



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Las profesoras abajo firmantes, jurados, y el director del trabajo de grado titulado *Didáctica base del Teatro Gestual (8vo. Semestre) en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional 2010-1*, presentado en la modalidad de monografía por los estudiantes Albeiro Peñalosa Cruz (C.C. 1032386959 – Código 2006277021) y Karen Juliette Reyes Yunda (C.C. 1032390606 – Código 2006177025), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

El trabajo de grado es un aporte importante para
licenciatura.

Presenta, sin embargo, algunas debilidades en el
marco conceptual.

Se realizaron los ajustes solicitados en el
documento, según los criterios de los jurados.

En Bogotá, a los once (11) días del mes de junio de dos mil trece (2013).

Jurado Consuelo Vargas

Calificación: 4.2 Firma: Consuelo Vargas

Jurado Patricia Huertas

Calificación: 4.2 Firma: Patricia Huertas

Director Julio González

Calificación: 4.2 Firma: Julio González

Calificación final (Promedio de los tres): 4.2

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en artes escénicas

**Didáctica base del teatro gestual (8° semestre) en la licenciatura en artes
escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional 2010-I**

Presentado por:

Albeiro Peñaloza Cruz

Karen Juliette Reyes Yunda

Tutor:

Julio González Camargo

BOGOTÁ, JUNIO DE 2013

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Didáctica Base del teatro gestual (8 Semestre) en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional 2010-1
Autor(es)	Reyes Yunda, Karen Juliette ; Peñaloza Cruz, Albeiro
Director	González Camargo, Julio
Publicación	Bogotá D.C. 2013; 98 páginas.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Los contenidos base que circulan en la enseñanza del Teatro Gestual, licenciatura en artes escénicas y el énfasis en Teatro Gestual

2. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Didáctica Base del teatro gestual (8 Semestre) en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional 2010-1
Autor(es)	Reyes Yunda, Karen Juliette ; Peñaloza Cruz, Albeiro
Director	González Camargo, Julio
Publicación	Bogotá D.C. 2013; páginas.
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Los contenidos base que circulan en la enseñanza del Teatro Gestual, licenciatura en artes escénicas y el énfasis en Teatro Gestual

3. Descripción

Trabajo de grado para optar a título de Licenciados en Artes Escénicas.

El objetivo general de nuestra investigación es inferir los contenidos teóricos y prácticos que circulan en el Énfasis de Teatro Gestual (8° semestre 2010-1) precisando los fundamentos conceptuales disciplinares específicos aprendidos, describiendo los contenidos al interior del medio didáctico, analizándolos y diferenciarlos entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para así aclarar qué fue lo que se aprendió en el proceso del Énfasis de Teatro Gestual en la Licenciatura en artes escénicas, y qué de ello se convertirá en posible herramienta para el futuro desempeño del trabajo docente.

4. Fuentes

- Albaladejo, Carmen (2000). Manual de la educación. España.
- Chevallart, Yves (1991). La transposición didáctica. Edición Argentina. Argentina.
- Decroux, Etienne (2000) Palabras sobre el mimo. Editorial El milagro. España.

- Grotowski, Jerzy, (1998) *Hacia un teatro Pobre*, Siglo Veintiuno editores.
- *Grotowski, Jerzy (1993-1993)*.Revista Máscara, Homenaje a Jerzy Grotowski. Mexico
- Laban, Rudolph (1994). *Danza educativa moderna*. Paidos. España.
- Lecoq, Jacques (1997). *El Cuerpo poético, una pedagogía de la creación teatral*. Editorial Alba. España.
- Mallart, Johan (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. España.
- Schön, Donald, A. *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós, 1998.
- Sensevy, Gerard; Schubauer-Leoni, Maria Luisa; Mercier, Alain Leutenegger, 2007. *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

5. Contenidos

Para desarrollar el estudio fue necesario primero que todo recolectar los registros videográficos de las clases del énfasis de teatro gestual grabadas previamente y definir la metodología que guiaría la investigación, luego se realizo una revisión videográfica detallada que describía los sucesos de clase y se organizo en una estructura textual de transcripciones específicas. Antes de iniciar la identificación de los contenidos en las transcripciones, que era el objetivo principal del estudio, se definió una categorización (Contenidos Teóricos, Procedimentales y Actitudinales) de contenidos que permitiera su clasificación e identificación dentro de una estructura adecuada para los fines de la investigación. Según ésta categorización los contenidos identificados fueron clasificados y analizados dentro del cuerpo de trabajo del documento final que arrojó los siguientes capítulos principales:

- Modelo de Clase
- Saberes Teóricos y su relación procedimental
- Contenidos Procedimentales en cuanto al rol docente

6. Metodología

El desarrollo del proyecto de investigación está fundamentalmente direccionado desde la Clínica Didáctica: *Durante la década de los noventa y hasta nuestros días podemos observar, en el campo de las investigaciones en didácticas específicas, la paulatina evolución de una didáctica prescriptiva hacia una didáctica descriptiva y explicativa (Schubauer-Leoni, 1998)*¹, ésta evolución es importante sobre todo para la investigación en un área relativamente nueva como la didáctica, pues desde nuestra disciplina repetíamos modelos profesionales, pero sin estudiar los fundamentos que sostienen la enseñanza del teatro gestual en el programa de la Universidad.

Observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo (Schubauer-Leoni, 1998). Es decir, se centrarán nuestros esfuerzos en describir desde la memoria visual la transposición de contenidos que específicamente circulan en las sesiones utilizadas para este estudio, pues no cabe duda que las prácticas de enseñanza del teatro gestual del programa están igualmente hechas de saberes prácticos que por su condición son difusos y de orígenes diversos.

Los medios que apoyarán este proyecto son específicamente una secuencia de doce videoscopias continuas grabadas desde el 15 de febrero 2010 al 29 de marzo del mismo año en el espacio del énfasis de gestual correspondiente al octavo semestre. El análisis que se hará de las videoscopias corresponde a

la categoría de la mesogénesis, la cual es parte importante dentro de la Clínica Didáctica, y en donde se puntualiza la mirada en el terreno que se ejercen las acciones de docentes y alumnos y sus relaciones con el saber, es decir en el sistema triádico: docente-alumno-saber (Schubauer-Leoni, 2002).

7. Conclusiones

Después de reconocer, analizar y explorar las diferentes dinámicas de la didáctica base en el énfasis de Teatro Gestual (8° semestre), como docentes en formación encontramos enriquecedor el hecho de retroalimentar lo aprendido en el aula con esta investigación. A continuación exponemos algunas de las conclusiones y aportes que arrojaron la experiencia investigativa:

La teoría y la práctica deben ir de la mano en el aprendizaje de las artes escénicas. En medio de la experiencia vivida y el análisis del proceso de clases, vemos la necesidad de que los procesos y actividades de las materias prácticas vistas en la licenciatura deben ser apoyados por sesiones teóricas que permitan un afianzamiento de los contenidos en los estudiantes. La base teórica permite al futuro docente tener un bagaje útil al momento de proponer las unidades didácticas que pondrá en práctica con sus estudiantes.

La identidad de licenciados en pos de un fortalecimiento. En el programa propuesto por la docente del énfasis, se plantean cinco preguntas orientadoras del espacio académico, de las cuales solo una tiene relación con la futura práctica pedagógica de los estudiantes y en los seis objetivos que se exponen también solo uno busca un vínculo entre lo disciplinar y lo pedagógico. Lo anterior nos lleva a reflexionar ante cual es la identidad que se está forjando para los egresados de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad pedagógica Nacional. Se hace entonces necesario pensarse desde los programas académicos en las áreas prácticas, una búsqueda continua de cómo formar a los docentes y no a actores que conocen su disciplina pero que ignoran cómo llevar a cabo su enseñanza.

Los contenidos procedimentales como puente de aprendizaje entre los contenidos conceptuales. Los saberes teóricos se encuentran establecidos, pero el cumplimiento de sus finalidades cognitivas depende del desarrollo y la forma como son incluidos dentro de las sesiones, es decir, de los contenidos procedimentales que refuercen los caminos de exploración para llegar a la adquisición del conocimiento. El saber teórico puede tener una investigación sólida y precisa, pero si las maneras y los dispositivos didácticos no son los pertinentes en un grupo, pueden llegar a procesos de formación fallida o desviada, y lo mismo podemos afirmar si no existen contenidos actitudinales que nivelen el desarrollo de la experiencia. Afirmamos que la relación de las tres categorías de contenidos requiere una relación de conveniencia, es una relación conveniente ya que pueden ser analizadas de manera separada, pero que al llevarlos al desarrollo práctico necesitan de los otros dos para encontrar resultados cognitivos que enriquezcan la formación de los profesores novicios, y que además se convertirán en herramientas principales en el ejercicio de la docencia. El trío conveniente del *saber*, *saber hacer* y *ser* son la línea base para un buen desarrollo de práctica escolar.

La investigación debe continuar. Al ser un estudio de un contexto en específico, consideramos de igual manera necesario la continua investigación acerca de los contenidos dentro del teatro del cuerpo, ya que sabemos existen contenidos propios de dicho teatro que no fueron incluidos dentro del espacio pedagógico de la U.P.N., y que se quedan por fuera del alcance de nuestro trabajo.

Elaborado por:	Reyes Yunda, Karen Juliette ; Peñaloza Cruz Albeiro
Revisado por:	González Camargo, Julio

Fecha de elaboración del Resumen:	05	06	2013
--	----	----	------

***Escribir un punto final nos impulsa a mirar atrás
y reconocer que existen historias que no redactamos solos.***

***A nuestro Creador, a nuestros padres,
hermanos, amados, amigos y maestros
que ayudaron en nuestra formación,***

GRACIAS.

TABLA DE CONTENIDO

Índice de tablas

Introducción

1. Marco teórico.....	13
1.1. Aproximaciones al concepto	15
1.1.1. Contenidos conceptuales	17
1.1.2. Contenidos procedimentales.....	18
1.1.3. Contenidos actitudinales	19
1.2. Base teórica disciplinar	21
2. Metodología.....	25
3. Modelo de clase	31
3.1. Fase de calentamiento.....	35
3.2. Fase de entrenamiento	38
3.3. Fase de composición	41
4. Saberes teóricos y su relación procedimental	46
4.1. Conciencia corporal	48
4.1.1. Cualidades de movimiento.....	50
4.1.2. Impulso	59
4.1.3. Energía	67
4.1.4. Pesos, contrapesos y apoyos	70
4.2. A modo de síntesis	75
5. Contenidos Procedimentales en cuento al rol docente.....	78
6. Conclusiones y aportes	89
7. Referentes bibliográficos	96
9. Anexos.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de contenidos.....	20
Tabla 2. Clasificación de las sesiones de estudio.....	27
Tabla 3. Las ocho acciones básicas de esfuerzo.....	59
Tabla 4. Cuadro de referencia didáctica.....	93

Introducción

Podríamos pensar que para conocer cuáles son los contenidos y sus clases que circulan al interior de un proyecto de aula, bastaría con revisar el programa presentado por la profesora responsable de la clase o quizá revisar el programa general que define los objetivos del área en el currículo del proyecto curricular. Sin embargo, un tema son los contenidos base de un programa general, y otro, los contenidos específicos de proyectos de aula, y de estos cuáles se privilegian de acuerdo al contexto específico del aula. Además de que en las clases de orden disciplinar específico como esta, Énfasis de Teatro Gestual, las dinámicas circulan variedad de contenidos anexos sobre las cuales no se reflexiona, y sobre las que se da por entendido, un nivel de comprensión que se refleja en los gestos de los estudiantes, pero que en el momento de ser instrumentalizados por los estudiantes en sus intentos por introducirlos en la práctica pedagógica escolar, se quedan en la definición de una serie de actividades que evidencian vacíos en la identificación de los contenidos que las suscitaron y en los fundamentos de referentes.

En este sentido vemos que los vacíos conceptuales con respecto a los contenidos y fundamentos de la clase de Énfasis de Teatro Gestual se presentan en dos niveles. Un primer nivel corresponde al hecho de que la carrera tiene 13 años de vigencia y en estos años ha tenido tres fases de cambios, y que estos cambios tienen que ver con los ajustes propios de una carrera cuyos referentes generales están inscritos sobre todo en las prácticas socioprofesionales de la formación de actores. Por

tanto, en la primera fase del desarrollo de dicha área los contenidos se refirieron sobre todo a la construcción de la técnica del mimo corporal dramático (Decroux, 2000). En una segunda fase, el área fue desarrollada desde el teatro gestual, una categoría un poco más amplia en la que se intentó articular dicha disciplina teatral con una mirada más situada hacia el futuro rol docente de los estudiantes de la carrera y fue el inicio de proyectos de aula en la que se integraron componentes de investigación para ampliar el sentido de los objetivos específicos hacia el aula escolar.

En un segundo nivel, en el que está comprometido este proyecto, en el que el interés por profundizar sobre los contenidos que se desarrollan en el proceso real del aula nace de los estudiantes y comprometen el interés por comprender, profundizar y ampliar el bagaje de su propia construcción para el desarrollo de su rol docente. Cabe anotar que en una fase posterior del proyecto curricular de la Licenciatura, a partir del acuerdo 035 de 2008, los énfasis en el ciclo de profundización ya no serán los mismos, *teatro gestual, teatro de objetos, teatro dramático*, sino que se proponen las siguientes líneas de profundización en el programa: *Procesos de creación desde las artes escénicas, Escenarios educativos de las artes escénicas, y Contextos de gestión teatral, artística y del campo cultural*, para el ciclo de profundización en la Licenciatura en Artes Escénicas, y por tanto consideramos importante revelar el sentido de materias como éstas en quienes elegimos dicho énfasis para el segundo ciclo de la carrera.

El centro de este proyecto es justamente definir los contenidos que desde la práctica real del aula universitaria surgen y son parte del bagaje de posibles

trasposiciones en la práctica pedagógica en tanto contenidos y en tanto actividades que sustentarán los proyectos de aula escolar.

En el Énfasis de Teatro Gestual en el año 2009 con la profesora Paula Sinisterra y con la colaboración de Carolina Merchan, se gestó un proyecto de investigación que se basó en la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los fundamentos disciplinares teórico prácticos que sustentan el énfasis de teatro gestual, desde una perspectiva actual de teatro del cuerpo, en la Licenciatura de Artes Escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional?* Sin embargo, aunque el proyecto macro fue aprobado por el CIUP, a la hora de definir coordinador principal hubo problemas para su designación y el proyecto es ahora base de esta de monografía, de la de Sonia Archila y William Quiroz y de la tesis doctoral de la profesora Carolina Merchán, de quien además hemos tenido apoyo metodológico y conceptual.

En el espacio del énfasis se proporcionan diferentes nociones del arte escénico desde el cuerpo, algunos acercamientos a la técnica y sobre todo a su práctica. Se dedican espacios de clases para la transmisión de conocimientos del maestro según su formación, según su perspectiva, según su escuela. Paralelamente a la experiencia de asistencia al Énfasis de Teatro Gestual, los estudiantes iniciamos la observación de clases en el aula escolar, como actividad preliminar a la práctica pedagógica, es allí donde se generan los primeros cuestionamientos desde las posibles transposiciones de los saberes disciplinares hacia la escuela. Preguntas como: *¿Qué fue lo que aprendí?*, *¿Cómo lo aprendí?*, y de ellas se desprende qué puedo enseñar y cómo puedo enseñarlo en la escuela.

Por lo anterior, el objetivo general de nuestra investigación es Inferir los contenidos teóricos y prácticos que circulan en el Énfasis de Teatro Gestual (8° semestre 2010-1) precisando los fundamentos conceptuales disciplinares específicos aprendidos. Para así lograr describir los contenidos al interior del medio didáctico y analizar los contenidos y diferenciarlos entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es decir, para resolver esta serie de preguntas hemos hecho una revisión puntual del medio didáctico (Sensevy, 2007) en 12 sesiones de la clase de Énfasis de Teatro Gestual, de octavo semestre a través de la cual señalaremos, abstraemos y ampliaremos los contenidos implicados (explícitos y tácitos) en las prácticas de aula. En la metodología que se expondrá más adelante veremos como el concepto de mesogénesis permite focalizar dichos contenidos. La perspectiva de este trabajo es desde la didáctica descriptiva y la búsqueda documental, que conducirán a responder la pregunta básica del proyecto:

¿Cuáles son los contenidos teórico prácticos que circulan en el 8 semestre de Énfasis de Teatro Gestual?

1. MARCO TEÓRICO

A partir de la experiencia en la primera práctica pedagógica en noveno semestre, y ante las dificultades de puntualizar contenidos para lograr centrar el proyecto de aula de la segunda práctica pedagógica, en saberes específicos del teatro gestual, pues en las primeras experiencias de práctica lo que llevamos al aula fueron actividades, sin comprenderlas del todo, ni definir el sentido de éstas, ni los contenidos que circulaban. Por ello decidimos definir los contenidos del Énfasis de Teatro Gestual que fueron el eje central del proyecto de aula en la formación universitaria, para comprender más profundamente el centro de las actividades y sus fundamentos. Por tanto, partimos de la pregunta: ¿Cuáles son los contenidos teórico prácticos que circulan en el 8 semestre de Énfasis de Teatro Gestual (2010-I)?,

Para iniciar las indagaciones en aras de responder la pregunta base, se hizo una revisión del programa propuesto por el docente encargado de llevar a cabo el proceso formativo dentro del énfasis, identificando su propuesta didáctica a desarrollar. El programa fue propuesto desde un proyecto de investigación que buscaba ampliar y reformar los contenidos y la estructuración del Énfasis de Teatro Gestual. La idea era ir más allá de la enseñanza de la técnica del mimo corporal dramático para abarcar temáticas que indagaran sobre el teatro del cuerpo y sus manifestaciones relacionadas, abriendo de esta manera el campo de estudio, análisis y reflexión del teatro gestual más allá de lo establecido por dicha técnica. Al mismo tiempo que se proponía la ampliación de la temática principal, se consideraba fundamental incluir componentes

formativos que cohesionaran y establecieran relaciones entre el hacer teatral y lo pedagógico dentro del énfasis mismo.

El programa esta propuesto bajo tres ejes temáticos principales: los contenidos disciplinares, los contenidos teóricos, y el espacio de construcción de pensamiento que es considerado como el lugar donde se articulan los saberes disciplinares con lo pedagógico. Los tres ejes temáticos abarcan objetivos precisos que tienen que ver con propiciar dinámicas de construcción de conocimiento entre docente y estudiante como co-investigadores, establecer nuevos vínculos entre lo disciplinar y lo pedagógico con el fin de que aparezcan temas pertinentes para el desarrollo de futuras monografías, entregar nociones de cuerpo abordando los conceptos y técnicas a partir de las cuales se desarrolla el aprendizaje de los contenidos del programa, estudiar y analizar las nociones de cuerpo, observar, sistematizar y analizar las prácticas desde la documentación, reflexión y análisis de los referentes que construyen los contenidos y reflexionar en torno al cuerpo como soporte y medio a través del cual el ser se comunica, crea y se construye como individuo.

El programa comprende tres contenidos temáticos centrales: lo relacionado con el cuerpo orgánico, el cuerpo musical, y el cuerpo presencia. La metodología para su desarrollo está fundamentada en: la construcción de conocimiento, la comprensión y exploración de prácticas corporales técnicas, el auto-curso, ejercicios de composición y los encuentros de énfasis (Anexo 9.3).

Ahora bien, para realizar una identificación y la consecuente clasificación de los contenidos que intervienen en esta área específica (énfasis de teatro gestual I-2010), pero no sólo enfocándonos en el programa sino teniendo en cuenta las revisiones de las videoscopias, fue necesario encontrar una definición que aclarara y estableciera una base teórica coherente a partir de la misma clase efectiva. Es por esto que a continuación abrimos un espacio donde se ampliará el concepto de lo que son los contenidos, sus implicaciones y las relaciones conjuntas.

1.1. Aproximación al concepto de contenidos

Cuando el docente piensa en una unidad didáctica, que debe ser parte del desarrollo de un plan de clases, en ocasiones definidos tácitamente, encontramos que un apartado importante de la misma es el relacionado con los contenidos y su clasificación. *Los contenidos son el soporte y el fundamento de la actividad escolar, de manera que el alumnado no aprende por los contenidos sino por aquello que hace con los contenidos (Mallart, 2004, p. 222)*, son ellos, la base para el desarrollo de los objetivos propuestos en el programa del maestro y se convierten en el camino que guía la relación de enseñanza/aprendizaje que debe impartirse en el aula.

Los contenidos “constituyen el conjunto de saberes culturales, sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos que conforman las distintas áreas disciplinares y se consideran esenciales para la formación del individuo” (Odreman, N, 1996). Esenciales en cuanto a que permiten el desarrollo de diferentes capacidades y a su vez alimentan la idea de formación de personas responsables y comprometidas socialmente

a partir del aula. Otra parte importante dentro del estudio de los contenidos, tal como lo dice Liliana García Ruvalcaba, licenciada en Educación por el ITESO, es *la secuenciación previa de los mismos, es decir, su adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización), así como su organización (secuenciación)*. Los criterios que se proponen para la secuenciación de los contenidos están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones psicopedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesor. Estos temas serán materia prima y punto de referencia en nuestra investigación ya que el papel de los estudiantes y la manera como son impartidos los contenidos en este grupo específico adquieren características propias en el contexto, de la misma manera la experiencia y práctica socio-profesional del formador se convierte en una base sólida para la elección de los contenidos y la forma como son incluidos los mismos.

Los contenidos deben ofrecer la posibilidad de desarrollar experiencias de saber, saber hacer, ser y vivir. Para una formación integral es necesario distinguir tres tipos de contenidos que favorecen los aspectos anteriores y la aplicación de diferentes estrategias de enseñanza además de la organización de actividades.

La clasificación de contenidos en: *Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales*, es la estructura más propicia para esta investigación ya que permite entender y profundizar las dinámicas didácticas de la experiencia de aprendizaje dentro del énfasis, así mismo, se amplía la perspectiva de los contenidos teórico prácticos al demostrar que en el aula no solo los conceptos tienen importancia en los procesos educativos. Además, dicha clasificación está propuesta desde procesos escolares que

son el escenario donde se construirá y desarrollará el rol docente, el conocimiento y el manejo de esta estructura por parte de los profesores novicios, la convierte en una herramienta fundamental al momento de proponer planes de aula en la práctica docente.

1.1.1. Contenidos conceptuales

Los conceptos son el campo primario de revisión al momento de pensar en unidades didácticas dentro de procesos educativos: *“Cómo ya se ha señalado es frecuente que el diseño de la unidad didáctica se empiece por los conceptos, dándole una especial preponderancia a la disciplina de referencia. Este enfoque hace que el profesor se sienta mucho más cómodo en el terreno de los contenidos conceptuales que cualquier otro campo.”*(J. Fernández, 1999, p. 46). Al ser los conceptos lo que el docente maneja con claridad, generalmente basa su plan de clase en ellos para lograr una eficacia de la enseñanza de la disciplina en cuestión, no siendo este el único elemento.

Los contenidos conceptuales hacen referencia a la socialización y enseñanza de hechos, conceptos y principios o sistemas conceptuales absolutamente necesarios para la aproximación a cualquier disciplina. *“Los contenidos conceptuales hacen referencia a realidades más complejas que hay que comprender”* (Albaladejo, 2000, p. 407) pues a partir de ellos se llega a conocimientos más concretos. La adquisición de los conceptos se hace por medio de un proceso gradual por parte del alumno, ya que muchos de

estos pueden encontrarse en una realidad cercana del mismo, siendo más eficaz su adquisición a partir de aprendizajes significativos, a través de la experiencia y del descubrimiento.

Los contenidos conceptuales son la base sobre la que operan los contenidos procedimentales y actitudinales, pues es a través de estos que se imparten los conceptos en las experiencias de aprendizaje.

1.1.2. Contenidos procedimentales

Por otra parte los contenidos procedimentales o procedimientos hacen referencia a los procesos o la consecución de acciones que tienen como objetivo llegar a un resultado, estando relacionados básicamente con el “saber hacer algo” y están ligados con conceptos o datos. Para lograr que estos contenidos sean parte de un proceso efectivo de aprendizaje es necesario y fundamental contextualizarlos, es decir, llevar a cabo el reconocimiento de la población que será intervenida (condiciones y cualidades) y cómo puede ser transmitido o adaptado el contenido en cuestión con dicha población.

Según el *“Manual de la Educación”*, en el capítulo dos titulado *“Didáctica de las ciencias experimentales”*, existen ciertos tipos de contenidos procedimentales:

- Procedimientos relacionados con el trabajo experimental, como observar comportamientos o características, recopilar datos y formular hipótesis.

- Procedimientos relacionados con la información y la comunicación, revisión documental, usar correctamente el vocabulario específico o elaborar informes.
- Procedimientos relacionados con la conceptualización y la aplicación de los conceptos aprendidos, como sintetizar informaciones.

Este tipo de clasificaciones permite sistematizar mejor la organización del trabajo del estudiante. También ayuda a comprender que los procedimientos pueden ser muy simples o complejos, que sirven para la aplicación de técnicas o destrezas de diversa índole y que pueden tener un componente cognoscitivo.

1.1.3. Contenidos actitudinales

En cuanto a los contenidos actitudinales, encontramos que generalmente están relacionados con la adquisición de comportamientos, normas y valores en el estudiante que son aspectos propios de un proceso de socialización y culturización necesarios en el desarrollo social y humano que tienen lugar y apropiación en el ámbito educativo. Sin embargo este tipo de contenido también requiere un tipo de contextualización y aplicación según la disciplina.

Al momento de programar contenidos actitudinales en medio de la unidad didáctica, es necesario tener claro cuáles son las actitudes que se quieren incentivar, cuales son los valores de los participantes y de su contexto.

Los contenidos actitudinales se relacionan directamente con el ser, están relacionados con el aprendizaje de conocimientos y con las experiencias que presentan modelos a partir de los cuales los estudiantes pueden reflexionar.

Al clasificar los contenidos en tres tipos diferentes podría llegarse al error de creer que es posible el trabajo de cada uno por separado, pero las tres dimensiones son importantes y complementarias condicionando un trabajo integral y relacionado de las mismas. Un mismo contenido, puede ser tomado desde perspectivas diferentes según el objetivo que se desea conseguir. En el siguiente cuadro se detallan claramente las acciones didácticas según el tipo de contenidos:

Tabla 1. Tipos de contenidos

Tipos de contenidos	Verbos tipificados
Conceptos	Recordar, conocer, describir, explicar, interpretar, analizar.
Procedimientos	Manipular, observar, utilizar, demostrar, representar, montar, formular, crear.
Actitudes	Admirar, esforzarse, cambiar, discutir, respetar, ayudar, ser comprensivo, colaborar, organizar.

Nota: Cuadro adaptado del libro "Manual de la educación" de Carmen Alabadejo. 2000.

Según la anterior generalización de conceptos en cuanto a los contenidos y sus clasificaciones, a continuación expondremos como en el énfasis de teatro gestual se desarrollan y se integran los mismos a través de clases prácticas y teóricas, siendo este el fundamento de la disciplina que nos concierne.

1.2. Base teórica disciplinar

Es fundamental incluir dentro del cuerpo teórico de la investigación las propuestas y hallazgos generales de estudios disciplinares realizados por los diferentes protagonistas del campo, con el fin de conocer las experiencias más importantes del quehacer teatral específico, brindando en este primer momento un paneo general de las teorías disciplinares que apoyan varios de los contenidos conceptuales que se analizarán de manera contextualizada en el capítulo cuarto.

En las clases del Énfasis de Teatro Gestual circulan diferentes contenidos conceptuales que vienen de una base teórica. En la búsqueda de cuáles son los fundamentos de esos contenidos, cuáles los referentes específicos, desde qué autores fueron propuestos y a qué época correspondían encontramos gran influencia de diferentes maestros del teatro y de la danza:

- Rudolf Von Laban(*Hungría, 1879- 1958*). Coreógrafo e investigador de todas las formas de movimiento, en su libro *“Danza educativa moderna”* sintetiza su exploración en cuanto a la conciencia del cuerpo, el tiempo, el espacio y las

formas de movimiento. Al estudiar todos los movimientos posibles que el ser humano puede realizar Laban reunió lo que él llamó “*acciones básicas de esfuerzo*” (Laban, 1984, p. 64) que fueron propuestas por la formadora en las clases del énfasis de gestual como “*cualidades del movimiento*”, pues hacen referencia a “*la palabra calidad, que en este caso, se refiere a la calidad expresiva que el ejecutante confiere a su movimiento y al grado de esfuerzo con que lo realiza*” (Schinca, 2002, p.71).

- *Jerzy Grotowski (Polonia 1933-Italia 1999)*. Director e investigador que se convirtió en una de las figuras más representativas del teatro vanguardista del siglo XX. Creador de uno de los primeros laboratorios teatrales de su siglo en la ciudad de Wrocław en Polonia, donde desarrolló sus primeras investigaciones que dieron nacimiento al concepto principal de sus primeros trabajos denominado “*Teatro Pobre*”, y que se desarrolla y expone a través de sus escritos documentados en el libro publicado como “*Hacia un Teatro Pobre*”
Que expone la liberación técnica en los espectáculos de representación dejando como único elemento indispensable en el teatro, el “*actor*”. Uno de los conceptos tomados en cuenta para el desarrollo de nuestro estudio es el de la “*vía negativa*” que tiene como principio la eliminación de bloqueos psico-físicos a través de ejercicios prácticos que hacen parte de la formación cultural y biológica del actor, y que impiden una creación constante y libre, indispensable en el trabajo de representación. Marco de Marinis en la Revista Máscara en el capítulo “*Teatro Rico y Teatro Pobre*” señala: “*El Teatro Pobre de Grotowsky abrió*

camino y abandono cualquier otro medio expresivo que no fuese el arte del actor”

- *Eugenio Barba (Italia, 29 de octubre de 1936)*. Autor, director e investigador del teatro. Es creador junto a Nicola Savarese y Ferdinando Taviani del concepto de Antropología Teatral. Es fundador del Odin Teatret en 1964 en Dinamarca, convirtiéndolo así en una de las compañías más influyentes en la evolución del teatro europeo a finales del siglo XX.

En su libro titulado “El Arte Secreto del Actor-Diccionario de Antropología Teatral” integra gran parte de sus investigaciones acerca de la teoría y la práctica del teatro, y sus diferentes relaciones interculturales de aprendizaje. Se pueden encontrar diversas maneras de ver y de crear en el teatro según las investigaciones condensadas en su libro que, a su vez, se desarrollan bajo el concepto de Antropología Teatral, “La Antropología Teatral, por tanto, estudia el comportamiento fisiológico y socio-cultural del hombre en una situación de representación” (Barba, 2007, p. 8).

- Jacques Lecoq (1921-1999). Actor, mimo y maestro de actuación francés. Su trabajo se condensa en “El Cuerpo Poético” donde desarrolla investigaciones del entrenamiento del actor a partir del movimiento y la máscara neutra como tema principal, establece trabajos de apoyo, energía y visión del mundo poético del actor sin olvidar al público y su interpretación.

- *Étienne Decroux (1898-1991)*. Actor y mimo francés que se inclinó por el estudio del arte corporal del actor creando a través de sus investigaciones, la técnica del mimo corporal dramático. El objetivo general de su técnica era poder incorporar el drama dentro del cuerpo; esos valores y principios de la vida aplicados al movimiento físico: las pausas, las vacilaciones, el peso, las resistencias y las sorpresas incluidas en la creación diaria del mimo corporal. Había una búsqueda constante de la representación de lo invisible, de las emociones, pensamientos, dudas.

2. METODOLOGÍA

El desarrollo de este proyecto de investigación está fundamentalmente direccionado desde la Clínica Didáctica: *Durante la década de los noventa y hasta nuestros días podemos observar, en el campo de las investigaciones en didácticas específicas, la paulatina evolución de una didáctica prescriptiva hacia una didáctica descriptiva y explicativa (Schubauer-Leoni, 1998)*. Esta evolución es importante sobre todo para la investigación en un área relativamente nueva como la didáctica, pues desde nuestra disciplina repetíamos modelos profesionales, pero sin estudiar los fundamentos que sostienen la enseñanza del teatro gestual en el programa de la Universidad.

Observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo (Schubauer-Leoni, 1998). Es decir, centramos nuestros esfuerzos en describir desde la memoria visual la transposición de contenidos que específicamente circulan en las sesiones utilizadas para este estudio, pues no cabe duda que las prácticas de enseñanza del teatro gestual del programa están igualmente hechas de saberes prácticos que por su condición son difusos y de orígenes diversos; pues son saberes que fueron establecidos en procesos de formación prácticos específicos que dependen de la interpretación, contextualización y el

desarrollo que oriente la formadora. *“No se trata pues de decir qué es un buen o un mal maestro, sino más bien de comprender por qué, en determinadas circunstancias, en un contexto dado y en lo concerniente a los objetos de saber de una determinada materia escolar, un maestro hace lo que hace y con qué consecuencias en los procesos de aprendizaje y en la construcción de los contenidos efectivamente enseñados”* (Rickenmann, 2006).

Los medios que apoyaron este proyecto son específicamente una secuencia de doce videoscopias continuas grabadas desde el 15 de febrero 2010 al 29 de marzo del mismo año en el espacio del énfasis de gestual correspondiente al octavo semestre. El análisis que se hizo de las videoscopias corresponde a la categoría de la mesogénesis; *“Disponer de esta categoría para describir la actividad didáctica, significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos”* (Sensevy, G & A. Mercier 2007; pág. 20). En función de las acciones didácticas se plantea la génesis del medio como una manera de entender, desglosar y describir la acción didáctica. El contenido, que se genera a partir de las interacciones de los agentes que comparten dicha situación, se reelabora continua y conjuntamente en torno al profesor y los alumnos. Los significados, resultado de esta elaboración, funcionan como mediadores entre los agentes (docente – dicente) y generan una acción didáctica (Castañeda D, 2010).

Como se puede ver, la mesogénesis es parte importante dentro de la Clínica Didáctica, en donde se puntualiza la mirada en el terreno que se ejercen las acciones

de docentes y alumnos y sus relaciones con el saber, es decir en el sistema triádico: docente-alumno-saber (Chevallard, 1997).

En el siguiente cuadro especificaremos el número de sesiones filmadas, la fecha a la que corresponde, duración total, número de tracks y duración de cada uno.

Tabla 2. Clasificación de las sesiones en estudio

SESIONES	FECHA	DURACIÓN TOTAL	NÚMEROS DE TRÁCKS	DURACIÓN DE CADA TRÁCK	
1*	15.02.10	2 h	10	9:54 12:11 12:26 9:35 18:01	12:31 11:36 15:48 09:23 08:42
2*	18.02.10	2 h	9	12:18 12:42 13:34 13:33 9:15	13:12 13:13 12:13 6:48
3	22.02.10	2h	11	13:12 15:16 12:11 14:53 6:34 10:16	11:20 13:00 14:01 14:01 3:48
4	25.02.10	2 h		1. 14:46 13:57 13:56 13:56 4:39 13:35	14:7 14:07 14:07 14:07 9:14
5	26.02.10	2 h	5	12:44 13:31 13:56	13:56 4:38

6	5.03.10	2 h	12	13:47 10:18 13:43 13:43 9:09 14:07	14:07 14:07 14:07 9:25 14:54 14:59
7*	8.03.10	2 h	6	9:55 12:12 9:47	10:20 9:00 12:13
8*	10.03.10	2 h		14:23 14:23 14:23 15.25 4:49 14:16	14:15 14:15 14:15 13:52 13:57
9	15.03.10	2 h	10	14:15 14:11 14:11 18:55 13:43	13:43 13:43 12:31 06:44 06:12
10	17.03.10	2 h	10	10:35 12:39 13:22 13:38 09:48	12:15 13:43 13:43 13:43 9:08
11*	18.03.10	2 h	9	13:46 13:43 7:59 12:38 12:49	13:52 13:52 13:52 7:59
12*	19.03.10	2 h	11	14:00 14:00 14:01 14:00 4:41 13:52	13:52 13:52 13:52 13:12 13:12

De las 12 sesiones nos enfocamos específicamente en el análisis exhaustivo de las dos primeras (15/02/10 y 18/02/10), dos en el medio (8/03/10 y 10/03/10) y dos al final (18/03/10 y 19/03/10). Hicimos un trabajo de reconocimiento de contenidos para así clasificarlos, analizar su desarrollo junto con las actividades que los contienen, y ubicar los referentes teóricos que los sustentan.

Se exponen los contenidos clasificados y su desarrollo después de un análisis por cada sesión filmada, en el énfasis cada contenido fue trabajado por medio de actividades y procedimientos que permitían al estudiante una comprensión teórica inicial, pero que se desarrolla en la intervención práctica y experimental.

De igual manera es necesario anotar que cuando nos referimos a “*estudiante*” o “*estudiantes*” estamos hablando en efecto de “*estudiantes universitarios en formación*”, y que al profesor de la clase del Programa de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, lo nombramos “*formador*”.

Dentro del objetivo para ilustrar nuestro análisis, identificamos de manera gráfica los indicios: Teóricos, Procedimentales y Actitudinales. Nuestro corpus de muestras está constituido a partir de observables identificados en las interacciones verbales, gestuales y proxémicas consignados en los protocolos escritos (sinopsis y transcripciones de videos).

A medida que avanzó el estudio y análisis de las videoscopias corroboramos la constante comunicación entre los tres tipos de contenidos, es por esto que decidimos trabajar en una misma dimensión los saberes teóricos y los procedimentales ya que

entran en juego como los medios principales de saber experimental, y de la misma forma se convierten en apoyo mutuo.

Es necesario también anotar que para la orientación del análisis de la investigación y la identificación de contenidos se definió una estructura (modelo) de clase que ayudase a entender el funcionamiento y la manera como se relacionaban los contenidos que la formadora y los estudiantes incluían en las sesiones, dicho análisis se estableció desde las clases prácticas, pues no hubo momentos teóricos específicos dentro de las sesiones. Es importante la descripción de dicho modelo porque es una de las principales referencias que tienen los futuros docentes novicios en sus prácticas para proponer y estructurar las clases con sus posibles contenidos en la enseñanza del teatro escolar. El modelo de clase será explicado más a fondo en un capítulo siguiente.

3. MODELO DE CLASE

En el programa de clase del énfasis de Teatro Gestual de 8° semestre, la formadora Paula Sinisterra plantea en la metodología cinco momentos que se pretenden desarrollar en el transcurso del semestre, los cuales son: *Construcción de conocimiento, Comprensión y exploración de prácticas corporales técnicas, Auto-curso, Ejercicio de composición y Encuentro del Énfasis*. Cada uno de ellos se desarrolló de diferente manera por distintos motivos, desde institucionales (paros estudiantiles) hasta la falta de disposición y reparos actitudinales del grupo para el trabajo, atrasando así el desarrollo y progresión del plan de clase propuesto.

En cuanto al primer momento, la *Construcción de conocimiento*, la elaboración del proyecto de investigación que fue presentado ante el CIUP por el grupo de estudiantes del énfasis, fue la excusa para sistematizar y reflexionar acerca de las prácticas y los referentes que eran la base de los contenidos, esto se haría a través de bitácoras, reseñas, reflexiones, y videoscopias. La grabación de las sesiones se llevó a cabo en doce clases, material que no fue analizado por todo el grupo, sino por aquellos que nos remitimos a este como sustento para la construcción de monografías.

La *Comprensión y exploraciones de prácticas corporales técnicas*, hace referencia al aprendizaje y estudio de elementos técnicos y conceptos como cualidades (cuerpo-movimiento), cuerpo escénico, improvisación, composición y reflexiones sobre la experiencia. Los dos primeros elementos fueron explorados desde la práctica sin

contar con un fundamento teórico específico y los otros dos fueron fundamentales en el proceso, y a su vez en el análisis propuesto en esta investigación.

El *Auto-curso*, visto por la formadora como un “espacio para la construcción del entrenamiento colectivo a cargo de uno de los estudiantes”, se basó en transmitir lo que se ha aprendido en semestres anteriores y en el énfasis, y a explorar sus capacidades docentes de los estudiantes. Esta actividad lleva consigo el sintetizar las ideas que el estudiante tiene de lo que puede ser un posible calentamiento de grupo.

El *Ejercicio de Composición* es un espacio donde a partir de la creatividad, la técnica, los conceptos y la propuesta artística de cada estudiante, se elabora una muestra escénica que da cuenta de lo aprendido en los procesos de clase. Al finalizar la presentación artística de cada estudiante, se da lugar para la reflexión y discusiones verbales del grupo, para así lograr la retroalimentación del trabajo y los avances requeridos en cada uno de los ejercicios. Con base a este momento se plantearon actividades como el “diario de vida” (sesión 1) el cual invitaba a los estudiantes a hacer conciencia y a relacionar sus experiencias de vida con las cualidades de movimiento, contenido conceptual que fue explorado en las clases, la presentación de este diario se haría de forma creativa (sesión 7) ante los compañeros para luego ser sustentada, reflexionada por los compañeros (sesión 8).

El *Encuentro del énfasis*, es el espacio donde se pretendía dar a conocer los procesos de los estudiantes en los diferentes énfasis. Aunque la propuesta de la formadora se inclinaba a encuentros dos veces en el semestre, este momento de la

metodología se llevó a cabo en solo una vez en 8° semestre y las discusiones se basaban más en las formas que en los contenidos.

Según el análisis al programa propuesto por la formadora y el estudio que se llevó a cabo en la revisión de videoscopías y sus consecuentes transcripciones, sinopsis y análisis, logramos encontrar e identificar que las sesiones de clase generalmente se encuentran divididas en tres fases; donde se movilizan y se apropian saberes corporales propios de la disciplina los cuales se resuelven en prácticas colectivas:

Fase de Calentamiento: se relaciona con el calentamiento y la disposición física y mental que se trabajaba con el grupo de estudiantes en el inicio de las sesiones, donde intervienen distintos tipos de contenidos que se estudiarán más adelante. Esta fase generalmente era dirigida por los estudiantes bajo la regulación de la formadora. El calentamiento tuvo una línea de acción conforme a *auto-cursos* impartidos por el grupo de estudiantes; cada uno de ellos estructuraba una propuesta de calentamiento según la experiencia personal, se exponían los aprendizajes previos en la clase de Cuerpo y las fases de improvisación de las diferentes áreas (actuación, voz y cuerpo de los semestres anteriores)

Fase de Entrenamiento: hace referencia a la preparación física y el desarrollo de ejercicios experimentales basados en contenidos propuestos por la formadora que se derivan de sus prácticas socio-profesionales y su experiencia en el medio teatral. Es la fase donde principalmente se desarrollan los contenidos teóricos y sus implicaciones

en el grupo de trabajo, es decir, el momento donde se imparten o generan las diferentes herramientas y principios teóricos disciplinarios que hacen parte de la formación del estudiante-profesor. La manera como se incluían los contenidos que intervienen en esta fase es generalmente de carácter práctico y experimental convirtiéndose así en el sistema central de construcción de saberes corporales.

Fase de Composición: tiene que ver con la creación de ejercicios desarrollados en el aula, estructurados a partir de las exploraciones individuales y en grupo, los cuales eran expuestos al final de las sesiones. Fundamentalmente esta fase dividía al grupo en quienes presentaban y quienes observaban (actor-publico), dando la posibilidad de iniciar análisis de los procesos creativos del otro como par en formación y de igual manera generando criterios básicos de formación escénica, de la manera como el estudiante incluía en sus ejercicios los conceptos teóricos y los estructuraba en un ejercicio creativo, era el momento donde se evidenciaba la comprensión o no, de las nociones incluidas por la formadora a través de las sesiones.

Es la fase final de algunas sesiones donde los estudiantes desarrollan o componen ejercicios creativos experimentales, que son presentados individualmente o en grupo a los demás para llevar a cabo un ejercicio de observación y análisis de procesos creativos.

Los contenidos y su aplicación en la relación de enseñanza/aprendizaje, estarán recorriendo las diferentes fases nombradas anteriormente a través de actividades.

Veremos cómo aparecen según los requerimientos programados en el plan de aula, y además según las necesidades encontradas durante los procesos de clase.

3.1. Fase de calentamiento

En la fase de calentamiento se trabajan diferentes actividades que permiten una preparación del cuerpo para las siguientes fases (entrenamiento y composición). En algunas sesiones del énfasis de teatro gestual, el calentamiento era llevado a cabo utilizando una secuencia de yoga:

(Sesión 1, track 1, min 2:50)

1. 2:50 (*Los estudiantes en círculo se disponen a seguir las instrucciones para el*
2. *estiramiento).*
3. *Durante el estiramiento la profesora trabaja al tiempo con los estudiantes. Muestra*
4. *el ejercicio y luego regula la posición del cuerpo de cada estudiante.)*
5. *(Iniciación de la secuencia de yoga: se toma respiración y se juntan las manos*
6. *encima de la cabeza, con los dedos índices apuntando al cielo, bajan siempre*
7. *teniendo la sensación de alargar.*

Generalmente en cada actividad, como la anterior (línea 1), el ubicarse en círculo permite cierta relación grupal que ayuda al sentido de construcción colectiva.

“Esta disposición suele ser punto de partida al iniciar las diferentes fases de la clase, dispone a la escucha de nuevas instrucciones y el reencuentro de los individuos cuando los ejercicios los han dispersado por el salón. Marca, el posible cambio de una actividad

a otra, de una nueva instrucción desde el ejercicio inmediatamente anterior” (Merchan, en impresión). El estiramiento (línea 3) en círculo permite la observación a la formadora y a su vez una visión periférica para el momento de la corrección (línea 4). Es así como desde la secuencia de yoga se empiezan a desarrollar contenidos procedimentales; tales como la manera como la formadora hace las veces de acompañante activa dentro del calentamiento, y conceptuales o teóricos como lo son el *control de peso*, *el centro*, entre otros, temas que se desarrollaran más adelante. La formadora en algunas de las siguientes sesiones (5, 6 y 10) se encarga de esta primera fase llevando a cabo actividades de exploración física y entrenamiento de resistencia corporal.

En medio de las otras fases, la del calentamiento representa un espacio para que los estudiantes fortalezcan sus conocimientos en cuanto a lo que para ellos era necesario en el momento inicial de las sesiones, se concibe como un espacio personal de los estudiantes para poder probarse o enfrentarse a su futuro docente desde el presente, oportunidad de generar estrategias y estructurar posibles clases a futuro y a su vez compartir con todo el grupo en formación sus posibilidades como profesores novicios. Ellos eran quienes dirigían a sus compañeros en diferentes actividades para estirar, calentar y disponerse para la clase, es así como perfeccionan lo que han aprendido, pues en sus estructuras incorporan elementos de la clase de gestual como lo es la secuencia de yoga o de sus propias experiencias en calentamientos aprendidos en semestres anteriores o en sus prácticas escénicas alternas.

En la segunda sesión podemos ver que es un estudiante el que se encarga de la fase de calentamiento (línea 1). Incluye en su propuesta de calentamiento algunos ejercicios de la secuencia de yoga y otros de estiramiento:

(Sesión 2, track 1, min 0:01)

1. 0:01Alba dirige el estiramiento. En círculo. F. observa antes de integrarse al
2. círculo. Regula corrigiendo posiciones

Parte del programa del semestre es el “auto-curso”, que según lo define la formadora en el programa del *Énfasis de Teatro Gestual 2010-I* es un “Espacio para la construcción del entrenamiento colectivo a cargo de cada uno de los estudiantes. A partir de una estructura base donde se recogen también contenidos del ciclo de fundamentación, los estudiantes individualmente tendrán a cargo la construcción, el liderazgo y el desarrollo de una sesión de entrenamiento. Se hace una reflexión y se recogen los elementos como insumos para la comprensión y la construcción del entrenamiento para un actor gestual. Este se realizará 2 veces por semana”. Los estudiantes debían partir de la pregunta: *¿Cuál es el sentido de nuestro entrenamiento dentro del Énfasis de Teatro Gestual?* La referencia videográfica se puede encontrar en los anexos adjuntos de esta investigación: (Sesión 4, track 1, min 00:25).

Como introducción al tema de los auto-cursos la formadora plantea ciertas pautas para realizar un entrenamiento dirigido con ciertas exigencias físicas propias que fortalecerán la imaginación y la expresión física de cada uno de los estudiantes, tanto del que dirige el auto-curso como de quien lo recibe. Se plantea una serie de ejercicios que buscan la concentración de cada estudiante, el acondicionamiento físico y el auto-

entrenamiento. Es así como cada estudiante que tiene a cargo el auto-curso sigue las pautas generales de la formadora complementándolo con sus conocimientos *a priori*, y aparece entonces el momento de retroalimentación de saberes que tienen como objetivo encontrar un entrenamiento integral para un grupo que busca desarrollar sus habilidades expresivas, pero además también se encuentra un aprendizaje personal de los estudiantes al enfrentar su rol de docentes.

(Sesión 2, track 3, min 6:30)

1. A: ahora dejamos caer el peso de las piernas hacia su lado izquierdo. y como si
2. estuviéramos jugando con el dedo corazón de la mano derecha, vamos a tratar de
3. hacer un semicírculo en el aire, dejando caer el tronco cuando estemos llegando
4. al lado izquierdo. (F de nuevo revisa posturas: K, a A: que sea el impulso el que le
5. *mueve el cuerpo*)

Aunque en estos casos la fase de calentamiento es delegada al estudiante, la formadora está en continuo ejercicio de acompañamiento para la corrección de posturas (línea 4), es un espacio de retroalimentación entre lo que el estudiante intenta direccionar, y lo que la formadora aporta desde su experiencia profesional como docente-líder.

3.2. Fase de entrenamiento

En esta fase es la Formadora quien por medio de diferentes actividades introduce a los estudiantes específicamente al cuadro de contenidos teóricos (apoyos,

peso, conciencia corporal y demás que se analizarán más adelante) seleccionados para cada una de las sesiones, y son trabajados a través de las exploraciones prácticas dentro del grupo.

(Sesión 1, track 3, min 8:41)

1. 8: 41 Todo el tiempo pensando en cuáles son los apoyos y el peso de mi cuerpo sobre el
2. piso.
3. F: y ahora vamos a buscar distintas velocidades para hacerlo. Buscando cambiar el
4. ritmo. F: y vamos a llegar a la posición del niño, ¿se acuerdan cuál es? Aquí. (*piernas*
5. *recogidas, brazos detrás del coxis mirando hacia abajo*) se toman los brazos detrás del
6. coxis y alineamos toda la columna.

En esta sesión se denota un avance paulatino en indicaciones para desarrollar la conciencia corporal (línea 1) trabajando contenidos específicos como el peso, los apoyos, y el ritmo. Se da lugar a una búsqueda continua utilizando la imitación como herramienta principal (línea 5) es la manera de incorporar contenidos teóricos dentro del desarrollo de las sesiones por parte de la formadora.

Cada actividad es un medio, como lo veremos en el siguiente ejemplo; los 8 pasos (línea 1) al ser una secuencia de movimientos que necesita total atención corporal para lograr precisión en cada posición, reitera el contenido teórico del impulso (línea 4).

(Sesión 2, track 5, min 1:03)

1. 1:03 F: bien, vamos a trabajar...8 pasos (los estudiantes se han detenido cada uno en el
2. lugar en que quedó, escuchan)
3. 2:01 Caminado por el espacio, a las palmas f nombra el paso y con el impulso que van,
4. se hace el paso que se nombra. F: no acomodan... piensen en el impulso que hemos

5. venido trabajando1, caminando, 2, caminado. Corriendo, palmas. De nuevo repaso de
6. los 8 pasos.

Este contenido es trabajado en diferentes actividades que la formadora plantea, pues el hecho de poder llegar a un nivel de dominio, da cabida al desarrollo de contenidos posteriores y paso a la siguiente fase de la clase, la fase de composición. Es así como los contenidos teóricos y procedimentales son incluidos por la formadora e intervenidos por los estudiantes en la fase de entrenamiento.

En esta fase, aunque era la formadora quien guiaba la clase, es importante la disposición (contenido actitudinal) y las necesidades y búsquedas personales del estudiante. *La preparación corporal no aspira a alcanzar un modelo corporal, ni a imponer formas teatrales preexistentes. Debe ayudar a cada uno a alcanzar la plenitud del movimiento justo sin que el cuerpo haga más de la cuenta, sin que contamine aquello que debe transmitir (Lecoq, 1997, p.103).* La fase del entrenamiento es entonces el espacio para la afinación del contenido teórico principal que se ha nombrado como la conciencia corporal, donde se buscan logros de disposición física que permitan descubrir las ventajas y desventajas que tiene cada uno de los estudiantes para que de esa manera puedan aprovechar mejor sus posibilidades creativas en cuanto a lo corporal se refiere.

3.3. Fase de composición:

La fase de composición se encuentra presente en la mayoría de las sesiones y busca experimentar de una manera más estructurada las posibilidades creativas del grupo de estudiantes. Fueron incluidas en el énfasis por la formadora de la siguiente manera: una búsqueda de composición al final de algunas de las sesiones que llevarán al grupo a poner en práctica los contenidos trabajados específicamente en dicha sesión, siendo apreciadas retóricamente por todo el grupo junto con la formadora. El otro momento de composición tiene un objetivo más grande al ser pensado como muestra final, es un ejercicio de representación donde se busca incluir los contenidos y todo el trabajo que se realizó en el proceso de preparación y entrenamiento del énfasis, son ejercicios abiertos al público y que incluyen una evaluación interna del grupo de estudiantes y la formadora.

La fase de composición es el lugar en donde se pone en práctica en una situación de representación lo explorado y aprendido en las fases anteriores, aquí se busca incluir cada contenido trabajado en medio de las exploraciones. Esta fase es un espacio creativo de cada uno de los estudiantes según sus intereses expresivos para la reflexión y el análisis personal y grupal. Veamos el proceso:

(Sesión 2, track 7, min 8:05)

1. 8:05 F: En parejas trabajo de dos cualidades: empujar y halar. sin tocarse. un
2. diálogo entre dos cuerpos. Primero uno solo manda, luego pasan al diálogo.

(Sesión 2, track 7, min 12:30)

3. 12:30 Armar en 8 movimientos una secuencia. Halar y empujar.

Previo a la indicación de la formadora (línea 1) existe un trabajo de exploración de las cualidades y motores de movimiento y de impulso, para así llegar a la estructuración de secuencias de movimiento partiendo de la prueba y el ensayo de los ejercicios establecidos. En este caso la exploración en parejas debe dar cuenta, claramente, de dos cualidades del movimiento en específico (línea 3). Además, van apareciendo contenidos actitudinales, pues se debe crear en equipo, con el otro y para el otro, lo que requiere una comunicación y tratos creativos entre cada estudiante. Cada pareja ensaya, prueba, marca movimientos y presenta su estructura:

(Sesión 2, track 8, min 8:50)

1. 8:50 Presentación Pareja 1. Uno frente al otro, se acomodan. 1. cabezas.
2. Movimiento rápido a un lado. Luego para adelante y el otro para atrás. de lado
3. caen al piso. se levantan hasta la cintura, ella da una patada el cae de nuevo. él se
4. levanta rápidamente sentado ella cae el piso.

Después de la muestra, los estudiantes y la formadora hablan de los logros, dudas, hallazgos y los errores en las estructuras presentadas:

(Sesión 2, track 9, min 0:10)

1. Conversación final. R dice que es complicado saber cuando deja de ser impulso
2. para volverse movimiento. El miedo del movimiento, de golpearse. Cuando es un
3. movimiento nuevo aparece el temor al piso. El cuerpo no se abandona. Hay una
4. búsqueda intencional, desde la conciencia del cuerpo se tiene control. Interesante
5. ponerlo en pareja, las búsquedas del impulso que se ponen con el otro. La
6. sorpresa con el otro, ante el movimiento del otro.

En esta retroalimentación que se da con motivo de generar una valoración conjunta podemos ver que en los momentos de creación surgieron más contenidos que los sugeridos por la formadora en las pautas del ejercicio, como lo son *conciencia del cuerpo* (línea 4) y *el impulso* (línea 5), quiere decir que al ser una práctica experimental y de improvisación bajo una estructura establecida y con unos objetivos definidos no es totalmente parcial y cerrada en cuanto a los saberes que pueden llegar a movilizarse, ya que cuenta con la posibilidad de la aparición de nociones no concebidas como objetivos principales pero no menos importantes en el proceso formativo del grupo.

También se puede constatar que en medio del ejercicio de poner en práctica lo aprendido, se descubren limitaciones y miedos propios de los estudiantes (línea 1 y 2), que al ser descubiertos como obstáculos corporales pueden ser trabajados dentro del entrenamiento creativo de los estudiantes tal y como lo proponía Grotowski en su concepto de la vía negativa.

La fase de composición en ciertas sesiones abarcó toda la clase, como lo veremos en la sesión 3 y 7 las cuales están dedicadas completamente a la muestra de ejercicios de composición. En la sesión 1 la formadora deja como ejercicio recoger en un diario de vida las experiencias cotidianas en cuanto a las cualidades del movimiento que experimentan los estudiantes día a día, la creación del diario tiene como finalidad la composición de un ejercicio no precisamente escénico para compartirlo con todo el grupo. En la sesión 3 vemos estas muestras:

(Sesión 3, track 1, min 0:15)

1. F presenta el plan de la clase. *F: Hoy vamos a hacer tres cosas. La primera:*
2. entrega del diario de vida. Les voy a dar 15 minutos para que lo instalen en el
3. lugar para que lo terminen de preparar para que lo expongan.

La formadora presenta el plan de la clase (línea 1) y permite a los estudiantes un tiempo (línea 2) para organizar los detalles de las diferentes presentaciones, este es el primer avance de diario que en la sesión 7 se concretará con las recomendaciones de la formadora y los estudiantes. Luego en la sesión 8 se lleva a cabo el ejercicio de reflexión de lo observado:

(Sesión 8, track 2, min 4:40)

1. 4:40 Inicio de los análisis de los ejercicios de la clase anterior.
2. La propuesta de F es que cada uno los estudiantes hable sobre el ejercicio de uno en
3. particular y después el autor habla de su propio ejercicio y cuente cuál era su objetivo.

Este momento en la fase de composición permite al estudiante conocer, desde una mirada externa, los avances del reconocimiento del contenido teórico y procedimental, y de la efectividad de lo que quiso comunicar por medio de su ejercicio, hay un espacio de evaluación y valoración del reconocimiento de las nociones en juego por parte de los estudiantes y bajo la mirada atenta de la formadora. Además, de nuevo se incorporan contenidos actitudinales, puesto que al escuchar y ser escuchados se fortalece el proceso de discutir y reflexionar sobre las propuestas creativas individuales.

Las tres fases generalmente están presentes en cada una de las sesiones, aunque en algunos casos las clases son utilizadas para las muestras de ejercicio de

composición y su valoración, pero el calentamiento el entrenamiento y la composición se convierten en el cuerpo metodológico de las sesiones estudiadas donde, como ya se había nombrado, estarán movilizándose los contenidos propios de la práctica gestual en el contexto específico de estudio. Las fases son el camino establecido para seguir a fondo nuestro objetivo de identificación de contenidos en el énfasis de teatro gestual impartido en nuestro programa.

4. Saberes Teóricos y su relación procedimental

Los contenidos teóricos expuestos a continuación hacen parte del programa que presentó la formadora para el espacio de clase. Estos contenidos lograron tener una progresión significativa dentro de las sesiones analizadas y por eso se encuentran incluidos como contenidos principales de trabajo. Algunos contenidos que también hacían parte del programa no alcanzaron un desarrollo considerable por diferentes razones (institucionales-planeación) y por ello no son incluidos dentro del seguimiento.

Los contenidos no se desarrollan de manera separada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se encuentran en circulación dentro del espacio de clase y son los que movilizan el saber según las necesidades de la misma, y estos a su vez se construyen según las necesidades de los estudiantes, de la disciplina, del contexto de aula. Hemos visto que en esta clase específicamente unos toman relevancia sobre otros cuando son materia fundamental en el proceso cognitivo que se plantea en las sesiones que fueron estudiadas, pero siempre existirá una relación de las tres tipificaciones.

A medida que avanzó el estudio y análisis de las videoscopias corroboramos la constante comunicación entre los tres tipos de contenido, es por esto que decidimos trabajar en una misma dimensión los Saberes Teóricos y los procedimentales (*que se encuentran referenciados en cursiva en el estudio*) ya que siempre entran en juego

como los medios principales de saber experimental, y de la misma forma se convierten en apoyo mutuo.

En la clase en estudio, el Énfasis de Teatro Gestual (8 semestre 2010-1) se desarrolló una serie de Saberes Teóricos que se relacionan básicamente con dos vertientes:

1. Las propuestas de la disciplina en sí, que después de la investigación y exploración de los grandes teóricos son forjadas como parte de la teoría que ahora es la base del teatro y su aprendizaje.
2. El formador en el espacio universitario aporta según su formación y experiencia a cada contenido integrado en clase. Son los referentes de sus prácticas socio-profesionales las que enriquecen el material a estudiar.

La adquisición de los Saberes Teóricos es el fin o la meta principal de las relaciones de Enseñanza/Aprendizaje, pero para alcanzarla es necesario comprender los procedimientos que se convierten en fundamento de dicha adquisición, y que son materia principal en nuestra disciplina ya que la mayoría de saberes Teóricos movilizados en el Énfasis de Teatro Gestual (2010-1) se *“aprendieron haciendo”*. A continuación definiremos cada Contenido Teórico, expondremos los contenidos procedimentales que lo sustentaron, y los Referentes Teóricos encontrados:

4.1. Conciencia Corporal:

“La conciencia corporal es el medio fundamental para cambiar y modificar las respuestas emocionales y motoras. Aunque se debe tener en cuenta que se entra en un proceso de retroalimentación, puesto que el movimiento consciente ayuda a incrementar a su vez la conciencia corporal y la relajación” (Espinosa, 2009).

Antes de hablar de cualquier contenido incluido y explorado dentro del Énfasis de Teatro Gestual (2010-1), debemos referirnos a la conciencia corporal como el alma máter, es decir, el lugar de encuentro y relación de los demás contenidos que fueron parte de esta experiencia.

En la práctica del teatro gestual, y del estudio del teatro en general, ha sido tema principal el entrenamiento del cuerpo, considerándolo como herramienta principal e indispensable dentro de la expresión y representación dramática, pues es el actor el protagonista principal de la creación según cierto tipos de pensamientos que aparecen a partir de las investigaciones del siglo XX y que tuvieron relevancia en la disciplina: *“¿Puede el teatro existir sin actores? No conozco ningún ejemplo de esto, quizá pudiera mencionarse el espectáculo de marionetas. Pero también ahí, entre bastidores, tenemos un actor, aunque de carácter muy distinto”* (Grotowski, 1992-1993, p. 83).

A través del seguimiento de los contenidos en las transcripciones de las videoscopias, vimos como la formadora convierte la toma de conciencia en la línea de búsqueda de conocimiento y manejo corporal que deben desarrollar los estudiantes. Es necesario llevar a cabo un proceso mental que es ejercitado por medio de la práctica,

“un modo de moverse en el espacio pone de manifiesto un modo de pensar, es un movimiento del pensamiento puesto al desnudo” (Barba, 2007, p. 72)

La adquisición y el desarrollo de este contenido macro, permite la creación de un ambiente profundo en cuanto al trabajo físico individual, pero también tiene que ver con las consideraciones como grupo, las relaciones espaciales y de tiempo necesarias en el trabajo en construcción hacia la representación, y el manejo experto de los contenidos de las artes escénicas para su enseñanza.

Es entonces la conciencia corporal elemento primordial a trabajar en la preparación del actor, y es tomada en cuenta en el trabajo del énfasis en cuestión, convirtiéndose así en el encuentro de varios sub-contenidos que se relacionan directamente con la conciencia del cuerpo y que se desarrollarán a continuación. Estos contenidos tienen en el énfasis un trabajo y una exploración individual que amerita un análisis separado.

“La toma de conciencia corporal, en su práctica, es progresiva y lenta. Las experiencias personales son intransferibles y se basan en la vivencia de sensaciones propioceptivas del cuerpo en reposo o en movimiento: contracción muscular, relajación, distensión controlada: vivencia de las sensaciones articulares, percepción del sistema óseo en las posturas y en el movimiento y su relación con el tono muscular; percepción de este en lo estático (sensaciones de peso, contacto y apoyos) y en lo dinámico (modulaciones de la tensión muscular y del diseño corporal” (Schinca, 2002, p. 19).

4.1.1. Cualidades de movimiento:

Las cualidades de movimiento permiten encontrar diferentes texturas y expresiones físicas en el movimiento que no hacen parte de las que accionamos en la cotidianidad, o que si se utilizan se hacen inconscientemente.

Contenidos Procedimentales Relacionados:

El siguiente es el proceso que tuvo lugar en las exploraciones del grupo de estudiantes del énfasis de Gestual (2010-1):

(Sesión 1, track 1, min 0:22)

1. Hoy vamos a partir con un calentamiento, basado en una secuencia de yoga
2. para estirar y disponer como a los estudiantes, para entrar a trabajar en dos
3. temas específicos que son: uno, el primero- es el espacio vacío y segundo las
4. cualidades del movimiento.

El contenido procedimental está relacionado con la *Aclaración de conceptos* incluidos en la clase ya que es necesario que el grupo de estudiantes conozca el tema que se va a desarrollar en la sesión y de esta manera se enmarque dentro de una exploración y búsqueda establecida por la formadora. La Formadora especifica las actividades introductorias (líneas 1-2-3) para desarrollar los contenidos base (líneas 3-4). La Formadora pide a los estudiantes *apoyarse en imágenes* que permitan un acercamiento más cotidiano a la introducción de lo que se convertirá en la investigación física de las cualidades de movimiento: al tener una referencia gráfica de cada una de

las diferentes cualidades se hace más sencilla y cercana la exploración individual y en grupo, es un ejercicio psíco-físico que arroja diferentes maneras de comprensión y desarrollo, y que se ha convertido en parte fundamental del trabajo expresivo y creativo en el teatro ya que la asociación de imágenes hace más efectiva la comprensión física de las diferentes búsquedas:

(Sesión 1, track 1, min 10:44)

1. una forma de trabajarlo es humanizando algún elemento,... si yo digo flotar, pues uno
2. como que uno no pone el cuerpo a flotar pero sí uno humaniza algo que flota.

Cuando la Formadora habla de humanizar el elemento (línea 1) es precisamente una intención de ofrecer posibilidades que se relacionen con la búsqueda que se propone (líneas 1-2).

Antes de cualquier actividad es necesario tener una *disposición física y mental* que permita dar inicio al trabajo exploratorio del saber:

(Sesión 1, track 8, min 12:29 y 12:57)

1. Cada uno ubíquese en el espacio, en el piso y cada uno va a trabajar desde una
2. cualidad, una sola (cada estudiante se acuesta en el piso, estirado, pendiente de
3. las informaciones de la formadora)
4. Desde lo más chiquitico hasta lo más grande. Vamos a empezar con una cualidad
5. que es rozar.

La Formadora da las pautas para iniciar el trabajo (líneas 1-2), los estudiantes realizan las instrucciones según como son nombradas (líneas 2-3), finalmente se define la cualidad y la manera de empezar la exploración física, sin que empiece (líneas 4-5).

Inicia el trabajo de exploración por parte de los Estudiantes el momento en que la Formadora da las primeras indicaciones:

(Sesión 1, track 8, min 14:03)

1. (los estudiantes están en el piso y cada uno comienza a rozar con las manos
2. lentamente, los brazos, las piernas poco a poco el piso. Muy despacio).

Las instrucciones requieren un acercamiento físico para ser comprendidas (líneas 1-2), y a medida que se va llevando a cabo la exploración los Estudiantes *intensifican* los movimientos y las posibilidades físicas que encuentran. La manera como se va desarrollando la investigación física de cualquier contenido, está sostenida bajo un proceso que evoluciona según los requerimientos de la sesión; de ésta forma las exploraciones van transformándose en cuestiones de energía y velocidades que dan posibilidades más profundas para la comprensión del saber, lo podemos ver en el siguiente ejemplo:

(Sesión 1, track 9, min 00:02)

1. F: Rozar (Albeiro roza con la mano el piso, la piernas contra el suelo, las mueve
2. lentamente, Karen, en el suelo roza con las extremidades lentamente, Alba en nivel
3. medio rodillas al piso roza el aire con las manos, roza con los hombro el aire, F camina
4. observa)

Cada estudiante busca las diferentes posibilidades que tiene de exploración (líneas 1-2-3), en este momento el trabajo individual adquiere un carácter importante, ya que es indispensable que cada uno de los integrantes del grupo descubra y reconozca los distintos niveles de comprensión y los diferentes caminos con los que cuenta para

encontrar movimientos orgánicos trabajados conscientemente, cada Estudiante trabaja aparte concentrado en lo que hace y en las instrucciones de la formadora, que siempre estará pendiente de lo que sucede (línea 3-4).

(Sesión 1, track 9, min 02:37)

1. puedo rozar de distintas maneras también, en distintas velocidades () , de diferentes
2. direcciones,

A través de la *inclusión de estos nuevos elementos* por parte de la formadora se busca continuar con el proceso de evolución de las búsquedas individuales de manera que cada elemento potencie las posibilidades de exploración, los estudiantes incorporan en sus búsquedas los nuevos elementos que por lo menos visualmente transforman los momentos de sesión (líneas 1-2), continúan su exploración tratando de develar a través de su cuerpo la cualidad que está propuesta, cada elemento trae nuevas características físicas en el movimiento. Lo mismo va a suceder con la inclusión de las nuevas Cualidades, cuando son nombradas se comienzan a trabajar de manera que se logre una transición entre las mismas, veamos:

(Sesión 1, track 9, min 4:47)

1. Vamos a ir buscando una nueva cualidad que es deslizar
2. Deslizar xxxxxxxx (mientras habla F hace deslizar, los estudiante cambian de rozar a
3. deslizar, el movimiento se hace más fluido, nivel piso)

Mientras la nueva Cualidad es nombrada verbalmente (líneas 1-2), los Estudiantes llegan físicamente a la característica de movimiento que ofrece la cualidad (líneas 2-3). Sin embargo no es suficiente la búsqueda de las posibilidades de movimiento que

ofrece la cualidad para entender físicamente como funciona, es por eso que se hace necesario incluir *apoyo vocal* que lleve la exploración a profundidad. Al igual que la asociación de las imágenes, el reproducir el sonido de la cualidad genera un imaginario individual en el trabajo que se desarrolla, continuando así con el proceso de acercamiento al saber requerido:

(Sesión 1, track 9, min 8:28)

1. Cuál es el sonido de deslizar, busquen el sonido, deslizo con el sonido ()

En esta línea podemos reconocer que los estudiantes aprenden a usar el sonido vocal para llegar a las condiciones que propone el ejercicio, pero no son los únicos sonidos que se usan en el espacio de exploración como medios que potencian la búsqueda, la Formadora también utiliza música ambiente para este ejercicio.

El contenido en el que estamos trabajando lo podemos encontrar en una función de apoyo para el desarrollo y las búsquedas de la adquisición de otros Saberes Teóricos o usos en actividades, las posibilidades de movimiento que ofrece la exploración de las cualidades son utilizadas en relación a otros saberes. Observemos este caso:

(Sesión 2, track 3, min 12:17)

1. vamos a Buscar llegar a la posición del niño, de una manera como orgánica, fluida...
2. con el impulso.

Aunque no se nombre directamente el trabajo de la cualidad, se da una relación entre la exploración del impulso y una cualidad de movimiento que será un medio para el trabajo propuesto por la formadora (líneas 1-2), esto sucederá constantemente no solo con este Saber Teórico, sino con los demás. , ya que cada uno de los saberes

propuestos desde el programa y desde la práctica misma, se convierten en un escalón fundamentado desde sí mismo, pero sostenido bajo un conjunto de saberes que tienen un fin común. En uno de los momentos de la clase también podemos ver como se utilizan otras cualidades de movimiento, y como se trabajan por medio de la búsqueda de otros saberes:

(Sesión 2, track 4, min 8:48)

1. Trabajamos con el impulso claramente. ¿Dónde está el impulso?
2. F: todo por el piso, acariciando el piso, rozando, apretando.
3. presionando.

La Formadora define el saber principal en el ejercicio de exploración (línea 1), pero luego relaciona esta exploración con cualidades del movimiento como elemento de apoyo (línea 2-3).

La exploración de las cualidades de movimiento no solo se da individualmente, se desarrollan también *diálogos en parejas y relaciones de diferentes cualidades* que develan nuevas formas físicas expresivas experimentadas por medio del trabajo con el otro, el hecho de que la exploración ahora requiera tener en cuenta a un ente externo lleva a direccionar la mirada personal e individual hacia afuera, a la confrontación y reconocimiento de mis exploraciones con la otredad, acción justificada desde la disciplina ya que el arte dramático generalmente requiere de procesos colectivos de creación:

(Sesión 2, track 7, min 8:05 y 12:30)

1. En parejas trabajo de dos cualidades: empujar y halar. sin tocarse. un diálogo
2. entre dos cuerpos. Primero uno solo manda, luego pasan al diálogo

3. Armar en 8 movimientos una secuencia. Halar y empujar.

Las nuevas cualidades que aparecen (línea 1) son desarrolladas a través de diferentes mecánicas (líneas 1-2-3), y en esta oportunidad vemos que se propone una composición a partir de la exploración que realizaron los estudiantes (línea 3). Las composiciones alrededor de las cualidades no salieron únicamente de las improvisaciones en clase, los estudiantes realizaron muestras poniendo en evidencia saberes como el de las cualidades del movimiento dándoles un carácter escénico y de representación más construido:

(Sesión 7, track 5, min 4:45)

1. De la bolsa negra salen globos de colores que reparte animadamente a cada
2. uno de los estudiantes- público. 4:45 Los invita a pasar al centro en forma de
3. círculo, y a la voz de tres los invita a jugar con los globos. Todos juegan. Se
4. revienta un globo, dos, tres, siguen jugando. Latigan los globos, los globos
5. flotan. 6:31 A la orden de un segundo silbido toma un cuaderno que todos
6. miran, leen. Es el "Diario corporal" fruto de un trabajo de varios días
7. alrededor de Flotar como cualidad del movimiento).

En este ejemplo la estudiante/actriz crea un ejercicio de composición donde el grupo participa activamente (línea 2-3) para la inclusión de la cualidad especificada (líneas 4-5 y 7).

Referencia Teórica

Las cualidades del Movimiento son un contenido propuesto por la formadora desde una referencia teórica definida, tiene que ver con la propuesta de trabajo y entrenamiento

específicamente para bailarines que hace Rudolf Laban en su libro *“Danza Educativa Moderna”*. Allí nombra las cualidades de movimiento como las *ocho acciones básicas de Esfuerzo* que estudió y desarrolló en su trabajo y en su disciplina, pero por ser parte de una propuesta de trabajo físico expresiva se utilizó en el énfasis como contenido principal de entrenamiento y exploración, y las cuales veremos a continuación:

Ocho acciones básicas de Esfuerzo

Presionar: “luchar contra” el Peso y el Espacio (esto es, producir una fuerte resistencia y seguir un empuje unidireccional) en combinación con “abandonarse” al Tiempo (es decir, sostener la acción durante de un periodo determinado), que es la esencia de la presión, desarrolla un valioso control del esfuerzo. La continuidad firme y constante de la tensión opuesta produce un tipo especial de fuerza controlada que se diferencia de la que encontramos en cualquier otra acción física. (Pág. 65)

Latigar: “Abandonarse al” Peso (es decir, aflojar la tensión muscular y lograr una sensación de ligereza) y al Espacio (es decir, abandonar el tirón unidireccional y rendirse a la sensación de obicuidad) combinando con “luchar contra” el Tiempo (es decir, acelerar la acción de modo que ocurra un breve periodo) es la esencia de este tipo de movimiento. (Pág. 67)

Golpear: “Luchar contra” el Peso, el Espacio y el Tiempo (sin “abandonarse a” ellos), que es la esencia de este movimiento, desarrolla un valioso control del esfuerzo y produce una experiencia de movimiento completamente diferente de la obtenida mediante la ejecución de ejercicios sencillos de tensión fuerte y rápida. (Pág 69)

Flotar: “Abandonarse al” Tiempo, al Peso y al Espacio (sin “Luchar en contra”), que es la esencia de flotar, desarrolla un valioso control de esfuerzo y ofrece una experiencia de movimiento enteramente diferente de la obtenida por medio de ejercicios simples de movimientos lentos. (Pág. 71)

Retorcer: “El Hecho de Abandonarse” al Tiempo y al Espacio y “luchar” contra el peso, que es la esencia del retorcimiento, permite desarrollar un valioso control de los esfuerzos y brinda una experiencia de movimiento totalmente distinta de la que se obtiene por medio de simples ejercicios de enroscamiento. (Pág. 73)

Dar toques ligeros: la “lucha” contra el Tiempo y el Espacio asociada al hecho de “abandonarse” al peso (revelados en cierta relajación y sensación de ingravidez), que es la esencia de los toques leves, permitiendo desarrollar un importante control del esfuerzo y brinda una experiencia de movimiento totalmente distinta de la que se logra ejecutando simples ejercicios en línea recta. (Pág 75)

Hendir el Aire: la “lucha” contra el Peso y el Tiempo vinculada con el hecho de “abandonarse” al espacio, que configura la esencia de hendir el aire, permite desarrollar un importante control del esfuerzo y brinda una experiencia de movimiento totalmente distinta de la obtenida al efectuar simples ejercicios de arrojar y saltar. (Pág. 77)

Deslizar: el “abandonarse” al Peso y al Tiempo y “luchar” contra el espacio (lo que configura la esencia del desplazamiento), desarrolla un importante control del esfuerzo y brinda una experiencia de movimiento totalmente distinta de la que se obtiene haciendo ejercicios simples, como, por ejemplo, inclinarse y estirarse suavemente (Pág. 78).

Tabla 3. Las ocho acciones básicas de esfuerzo

	Tensión Muscular	Gravedad	Espacio	Tiempo
Golpear	Fuerte	Pesado	Directo	Súbito
Presionar	Fuerte	Pesado	Directo	Sostenido
Torcer	Fuerte	Pesado o liviano	Flexible	Sostenido
Hendir	Fuerte	Pesado	Flexible	Súbito
Sacudir	Suave	Pesado o liviano	Flexible	Súbito
Flotar	Suave	Liviano	Flexible	Sostenido
Deslizar	Suave	Pesado o liviano	Directo	Sostenido
Teclear	Suave	Liviano	Directo	Súbito

Nota: Cuadro esquemático de las ocho acciones básicas y su relación con los factores de gravedad, tensión muscular, espacio y tiempo elaborado por Martha Schinca en su libro expresión corporal.

4.1.2. Impulso

Este contenido se desarrolla en las primeras sesiones mediante un trabajo intenso acerca de la sensación orgánica del impulso, que es esa primera fuerza que da lugar al nacimiento del movimiento.

Contenidos Procedimentales relacionados:

Después de un proceso de búsqueda de un estado consciente los estudiantes hacen una *transición de un ejercicio a otro* (línea 1), la importancia de que se ligen las diferentes actividades está relacionada con el hecho de continuar el proceso, de no generar rupturas que desvíen el trabajo que ha venido desarrollándose, de dicha manera permitirá hallar la sensación de esa primera fuerza de movimiento denominada el impulso (línea 1), luego se manifiesta a través de *la búsqueda desde diferentes partes del cuerpo* (línea 5) permitiendo la ubicación de diferentes impulsos, la fragmentación del cuerpo da lugar al reconocimiento y el autodescubrimiento de los diferentes impulsos que puede producir el cuerpo:

(Sesión 1, track 5, min 10:42 y 13:31)

1. 10:42 F: Ese silencio, lo vamos a aprovechar para encontrar el impulso, o sea,
2. encontrar eeeeeh, el momento de la acción dentro de ese estado. ¿sí? Y lo vamos a
3. buscar aquí en el centro (señala el vientre). Cada uno tiene su pulso interno. Luego su
4. impulso vendrá cuando tenga que venir.
5. 13:31 Si otro impulso llega, lo movilizó a otra parte del cuerpo, lo dejo.

En ejercicios de este tipo, el *trabajo es individual* y los hallazgos son totalmente personales (línea 3), ya que cada uno de los participantes es consciente de sus propios avances y posibilidades de trabajo. A medida que avanza la sesión intervienen otros elementos de trabajo que enriquecen el ejercicio y su finalidad.

La Formadora guía la *Exploración de diferentes elementos para encontrar el impulso*:

(Sesión 1, track 5, min 16:12 y 16:51)

1. 16:12 F: No lo vamos a dejar escapar sino que lo recogemos como si fueran una
2. antenitas. 16:51 F: voy a experimentar distintas velocidades y energías distintas
3. (mientras hace, mira a los estudiantes, está pendiente de los movimientos que hacen,
4. Cada uno mueve la cabeza, siguiendo el eco del impulso).

En el transcurso de toda la exploración, la Formadora desde su mirada externa, sugiere imágenes, metáforas y analogías (línea 1) intentando aclarar el concepto del impulso para que de esta manera los estudiantes logren llevarlo a lo físico, incluye *la experimentación desde distintas velocidades y energías* (línea 2).

En el proceso de la sesión la Formadora *relaciona saberes teóricos* (línea 1-2):

(Sesión 1, track 6, min 3:02)

1. Que tengan una danza personal con el impulso, Y van a hacer su propio ritmo con el
2. impulso, no tan, busquen también la cualidad en la fluidez.

Es en la convergencia de varios saberes, en este caso el ritmo y el impulso (línea 1-2), que la Formadora se apoya para que los estudiantes encuentren otras formas de reconocimiento del contenido teórico.

Continúa la *búsqueda de relaciones mientras se da la exploración* y se incorpora el movimiento:

(Sesión 1, track 7, min: 1:08)

1. Me desplazo. () Contengo (palmada, se detienen palmada reinician) ya. (Los
2. movimientos son fluidos, cambian de dirección.) () F: tiempo lento, cadera tiempo lento
3. (palmada, rápido () cadera tiempo lento (el movimiento se hace lento dirigido por la
4. cadera) lento sin que se vaya el impulso(palmada) () rápido.

La formadora da una *serie de instrucciones para que el estudiante reconozca como cada parte de su cuerpo puede ser el nacimiento del impulso*. La intención no es solo que nazca el impulso sino controlarlo, diferenciarlo del movimiento (línea 1, 2 4). Es preciso que los estudiantes lleguen a un manejo experto del impulso, y puedan utilizarlo en sus diferentes prácticas, esto permitiría un canal más amplio para la creación y la expresión física.

Un juego se convierte en un medio didáctico para el desarrollo del contenido: el grupo se divide en dos y cada integrante recibe un número que lo identificará dentro del juego, cada grupo se hace al lado del espacio y cuando la formadora dice un número específico, quien sea identificado con este número deberá correr a tomar la pelota que se encuentra en medio del espacio, quien la toma suma puntos a su grupo:

(Sesión 1, track 7, min 5.00)

1. (A la voz del número ambos nombrados con ese número corren hacia el centro a tomar
2. la pelotita. Quien lo toma gana, y luego vuelve a colocarla en el centro) (el impulso de
3. salida debe estar dispuesto a la voz

El impulso es *inducido por un ente externo, la voz* (línea 3), es necesario para este ejercicio despertar la capacidad de reacción y atención (línea 1, 2) para qué a través de un impulso orgánico se dé el movimiento en el momento preciso (Línea 3). El ente externo permite la aparición de un impulso no fundado desde sí mismo, sino un impulso que tiene su causa en el exterior, se continúa la búsqueda del manejo práctico del impulso desde todas sus posibilidades.

Se plantea entonces otra actividad en la que algunos estudiantes exploran el impulso que los lleva a caerse y a levantarse rápidamente del suelo, los otros observan:

(Sesión 1, track 7, min 10:32)

1. 10:32 Por ahí algunos si... pero que no se escape. Que no se vuelva la representación
2. del impulso. Sino Búsquenlo de verdad.No lo actuemos. Entonces vamos a trabajar
3. con el hombro. (*hace una demostración*)

Pero esta vez la búsqueda va más allá, requiere *sinceridad en el impulso* (línea 2), es decir buscar la organicidad en la sensación del impulso, cuestión que se comprende físicamente a través de la exploración y la búsqueda interna de cada uno de los estudiantes, pero que requiere un trabajo consciente que de cómo resultado momentos de verdadera expresión corporal. Encontrar un impulso verdadero convierte el movimiento en potencia expresiva, la acción de sinceridad que nombra la formadora es en aras de conseguir y provocar movimientos apoyados en impulsos orgánicos.

La formadora siempre está abierta a utilizar diferentes estrategias para que los estudiantes logren entender lo que requiere el entrenamiento en cuanto al contenido teórico específico que se trabaja, esta vez lo hace utilizando el trabajo en parejas:

(Sesión 1, track 8, min 3:05)

1. Ahora vamos a jugar con un compañero (están en círculo mientras F explica y
2. hace ejemplos con Romanoff.)03:16 Entonces (F en frente de Romanoff) (toma las
3. manos de Romanoff y lo acerca para ponerse frente a él) yo, yo le voy a dar el impulso
4. a Roma.)... entonces... como la sensación que estás trabajando en la rodilla, entonces
5. donde toco, viene el impulso y el... se desarma, digamos. Juguémosle
6. 2:20 En parejas tocar al otro para centrar el impulso en el lugar de ser tocado. F regula
7. mientras mira. el tocado deja llevar el impulso hasta volver a ponerse de pie. (Sesión 2, track 6, min 2:20)

El *compañero puede ser un colaborador* en el proceso (línea 1y 6). El impulso es provocado por un ente externo (líneas 3 y 6), es el toque del compañero el que despierta el efecto de impulso para de ésta manera desembocar en un movimiento orgánico expresivo (línea 5). Debemos tener en cuenta que para el desarrollo de este trabajo también se emplean los apoyos, el control de peso y el cuidado del otro, contenidos que no son principales dentro de la exploración pero que inconscientemente se trabajan en el grupo en formación.

La explicación de la figura que veremos a continuación es una de las actividades por medio de la cual la formadora sigue trabajando la exploración intensa del impulso orgánico:

(Sesión 2, track 3, min: 12:17)

1. 12:17 F: y ahí vamos a Buscar llegar a la posición del niño, de una manera como orgánica,
2. fluida... con el impulso que me da la posición del niño... con el ombligo pegado a la
3. espalda, todo el tiempo. Relajar, expandir, contraer. Buscar todo el tiempo llegar a la
4. posición del niño.

En la segunda sesión el impulso (línea 2) es *incorporado a través del trabajo con la figura del bebé*. La evolución de movimientos del bebé al niño (línea 1) requiere la comprensión corporal de los esfuerzos instintivos que son la base fundamental del impulso. La búsqueda de estos movimientos y esfuerzos requieren organicidad ligada en este caso con la cualidad del movimiento de la fluidez (línea 1-2).

Es en las muestras que hacen parte de la fase de composición donde se da lugar a lo aprendido corporalmente, es el momento de considerar la comprensión o no de los contenidos trabajados durante la exploración de las sesiones, en este caso del impulso:

(Sesión 7, track 1, min 1:05)

1. 1:05 Amadeo sale de una especie de capullo vuelve y se esconde, el capullo se balance
2. en lo alto del árbol, poco a poco suelta tela que vuelve a recoger. Solamente se va una
3. mano, luego el cuerpo sale y camina sobre la rama del árbol. Se descuelga en otra tela
4. colgada muy cerca, desciende por esa otra tela, sube.

Como podemos ver en el ejemplo anterior nunca se nombra específicamente el impulso como contenido trabajado, pero el ejercicio que desarrolla el estudiante requiere de ciertas cualidades expresivas que necesitan ser apoyadas con movimientos orgánicos (líneas 1 y 3) que den al ejercicio calidades expresivas verídicas para quien lo desarrolla, y así mismo para quien lo observa.

Referentes teóricos

El impulso es teóricamente argumentado por diferentes teóricos del teatro y de la danza, entre ellos encontramos a Rudolf Laban con el siguiente análisis: *¿De dónde proviene el impulso del movimiento? El impulso impartido a los nervios y músculos que mueven las articulaciones de los miembros se origina en esfuerzos internos (Laban, 1984, p. 35)*. Estos son los esfuerzos internos que la formadora, por medio de cada actividad, intentó estimular y entrenar para lograr su control, pues el lograr este manejo del mismo cuerpo permite mayor disposición para la creación. Laban continúa diciendo: *¿adónde conduce el impulso de movimiento? Al espacio. Por lo tanto, es necesario tener dominio del movimiento en el espacio circundante*. Entender el impulso corporalmente posibilita la precisión de movimientos y de limpieza de expresión que el teatro gestual necesita.

Jerzy Grotowski dice: *“tratamos de eliminar la resistencia que su organismo (del actor) opone a los procesos psíquicos. El resultado es una liberación que se produce en el paso del impulso interior a la reacción externa, de tal modo que el impulso se convierte en reacción externa” (Grotowsky, 1968, p. 11)*. Es en un proceso de mucho

trabajo y repetición que puede ayudar a una organicidad del impulso, que el cuerpo sea quien determine la exactitud del esfuerzo y del movimiento, experiencias claves en el Énfasis de Teatro Gestual.

4.1.3. Energía

La energía es un concepto fundamental que se convierte en un elemento base dentro de la formación del actor, pues es en sí misma potenciadora de estados que le permiten desarrollar aptitudes escénicas que dan vida a las diferentes acciones dramáticas y por consiguiente logran generar interpretaciones orgánicas presenciadas por el espectador. El trabajo dentro del grupo específico de estudio con respecto a este concepto, está inmerso dentro las distintas sesiones aún sin ser nombrado específicamente, el grupo emplea diferentes métodos de trabajo físico y mental que potencian diversos estados individuales según las actividades.

Contenidos Procedimentales relacionados:

En medio del desarrollo de la *estructura de calentamiento* de la primera sesión, se realizó una secuencia de yoga, la cual buscaba un silencio interior. El calentamiento es el mejor momento para condensar y trabajar la disposición energética, es el momento de preparar y canalizar nuestro cuerpo para el desempeño físico que se requiere. Para lograr la exactitud de cada movimiento se hacían varias apreciaciones:

(Sesión 1, track 1, Min 4:04)

1. 4:04 F: Cada vez vamos más lento, atravesando los muros con la energía, mis
2. brazos se estiran. Acuérdense que la mesita es una mesita recta y la columna está

3. como base.

En la línea 1 la formadora utiliza la palabra energía para ilustrar la fuerza que no se visualiza pero que debe ir más allá de los límites físicos de los estudiantes, la formadora les incita *a exigirse para lograr el objetivo del ejercicio propuesto*. El trabajo de la energía está relacionado con los extremos, con llevar al máximo las diferentes acciones que se propongan para así develar las diferentes características energéticas que puedan desarrollarse. Llevar a la práctica el concepto radica en la disposición corporal y la concentración para la realización de cada instrucción.

La adquisición del contenido se hizo en compañía del otro, es decir, se reforzó por medio del trabajo en grupo, el siguiente caso en parejas permitió a los estudiantes encontrar otra mecánica en el trabajo a desarrollar:

(Sesión 12, track 9, Min 6:46)

1. 6:46 Comienza enredándose Albeiro y al tocar el piso es F quien se enreda, pasan de
2. uno a otro a mayor velocidad, un movimiento completo lleva al otro a ceder el espacio de
3. carga.
4. Como una danza. El apoyo y la energía son compartidas. La idea es que la base no es
5. estática, sino móvil y flexible.

La formadora hace énfasis en que la energía y el apoyo deben ser compartidos de tal forma que el movimiento sea fluido y permita la exploración en el ejercicio propuesto (línea 3). Es en la interacción con el otro donde se mide la intensidad y la entrega en

cada aprendizaje, siendo la energía ese componente que mantiene la relación de cuerpos que salen de la cotidianidad para encontrar lo escénico.

La energía fue un contenido necesario para el avance en cada actividad y ejercicio, que obligaba a los estudiantes a la exigencia corporal y mental, se entrenaba para la precisión y la búsqueda de movimientos extra cotidianos que en la fase de composición eran puestos en escena para el público (los otros estudiantes). Y es en cada muestra donde a través de la mirada del otro estudiante se valoró, evaluó o enriqueció este contenido.

En medio del proceso de las clases donde tácitamente se aprendía que la presencia del actor es un aspecto importante tanto para el actor como para el docente en formación, está sujeto a la energía que le da una calidad diferente al trabajo que se lleva al público o a los estudiantes.

Referencia Teórica

La energía es un elemento esencial en el trabajo escénico, pues está profundamente relacionada con la presencia del actor. Eugenio Barba la define: *La energía del actor es algo preciso que todos pueden identificar: su fuerza muscular y nerviosa (Barba, 2007)*. El público puede notar el trabajo interior y físico del actor, es en la precisión de movimientos y de acciones donde se revela el entrenamiento, cosa fundamental en el desarrollo de este contenido, pues *“para alcanzar esta fuerza (...) se ha recurrido, en las formas teatrales codificadas, a procesos, a entrenamientos y ejercicios bien precisos”*, esto para evitar dinámicas corporales que pertenecen a la

cotidianidad. En la búsqueda de las raíces del teatro nos encontramos con que es el cuerpo nuestro instrumento primordial para la interpretación de nuestro arte, es él quien debe ser “afinado” en todos sus aspectos para dar algo nuevo en la escena, algo que realmente trascienda, “este *“funcionamiento” (del actor con respecto al espectador) recibe muchos nombres: (...) **energía**, vida o simplemente **presencia del actor.**”*

La exploración de las capacidades del cuerpo en diferentes técnicas o actividades solo se dan en un entrenamiento concienzudo, “*la preparación corporal (...) debe ayudar a cada uno a alcanzar la plenitud del movimiento justo, sin que el cuerpo haga más de la cuenta, sin que contamine aquello que debe transmitir” (Lecoq, 1997)* vivenciando así el concepto de energía, pues es en el trabajo físico se incorporan paulatinamente la “limpieza” y calidad de movimientos y expresiones que el actor necesita.

4.1.4. Peso corporal, contrapesos y apoyos

En medio de la búsqueda activa de contenidos teóricos, aparece una sólida relación entre tres de ellos. A través de la conciencia del *peso*, del uso de *contrapesos* en las exploraciones y en la necesidad de encontrar los *apoyos* que el cuerpo necesita para la expresión se desarrollan sesiones de trabajo colectivo que dan lugar a contenidos teóricos que aunque no son nombrados como tal, hacen parte del eje principal sobre el cual el grupo trabaja, la relación que se desarrolla entre ellos es directa pero cada uno ofrece diferentes posibilidades que enriquecen el proceso de los estudiantes.

Contenidos Procedimentales relacionados:

La formadora incluirá estos contenidos frecuentemente en el proceso de clases consciente e inconscientemente, algunas veces son nombrados verbalmente y otras veces se da por entendido en el grupo el trabajo de apoyo que se realiza:

(Sesión 1, track 1, min 0:22)

1. Una vez hayamos hecho eso, vamos a trabajar algunas cosas en relación a los apoyos
2. y los pesos en relación al piso.

Al inicio de la sesión *el contenido de los apoyos es nombrado verbalmente* pero no se define claramente de que se trata el trabajo que se piensa desarrollar (línea 1). Veamos cuál es la evolución que tiene este contenido dentro de las sesiones de clase:

(Sesión 1, track 3, min 5:53)

1. Mucha conciencia como se va llevando el peso del cuerpo (*los estudiantes realizan el*
2. *ejercicio*) siempre, todo el tiempo en contacto con el piso,

Aunque no es el tema principal a desarrollar y no se nombra directamente (línea 1), podemos reconocer un *trabajo práctico del apoyo* del cuerpo en el piso y la toma de conciencia del mismo (línea 2). A partir de la inclusión indirecta generalmente dentro del aula de clase, este contenido se convierte en uno de los principales elementos a trabajar por el grupo de estudiantes del énfasis:

(Sesión 2, track 4 min 1:17)

1. Deben pensar en el peso, en el impulso, siempre al piso. Hasta llegar al principio del
2. gateo. Los cuatro apoyos conscientes de lo que se roza, lo que se toca.

Los diferentes contenidos que tienen que ver con la conciencia corporal (línea 1), o que se enmarcan dentro de ésta, entran en *relación a través de las diferentes actividades* que propone la formadora. En este caso, el trabajo de apoyos se desarrolla junto con el peso y el impulso en busca de dicha conciencia (líneas 1 y 2).

Los estudiantes identifican sus apoyos, los reconocen, exploran su dinámica y finalmente los incorporan, también de manera consciente e inconsciente, en los ejercicios de composición y de creación que vemos en las sesiones de clase:

(Sesión 7, track 1, min 1:05)

1. poco a poco suelta tela que vuelve a recoger. Solamente se va una mano, luego el
2. cuerpo sale y camina sobre la rama del árbol. Se descuelga en otra tela colgada muy
3. cerca, desciende por esa otra tela, sube.

(Sesión 7, track 2, min 4:02)

1. queda en gateo, cae, se golpea, intenta levantarse. Cae apoyada en una mano, vuelta
2. del cuerpo.

La puesta en escena de los ejercicios de composición requiere ciertas posibilidades físicas expresivas que son potenciadas a través del trabajo con diferentes contenidos, en este caso los apoyos del cuerpo se convierten en una parte importante al momento de *proponer ejercicios escénicos, o de composición*, aunque estos no sean tratados directamente como tema principal (líneas 1-2-3 primer ejemplo) (líneas 1-2 segundo ejemplo).

La exploración alrededor del reconocimiento físico de los apoyos, no tiene que ver únicamente con las posibilidades individuales de movimiento, también se desarrollaron *exploraciones y prácticas en pareja* que dieron otro panorama de lo que significa el apoyo físico para el movimiento y el reconocimiento de los pesos corporales:

(Sesión 12, track 2, min 10:02)

1. Sonia: stop. Van a ver cuáles son los apoyos que utilizan para cargar al otro. Y cuál es
2. el impulso que le da la acción del otro. ¿qué me impulsa a reaccionar? ¡Acción!

Siempre se está hablando de la conciencia de los apoyos (línea 1) pero esta vez en relación al otro, del reconocimiento de ellos y su funcionalidad (líneas 1-2). Fue necesario el reconocimiento de los apoyos tanto individuales como en parejas para poder relacionarse físicamente con el grupo, entre más comunicación física existía entre el mismo, más fueron las posibilidades expresivas y de movimiento que aparecieron durante las sesiones. La formadora lo incluye como un contenido de trabajo intenso y le ofrece espacios de *exploración por medio de diferentes actividades*:

(Sesión 12, track 6, min 6:17)

1. F pasa de un estudiante otro acomodando su cuerpo equilibrando su propio peso con
2. los apoyos que los estudiantes le dan. Ella se adhiere.)

En las (líneas 1-2) la formadora se encuentra dando el ejemplo de cómo se debe realizar la actividad de la enredadera, la cual busca desarrollar un control de peso y un reconocimiento de los apoyos como objetivo principal de funcionamiento.

Referencia teórica:

Para llegar a un dominio del cuerpo, de las diferentes técnicas de movimiento y de la expresividad, se necesita de un fuerte proceso. Para ello es necesario conocer las diferentes posibilidades del cuerpo en sí. En la toma de conciencia del movimiento se tiene en cuenta el esquema corporal y así se reconoce el concepto de peso que investigaciones anteriores del programa de la facultad lo definen como *“un elemento fundamental en el movimiento corporal. Todo movimiento expresa traslados o alteraciones del peso”* o *“cómo la masa corporal que está ligada a las fuerzas de gravedad. Cada parte del cuerpo tiene un peso determinado, según la edad, la estatura y constitución de cada sujeto”* (Acero, 2006). Se parte del entendimiento de lo que significa el peso en la expresión dramática para entender que cualquier movimiento del cuerpo representará un cambio espacial, esto significa que el conocerlo podría ampliar la posibilidad de entender como el cuerpo es un instrumento de comunicación, alejándonos de la palabra hablada. Es allí donde el movimiento se convierte en gesto.

La técnica del mimo corporal dramático analiza toda esta composición, es en los elementos básicos de la técnica donde se encuentra la definición de contrapeso: *“El contrapeso es una forma de compensación muscular para evitar la caída. Es un soporte que hace una de las piernas al cuerpo, llamada cuña. Se llama contrapeso porque restaura el equilibrio y peso del cuerpo”* (Acero, 2006)

Tanto el peso, como los apoyos y los contrapesos son contenidos fundamentados desde la práctica, que nacen a partir de exploraciones e investigaciones de diferentes grupos dedicados al teatro del cuerpo en nuestro contexto. Esto hace que

sea complejo el hallazgo de fuentes precisas que traten a los tres conceptos como contenidos precisos del entrenamiento, inferimos que son incluidos a partir de la experiencia personal de la formadora, de su práctica socio-profesional.

4.2. A modo de síntesis

En cuanto al saber teórico:

Los saberes teóricos son incluidos dentro del énfasis específicamente desde dos circunstancias establecidas, los saberes que están registrados y documentados por investigadores prácticos ya reconocidos en el medio teatral, y los saberes que los formadores adquieren mediante sus prácticas socio-profesionales y que convierten en elementos propios de sus procesos de enseñanza. Hay relación constante entre los saberes establecidos y generalmente los primeros se convierten en apoyo básico para desarrollar los segundos dentro de las sesiones que fueron observadas, pero esto no quiere decir que cada saber no de la posibilidad de un trabajo específico, propio y separado según las posibilidades inmediatas.

El conjunto de los saberes teóricos conforman el bloque de conocimiento que debe adquirir el estudiante dentro del énfasis, pero cada uno de los saberes es un peldaño en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, es por esto que la manera de inclusión dentro de las sesiones y las transiciones que genere el formador dentro de sus clases debe ser tomada en cuenta al momento de diseñar, evaluar, o proponer un programa de aula.

Dentro de la disciplina del teatro gestual se debe tener en cuenta que cada uno de los saberes teóricos que conforman el plan general de clase, está fundamentado y sostenido bajo la comprensión e investigación práctica, esto le da un lugar importante al proceso de aprender haciendo, es necesario un accionar de los conceptos para que puedan ser incorporados o adquiridos por los estudiantes.

En cuanto al saber procedimental

A partir del estudio que se realizó, podemos establecer que los contenidos procedimentales son, sinola parte principal dentro de la enseñanza del teatro gestual, el lugar responsable de generar la adquisición del conocimiento propuesto como finalidad. Es el momento para la observación, la exploración, para la prueba y el error, para la investigación física, para las búsquedas individuales y grupales, y para la comprobación, es el lugar donde generalmente emergen dudas, preguntas, respuestas, obstáculos y siluetas que se convierten en el camino hacia la comprensión de los saberes teóricos.

Las muestras individuales finales fueron el momento para que los contenidos procedimentales tomaran fuerza y se probaran en cuanto a la efectividad que estaban teniendo en el grupo, pues las muestras requerían de todas las vertientes ofrecidas por los contenidos procedimentales: era necesario en cualquiera de ellas, hacer uso de los procedimientos relacionados con el trabajo experimental, la recopilación de datos, la formulación de hipótesis, el manejo de la información y la comunicación, la revisión documental, la aplicación de los conceptos, las técnicas y las destrezas aprendidas, y

por supuesto la visión creativa de cada uno de los estudiantes. Por esto consideramos a los contenidos procedimentales, fundamento principal dentro de la formación en el Énfasis del Teatro Gestual.

En cuanto al saber actitudinal

Al iniciar el programa de artes escénicas en la Universidad Pedagógica Nacional, fue fundamentado bajo la interpretación y la contextualización de un decálogo propuesto por Jerzy Grotowsky en el teatro laboratorio que buscaba generar ambientes y espacios adecuados para la creación. Bajo este decálogo inicio el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el programa, pero fue transformándose a medida que evolucionaba dicho programa en la universidad.

En el Énfasis de Teatro Gestual podemos afirmar que se establecieron códigos grupales e individuales para el trabajo práctico dentro del mismo. El hecho de apartar comportamientos cotidianos (contestar el teléfono -comer durante las sesiones) del trabajo de clase generaba ambientes adecuados que enriquecían los procesos, o al menos no los obstaculizaban, así como también cuestiones como reconocer al otro como parte importante de mi proceso formativo se convirtieron en códigos que permitían el desarrollo de los temas en la clase. Institucionalmente se velaba por un trabajo comprometido, responsable y provechoso que los estudiantes debían desarrollar; algunos de los ejercicios individuales y en grupo se vieron afectados por la falta de aspectos actitudinales importantes que no fueron tenidos en cuenta por los estudiantes y que se develo en algunas situaciones de las muestras.

5. Los contenidos procedimentales en cuanto al rol docente

Los estudiantes además de encontrarse en el aprendizaje de una disciplina como el teatro gestual y su funcionamiento, deben realizar un proceso de formación pedagógica por pertenecer a un programa que forma licenciados en Artes Escénicas. Es por esto que a través de las clases prácticas que se desarrollan, y de las que hace parte el Énfasis de Teatro Gestual que es nuestro tema principal, se imparten cambios de rol en los estudiantes activos del programa, el cambio está en pasar de estudiante a profesor en algunas oportunidades que se presentan en las diferentes clases.

En el Énfasis de Teatro Gestual (2010-1) las actividades principales que dieron paso a los cambios de rol fueron las nombradas como los Auto-cursos: sesiones que trataban sobre la primera fase del modelo clase denominada el calentamiento, cada estudiante estructuraba un calentamiento con requerimientos incluidos por la formadora, de esta manera se convertían en las directrices de la clase y por consiguiente de sus contenidos. Pero no sólo los auto-cursos eran la fuente de saber docente dentro de esta clase práctica, el ejemplo principal que la mayoría de los estudiantes tenían en cuenta al momento de proponer sus clases era el de la formadora. Por esto decidimos reconocer en nuestro estudio aquellos contenidos que consideramos son parte del proceso en cuanto a la formación pedagógica, y clasificarlos dentro de los contenidos procedimentales.

Lo primero que se puede deducir de los análisis a las transcripciones es la claridad de los contenidos a trabajar al momento de iniciar una clase:

(Sesión 1, track 1, min 0:22)

1. Hoy vamos a partir con un calentamiento, basado en una secuencia de yoga para
2. estirar y disponer como a los estudiantes, para entrar a trabajar en dos temas
3. específicos que son: uno, el primero- es el espacio vacío y segundo las cualidades del
4. movimiento

La *aclaración de las actividades y de los contenidos al empezar una clase*, como lo podemos ver en el ejemplo anterior, es algo que es tenido en cuenta por los estudiantes al momento en que se enfrentan al papel de maestros, inconscientemente, y algunas veces conscientemente, los estudiantes imitan y aprenden a manejar las herramientas que ofrece la formadora en cuanto al modelo de clase se refiere. El desarrollo de los aprendizajes corporales está relacionado con un paso inicial que es *la Imitación*:

(Sesión 1, track 3, min 4:17)

1. F: si quieren miren un minutito, y estamos aquí (*volviendo a su lugar, se pone*
2. *en posición*) y es como si, de un impulso, ¡pa! Me jalaran, me jalaran (*estira el*
3. *brazo y responde al impulso, levantando lentamente el brazo*), y entonces, qué
4. se me va llevando primero, el pecho, el cuello, me sigue jalando, jalando,
5. jalando y me trae las piernas, y este sí, me ayuda un poco para llegar a acá
6. (*llevando el otro brazo hacia el lado desde donde la halan, y se recoge de*
7. *nuevo en posición fetal hacia el otro lado*).

Constantemente la formadora pide la atención de sus alumnos (línea 1), y a través de su cuerpo va realizando movimientos que los estudiantes deberán repetir seguidamente para poder continuar con la exploración que se propone (líneas de la 2-a

la 7). Es fundamental también poder encontrar las *transiciones* entre ejercicios para poder darle continuidad al sentido de los ejercicios y las relaciones que pueden aparecer entre sí:

(Sesión 1, track 5, min 10:42)

1. F: ese silencio, lo vamos a aprovechar para encontrar el impulso, o sea, encontrar
2. eeeeh, el momento de la acción dentro de ese estado. ¿sí?

La formadora habla del reconocimiento y del encuentro de un estado a través de un ejercicio anterior (línea 1) para entrar a trabajar en otra dinámica (líneas 1-2) pero aprovechando el estado que se trabajó en la exploración anterior ya nombrada. A medida que transcurren las fases de las sesiones de clase la formadora utiliza diferentes *elementos de apoyo* para el desarrollo de los contenidos que incluye en el trabajo del grupo de estudiantes:

(Sesión 1, track 5, min 10:42)

1. F: dejamos el peso en las rodillas, (*rodillas levemente flexionadas*) nos podemos
2. ayudar de la música un poquito, cómo es mi música interna en relación a esa música
3. que está (*sonando en el fondo*)

Mientras el grupo explora un ejercicio dirigido (línea 1), la formadora hace referencia a la música como un apoyo para darle profundidad al ejercicio, para probar otra clase de búsqueda que refuerce lo que se encuentran trabajando (líneas 2-3).

Se reconoció igualmente en el transcurso de la inclusión y el trabajo de los contenidos que la formadora utiliza una especie de *fusión* entre los mismos, es decir

que al momento de estar trabajando un saber teórico definido (impulso) incluía otro que pudiese relacionarse en ese momento, veamos:

(Sesión 1, track 6, min 2:40)

1. Que tengan una danza personal con el impulso, Y van a hacer su propio ritmo con el
2. impulso, no tan, busquen también la cualidad en la fluidez, 3:26 por ejemplo, con
3. fluidez, y con...

El grupo realiza una exploración acerca del impulso y su reconocimiento (línea 1) pero en medio de la misma aparece una cualidad en el movimiento que es aprovechada por la formadora para continuar la búsqueda (líneas 2-3). Lo que se puede ver en el estudio es que la formadora utiliza *diferentes estrategias, actividades y métodos* con el fin de que se lleve a cabo la adquisición de un saber a través de una práctica corporal, es decir, que haya un proceso físico-cognitivo efectivo en cada uno de los estudiantes protagonistas en el énfasis.

(Sesión 1, track 7, min 4:15) La pelota de hule:

1. (Listo. Hace señas para que se distribuyan en el salón. Tres en una pared, tres en otra,
2. Ella hace parte de uno de lo tres) (Se numeran en cada lado, 1, 2, 3 la asistente
3. deberá decir los números alternándolos. En medio del salón en el suelo, una pelotita de
4. tela, deberá ser recogida) (F coloca la pelotita en medio del salón). ¿Quedaron iguales
5. los números? (El uno enfrente del uno y así sucesivamente. verifican que la pelotita
6. esté en el medio.) (A la voz del número ambos nombrados con ese número corren
7. hacia el centro a tomar la pelotita. Quien lo toma gana, y luego vuelve a colocarla en el
centro)

En este ejemplo vemos como se *utiliza un juego* llamado la pelota de hule para apoyarse en la búsqueda de la organicidad del impulso que trabajaron en esta sesión de clase, es una herramienta más que la formadora hace efectiva para lograr dar luces a la exploración y por consiguiente a la adquisición del saber teórico y procedimental (lo que pasa con el saber teórico y su desarrollo no es explicado en este momento porque ya fue tratado en el apartado anterior: *Saberes Teóricos y su relación procedimental*, más exactamente en la referencia del impulso y el seguimiento que se le hace en el estudio). El juego se instaura y adquiere una dinámica, pero la formadora se encarga de realizar *variaciones* según las necesidades que aparecieron en este caso, y con este grupo:

(Sesión 1, track 7, min 6:50)

1. Más cerquita (en la medida en que van acortando la distancia con respecto al centro y
2. la bolita, cambia la fuerza del impulso, así como la distancia a recorrer para ganar /
3. bolita. Es diferente correr y estirarse para agarrar la bolita, a dar dos pasos, no darlo,
4. estirar la mano o solo agacharse para tomar la bolita lo veremos en lo que sigue del
5. ejercicio).

En este momento la distancia que se había instaurado al comienzo del ejercicio cambia (Línea 1), inmediatamente se notan los cambios que se efectúan en el trabajo que venían desarrollando (líneas 2-3-4-5).

Al final de las clases el grupo obtiene un *espacio para la reflexión* y las consideraciones con respecto a lo que se hizo, es un espacio que abre la formadora

para que se de una retroalimentación entre los estudiantes con los estudiantes, y entre los estudiantes y ella misma:

(Sesión 1, track 10, min 0:15)

1. Hay claramente unos conceptos superespecíficos que estamos viendo que me gustaría
2. ver si ustedes saben cuáles son.
3. Karen: ¿tenemos claro? Saber si los tenemos claros.
4. F: pues sí, qué trabajamos hoy, como qué conceptos trabajamos hoy
5. K:El impulso
6. F: el impulso
7. Albeiro: Los desequilibrios
8. Roma: el equilibrios, ah, los apoyos
9. F: apoyos
10. K: La humanidad? humanización
11. F: claro pero eso tiene que ver más con las cualidades de los movimientos, pero eso
12. recoge una cantidad de cosas que son velocidad, energía, el trabajo con el espacio

Lo primero que hizo la formadora para este espacio de retroalimentación es cuestionar a los estudiantes por la claridad de los conceptos incluidos (líneas 1-2), los estudiantes mencionaron los contenidos que creen haber trabajado (líneas 5-6-7-8-10), la formadora entonces confirma y especifica los contenidos explorados en la clase (líneas 9-11-12).

Una de las referencias principales para reconocer el cambio de rol en el estudio que se realizó, fue el momento en el que a los estudiantes se les delegó la dirección del

calentamiento en el inicio de algunas sesiones de clase, *la formadora propone a un estudiante para que realice el calentamiento al resto del grupo:*

(Sesión 2, track 1, min 1:03)

1. Alba dirige el estiramiento. En círculo. F. observa antes de integrarse al círculo. Regula
2. corrigiendo posiciones. A hace, los Ets. La imitan. F. corrige la rodilla de R.

Vemos que la encargada de dirigir en esta oportunidad el calentamiento es una de las estudiantes protagonistas del énfasis (línea 1), la clase ha empezado bajo la dirección de la estudiante sin intervención verbal hasta este momento, hay un ejercicio de imitación únicamente. *El papel de la formadora es de acompañante*, aunque no dirige está pendiente de la manera en que se desarrolla el calentamiento que propone la estudiante e interviene si es necesario (líneas 1-2), hay una especie de codirección de clase. Constantemente la formadora corrige, pero no sólo cuando hace las veces de acompañante sino también cuando ella se encuentra dirigiendo la clase:

(Sesión 2, track 5, min 2:01)

1. 1, 2, 3, 4, 5, 4, 5, 4, 5, 3, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 1
2. En el paso 1 es importante que la pierna que está en aire quede derecha, de otra
3. forma no se puede bajar

Mientras realizan un ejercicio de pasos numerados (línea 1) la formadora no se olvida de estar *observando y corrigiendo* sin detener la actividad (líneas 2-3), es claro la responsabilidad de la formadora y de los futuros formadores de encaminar la clase, de

detenerse si hay que hacerlo o de corregir sobre la marcha, pero nunca abandonar ni descuidar la dirección.

Los momentos de la clase donde la formadora se convierte en ejemplo y futuro modelo apropiado por los estudiantes cuando enfrenten sus prácticas como docentes son variados y diferentes, pues su papel es principal en cuanto al *encausamiento de la clase y de la organización de los contenidos* y su inclusión. Se ven también momentos donde se desarrollan relaciones dialógicas en las sesiones de clase donde interviene la formadora constantemente, como hay otras en las que ella ni siquiera asiste, y toma prioridad la intervención de los estudiantes:

(Sesión 4, track 2, min 13:19)

1. F: pero también una de las tareas es también, si es una puesta en escena, estamos
2. hablando de que va a ser vista por alguien, y también, parte de la necesidad y de... es
3. que se, se comunique lo que uno quiere decir (Sonia inicia una intervención pero sigue
4. hablando F) si no estoy comunicando lo que quiero decir, pues hay una serie de cosas
5. que no están funcionando dentro de lo que yo estoy trabajando.

La formadora *expone sus consideraciones* acerca de los ejercicios de composición mostrados por los estudiantes en sesiones anteriores, habla sobre la importancia de comunicar algo a través de las puestas en escena que se producen (línea 3), y de las posibles fallas que tuvieran dichas producciones (líneas 4-5), toma el *papel de moderadora* en las relaciones que se dan entre los estudiantes pero también de *evaluadora* a través de sus intervenciones:

(Sesión 4, track 3. Min 1:05)

1. F: exacto (...) no hubo proceso Amadeo. Karen no vio, no quedó evidente en tu
2. ejercicio como la tarea del diario, como hacer visible...

En las consideraciones que se hacen del ejercicio presentado por uno de los estudiantes, la formadora toma partido a través del comentario de una de las compañeras del grupo (líneas 1-2), y cumple la función de *recoger los comentarios* para *organizar una línea de reflexión* que sirve para la retroalimentación entre los pares estudiantiles. Veamos otro ejemplo de este papel de la formadora:

(Sesión 4, track 3, min 10:28)

1. F: (...) es que me parece súper importante eso que tú estás diciendo, porque a mí me
2. parece que se queda muy en lo íntimo, o sea, que tú lo puedes ver... siempre y
3. cuando uno sea capaz de poder universalizar esa cosa diaria... ese entrenamiento...

La formadora interviene y *da caminos a seguir u opciones* que los estudiantes, pueden o no, integrar en el proceso de composición que están llevando (líneas 1-2-3), también expone los posibles errores o fallas en la composición de cada ejercicio (línea 2).

En las sesiones que hacen parte del estudio global que realizamos, podemos notar que la formadora intenta *desarrollar un trabajo autónomo* por parte de los estudiantes, ella potencia las posibilidades y las decisiones de cada uno de los estudiantes en sus composiciones, y de la misma manera se esfuerza en *ofrecer los espacios* donde los estudiantes son los que organizan las sesiones de clase y el desarrollo de la misma:

(Sesión 5, track 1, min 00:01)

1. La clase es sin la formadora presente. Katy presenta el orden del día. preguntas sobre
2. el diario de vida de William. 1:20 Karen lee los parámetros: “la idea del diario es que se
3. viese un proceso. Cómo poner día a día un ejercicio en una puesta en escena. Lo
4. segundo era ‘conciencia del cuerpo’ que es lo que él enfatizó. la forma y el contenido
5. el título y cómo se tuvo en cuenta al otro en la escena”

En el ejemplo anterior podemos notar que a los estudiantes se les ha delegado la responsabilidad de desarrollar los contenidos de la sesión (línea 1), son ellos cumpliendo funciones o roles (líneas 1-2) los que encaminarán la clase, las actividades y el desarrollo de los contenidos propuestos y dispuestos en la sesión. También se reconoce las tareas específicas que se establecieron para el desarrollo de los ejercicios de composición (líneas 2-3-4-5).

Finalmente podemos decir que las maneras de desarrollar la clase, de incluir y relacionar contenidos, de elegir las actividades que son los medios para que se desarrollen los contenidos y se efectúe la adquisición del conocimiento, así como la organización de clases teóricas y de reflexión en las sesiones de clase que hacen parte del énfasis de teatro gestual (2010-1), se convierten en modelos que los estudiantes pueden replicar al momento de cambiar su rol de estudiante a profesor. En la mayoría de casos los estudiantes solo hacían una transposición de actividades y su forma sin pensar en los contenidos que son la materia prima del trabajo en clase, por esto es necesario reconocerlos y estudiar su pertinencia según el contexto, a esto le apuntamos

con nuestro estudio: no a analizar en sí la transposición de los contenidos en la escuela, pero si a la claridad de lo que debe y puede ser enseñado en una clase de teatro dentro del proceso cognitivo propio de la educación escolar.

6. Conclusiones y aportes

Después de reconocer, analizar y explorar las diferentes dinámicas de la didáctica base en el Énfasis de Teatro Gestual (8° semestre), como docentes en formación encontramos enriquecedor el hecho de retroalimentar lo aprendido en el aula con esta investigación. A continuación expondremos las conclusiones y aportes que arrojaron la experiencia investigativa:

La teoría y la práctica deben ir de la mano en el aprendizaje de las artes escénicas. En medio de la experiencia vivida y el análisis del proceso de clases, vemos la necesidad de que los procesos y actividades de las materias prácticas vistas en la licenciatura deben ser apoyados por sesiones teóricas que permitan un afianzamiento de los contenidos en los estudiantes. La base teórica permite al futuro docente tener un bagaje útil al momento de proponer las unidades didácticas que pondrá en práctica con sus estudiantes.

Más allá del programa propuesto. La formadora del Énfasis de Teatro Gestual suministró un programa académico que presentaba una serie de contenidos temáticos que fueron material importante en nuestra investigación, pero la didáctica base de la experiencia de aula se enriquece en la práctica y el análisis de ella. Para conocer el núcleo de lo que aprendimos, es necesario ir más allá de conceptos, llevar a cabo una documentación, introspección y análisis de lo explorado nos dará el material necesario para enriquecer nuestra mirada como docentes.

La identidad de licenciados en pos de un fortalecimiento. En el programa propuesto por la docente del énfasis, se plantean cinco preguntas orientadoras del espacio académico, de las cuales solo una tiene relación con la futura práctica pedagógica de los estudiantes y en los seis objetivos que se exponen también solo uno busca un vínculo entre lo disciplinar y lo pedagógico. Lo anterior nos lleva a reflexionar ante cual es la identidad que se está forjando para los egresados de la licenciatura en artes escénicas de la Universidad pedagógica Nacional. Se hace entonces necesario pensarse desde los programas académicos en las áreas prácticas, una búsqueda continua de cómo formar a los docentes y no a actores que conocen su disciplina pero que ignoran cómo llevar a cabo su enseñanza.

Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se hacen uno solo en la práctica. El análisis de la didáctica de un proceso pedagógico se vuelve complejo al explorarlo de manera individual, pues cada uno de los tres tipos de contenidos, está en constante relación con los otros, por ésta razón fue necesario direccionar el estudio de manera conjunta entre contenidos, considerando la manera como eran intervenidos por el grupo.

Las prácticas socio- profesionales de los docentes influyen sustancialmente en la formación de los futuros licenciados. Las practicas socio- profesionales de los formadores toman relevancia al direccionar la metodología y contenidos de las clases, pues son ellos quienes replican sus distintos aprendizajes con

el grupo de estudiantes. Es desde los docentes y su claridad en la perspectiva de formación, que se llegará al enfoque pedagógico proyectado en la licenciatura.

Un modelo de clase práctico. El modelo de clase establecido desde la investigación, se convierte en una estructura guía en la cual pueden enfocarse futuras propuestas de desarrollo temático en el aula, ya que da cuenta de un sistema funcional dentro de una clase de teatro del cuerpo que se hace pertinente en el momento que los estudiantes desarrollan sus prácticas escolares, e inclusive mientras son parte del grupo en formación. Conocer el modelo como estudiante permite encontrar caminos de exploración precisa y fundamentada, y como profesor novicio permite tomar decisiones en cuanto a lo que se propone enseñar por medio de sus prácticas en la escuela, así como los momentos de intervención de los contenidos seleccionados.

Los contenidos procedimentales como puente de aprendizaje entre los contenidos conceptuales. Los saberes teóricos se encuentran establecidos, pero el cumplimiento de sus finalidades cognitivas depende del desarrollo y la forma como son incluidos dentro de las sesiones, es decir, de los contenidos procedimentales que refuercen los caminos de exploración para llegar a la adquisición del conocimiento. El saber teórico puede tener una investigación sólida y precisa, pero si las maneras y los dispositivos didácticos no son los pertinentes en un grupo, pueden llegar a procesos de formación fallida o desviada, y lo mismo podemos afirmar si no existen contenidos actitudinales que nivelen el desarrollo de la experiencia. Afirmamos que la relación de las tres categorías de contenidos requiere una relación de conveniencia, es una

relación conveniente ya que pueden ser analizadas de manera separada, pero que al llevarlos al desarrollo práctico necesitan de los otros dos para encontrar resultados cognitivos que enriquezcan la formación de los profesores novicios, y que además se convertirán en herramientas principales en el ejercicio de la docencia. El trío conveniente del *saber*, *saber hacer* y *ser* son la línea base para un buen desarrollo de práctica escolar.

Los contenidos actitudinales, sin disposición no hay aprendizaje. En medio de la investigación vemos como este tipo de contenido, no siendo definido literalmente en la experiencia enseñanza/aprendizaje de las artes escénicas, es fundamental para el desarrollo de la misma, pues se hacen necesarios códigos y actitudes como la disposición para que contenidos conceptuales y procedimentales logren ser desarrollados en las clases.

Sintetizando uno de los hallazgos. A manera de conclusión, en el siguiente cuadro exponemos los contenidos relacionados en la investigación:

Tabla 4. Cuadro de referencia didáctica

Contenidos Teóricos	Contenidos Procedimentales Relacionados	Contenidos Actitudinales
Cualidades de Movimiento	Aclaración de conceptos Apoyo en imágenes Adquisición de disposición física y mental Intensificación y exigencia física Inclusión y trabajo de nuevos elementos Inclusión del apoyo vocal Diálogos físicos Relación entre cualidades Maneras de crear Interpretación Repetición Acciones precisas Motores de movimiento Humanización del elemento	Concentración Trabajo en grupo Reconocimiento del otro como parte de mi proceso formativo y creador Respeto por el trabajo desarrollado Agilidad y disponibilidad Disciplina Esfuerzo Iniciativas individuales Construcción de criterio Reconocimiento de miedos y falencias
Impulso	Establecimiento de transiciones Fragmentación corporal Exploración individual Inclusión y trabajo de nuevos elementos Experimentación de distintas velocidades y energía Búsqueda de relaciones Instrucciones guiadas Apoyo vocal Sinceridad del impulso Relaciones con el otro Maneras de crear Interpretación Repetición Intervención física del espacio	Concentración Trabajo en grupo Reconocimiento del otro como parte de mi proceso formativo y creador Respeto por el trabajo desarrollado Agilidad y disponibilidad Disciplina Esfuerzo Iniciativas individuales Construcción de criterio Reconocimiento de miedos y falencias
Energía	Desarrollo de estructuras de calentamiento Exigencia física y mental Eliminación de tensiones Apoyo en elementos vocales y musicales Trabajo con y desde el otro Repetición Intervención física del espacio	Concentración Trabajo en grupo Reconocimiento del otro como parte de mi proceso formativo y creador Respeto por el trabajo desarrollado Cuidado del cuerpo Agilidad y disponibilidad Disciplina Esfuerzo Iniciativas individuales

		Construcción de criterio Reconocimiento de miedos y falencias
Peso corporal, contrapesos y apoyos	Explicación verbal Apoyo total Apoyo fragmentado Eliminación de barreras físicas Identificación de posibilidades físicas Preparación de ejercicios de composición Trabajo con y desde el otro Transición de diferentes actividades Repetición Acciones Precisas Motores de movimiento Intervención física del espacio	Concentración Trabajo en grupo Reconocimiento del otro como parte de mi proceso formativo y creador Respeto por el trabajo desarrollado Cuidado del cuerpo Agilidad y disponibilidad Disciplina Esfuerzo Iniciativas individuales Construcción de criterio Reconocimiento de miedos y falencias

Acompañamiento a los docentes en formación. A partir de nuestra investigación consideramos pertinente un acompañamiento más cuidadoso que sirva de guía a los profesores novicios en el momento de desarrollar sus prácticas escolares, y que además se piensen cada planeación de clase bajo una mirada didáctica del teatro, es decir, de los contenidos que hacen parte del campo de la enseñanza de las artes escénicas más que de las actividades que puedan encontrar.

El teatro y la enseñanza. La didáctica del teatro, al ser un tema relativamente nuevo plantea investigaciones que le servirían de manera significativa al desarrollo del programa de artes escénicas en la Universidad, debe ser un tema fundamental de análisis e investigación en el proceso formativo de docentes en las artes, para que de ésta manera se refuercen los estudios teóricos de la enseñanza-aprendizaje del teatro. Al tener una planeación de clase fundamentada en los contenidos propios del teatro

podrán generarse procesos de práctica escolar efectivos en cuanto a la adquisición de un conocimiento de la enseñanza del teatro.

La investigación debe continuar. Al ser un estudio de un contexto en específico, consideramos de igual manera necesario la continua investigación acerca de los contenidos dentro del teatro del cuerpo, ya que sabemos existen contenidos propios de dicho teatro que no fueron incluidos dentro del espacio pedagógico de la U.P.N., y que se quedan por fuera del alcance de nuestro trabajo.

7. Referencias Bibliográficas

- Acero, Edwin Eduardo. Algecira, Carlos Eduardo (2006). Monografía de grado de Licenciado en artes escénicas con énfasis en teatro gestual. Guía primera de los conceptos y elementos básicos de la técnica del mimo corporal dramático. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Bellas Artes. Artes escénicas.
- Albaladejo, Carmen (2000). Manual de la educación. España.
- Barba, Eugenio (1998). Teatro, soledad, oficio, rebeldía. Escenología. Editorial A.C. México.
- Beuys, Joseph (1995). Cada hombre, un artista. Editorial Visión Distribuciones S.A. Madrid.
- Breton, David (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Editorial Nueva Visión. Argentina.
- Brousseau, G. IREM, Université de Bordeaux, Francia. Versión castellana de Luis Puig, 1990.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Chevallart, Yves (1991). La transposición didáctica. Edición Argentina. Argentina.
- Decroux, Etienne (2000) Palabras sobre el mimo. Editorial El milagro. España.
- De Toro Alfonso (1999). Teoría del teatro y el cuerpo. Leipzig.
- Espinosa, Ernesto (2009). Pedagogía. <http://pedagogia.blogspot.es/1240254900/>.
- Fernández González, José (1999). Cómo hacer unidades didácticas innovadoras. Ediciones Díada. España.
- García Ruvalcava, Liliana. <http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidida5.htm>
- Grotowski, Jerzy, (1998) Hacia un teatro Pobre, Siglo Veintiuno editores.

- *Grotowski, Jerzy (1993-1993)*. Revista Máscara, Homenaje a Jerzy Grotowski. Mexico
- Laban, Rudolph (1987). El dominio del movimiento. Madrid.
- Laban, Rudolph (2001). Una vida para la danza. Conaculta. México.
- Laban, Rudolph (1994). Danza educativa moderna. Paidós. España.
- Lecoq, Jacques (1997). El Cuerpo poético, una pedagogía de la creación teatral. Editorial Alba. España.
- Mallart, Johan (2004). Diccionario enciclopédico de didáctica. España.
- Mrinis, de Marco (1992) .Revista Máscara, "Teatro Rico y Teatro Pobre", Pág. 83.
- Meyerhold, V.E (2003). Teoría Teatral. Editorial Fundamentos. España.
- Odreman, N (1996). La Reforma curricular venezolana. Venezuela.
- Oida, Yoshi (2002). Un actor a la deriva. Editorial Guadalajara. México.
- Revista Máscara, (1992-1993). Homenaje a Jerzy Grotowsky. México.
- Sánchez, María (2004). El Cuerpo como signo; La transformación de la textualidad en el teatro. Editorial Biblioteca Nueva. España.
- Schön, Donald, A. El profesional reflexivo. Barcelona. Paidós, 1998.
- Sensevy, Gerard; Schubauer-Leoni, Maria Luisa; Mercier, Alain Leutenegger, 2007. Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes.
- Schubauer Leoni,Marie (1998). ¹<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>
- Vygotski, L.-S. (2001). Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre psicología, en Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Antonio Machado Libros.

8. ANEXOS

- 8.1. Material audiovisual de las seis sesiones.
- 8.2. Sinopsis de las transcripciones de las seis sesiones.
- 8.3. Programa Énfasis Gestual 2010-I