes necesarios previos al encuentro con los alumnos. Por ejemplo, se decidió que el contenido que si era evidente y pertinente tanto en la lectura dramática

como en la actividad del combate escénico, era la importancia del respeto por las reglas, normas y códigos de conducta para vivir en sociedad.

Accidentalmente se logró llegar a un contenido que cumplía con lo pedido por la fundación y que a su vez podía ser evidenciado desde el juego teatral que se propuso como principal en la fase de entrenamiento. Otra actividad que gozó de éxito entre los alumnos fue con la que se inició la clase. Antes de dar inicio a la actividad, había una tensión muy fuerte entre algunos estudiantes que llegaron a agredirse verbalmente. Veamos la actividad de la fase inicial de la sesión 11:

1. Los alumnos se sentarán en el suelo en posición del sastre,
2. mantendrán una postura erguida, cerraran los ojos y se
3. concentrarán en cómo están respirando hoy. Se les
4. preguntará cómo se sienten el día de hoy y cómo se sienten
5. después del ejercicio de respiración.

(Anexo 1)

Este ejercicio logró su cometido, después de cinco minutos de meditación, se les preguntó cómo se sentían ahora, a lo que casi la totalidad de participantes comentó sentirse radicalmente diferentes al momento previo a la clase(4 y 5). Esta actividad devenida de las técnicas orientales gozó de aceptación por parte de los alumnos y permitió desarrollar la clase con fluidez y en un ambiente de convivencia que no se había logrado en las clases anteriores.

Al momento de realizar la lectura dramática correspondiente a esta clase, se logra una actitud activa de escucha por parte de los menores. Veamos el final de la adaptación para lectura dramática del cuento *Tumba de la flauta*:

1. Yacía muerto en el suelo. Como un adicto a los
2. narcóticos que no posee drogas, cayó en el desespero
3. (...) Nadie creyó su historia, así que fue obligado a
4. terminar su vida en ese mismo lugar. Fue sepultado
5. junto con el mendigo y la flauta en aquel lugar, que
6. ahora es conocido como la tumba de la flauta.

(Anexo 5)

P1 quiso repetir el éxito que había logrado al incorporar la voz de los alumnos en la adaptación del *Mito zapoteca del murciélago*. Esta vez él quiere atajar el problema que genera la constante alusión a las drogas que hacen algunos alumnos.

Es por esto que decide tomar una licencia poética, donde el que habla a través de la voz del narrador es el docente y su interés por realizar una enseñanza sobre el problema de la adicción a las drogas (1 y 2). Este ejemplo consiste en una analogía

explicita que no podemos saber qué impacto tuvo en los alumnos, pero aún así cuestionamos su pertinencia y efectividad, sobre todo por los temas referentes al suicidio (3 y 4). Al final de la adaptación se incorporó un código de bushido que no solo fue leído a la clase, sino que fue acompañado de una breve contextualización del Japón feudal y la importancia que jugaron los samuráis en la cultura japonesa. Acto seguido P1 leyó el código de conducta o bushido del samurái:

1. Permanecer disciplinado, (...) Ser respetuoso y honesto.
 2. Servir a la comunidad y honrar a la familia. Amar a los
 3. estudiantes y compañeros de camino, estar unidos y
 4. evadir el conflicto. Limitar la búsqueda de placeres
 5. corporales, preservar la actitud correcta. Entrenar
 6. duramente y hacerlo un hábito.
- (Anexo 5)

La lectura del código del samurái sirvió para que los alumnos comprendieran la diferencia entre un samurái, entendido como un guerrero que se rige por normas en pro del bien común (1, 2 y 4), y el ronin, guerrero sin honor que carece de un código de conducta, razón por la cual comete crímenes sin pensar en sus consecuencias.

El alto contenido axiológico del código de conducta de los samuráis permite confirmar que en efecto las técnicas orientales pueden entrar al aula de la fundación, pero solo si se escoge cuidadosamente los elementos de estas prácticas que son pertinentes para el aprendizaje de los menores en situación de reclusión. El combate escénico a su vez fue efectivo, ya que también se explicaron las reglas del juego y la importancia de cumplirlas para desarrollar exitosamente la actividad.

A pesar de la violencia implícita en el texto mediador y en el juego escénico del combate escénico, las pautas fueron claras, razón por la cual no hubo accidentes de ningún tipo, los alumnos disfrutaron del ejercicio ya que tubo gran acogida y respeto por las normas del mismo. Veamos las evaluaciones hechas por los alumnos sobre la sesión 11:

A1 escribe: Chévere, emocionante, respetuoso y buen trato y compañeros.

A2 escribe: La actividad nutrió de conocimiento y disciplina a los estudiantes que tanto la necesitan.

(Anexo 5)

Hay otro aspecto a mejorar en la adaptación de la lectura dramática. Las preguntas orientadoras para esta lectura fueron de una elaboración básica, pues no propiciaron el descubrimiento guiado del contenido axiológico, sino que fueron asumidas por la clase

como unas preguntas que evaluaban el nivel de atención de los alumnos. A continuación observaremos las preguntas que P1 hizo a la clase alrededor del cuento leído en la sesión 11:

¿Cuál fue el conflicto de los personajes? ¿por que los samuráis de la historia se convirtieron en ronin? ¿por qué el apego a la flauta hacía que los samuráis dejarán su vida de lado?

Esta situación evidencia la necesidad de construir preguntas inteligentes que no subestimen las facultades de los alumnos, pues es fácil caer en el lugar común de las preguntas que tienen una única respuesta o una respuesta donde un si o un no son suficientes. Si nuestro objetivo es reflexionar a profundidad sobre los textos y los temas que los transitan, es necesario elaborar con rigurosidad las preguntas que van a orientar la indagación sobre el texto y el aprendizaje de los alumnos.

Además de la falla al momento de elaborar las preguntas, la contextualización de la adaptación no se realizó, razón por la cual fue necesario extenderse para resolver las dudas que tenían los alumnos respecto a la lectura dramática efectuada por P1.

5.3.7 Otros hallazgos sobre los componentes de las adaptaciones

Este será un motivante crucial para la planeación de la onceava y ultima sesión de clase de P1 en la Fundación. Se decide continuar con la metodología donde primero se escogía un texto pertinente que diera cuenta de los valores que se querían introducir en el aula. Acto seguido se configura la adaptación para lectura dramática, y alrededor de este material se elaboraba la planeación de clase. El instante de mayor rigor al momento de planear la sesión 12 fue al elaborar la contextualización del texto mediador a implementar. Veamos la introducción de la adaptación para lectura dramática de la leyenda *El primer hombre que soñó*, realizada para la sesión 12:

A los mapuches (...) los españoles los llamaron “araucanos”, pues la región en la que vivían era denominada Arauco por los conquistados Incas, ya que en lengua quechua *awqa* significa salvaje, rebelde y enemigo. (...) No eran una nación unitaria, pero lo eran cuando tenían que enfrentar a un enemigo común. En tiempos de paz eran agricultores, ceramistas, tejedores, ganaderos; hablaban un idioma común, el mapudungun (...) Esta leyenda narra la historia de un antepasado muy importante para ellos, pues por causa suya, la raza humana sueña cuando duerme y sueña aún estando despierta.

(Anexo 6)

Gracias a la definición de las palabras del mapudungun, se logra incentivar la curiosidad de los alumnos, que van a formular sus preguntas para indagar el texto, tanto así que preguntan al docente en formación por el significado del nombre del protagonista del cuento, Huenupan. El docente, al no contar con la respuesta, reconoce

su ignorancia e incita a los estudiantes para que lo ayuden a encontrar el significado del nombre. A continuación veremos la percepción guardada en el diario de campo de P1 respecto a lo sucedido en la sesión 12:

Los jóvenes valoraron el reconocimiento de mi ignorancia frente a la pregunta realizada con la cual yo no contaba con la respuesta, y me hace pensar que eso ayudó a que los jóvenes creyeran en el discurso instalado en la clase.

(Anexo 2)

Hay un cambio radical en la actitud de los alumnos a partir de este momento, pues demostraron mayor interés por la clase, ya sea por reconocer al docente en formación como un semejante que no tiene todas las respuestas, o ya sea por el acto de sinceridad que deja vislumbrar el compromiso formativo de P1 para con los alumnos de la fundación. Vemos aquí como P1 se traslada finalmente de rol de profesor que tiene todas las respuestas, al del profesor que está dispuesto a aprender. Antes de la clase, la adaptación fue presentada y socializada en el énfasis Escenarios Educativos III, lugar donde se hacen sugerencias claras para cambiar el final de la historia, pues por culpa del pueblo se había castigado injustamente al Gran jefe de los mapuches.

Además, si uno de los objetivos era dar cuenta de la importancia de asumir las consecuencias de los actos, esto debía ser evidenciado en la fábula. Veamos el final de la adaptación para la lectura dramática *El primer hombre que soñó*:

PUEBLO: Ojala nosotros también pudiéramos soñar. ¡Señor de la cosecha, por favor permítenos soñar!

DIOS DE LA COSECHA: Les concedo lo que piden, pero, no todo lo que sueñen serán cosas agradables, pues nunca se hicieron responsables de las palabras que fueron causa del mal de su gran jefe y por eso merecen un castigo ejemplar.

NARRADOR: Y fue así como los hombres empezaron a soñar sueños y pesadillas, según sus vidas personales, según sus conciencias y según sus corazones.

(Anexo 6)

La intención de P1 era abordar el tema de la resiliencia, actitud que le permite a los seres humanos encontrar oportunidades positivas en las situaciones adversas. Esto se da ya que en las clases anteriores los alumnos manifestaban su inconformidad con su situación de encierro.

Los calificativos despectivos hacia la fundación eran comunes, y las ganas de salir del lugar eran motivo de dispersión. Ya que la leyenda Mapuche *El primer hombre que soñó* tenía como personaje principal a un jefe tribal que buscaba lo bueno en cada situación negativa que le imponía un dios como consecuencia por la imprudencia de su pueblo. Por esta razón se consideró que el texto podría traer al lugar otra perspectiva de las situaciones que no nos son ni agradables ni ventajosas. Retomemos los objetivos de la planeación de la sesión 12:

Objetivo General: Comprender la importancia de aceptar las circunstancias y asumir los errores.

Objetivos Específicos:

- Aproximar la práctica teatral a los alumnos mediante la lectura dramática de la leyenda mapuche *El primer hombre que soñó*.
- Reconocer las virtudes y vicisitudes de las circunstancias dadas.
- Comprender la importancia de los sueños y de la fuerza de voluntad para realizarlos.

(Anexo 1)

La clase tomó otro rumbo inesperado a raíz de una intervención realizada por A1 después de la lectura dramática. La intervención surgió al momento de hablar sobre la importancia de los sueños y la fuerza de voluntad para poder realizarlos. Analicemos el siguiente fragmento del diario de campo de P1 sobre la sesión 12:

Uno de los alumnos (...) que participó proactivamente en toda la clase, me realizó una pregunta (...): “profe pero si yo encuentro la felicidad en las drogas ¿Por qué no ser feliz y ya?” Mi respuesta fue la siguiente: “Hay dos tipos de felicidad, la felicidad fácil, que es fugaz y que corresponde al deleite inmediato de los placeres, y la felicidad que cuesta trabajo, la difícil, la que cuesta sudor y lágrimas, aquella que dura para toda la vida, como por ejemplo cuando me gradué del colegio, esa felicidad, a pesar que me costó mucho trabajo, se mantiene vigente. Recuerden que aquello que es fácil a largo plazo no es bueno, y aquello que es realmente bueno, no es fácil de conseguir.” (...) se formó una disertación extensa respecto al tema de los sueños y de la felicidad, disertación que resultó positiva, pues varios alumnos reconocieron el valor del esfuerzo y lo nocivo de lo fácil.

(Anexo 2)

Esta situación inesperada significaría un cambio en lo planeado previamente, pues la conversación se prolongó, ya que el docente en formación no podía dejar el tema de los narcóticos flotando en el aire, así que decide usarlo en pro de los objetivos de la clase y de las pautas dadas por la fundación. Retomemos el diario P1, sesión 12:

(...) cogió protagonismo lo axiológico sobre lo teatral. Esto ocurrió por el desarrollo de la clase y donde instintivamente debí adaptarme a la respuesta que los alumnos estaban dando frente al material didáctico que fue empleado.

(...) los alumnos salieron distintos a como estaban al comienzo, y manifestaron sentirse mejor que antes (...) un gran aprendizaje fue el escuchar sus sueños brindándoles las pautas que se encontraban en las características del jefe mapuche del texto mediador, ya que eso evitó que la actividad cogiera rumbos turbulentos (...).

Aunque en ese momento se pensó que los contenidos teatrales y axiológicos van por vías diferentes, hoy podemos afirmar que no están en esquinas opuestas, que si se escoge con criterio el texto mediador y se planea con rigor la clase, se puede evidenciar la estrecha relación que tiene el teatro con la formación de valores en los seres humanos. Una prueba de esto son las producciones hechas por los alumnos en esta clase, donde la imaginación, la creación y las pautas del docente en formación lograron encausar una actividad que sería determinante para la conclusión de la clase. Veamos la actividad de la fase de composición en la planeación de la sesión 12:

1. Se les brindará una hoja de papel blanca, colores y
2. lápices para que ellos construyan un sueño a partir
3. de las siguientes pautas: Debe tener las
4. características del jefe mapuche: fortaleza,
5. inteligencia y bondad. La construcción puede ser a
6. modo historieta (con imágenes) o cuento (con escritura).

(Anexo 1)

La actividad fue constructiva en cuanto se propuso a los alumnos elaborar un sueño diferente a los referentes de violencia, avaricia y drogadicción que son comunes en las conversaciones de ellos. Una vez más la intención era contemplar otras posibilidades de vida diferentes al crimen. Es difícil comprender cual fue el grado de aprendizaje de los alumnos respecto a los objetivos que se propusieron, pues hay una dificultad al momento de interpretar las evaluaciones breves que los alumnos hacen de la clase:

A1 escribe: Me pareció muy interesante y aprendí a como ser feliz de otras formas.

A2 escribe: Me pareció muy interesante porque aprendí y recordé lo de los mapuches y otros indígenas que había estudiado y muy chévere la actividad y la historia.

A3 escribió: Pues bien porque a nivel personal sentí que algunas palabras me llegaron y me agradó mucho la actividad.

A4 escribió: Si, el señor Diego dijo cosas que si es verdad y sincera que llegaron para mi (Sic).

(Anexo 6)

El docente en formación necesita distanciarse de su gusto para poder ver claramente lo que los alumnos solicitan. Es necesario adaptar los textos mediadores de tal forma que logremos evidenciar uno o dos temas de una lectura que trae consigo múltiples temas que tal vez no son pertinentes para el desarrollo de la clase.

La coherencia entre la lectura como actividad principal y las otras actividades debe ser total, pues al no articular las actividades se corre el riesgo de caer en el lugar común del docente experto en una técnica teatral pero que no sabe qué hacer con ese conocimiento cuando debe ser aproximado al aula de clases.

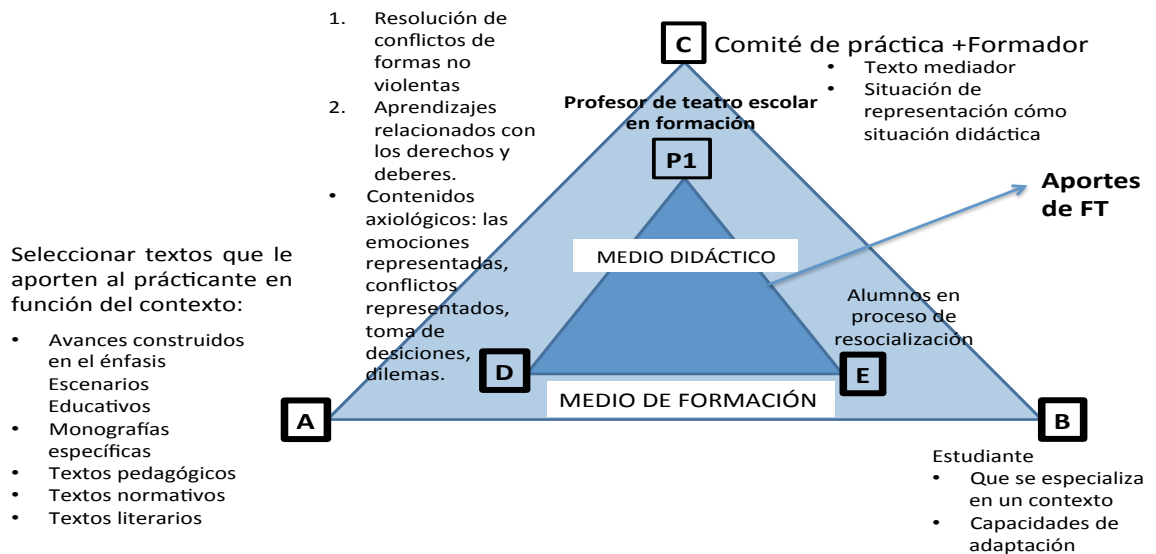
No hay temas prohibidos, solo tratamientos inadecuados a temáticas que después pueden representar un problema para el docente que no supo prever el posible impacto de dichos tópicos en el aula de clase.

6. A modo de conclusiones, algunos aportes

Aproximación al modelo de prácticas en la Fundación

A continuación presentamos el triángulo que representa el medio didáctico que se esperaba en la Fundación:

Dispositivo de formación en alternancia situado en la Fundación Niños de los Andes



*

Como lo mencionamos en el capítulo del marco teórico, la alternancia en modelo de formación posibilita espacios de reflexión para los formadores y estudiantes. En el ir y venir entre los lugares de práctica y los seminarios de práctica con los formadores permite reflexionar con mayor profundidad sobre el proceder en dichos lugares.

En la situación particular de los proyectos de aula que son objeto de nuestro análisis, intervino un tercer agente en el modelo: el área de Escenarios Educativos (A). Esta área aportó material y orientación para la selección de los textos y la adaptación de los mismos en función de aproximar el lenguaje teatral al contexto no escolarizado de la Fundación. La alternancia entre estos tres espacios influye sobre todo para el proyecto de aula del primer periodo académico del año 2016.

En el cuadro anterior **A** representa los saberes del ciclo de fundamentación a los que P1 acudió al momento de planear las sesiones de clase que fueron implementadas (Anexo 1).

B se refiere al estudiante en el rol reflexivo, de búsqueda de orientación y socializador de las dificultades y hallazgos en el espacio de los seminarios de práctica que se realizaron una vez al mes con el comité de prácticas y con otros estudiantes de diversos lugares de práctica, como los seminarios semanales con el formador y los otros estudiantes encargados de la práctica en la Fundación Niños de los Andes. También se refiere al rol del estudiante en el espacio académico Escenarios Educativos, lugar donde se desarrolló la propuesta de las lecturas dramáticas como actividad principal para las clases de teatro escolar.

C corresponde a los espacios y las intervenciones del comité con el formador, los insumos para las planeaciones de clase otorgados por el comité y las intervenciones del formador en los seminarios semanales con los estudiantes antes de asumir su rol de docentes en formación en la Fundación.

D Corresponde a los contenidos reales y concretos que hacen viable los talleres en la Fundación. Aquellos inferidos por P1, propuestos y elegidos por P1 (a través de las lecturas dramáticas y otras actividades tales como el mito, el ritmo, la epopeya, el verso, el respeto por la diferencia, la autoestima, la soberbia, la importancia de las normas entre otros) y los exigidos por la Fundación a través de FT.

* Debemos tener presente la condición particular de la Fundación Niños de los Andes y su diferencia con los medios didácticos escolares de las escuelas y los colegios, como bien se explica en el capítulo 1.3 y 3. Sin embargo nos referimos en este cuadro al espacio del taller de teatro como medio didáctico escolar ya que es presentado a los alumnos como 'La clase de teatro', generando expectativas similares en los alumnos a las producidas en los alumnos de otros lugares mas usuales de práctica.

E se refiere a la condición particular de los alumnos que participan en el taller de teatro en la Fundación. Recordemos una vez más su condición vulnerable, flotante y en situación de reclusión circunstancias que orientan el tipo de contenidos, las formas de clase y el trabajo del profesor.

Usualmente los estudiantes que ingresan por primera vez a las aulas donde se desarrollan las prácticas pedagógicas aproximan como primer elemento las técnicas o las teorías del teatro que son enseñadas en el ciclo de fundamentación de la Licenciatura. Los estudiantes novatos asumen el teatro como un compilado de ejercicios o conceptos que para los alumnos muchas veces carecen de sentido, y esto se debe a que ellos no están familiarizados con el lenguaje teatral, y mucho menos comprenden la función del teatro en el desarrollo personal y social del ser humano (Merchán, 2009).

Desde que la tragedia y la comedia fueron elaboradas por los antiguos griegos, se vio en el teatro una forma de expresar, de guardar y transmitir el conocimiento cultural de los pueblos, de prever, de advertir las consecuencias de las acciones que no son aceptadas socialmente, tal como Aristóteles lo dejó escrito en la Poética. En síntesis, el teatro tiene el don de educar al ser humano, pues en él nos reflejamos, nos conocemos y reconocemos a los demás.

Es aquí donde encontramos una estrecha relación entre las exigencias hechas por la Fundación, abordar desde el taller de teatro la resolución de conflictos de formas no violentas y la formación ciudadana en derechos y deberes, con el potencial formativo que tiene el teatro en la escuela. Los espacios de práctica alternados entre la Universidad y la Fundación y su articulación con el área de Escenarios Educativos permitió el desarrollo de una propuesta para aproximar el saber teatral a los alumnos de la Fundación, al mismo tiempo que se articularon los contenidos axiológicos propuestos por la institución. Esta estrategia propone como actividad central de la clase las lecturas dramáticas adaptadas por P1 a partir de textos literarios.

6.1 Sobre los ajustes y desplazamientos del profesor en formación

Este trabajo se origina en la necesidad por identificar los aciertos y desaciertos, entendiendo que cuando hablamos de desplazamientos nos referimos a los aciertos y cuando hablamos de dificultades también hablamos de aciertos y desaciertos, de P1 al momento de movilizar contenidos axiológicos y teatrales usando el recurso de las lecturas dramáticas en sesiones de clase con menores en situación de reclusión considerados como población flotante. Al inicio de la práctica el profesor en formación recibe diversos documentos como insumo que guían su proceder en los diversos espacios de práctica. Dichos documentos pueden ser una herramienta o un

obstáculo para su labor. La guía del formador es determinante para uso adecuado de dichos documentos. A esto se suma la dificultad que a veces representan los gustos e intereses particulares del estudiante, que pueden obstaculizar la mirada docente que debe enfocarse en las necesidades de los alumnos, haciendo necesario un proceso de descentramiento que le permitan ver más allá de sus gustos o de lo que quiere enseñar para efectivamente ver desde la distancia los aprendizajes que los alumnos requieren. Ésta investigación representa un avance en cuanto a la comprensión del actuar docente en escenarios educativos donde las dinámicas son diferentes a las de la escuela, tanto en la disponibilidad del tiempo como en la naturaleza del contexto y de la población. Estas nociones serán ampliadas a continuación.

- El aprendizaje funciona en doble vía, esto quiere decir que si los alumnos aprenden, el profesor también. Cuando enseñamos, aprendemos. Aprender a ver, a problematizar los contextos es parte del saber docente.
- Cuando el profesor comprende la vasta dimensión ética posible en el teatro, puede aportar a la construcción de un teatro escolar o comunitario que comprometa además de las pericias el espectáculo, la técnica y la teoría pertinente para cada contexto y desde la construcción de la emoción estética vivenciar de forma consiente una situación de representación que aporte a la formación integral del alumno.
- El bagaje cultural del profesor de teatro escolar no se limita solo al teatro. La literatura presenta un mundo de posibilidades nuevas tanto para el docente como para los alumnos, pues amplía las posibilidades en el aula, los horizontes del aprendizaje y de la práctica teatral.
- La lectura dramática efectivamente es una manifestación teatral que por su sencillez es de fácil aproximación al aula de clases de diversos contextos. Además de funcionar como un elemento didáctico para la enseñanza del teatro en la escuela, es una estrategia para la promoción de lectura, entendiendo por ésta no solo la capacidad de deletrear, sino la capacidad de leer gestos, tonos, interpretar intenciones y posibles de una situación ficcional.
- Los contenidos axiológicos también son contenidos teatrales. En un principio creíamos que se limitaban a las actitudes de escucha y disposición a una clase. Creímos que al enseñar valores usando el teatro como medio, la clase deja de ser clase de teatro y se transforma en una lección de ética. Ésta percepción sobre el teatro busca simplificarlo a un compilado de técnicas, temas o teorías sobre el hacer teatro. Esto también ocurre porque se piensa que el teatro debe ser amoral, tal como lo propone Nietzsche. El hecho es que el teatro puede tener la dimensión que su uso le solicite. En un contexto como la Fundación Niños de los Andes, como la Fundación de la Santa Cruz, o en escuelas y colegios, es tarea del docente llevar al aula el teatro que aporte a la construcción de la persona, de la ciudadanía. Por lo tanto, si entendemos el teatro como una disciplina que nos ayuda a reconocer nuestra humanidad, podemos ir más allá de lo que se espera de una clase de teatro para educar desde la sutileza de las

narraciones.

- Efectivamente se pueden articular los contenidos disciplinares con los contenidos axiológicos, de tal forma que se evidencien mutuamente tanto en la situación de representación como en la fase de entrenamiento. Aunque, también es necesario reajustar las fases propias de una clase de teatro para estos contextos, distintas a las clases de acondicionamiento de un actor. Por ello se deja el campo abierto para futuras investigaciones que aporten a la denominación de las fases de las clases en contextos similares al de la Fundación.
- La fase de reflexión es para institucionalizar los conocimientos construidos y dar salida a las manifestaciones de los alumnos, preguntas, dudas, comprensiones. Ellos no tendrán otro espacio para ello.
- Las problemáticas que se presentan en el aula de clase pueden ser sintetizadas en los parlamentos o en las situaciones que se presentan en las lecturas dramáticas. Esto permite la identificación y el reconocimiento por parte de los alumnos en la fábula.
- Hay una serie de documentos de base (documento de apoyo, formatos de planeación, formatos de diario de campo, monografías) que son leídos, pero si no son objeto de discusión permanente por parte de los formadores y docentes en formación, se corre el riesgo de entender dichos documentos como si fueran casillas separadas que no se comunican entre si.
- Comprendemos que la labor del profesor no consiste en diligenciar formatos desde la nada, sino en preparar, de una forma comprensible para los alumnos, el material de la herencia cultural que se va a introducir a la clase, siendo éste el posibilitador de la construcción de objetivos posibles con la articulación de las actividades y los contenidos de la clase.

7. Bibliografía.

Aguirre, I. (2005) *Teorías y prácticas de la Educación Artística*. España. Octaedro.

Anónimo (2011) *Cantar de los Nibelungos*. Editorial Cátedra. Madrid, España.

Anónimo (2015). *Popol Vuh*. Panamericana editorial.

Aristóteles. (2013) *Poética*. Alianza editorial.

Ariza, Y. (2014) *Metodologías implementadas por los Formadores de niños y jóvenes con problemáticas de consumo de SPA y Permanencia en Calle del Centro de Emergencias Casa Corazones de la Ciudad de Bogotá y su impacto en la población*. Universidad Católica de

Colombia.

- Barba, E. y Savarese, N. (2009) *El arte secreto del actor, diccionario de antropología teatral*. Editorial Escenología, segunda edición.
- Bastidas, C. (2014) *Quetzalcóatl y otras leyendas de América*. Panamericana editorial.
- Borges, J.L. (1998) *Ficcionario, una antología de sus textos*. Fondo de cultura económica, colección Tierra Firme.
- Brousseau, G. (1991) *Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas*. Universidad de Burdeos.
- Cámara, R.M. (2003) *La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos*. Universidad de Trisakti, Indonesia.
- Consejo Superior (2005) *Acuerdo 035*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Corominas, J. (1998) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Tercera edición, editorial Gredos.
- Cortina, A. (2001) *Ética discursiva y educación en valores*. Universidad de Valencia, España.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dib, J., Lavandeira, S. (2011). *El Dragón Fafnir, guardián del tesoro de los Nibelungos*. Cultura y Educación. La Provincia, Buenos Aires.
- Dsu Yao, C. y Fassi, R. (2008) *El gran libro del Tai Chi Chüan: Historia y filosofía, los principios clásicos, los ejercicios básicos, técnicas dinámicas y aplicaciones marciales*. Editorial De Vecchi. Barcelona, España.
- Fronzizi, R. (1968) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Edición Fondo de Cultura Económica.
- Fundación Niños de los Andes (S.F) *Información General de la fundación Niños de los Andes*. Universidad EAN, Colombia.
- Galeano, E. (2005) *Mitos de memoria del fuego*. Editorial Anaya.
- Gervilla, E. (2000) *Valores del cuerpo educando, antropología del cuerpo y educación*. Editorial Herder.
- ICBF (2006) *Ley de la Infancia y la adolescencia*. Ley 1098 de 2006.
- ICBF (2010) *Lineamiento Técnico para la Modalidad de: Hogar de Paso para Niños, Niñas y Adolescentes con sus Derechos Amenazados, Inobservados o Vulnerados*. Bogotá, Colombia.
- Kant, M. (1932) *Lo bello y lo sublime: ensayo de estética y moral*. Editorial Espasa-Calpe.

- Merchán, C. (2009) *De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: la construcción del rol docente*. Revista Folios No. 33, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Merchán, C. (2013) *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa. Análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*. Universidad De Ginebra, Suiza.
- Musashi, M. (2015) *El libro de los cinco anillos*. Editorial clásicos Satori.
- Nietzsche, F. (2005) *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo*. Alianza editorial.
- Okamoto, K. (2015) *Fantasmas y samuráis, cuentos modernos del viejo Japón*. Editorial Quaterni.
- Paramahansa, Y. (2014) *Autobiografía de un Yogui*. Editorial Solar, Quinta edición.
- Pavis, P. (1984) *Diccionario del teatro: estética, dramaturgia, semiología*. Editorial Paidós Ibérica.
- Peña, L.B. (2003) *La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros*. La investigación-acción pedagógica, una compilación de Rafael Ávila Penagos. Editorial Antropos.
- Pérez, A. (1998) *Kung Fu*. EDIMAT libros, España.
- Preciado, I. (2002) *Lao Zi: El libro del Tao*. Editorial Biblioteca de los grandes pensadores, Barcelona, España.
- Rickenmann, R. (2005) *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra, Suiza.
- Roncancio, A. (2015) *Imagen corporal e inclinaciones axiológicas en futuros maestros en artes escénicas*. CINDE, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rousseau, J. (2005) *Emilio, o de la educación*. Alianza editorial.
- Ruiz, M. (2010) *Menores infractores: una pedagogía especializada*. Editorial Aula. México.
- Savater, F. (2000) *Ética para Amador*. Planeta Colombiana Editorial.
- Schiller, F. (1920) *La educación estética del hombre*. Editorial Calpe.
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Obtenido de <http://python.espebretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>
- Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

UNICEF (2015). *Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia* 2010-2014.

Obtenido de <http://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>