

**Caracterización de las prácticas educativas en contextos comunitarios articuladas al
Énfasis de creación, de 2017-II a 2018-II**

Autor:

Rodrigo Andrés Nocove Rodríguez

Código: 2011177019

Asesora:

Dayan Roza Rojas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes escénicas

Bogotá D.C

2020

Contenido

1	
Introducción	5
Justificación	8
Problema	10
Pregunta	11
Antecedentes	12
Marco teórico	16
1.1 La base y raíz.....	16
1.2 La base: \int (Investigación • Creación) / Formación = Φ	17
1.2 Las raíces: teatro aplicado y teatralidad liminal	19
1.4 Por qué la raíz comunitaria cobra importancia	28
1.5 La caja de herramientas del profe	31
Metodología	38
2.1 Fuentes de información.....	43
Análisis	46
3.1 IDIPRON casa Normandía 2017-II	46
3.1.1 La función de la cartografía social expandida.	52
3.1.2 Tensiones en el modelo de práctica. primera parte: Cómo la concepción tradicional del rol docente choca con la realidad del contexto.	53
3.1.3 La cuestión de los contenidos.	57
3.1.5 Intersubjetividad: Vínculos comunitarios y diálogo de saberes.	60
3.1.6 El equipo docente.....	62
3.1.7 El valor que obtuvo la evaluación.....	64
3.2 IDIPRON cultura ciudadana 2018-I	66
3.2.1 Tensiones en el modelo de práctica segunda parte: yo creador	68
3.2.2 El equipo docente y la figura del observador.	70
3.2.3 Clases Flotantes Y La Dimensión Espacial.	72
3.2.4 Por qué es encuentro de saberes y no clase: Desplazamiento del contenido disciplinar.	74

3.2.5 Intersubjetividad: El hambre socio- creativa y La horizontalidad del conocimiento. .	79
3.2.6 La evaluación inconsciente	83
3.3 Corporación OPALAS 2018 – II	84
3.3.1 Huerta comunitaria y literatura.	86
3.3.2 Carnaval De La Alegría Y El Disfrute Campesino De Molinos II.	89
3.3.3 Nosotros Los Payasos.	93
3.3.4 Dramaturgia Y Creación De Números.....	97
3.3.5 “Territorio Desde La Imagen Malabar.” & “ Imagen: Resistencia Al Olvido.”	101
3.3.6 “La esposa del profe”: El punto de anclaje	105
3.3.7 Investigación. creación/ formación	107
3.3.8 El lugar de la planeación.....	108
Conclusiones	109
Bibliografía	113

Introducción

La monografía que usted tiene entre manos es un ejercicio de caracterización de las prácticas educativas articuladas al Énfasis en procesos de creación desde las artes escénicas de La Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional, desde el semestre 2017-II hasta el 2018-II. En dichos periodos se propuso la primera articulación curricular entre ambas asignaturas del ciclo de profundización, que anteriormente hacían parte de dos áreas distintas dentro el plan de estudios de la licenciatura. Por un lado, las prácticas educativas (nombradas en el pensum como: Proyectos pedagógicos articulados a contextos) constituyen un espacio clave para la formación del rol docente de los futuros licenciados, pues es allí donde se ponen a prueba los conocimientos adquiridos, tanto disciplinares como pedagógicos; es el momento en que los docentes en formación adoptan el rol de profesor en un escenario educativo real, con estudiantes reales, para adquirir las herramientas que solo la experiencia puede dar.

Por otra parte, el Énfasis disciplinar en procesos de creación desde las artes escénicas ha experimentado una notoria transformación a través de los años, tanto en su metodología, como en la concepción misma del espacio académico; partiendo de una asignatura orientada a la construcción de discursos y metodologías propias para la creación escénica; hasta convertirse en un dispositivo de prácticas artísticas comunitarias con un horizonte de transformación social. En un inicio consistía específicamente en formas de hacer teatro, pero en 2015 el docente Giovanni Covelli propuso la Investigación. Creación/ formación como el eje central de su trabajo, lo que dio pie al cambio de mirada del espacio académico, y poco a poco al interés por abordar espacios

de la educación. En el año 2017 se abrió una nueva opción de prácticas pedagógicas, adscritas al énfasis, bajo ciertos parámetros específicos:

- Se debía trabajar con una comunidad, o espacio comunitario, diferente a la oferta establecida de sitios de práctica, que usualmente tienen la mediación de un convenio interinstitucional.
- El docente en formación debía gestionar autónomamente su escenario educativo.
- Los proyectos de aula debían apoyarse en el constructo epistémico de la investigación. creación/ formación para propiciar una transformación social a través de un enfoque comunitario.

Desde ese entonces, la fusión entre ambos espacios académicos ha generado un sinnúmero de nuevas posibilidades para entender y afrontar tanto el hecho educativo como el artístico, para descubrir de qué manera se funden ambos en los escenarios comunitarios. Esta monografía busca identificar, describir, y divulgar tales hallazgos, aprendizajes, tensiones, desaciertos, y dificultades, para aportar a la eventual construcción de un protocolo, o unos lineamientos para que esta práctica pedagógica se acople a las dinámicas internas de los espacios comunitarios, y responda efectivamente a las necesidades específicas del contexto.

Quiero aprovechar este espacio para comentar que en un inicio este proyecto de investigación era un trabajo en equipo con mi compañera Lorena Andrea Ruíz Lizarralde, con quien compartí gran parte de las experiencias vividas en esta articulación de ambos espacios académicos. Nos estrellamos dolorosamente con el contexto al abordar nuestra práctica siguiendo a rajatabla el Modelo de formación en alternancia, y esto generó la necesidad investigativa de entender por qué sucedió esto, y de qué manera se podía abordar este tipo de escenario educativo para no sufrir tales desatinos. Llegamos al punto de tener un primer borrador

de dicha investigación. Sin embargo, por diversas dificultades administrativas con la Universidad nos vimos forzados a dividir todo el trabajo en dos monografías distintas, una por cada uno, pero fue imposible delimitar hasta donde llegaban los aportes de cada uno para hacer una separación estricta, pues fue desde el comienzo un proceso a cuatro manos. Llegamos entonces a la solución de concebir dos fases de la investigación para suplir las dos monografías, pero dando crédito al otro por su participación. Para esta decisión fuimos guiados por un asesor legal externo, sobre los procesos internos de la universidad y de autoría intelectual. Por esta razón me tomo este espacio para reconocer el trabajo de Lorena Ruíz como coinvestigadora.

Justificación

Antes del 2017, en la Licenciatura en Artes Escénicas, se abordaban las prácticas pedagógicas y el énfasis en procesos de creación desde las Artes escénicas como espacios académicos distintos, el primero enfocado en la preparación, en la praxis, del estudiante para su ejercicio docente en el aula; el segundo solía enfocarse en cimentar y profundizar sus conocimientos teórico prácticos sobre ramas específicas de las artes escénicas. Al llegar el segundo semestre de dicho año, en el énfasis en procesos de creación se instaló la pregunta por la unificación de estas dos áreas en un solo proceso que diera cuenta de las necesidades de ambas, y para ello se propuso que dichas prácticas se llevaran a cabo en escenarios comunitarios.

Empero, los docentes en formación abordaron sus proyectos educativos con las coordenadas de la I.C/F, que hasta entonces había estado enfocada en la construcción epistémica del artista, a nivel personal; y del Modelo de Formación en Alternancia, que brinda un andamiaje de instrumentos para la práctica pedagógica en escenarios escolares o procesos educativos con una lógica disciplinar.

En esta propuesta de trabajar desde la perspectiva de la investigación. creación/ formación en escenarios comunitarios, como opción de práctica pedagógica, abre un amplio espectro de interrogantes epistémicos y metodológicos sobre: Cómo se transponen los conceptos, el Modelo de Formación en Alternancia, y Qué desplazamientos ocurren en ambos constructos cuando se trabaja en escenarios comunitarios.

Estos interrogantes hacen indispensable revisar rigurosamente cómo se han desarrollado los proyectos educativos en esta opción de práctica, para rastrear los hallazgos que han surgido en esta experimentación y que ayuden a cimentar las características propias de esta práctica, las

cuales indirectamente constituyen un marco de referencia a tener en cuenta en la construcción de futuros proyectos en esta modalidad.

Esta monografía de grado toma esta forma descriptiva por dos razones:

- Es importante comprender de qué se trata esta práctica, y qué la caracteriza, ya que estamos hablando de una coyuntura en la que convergen dos lugares epistémicos diferentes (Modelo de formación en alternancia e I.C/F), y su articulación inevitablemente genera nuevos constructos epistémicos y metodológicos propios, que deben sistematizarse.
- Inicialmente, este proyecto tenía previsto un alcance mucho más ambicioso, pues buscaba llegar a la construcción de un modelo estructurado específico para esta práctica, o una serie de lineamientos, lo cual es desbordante para una única monografía, pues para proponer este modelo primero es necesario tener claridad de qué lo caracteriza, algo que en sí mismo encierra un problema investigativo que requiere todo el rigor. Los resultados de esta caracterización serán el precedente para la segunda fase de esta investigación, que se centrará en la propuesta metodológica de lineamientos y/o instrumentos para los futuros procesos en esta práctica y de cómo evaluarla desde un enfoque social. Con esta división se le puede dar el tiempo y profundidad a cada una de las dos fases.

Este estudio también contribuye a ampliar el espectro de comprensión de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas, pues estas constituyen un campo de conocimiento en permanente construcción y revisión, que debe ser evaluado constantemente en aras de dar respuesta a las necesidades educativas específicas de los diversos espacios a los que se llega.

Problema

La articulación de la práctica pedagógica comunitaria al énfasis: Procesos de creación de las artes escénicas, desde la perspectiva de la Investigación. Creación/Formación (I.C/F), inicia en el periodo académico 2017-II, con las herramientas aprendidas del Modelo de Formación en Alternancia (MFA) de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE), el cual centra su mirada en las prácticas pedagógicas en escenarios formales de la educación. Esta pequeña crisis puso en aprietos a los docentes en formación, pues dicho modelo no fue estructurado teniendo en cuenta las particularidades de otros tipos de escenarios educativos, como los comunitarios.

Desde entonces, los docentes en formación han aunado esfuerzos para empezar a identificar qué aspectos de este espacio de práctica pedagógica son nuevos, cuáles cambian o se desplazan con respecto a los espacios formales, y cómo dichos aspectos ponen en tensión los instrumentos del Modelo de Formación en Alternancia. En este proyecto de grado nos enfocaremos en caracterizar y describir dichas herencias, desplazamientos, cambios y novedades que suceden al interior de la práctica pedagógica del énfasis de creación, desde la I.C/F, a partir del periodo académico 2017- II hasta 2018- II; con el fin de organizar y comprender cada vez más y mejor el funcionamiento de la misma. Sumado a esto, los avances investigativos realizados hasta ahora (en otras monografías y proyectos del semillero de investigación: Investigación. creación/ formación) , no cuentan con un rastreo descriptivo de las características de esta práctica, teniendo en cuenta que sus objetivos se han enfocado en analizar y desarrollar otras características que componen esta línea de investigación.

Pregunta

¿Cuáles son las características de las prácticas educativas de la Licenciatura en Artes Escénicas articuladas al Énfasis de Creación entre los periodos 2017-II y 2018-II, desarrolladas en contextos comunitarios?

Objetivo general

Caracterizar el desarrollo de la práctica pedagógica en contextos comunitarios, articulada al énfasis: Procesos de creación desde las artes escénicas, desde la perspectiva de la de Investigación .Creación/ Formación, desde el semestre 2017-II hasta el 2018- II.

Objetivos específicos:

- Recopilar y organizar la documentación que da cuenta de la producción académica desarrollada en la práctica pedagógica en contextos comunitarios, articulada al énfasis de Procesos de creación desde las artes escénicas, desde la perspectiva de la Investigación.Creación/ Formación desde el semestre 2017-II hasta el 2018-II
- Identificar los elementos disciplinares y pedagógicos que caracterizan las prácticas educativas en contextos comunitarios, articulada al énfasis Procesos de creación desde las artes escénicas, desde la perspectiva de la de Investigación .Creación/ Formación desde el semestre 2017-II hasta el 2018-II
- Construir una propuesta de caracterización con matrices que permitan identificar los componentes pedagógicos, relacionados con lo comunitario, en la producción académica de dichas prácticas.

- Describir el desarrollo de las experiencias revisadas y las relaciones que allí se tejen entre el énfasis de Procesos de creación desde las artes escénicas, desde la perspectiva de la Investigación .Creación/ Formación y el trabajo comunitario.

Antecedentes

Este no es un estudio aislado. Si bien en el Énfasis de creación se abordan diversas bases epistemológicas y metodológicas, según las propuestas de cada docente orientador; cabe aclarar que fue desde el trabajo de los docentes Giovanni Covelli y Dayan Rozo, y el horizonte epistémico de la Investigación. Creación /Formación que se trabajó en dialogo con la práctica durante los periodos revisados. Por esta razón solo serán tenidos en cuenta los constructos de esta vertiente del énfasis.

Desde que se propuso la Investigación.Creación/Formación como concepto central del espacio académico (adjunto al semillero de investigación), se han adelantado diversos proyectos investigativos en aras de entender cómo aterrizar el horizonte epistémico que compone la I.C/F a los procesos formativos, personales, de los futuros licenciados en artes escénicas, y eventualmente en cómo esta construcción se puede transponer en las prácticas educativas en diversos escenarios comunitarios, donde el arte se pueda entrelazar con la vida y las dinámicas propias de los colectivos.

En 2015 el docente Giovanni Covelli asumió la dirección del énfasis y propuso la perspectiva de la I.C/F para orientar dicho espacio académico que, hasta ese entonces, había estado enfocado en la construcción de discursos, recursos estéticos, y metodologías para los procesos creativos profesionales de los estudiantes. Era un espacio académico para perfilar y estructurar el campo artístico de su saber. Siguiendo esa línea se propuso la I.C/F para orientar

los proyectos investigativos/ creativos que se realizaron de forma individual y que desembocaron en una serie de performances con sus respectivos Modellbuch. En paralelo Vera Ramírez, estudiante del programa de profesionalización, acompañó el proceso como observadora no participante, con el fin de sistematizar su desarrollo. Allí se gestó la monografía “Análisis de los procesos y metodologías de la investigación – creación / formación, a través de la sistematización de experiencias del énfasis de creación I de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2015-II”

Posterior a esto, la estudiante Ana María González rastreó el concepto de investigación-creación en otras instituciones de educación superior, y con esta información presentó el proyecto “Estado del arte de la investigación - creación (2010 - 2016) en las instituciones de educación superior con programas en educación artística y artes escénicas de Bogotá, Colombia”.

Ambos estudios generaron un valioso aporte para la construcción de un horizonte epistémico de la Investigación.Creación/Formación, en el que se pueden identificar discursos, concepciones del hecho creativo, metodologías, e instrumentos específicos como el Modellbuch. Sin embargo, hasta ese momento, la mirada había estado puesta sobre los procesos de creación artística de los estudiantes del énfasis. El componente formativo de la triada se refería a la propia formación artística del futuro licenciado y de sus compañeros, más no los procesos de formación que como docentes eventualmente tendrían que orientar.

En el segundo semestre de 2016, se planteó en el énfasis el interés por sacar la I. C/F del nicho de la LAE y ponerla a dialogar con otras comunidades, distintas a la académica, con contextos donde el componente de formación dejaría de enfocarse en el aprendizaje profesional de los licenciados, para acercarse a la formación en conjunto con esas comunidades, externas a la

LAE. En este marco se gestaron dos procesos: “Ah, qué tiempos aquellos” y “Nido teatral: volando en familia”. El primero se llevó a cabo con un grupo de adultas mayores, cofundadoras del barrio Garcés Navas, lideradas por la abuela de la estudiante Ana María González. El proyecto se centró en el tema del amor romántico, en compartir con la comunidad los recuerdos y experiencias al respecto, con la mediación de lecturas dramáticas alusivas, extraídas de *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez. En el segundo proyecto, la comunidad fue constituida por las familias de los docentes en formación que cursaban el énfasis en ese momento. En esta ocasión los temas fueron la infancia y la crianza, y permitieron compartir estas experiencias personales a través de ejercicios teatrales que detonaron en un proceso creativo.

Estos dos proyectos, en especial el segundo, fueron el punto de partida para la elaboración de la monografía “Investigación acción - creación artística (IACA), orientaciones metodológicas del arte para el diálogo con comunidades”.

Este proyecto de investigación de Angie Huertas y Lissette Vanegas, presentado en el año 2018, se realizó con el método de análisis documental. Las autoras recogieron publicaciones de revistas adscritas a los programas profesionales de artes en las universidades de Bogotá, además de varios Modellbuch realizados al interior del énfasis de creación (en especial el de Nidos, del cual hizo parte Angie Huertas). A partir de esta información, se analizaron las propuestas con enfoque comunitario y se caracterizaron, para llegar a la construcción de un marco de orientaciones metodológicas, denominado Investigación Acción- Creación Artística (IACA) en el que se cruzaban tanto conceptos de la I.C/F como de la Investigación acción. El resultado pretende ser una ayuda para instalar la Investigación. Creación/ Formación de una forma que sea pertinente a los contextos comunitarios, para que responda a las particularidades de estos.

Tanto “Ah, qué tiempos aquellos” como “Nido teatral” sentaron las bases para dar un paso más allá. Al semestre siguiente (2017- II) se propuso por primera vez la articulación del énfasis con la práctica pedagógica, tomando como insumo los aprendizajes dados hasta entonces.

Todo este devenir, hasta el periodo 2018-I, se sintetizó en un capítulo titulado “Lectura didáctica de la práctica pedagógica en contextos comunitarios articulada a la Investigación •Creación/Formación”, del libro “Quiproquoo, o las peripecias del formador de artes escénicas en la educación” publicado por la editorial de la UPN. Se trata de un recuento de diversas experiencias y aprendizajes de múltiples espacios de práctica pedagógica en los que tiene presencia la LAE, cada capítulo corresponde a un espacio de práctica específico y está escrito por el docente orientador de dicho espacio. El capítulo de nuestro interés es de la autoría de los profesores Giovanni Covelli y Dayan Rozo, pues además de relatar el tránsito de la I.C/F a la práctica pedagógica, describen en líneas generales el desarrollo de este escenario de práctica en los mismos periodos que analizamos en este estudio. Sin embargo, los docentes optan por seleccionar solo uno de los proyectos pedagógicos, de solo uno de los semestres, para analizar a mayor profundidad, dejando los demás en un nivel enunciativo.

Marco teórico

1.1 La base y raíz

¿Alguna vez se ha sentado a escuchar las historias de las abuelas? son largas, pero cargadas de mucha información importante, de múltiples hitos que se van entrelazando para conformar el universo de su narración como una red. Esto se le parece un poco, porque es la red que nos sirve para enraizar y entender esta experiencia. Pensamos en las abuelas porque son la raíz de una historia, que se empieza a forjar a partir de las enseñanzas, teorías y discursos que ellas van construyendo sobre las situaciones que les va poniendo la vida. En nuestro caso, el conjunto de referentes teóricos que estructuran y fundamentan el lugar de enunciación de la Investigación. Creación/ Formación (I.C/F), son nuestra raíz, ya que nos permiten entrar en diálogo con sus discursos, el Modelo de formación en alternancia (MFA) y nuestros hallazgos en cada una de las experiencias. Algunos de los referentes que describiremos, son fundamentales para la I.C/F., y a partir de las distintas experiencias y situaciones de la práctica, hemos encontrado otros, que reafirman y apoyan a la consolidación de la línea de investigación.

Partiendo de las generalidades de nuestra base y raíz, proponemos a continuación nuestra definición de I.C/F, teniendo en cuenta los antecedentes en donde se han hecho esfuerzos por definir esta categoría, pues a pesar de ya tener su lugar en el ámbito académico (como investigación- creación) es en la LAE donde se ha propuesto añadirle el componente de Formación a la ecuación, con lo cual se amplía su horizonte de sentido.

1.2 La base: \int (Investigación • Creación) / Formación = Φ

La I.C/F es una línea de investigación propia de las artes, que busca generar conocimiento desde el campo de las prácticas artísticas, tomando como punto de partida el contexto del sujeto. Es una búsqueda por la vindicación de las artes como un lugar de construcción epistemológica, válido y verificable, para “lograr la sustentación de sus aportes al conocimiento en términos académicos” (Covelli y Rozo, 2020, p. 192). En esa medida, se deconstruye el estereotipo del artista superdotado, para reconocer que es un sujeto que investiga a través de metodologías propias de las artes, teniendo en cuenta su bagaje cultural y las diferentes situaciones que vive en la cotidianidad. Es un sujeto que se vale de ciertos mecanismos que se conjugan siguiendo procedimientos orientados por ciertos criterios.

Tomando como punto de partida la propuesta del filósofo francés Jean-Luc Nancy (2013), La I.C/F denomina al punto de partida de la investigación como el “hambre creativa”: el impulso o necesidad comunicativa del artista, que nace del contacto con su entorno, y con las situaciones que trastocan su sensibilidad. Cuando esta ya ha sido identificada, se hacen converger teorías y metodologías de distinta índole, desde los lenguajes artísticos y transdisciplinarios. Al desmitificar al artista superdotado, la construcción de conocimiento se hace de manera horizontal, con un grupo de personas que comparten intereses similares, donde se busca que no haya jerarquización del conocimiento. Sin embargo, es indispensable que alguien oriente dicho encuentro; detonando situaciones en las cuales todos pueden aprender, y facilitando las condiciones para que se dé el conocimiento colectivamente. La intención de la I.C/F, tanto en lo creativo como en lo investigativo y formativo, es que dé cuenta del diálogo entre las tres

dimensiones que suceden en interdependencia, dándole relevancia al proceso más que al resultado final.

A partir de los desarrollos al interior del énfasis de creación ha emergido un semillero de investigación alrededor de la I.C/F, en el que se han producido varias monografías con el objetivo de entender este concepto y situarlo en los contextos que se trabajan en la Universidad. Uno de los hallazgos del mencionado Estado del arte de la Investigación Creación de Ana María González, fue la variedad de formas de denominar esta categoría según la institución, y las especificidades que hay en cada una. A nivel general, podríamos decir que la característica común entre las distintas denominaciones es que: “la investigación y la creación suceden en paralelo e interdependencia. Ambas son el punto de partida y el punto de llegada: se parte de un interés (...) para llegar a una creación junto con un documento que dé cuenta de la investigación desarrollada”. (Gonzalez, 2017, p. 49)

Del amplio abanico que nos presenta la autora de esta investigación, nos llamó la atención en particular la “Investigación creadora: Proceso decolonizador” definida por Pedro Gómez, en el marco del doctorado en estudios artísticos de la ASAB, porque descentra la mirada de la IC de los conocimientos específicos de los lenguajes artísticos, y aboga por una transdisciplinariedad con otro tipo de saberes, que pueden ser indisciplinados, no académicos, y emergentes de las propias comunidades. De ese modo, aquellos individuos que:

El academicismo históricamente señaló como ignorantes y los ubicó en fronteras epistémicas producidas por la colonialidad del conocimiento, llevan a cabo prácticas de resistencia en sus propios contextos que le dan frente precisamente a estos procesos colonizadores. La propuesta es generar diálogos entre las prácticas creativas dentro de la

universidad con otras rutas posibles de pensamiento e investigación (González, 2017, p72).

El carácter decolonial con que Pedro Gómez define la Investigación creadora, nos sirve como pista o directriz para entender cuál es el lugar y la función de la I.C/F en contextos comunitarios específicos. En esencia, se trata de difuminar las fronteras epistémicas entre el conocimiento académico y los saberes de vida de las personas, para propiciar la construcción de nuevos conocimientos en colectivo.

En la sistematización de experiencias de Vera Ramírez (2015), se empiezan a definir cada uno de los conceptos que componen la I.C/F; entendiendo la creación artística como un acto que emerge y se denomina como artístico, ya que no se ciñe a un campo específico de las artes, sino que el campo de acción se amplía, abordando multidisciplinares lenguajes del arte y la vida. Así, se ubica el concepto “teatralidad liminal” de Ileana Diéguez en el marco epistémico de la I.C/F. Por otro lado, entiende la formación desde los postulados del “aprendizaje significativo” de Ausubel (1976), quien menciona que el aprendizaje debe estar permeado de significado individual y social en los sujetos cuando están en un proceso formativo. Y por último, define la investigación- creación como metodología de la investigación en el campo de las artes. De este documento antecedente, nos interesa desarrollar el concepto de “Teatralidad liminal” como marco epistémico y metodológico de la I.C/F.

1.2 Las raíces: teatro aplicado y teatralidad liminal

La “Teatralidad liminal” la entendemos desde los postulados de Ileana Diéguez, Doctora en Letras y profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de México. A nivel general, es

importante señalar que *teatralidad* no equivale a teatro, sino que se refiere a una perspectiva más amplia para entender la creación artística, donde se cruzan elementos de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes, en relación con los aspectos de la realidad social en la que se gesta el proceso creativo. Esto nos permite desapegarnos de las lógicas de representación en las que tradicionalmente se encasilla al teatro. Así, pueden converger en un mismo hecho estético elementos tanto del arte escénico, como de otras artes y disciplinas diversas, en relación dialógica con las particularidades sociales del contexto en el que surge.

Por otra parte, lo *liminal* hace referencia a lo que se da en la intersección entre prácticas o realidades distintas, a la desaparición de las fronteras entre los diferentes campos del conocimiento, y de estos con otras aristas de la vida que nada tienen que ver con lo académico. Aquí los campos artísticos, sociales, estéticos y políticos se entretajan y se vinculan, sobrepasando el límite normalmente establecido, dándole cabida a la teatralidad y la performatividad.

En el marco de este concepto, la creación artística deja de enfocarse en el resultado estético, dando paso al concepto de dispositivo didáctico (este concepto se desarrollará más adelante) que busca la reconfiguración de los contextos situados, por medio del diálogo y otros mecanismos. De ese modo, podemos sintetizar que:

La teatralidad liminal responde a necesidades del contexto más allá de lo disciplinar y específico de los lenguajes artísticos. Lo que se entiende por teatralidad ocurre en el límite, en el resquicio que se abre, entre las prácticas sociales y las prácticas artísticas, en el intersticio entre la vida cotidiana y la obra de arte (Ramírez referenciando a Dieguez, 2015, p19)

La idea de liminalidad resulta importante porque evidencia que la movilización del conocimiento no se da de una sola forma y en una sola vía, sino que, en el encuentro con grupos de personas que se han organizado y empoderado de sus formas otras de ser, pensar y estar en el mundo, se abre la posibilidad al diálogo de saberes, entendiendo que el objetivo último de la teatralidad liminal es reconfigurar la realidad inmediata de los creadores o participantes del encuentro, por medio del diálogo entre los saberes que cada uno posee.

En esta búsqueda por propiciar transformaciones en las realidades, desde los lugares de las artes escénicas y del arte en general, la teatralidad liminal va de la mano con el teatro aplicado como dos pilares de la construcción teórica y metodológica que sustenta esta práctica en contextos comunitarios. Ambos conceptos fueron las directrices que se plantearon en los respectivos programas académicos de los semestres en cuestión; y de ese modo se instalaron como los puntos de partida para ayudar a entender el trabajo comunitario. Ambos conceptos abogan por entender las prácticas artísticas como un hecho que no se limita a la contemplación estética de un producto artístico, sino que tiene como horizonte el impacto social.

El término Teatro aplicado se utiliza para agrupar con un mismo concepto diferentes prácticas teatrales que se han llevado a cabo desde hace décadas en todo el mundo. Muchas de estas prácticas no se inscriben explícitamente en el teatro aplicado, y en algunos casos incluso se desconoce el término, pues se trata de una mirada externa que pretende entender un fenómeno y agrupar conceptualmente diversas formas del quehacer teatral que comparten ciertas características comunes.

Se le dice teatro aplicado a todas las prácticas escénicas que persiguen una finalidad más allá de las cuestiones estéticas del campo disciplinar, es decir, son aquellas prácticas que utilizan

el teatro como un medio para intervenir una realidad específica e intentar transformarla. Si bien Pendergast y Saxton optan por utilizar el término teatro en lugar de teatralidad, podemos observar una gran semejanza con la preocupación de la teatralidad liminal por responder a necesidades contextuales. Según Tomás Motos, el Teatro aplicado consiste en que: "...mediante las estrategias dramáticas se trabaja para concienciar de la necesidad de cambio y búsqueda de alternativas de mejora. Se trata pues de que los individuos y los colectivos intenten pasar de una situación anterior a otra nueva (virtualmente mejor)" Motos (2012)

De este modo, dentro de la categoría caben prácticas tan diversas como: el teatro del oprimido, el teatro comunitario, el teatro carcelario, el teatro para la formación empresarial, entre muchos otros.

Es posible trazar un paralelo para ejemplificar la lógica de este concepto con la relación que existe entre las llamadas ciencias puras y las ciencias aplicadas, como las matemáticas puras y las matemáticas aplicadas. Las primeras se enfocan en el establecimiento de generalidades epistemológicas de un campo del conocimiento, es decir, se refiere a la concreción de postulados teóricos, a la caracterización de las leyes globales que rigen los objetos o fenómenos investigados, que se pueden desligar del campo de la acción específica, en tanto que se emplean para elaborar conceptos que sirven para definir y categorizar múltiples acciones puntuales que comparten características comunes.

Por otro lado, las ciencias aplicadas se interesan por la vida real y la función que desempeñan en ella los postulados teóricos. Son aquellas que se interesan por las formas específicas en que el conocimiento de las ciencias puras se pone en acción para solventar problemas o requerimientos en la vida cotidiana. Es decir, mientras las primeras buscan

establecer generalidades epistémicas, las segundas buscan aplicar los insumos de dichas generalidades en situaciones específicas.

Uno de los campos más grandes dentro del teatro aplicado, y que resulta de mayor relevancia para esta investigación es el teatro comunitario, pues es aquel que sobresalió en el desarrollo de la práctica, aunque no necesariamente se haya enunciado así por los docentes en formación.

Este es un tipo de teatro que nace de los contextos específicos de las comunidades, y que además nace de forma comunitaria, es decir, es el producto de las indagaciones colectivas que se originan en las intersubjetividades tejidas entre los diferentes miembros del colectivo. Es un teatro que: “involucra un grupo de miembros de una comunidad que se reúnen para explorar y presentar una puesta en escena basada en varios problemas o preocupaciones compartidas” (Pendergast y Saxton, p 177)

El hecho de que esta forma de teatro se base en inquietudes colectivas, no quiere decir que esta deba buscar un consenso o una homogeneidad entre las posturas de los diferentes individuos para llegar a un único postulado; sino que por el contrario, busca la heterogeneidad en las ideas, y permite que existan los disensos y diferentes miradas, a veces antagónicas, que pueden asumir los sujetos dentro de un mismo proceso, “(...)asegurando que las voces y las actitudes de cada participante sean representadas” (Pendergast y Saxton, p,178)

Dentro de este campo del teatro comunitario se pueden diferenciar dos vertientes con algunas sutiles diferencias.

- Teatro con la comunidad: Este se suele dar en forma de taller, donde un facilitador (que suele ser un profesional del área de las artes) propone y orienta un

proceso en el cual involucra a los asistentes en la exploración de las preocupaciones compartidas a través de diferentes herramientas de los lenguajes escénicos, y que no necesariamente conducen a la construcción de una obra o un espectáculo. Aquí se privilegia el proceso.

- Teatro por la comunidad: En este caso, son las comunidades las que se organizan de manera autónoma para el desarrollo de un proyecto escénico, en el cual los individuos son quienes establecen las condiciones y asumen en consenso los diferentes roles. “Es lo que se conoce como teatro generado por la comunidad, cuando se planifica y se dirige el espectáculo, siendo los miembros comunitarios directores, artistas y actores con o sin intervención exterior.” (Motos Teruel, p 10)

Otra de las ramas del teatro social que nos interesa traer a colación -porque nos sirve para describir algunos de los proyectos pedagógicos realizados- es el teatro para el desarrollo; aquel que propende por generar cambios sociales, fomentar la participación ciudadana e incentivar el empoderamiento a través de estrategias y herramientas del lenguaje escénico.

El teatro para el desarrollo se define como un dispositivo para ayudar a suplir necesidades específicas de diversos contextos comunitarios, y de ese modo propiciar el desarrollo en diferentes niveles, ya sea desarrollo social, económico o educativo. Este suele estar mediado por un facilitador externo o corporación, que hace una lectura del contexto, identifica posibles problemáticas o necesidades (siempre en diálogo con la misma comunidad) y formula un proyecto que movilice estrategias didácticas teatrales, mediante las cuales se pueda ayudar a suplir dichas necesidades específicas del contexto. (*Pendergast y Saxton, p 137*)

Aquí podemos encontrar otro aspecto en común con la teatralidad liminal: la concepción del hecho artístico como un dispositivo, como un medio más que como un fin en sí mismo. Partimos de la noción de que un dispositivo puede ser cualquier cosa, desde un objeto material hasta una estrategia de interacción social, que cumpla una función anticipada y que haya sido diseñado para propiciar, producir u orientar el cumplimiento de un objetivo determinado. Un dispositivo es: “un espacio de interacción social y de cooperación compuesto de intenciones y materiales, que posee [además] un funcionamiento simbólico al igual que sus propios modos de interacción.” (Morales; Lenoir; Jean, 2012, p. 119).

Cuando aterrizamos este concepto en el ámbito didáctico, podemos decir que la característica esencial de un dispositivo de este tipo es que el resultado previsto u objetivo determinado debe ser un aporte a los procesos formativos.

De ese modo, en el marco del teatro aplicado y la teatralidad liminal, la creación artística desborda la finalidad meramente estética y se convierte en una estrategia para impactar en la realidad cotidiana, para proponer nuevas ideas. En esta coyuntura de lo aplicado y lo liminal, la creación funciona como un dispositivo que:

se articula con el proceso formativo, en tanto es un llamado a la transformación, a la modificación del pensamiento simbólico desde las artes, en las que la situación de enseñanza-aprendizaje ocurre en doble vía: la primera, en lo que refiere a los creadores, quienes en relación con el contexto proponen una creación, que está directamente vinculada con su sentir, por tanto, el creador es un sujeto presente en una realidad que quiere cuestionar e intervenir; y la segunda, la que se genera entre la creación y quienes

la observan, puesto que la creación se asume como un dispositivo didáctico, para poner en escena eso que el creador quiere transformar en el contexto. (Ramírez, 2015, p19)

Esta concepción de lo artístico como dispositivo se imbrica con una posible forma de entender o ampliar el rol docente en proyectos de este tipo. Pendergast y Saxton optan por utilizar el término facilitador, en lugar de docente o profesor. Esto no responde a un uso aleatorio de las palabras, sino que encierra en el término las diferencias y desplazamientos de las funciones de quien guía en estos contextos; pues en vez de ser un sujeto que transmite ciertos contenidos disciplinares a sus alumnos para evaluar su desempeño, es un sujeto que está en la capacidad de propiciar y facilitar el diálogo de saberes con la comunidad, que se genera de forma espontánea en el desarrollo de los proyectos de teatro aplicado.

El facilitador de teatro aplicado es un profesional multidisciplinar que debe saber sobre el teatro y cómo este funciona, así mismo debe tener conocimientos sobre enseñanza y aprendizaje. Es este conocimiento, y estas habilidades, lo que facilita el trabajo para aquellos quienes ven el teatro como un territorio desconocido. Adicionalmente, un facilitador debe estar familiarizado con las estructuras sociales y los contextos comunitarios donde vaya a trabajar. (Pendergast, Saxton, 2016)

Por su parte, el Modelo de Formación en Alternancia LAE, desde los postulados de René Rickenmann (2011), plantea que el aula de clase es el lugar donde se construye el rol docente desde dos perspectivas: el docente en formación que asiste al aula de clase para aprender, y el docente practicante quien ahora asume el rol de enseñar, en un medio didáctico donde se dan procesos de enseñanza-aprendizaje unidireccionalmente, “en tanto ello es de su resorte proponer un dispositivo de aula a través del cual pueda enseñar teatro y sus alumnos aprender de teatro”.

(Merchán, 2014, p. 1) Además, Rickenmann menciona que el rol del docente se basa en desarrollar diferentes estrategias en las que los estudiantes conocen algunos elementos, pero otros deben ser desarrollados partiendo del conocimiento movilizado por el profesor. “Tanto en el ámbito de la educación escolar como en el de la formación profesional, esta ayuda es principalmente indirecta, a través de la organización material, simbólica y social de un medio didáctico para la actividad.” (Rickenmann, 2011, p.14).

Desde la perspectiva comunitaria, el profesor Alfonso Torres (2002) propone que la construcción del rol docente está relacionada con los vínculos que se tejen alrededor de intereses y valores compartidos intencionalmente, los cuales promueven formas de relacionarse e identificarse con el carácter comunitario y sus diferentes implicaciones, de una manera más profunda; “estas comunidades intencionales o de pensamiento, construidas en torno a la lucha por derechos colectivos y utopías emancipatorias, Tarrow (1997) las llama “comunidades de discurso””. (Torres, 2002, p. 8). En este tipo de comunidades se suelen dar dinámicas de reflexión en torno a los distintos aspectos que determinan sus formas de relacionarse e identificarse en colectividad. Torres menciona que aunque el concepto de “comunidades críticas”, se emplea para nombrar a grupos de docentes que se encuentran a reflexionar y analizar su práctica; también se puede expandir a asociaciones y movimientos sociales que desde sus procesos reflexivos entienden y reconocen su identidad comunitaria. “Tal reconocimiento e identificación con valores, vínculos y sentidos de pertenencia comunitarios, posibilita su fortalecimiento y capacidad de resistencia frente a modelos de vida y prelación social contrarios” (Torres, 2002, p. 8).

1.4 Por qué la raíz comunitaria cobra importancia

Alfonso Torres, en su libro “El retorno a la comunidad (2013)”, propone que, este primer nivel de significación sobre el concepto *comunidad* ocurre ya que, existe una ausencia de reflexión alrededor del término y a sido naturalizado por el gobierno y su políticas para las clases subalternas(Torres, 2013). Por otro lado, Torres evidencia una creciente preocupación sobre la comunidad, expresado en investigaciones y reflexiones sobre movimientos sociales y luchas políticas, que ponen en evidencia su base y persistencia de tradiciones, valores y horizontes comunitarios. De esto, hace una caracterización sobre la “*Comunidad*” como sustantivo y lo “*Comunitario*” como adjetivo. Por ejemplo, *Comunidad* se ha utilizado en diferentes expresiones como “*comunidad local*”, “*comunidad escolar*”, “*comunidad religiosa*”, “*comunidad LGBTIQ*”, “*comunidad académica*”, etc., para nombrar diferentes realidades evidentes de la vida social; se moviliza fácilmente en diferentes contextos, “(...) porque remite a un significado positivo de “unión”, “comuni3n”, “solidaridad” y “vecindad” (Torres citando a Bauman (2003)) “(...) la comunidad es siempre vista como buena, cálida o acogedora; dentro de ella no hay extraños, todos somos conocidos, y podemos contar con una buena voluntad mutua” (Torres 2013). Así, lo *Comunitario* como adjetivo se utiliza para clasificar diferentes retóricas, políticas, y acciones como “*Desarrollo comunitario*”, “*Práctica comunitaria*”, “*Participación comunitaria*”, “*Educación comunitaria*”, etc.; de esta forma, adquiere su significado del estar destinado a grupos concretos de pobladores (representado como comunidades).

Por otro lado Torres afirma que, la concepción unitaria y esencialista de la comunidad como: “formas unitarias y homogéneas de vida social, en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes, se le asocia a un territorio pequeño (barrio o localidad) o una población

homogénea (poblaciones, beneficiarios de un programa, usuarios de un servicio) generalmente pobre o marginal, que comparte alguna propiedad (necesidades, intereses, ideales)”, no permite una reflexión profunda sobre el término e invisibiliza las diferentes tensiones y conflictos propios de todo colectivo o entidad social.

En su estudio *Vínculos comunitarios y reconstrucción social (2002)*, propone una mirada interpretativa sobre lo comunitario, de tal modo que precisa esta categoría en reconocer y encauzar ciertas dinámicas sociales y políticas que pueden llegar a ser emancipadoras. De este modo, lo comunitario aparece como la necesidad de reactivar, visibilizar, y posibilitar el surgimiento de valores, procesos, vínculos, redes y proyectos sociales que se salen de la lógica individualista, competitiva y fragmentadora del capitalismo, y que propicie el carácter alternativo como identidad.

Entre las características que componen el adjetivo comunitario, una de las más importantes es la de intersubjetividad. Entendemos este concepto como el lugar simbólico común, donde los agentes que intervienen, mantienen una constante interacción que permite la comprensión mutua. Por otro lado, este concepto es empleado como adjetivo que tiene relación directa con lo que sucede en la comunicación afectiva e intelectual, en donde es necesaria la presencia de dos o más individuos. La intersubjetividad y la interacción social son espacios (simbólicos) que convergen simultáneamente, que no tienen un momento específico en el espacio-tiempo, pero que se está dando constantemente en la realidad social.

El profesor Alfonso Torres (2013), acude a hablar de subjetividad para entender qué es la intersubjetividad. Menciona que la subjetividad es el lenguaje, el carácter grupal, la historia y la cultura internalizada en cada sujeto. Además afirma que esta es en sí misma intersubjetividad,

porque en lo particular o individual se están expresando aspectos de otras subjetividades, “cuando alguien habla están presentes muchas voces” (Morson, 1993).

También propone que “La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una inter-subjetividad que se gesta a partir del ser-con otros.” (Torres, p.213). Se refiere a un tipo de interacción social basado en vínculos intersubjetivos significativos como los sentimientos, la proximidad territorial, creencias y tradiciones. Alfred Shutz (1932), propone que la definición del concepto “intersubjetividad” es en sí mismo intersubjetivo, es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la cotidianidad. Los significados, de todo lo que nos rodea, cobra sentido y razón en las interacciones con los otros y las necesidades que dichas interacciones van requiriendo. Desde el lugar de la formación, podríamos afirmar que este concepto es el momento en el que convergen todos los conocimientos de un colectivo de personas que se encuentran en un determinado lugar en donde el diálogo es el hilo conductor de dichos saberes.

Este concepto cobra importancia al reivindicar vínculos y valores comunitarios tradicionales, que se creía habían desaparecido con las nuevas lógicas del mercado. Para el caso de las sociedades indígenas, campesinas andinas, y mesoamericanas para las cuales lo comunitario, más que un vínculo, constituye un modo de vida ancestral, sustentado en la existencia de una base territorial común, unas formas de producción, unas autoridades propias y un repertorio de costumbres y saberes comunitarios, fortalecieron y reactivaron sus formas de ser y estar en resistencia al poder capitalista.

En el caso de los asentamientos urbanos populares, en donde las condiciones de vida son desfavorables y se comparten necesidades en común; se activan esfuerzos mutuos, vínculos estables de solidaridad basados en la vecindad y en otras redes de apoyo como el origen regional o la afinidad étnica (Torres, 1993). Es común encontrar que en las primeras fases de organización barrial o vecinal se teja una malla de relaciones, solidaridades, y confianza, denominado tejido social, el cual constituye una fortaleza colectiva, en defensa de los efectos de la pobreza y marginalidad.

Si bien los postulados de la teatralidad liminal, el teatro aplicado y los propuestos por la IACA ofrecen pistas metodológicas para dialogar con estas mallas de relaciones, con estos saberes propios y colectivos que existen en los contextos comunitarios, no se puede perder de vista el hecho de que los proyectos que vamos a analizar están enmarcados en las prácticas pedagógicas, y como tal, están mediados por todo el constructo epistémico y metodológico que la LAE ha consolidado a lo largo de su historia: el Modelo de Formación en Alternancia, un constructo de conceptos e instrumentos para orientar y optimizar la acción del docente de artes escénicas en el aula.

1.5 La caja de herramientas del profe

A pesar de que la práctica pedagógica comunitaria retoma varias de las directrices del Modelo de Formación en Alternancia, en la lógica comunitaria se tensionan, desplazan y/o cambian los diferentes aspectos que lo componen. Para identificar cuáles aspectos se desplazan y cómo sucede, los describiremos a modo de glosario, para que en el capítulo de análisis, tenga estas definiciones dentro de sus coordenadas.

El MFA es un dispositivo didáctico que permite al estudiantado entender y conocer su formación en dos niveles, la primera, FORMACIÓN: se encuentra relacionada con todo el constructo teórico que el docente en formación de artes escénicas requiere para enseñar, no solo sobre el área disciplinar (teatro), sino también, sobre el rol docente, sus gestos y funciones dentro de la enseñanza- aprendizaje; y el segundo PRÁCTICA, es cuando el docente transpone didácticamente todo este aprendizaje en un aula de clases escolar, y emplea en la praxis todo el conocimiento adquirido (disciplinar y pedagógico); esto en función de acercar al docente a un terreno laboral real (Rickenmman, 2006). Además, el docente en formación, en un ejercicio póstumo a la clase, analiza lo sucedido sobre los contenidos que movilizó y cómo lo hizo en dicho encuentro para ser más consciente del error y avanzar en el próximo encuentro.

Los contenidos se entienden como el “Qué” de la actividad docente, es decir, aquello que el profesor enseña en clase. Este “qué” se refiere a las fracciones de conocimientos específicos que estructuran los diferentes campos del saber o áreas del conocimiento. Por ejemplo, si las matemáticas son un área del conocimiento, los contenidos son las subdivisiones que estructuran en su conjunto este campo como lo son: la suma, la resta, los conjuntos, etc. Según el comité de prácticas de la LAE son:

(...) las unidades mínimas sobre las cuales el profesor puede sostener el control didáctico. Es decir, determina puntualmente qué es lo que va a enseñar. La investigación en artes escénicas muestra que hay tipos de contenidos, relativos precisamente al tipo de saberes (culturales) a los que acuden los profesores en función de los conocimientos (individuales y colectivos) que pretende construir con los alumnos en el aula. (Merchán, documento de apoyo, pag 6)

Sin embargo, los contenidos no se restringen únicamente a la teoría de las diferentes disciplinas, pues existen tres tipos de contenidos que convergen en un aula de clase:

-Cognitivos: Hacen referencia a los conceptos o principios del campo de conocimiento específico, es decir a la esfera teórica del saber.

-Procedimentales: Se refieren a la parte instrumental, a las estrategias que se utilizan para realizar cierta tarea o conseguir un fin determinado. Esto comprende las técnicas y los métodos para hacer, es decir, la aplicación del saber.

-Axiológicos: Se refieren a la esfera del ser, a los saberes, principios o normas que componen el modelo de ciudadano ideal de una sociedad. Aquí se encuentran los valores éticos, los comportamientos y las actitudes que son socialmente aceptables.

Es importante tener en cuenta que estos tres tipos de contenidos suceden de forma interdependiente en el desarrollo de una clase, pues unos son necesarios para el aprendizaje de los otros, pero es necesario tener claridad de cuales son y a cual de las tres esferas pertenecen en el momento de proponerlos para la planeación de una clase. Esto ayuda a que un proyecto educativo o plan de aula tenga un orden lógico y secuencial que descomponga el tema general en pequeñas unidades que se puedan desarrollar en una o varias sesiones, de modo que responda de la manera más pertinente posible al nivel de desarrollo de los alumnos, así como a sus capacidades y sus conocimientos previos. De esa forma, también se puede establecer una jerarquía de los contenidos dentro del marco del campo del saber, que pueden ir de lo general a lo específico, o viceversa, e ir aumentando progresivamente la complejidad a medida que se desarrolla el proyecto educativo o plan de aula. “Fijar claramente contenidos permite al profesor y a los alumnos prepararse para conocer y aprender de las disciplinas específicas.” (Merchán, 2014, p. 6)

La Teoría de la Acción didáctica Conjunta (Sensevy, 2007), plantea cuatro categorías que caracterizan las funciones que corresponden al rol del docente, y que contribuyen a la construcción de la estructura de la clase. “Estas categorías conciernen a clarificar los propósitos de las interacciones al interior del aula a partir de los gestos del profesor”.(Merchán, 2014, p5) Estos gestos son: definición, se refiere específicamente a la acción del profesor de enunciar y declarar con total claridad desde el principio de la clase qué se va a hacer, en qué momento y cómo; con el fin de que los estudiantes entiendan, en un primer nivel, qué es lo que están aprendiendo y por qué lo hacen de esa forma. “Un juego debe ser necesariamente definido, los alumnos deben comprender, por lo menos en el primer nivel del juego efectivo, qué es lo que están jugando” (Sensevy, 2007, p. 18). La Devolución se refiere a la realización de las tareas específicas por parte de los alumnos, a través de las cuales se movilizan y aplican los contenidos. Es el momento en que el alumno asume la responsabilidad de su rol como aprendiz. Para esto, el profesor debe dar ciertas consignas, que al ser aplicadas permiten visibilizar el nivel de aprendizaje de los contenidos. Por otro lado la regulación “...caracterizará de tal manera todo comportamiento del profesor producido con la intención de facilitar la adopción de estrategias ganadoras por parte de los alumnos y la comprensión de las reglas estratégicas del juego.” (Sensevy, 2007, p. 19)

Junto con la devolución, este gesto compone una dupla que permite generar un diálogo en acción entre el docente y el alumno. El docente orienta las tareas del alumno a medida que el segundo las realiza. Es decir, aclara dudas, amplía definiciones, corrige errores mientras el alumno desarrolla las actividades propuestas. Pero también establece límites y hace los pertinentes llamados de atención cuando el alumno se desvía del curso establecido para el

desarrollo de la clase. Así se genera una interacción constante entre las funciones del docente y del alumno. En ese sentido:

el profesor debe poder regular, a lo largo de la duración del juego, los comportamientos de los alumnos en aras de la producción de estrategias ganadoras que se pretende que ellos produzcan. Esta idea de regulación, se inscribe en el marco de las restricciones didácticas. (Sensevy, 2007, pág.19)

El último gesto es la institucionalización, por medio de diferentes estrategias diseñadas por el profesor, se debe verificar que lo que está enseñando está siendo aprendido, ya que, el estudiante ahora tiene la capacidad de emplear ese conocimiento en una situación real en su contexto, "...los alumnos se convierten en "controladores" de la adquisición de sus saberes." (Sensevy, 2007, p 19).

Sumado a los gestos o acciones de un docente en el aula de clase, el concepto *funciones del docente*, se refiere a las tres dimensiones que componen la forma en que se desarrolla la transacción didáctica de manera colectiva entre el docente y los alumnos. Son factores importantes que convergen y se complementan en interdependencia en el curso de dichas transacciones didácticas (los diferentes niveles de interacción que hay entre el profesor y el alumno). Por un lado, la mesogénesis hace referencia al medio didáctico. La intervención del medio y del cómo, a través del mismo, se puede evidenciar el desarrollo de las transacciones, La topogénesis hace referencia a las funciones que deben asumir el profesor y los estudiantes en el desarrollo de la transacción didáctica, es decir "la manera en que las diferentes acciones mesogenéticas o cronogenéticas son compartidas por los socios de la transacción." (Sensevy, 2007, p 21). Estas acciones se refieren a las responsabilidades que le son delegadas o que son

asumidas por los diferentes agentes según su rol. Así mismo, determina el tipo y nivel de relaciones que se dan entre estudiante - profesor. Por último, la cronogénesis “está relacionado con la dimensión institucional de la formación escolar. Así, los programas o el horario, constituyen aspectos que el profesor debe tener en cuenta y que, de cierta manera, lo obligan a gestionar el tiempo didáctico.” (Rickenmann, p 15),

Además, permite medir en términos de la evaluación, la progresión de los contenidos en relación con los elementos que se van añadiendo y que van modificando de alguna manera las condiciones del contrato didáctico entre profesor-estudiante.

El formato propuesto por el modelo de práctica de la LAE, que hace parte del conjunto de instrumentos de apoyo, para orientar a los docentes en formación en la realización de su práctica efectiva, menciona que la estructura de la clase se divide en diferentes fases para organizar así una secuencia lógica que propende por la adecuada asimilación de los contenidos propuestos para la clase. Si bien cada institución educativa puede contar con una forma distinta para estructurar las sesiones de clase, en el marco de las prácticas pedagógicas de la LAE, la estructura propuesta es la siguiente: Fase inicial, la cual establece un ambiente organizado de trabajo y dispone de los espacios y recursos en función de los aprendizajes. Se instalan los hábitos requeridos y se realiza una preparación hacia el objetivo a trabajar, se enuncia con claridad el propósito u objetivo de la clase.

La fase central se caracteriza por la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades diseñadas por el docente en formación, es decir, la finalidad principal es lograr que los alumnos aprendan a través de dos o tres actividades específicas los contenidos de la sesión. Para finalizar, la fase de reflexión o cierre define en particular el momento en que el profesor con

los estudiantes reflexiona alrededor del sentido de la clase, de los contenidos aprendidos, de las dificultades particulares, etc.

Metodología

Esta monografía es el resultado de una Investigación cualitativa de tipo descriptivo. Este tipo de investigación consiste básicamente en registrar un acontecimiento o fenómeno de interés a través de instrumentos específicos (determinados por el tipo de fenómeno a estudiar), luego, organizar y estructurar la información recolectada para llegar a una descripción detallada del fenómeno estudiado. Según Sampieri el alcance de este tipo de estudios es el de “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Sampieri 2018)

Este tipo de investigación puede plantearse como punto de partida para proyectos de tipo exploratorio, pues sienta un corpus de información necesaria si se quiere intervenir un fenómeno determinado. En este caso, utilizamos la investigación descriptiva para ofrecer una caracterización de esta práctica pedagógica, que pueda ser el material de base para una segunda fase investigativa que, a partir de los resultados de esta, proponga las bases para unos lineamientos, protocolos y/o instrumentos que conformen un modelo de práctica especializado para los escenarios comunitarios. Es indispensable entender las diversas variables que han influido en el desarrollo de esta práctica, para que una propuesta de orientaciones o lineamientos sea eficaz y responda a las especificidades de estos contextos. Por esto se propone este tipo de investigación, que puede ser utilizada tanto en el enfoque cuantitativo como cualitativo, y tiene como objetivo responder a: “ las preguntas quien, qué, cuándo, dónde y cómo.” (Abreu, Jose Luis*,2012)

En líneas generales podríamos describir el desarrollo de esta monografía en tres momentos: recopilación, revisión y análisis.

1. Recopilación: En esta fase se rastrea y organiza la información pertinente a este proyecto, dividida en tres componentes: Institucional, Registro, Referencias. El componente Institucional se refiere a los documentos orientadores de esta modalidad de práctica, aquellos que propone la institución y los docentes como lugar de partida o eje estructural para estos proyectos de práctica, dentro de estos podemos encontrar: Artículos o resultados investigativos previos de los docentes o estudiantes del énfasis, que definen o caracterizan el concepto de Investigación. Creación/ Formación, así como su posible pertinencia en contextos educativos, ya sea comunitarios o escolares. También están los programas de curso que propone el docente de estos espacios académicos y los instrumentos de práctica pedagógica. El componente de Registro es el grueso de esta investigación, pues se refiere al material producido en el desarrollo in situ de los diferentes proyectos de práctica que analizamos, en estos encontramos: Diarios de campo de observador, transcripción de audios de los grupos de discusión de los participantes de la experiencia, y sobre todo los Modellbuch de cada proyecto, en los que podemos encontrar: planes de clase, proyectos de aula, bitácoras o diarios de campo, y reflexiones de los docentes en formación. El componente de referentes, como su nombre indica, se refiere a los referentes teóricos y metodológicos que se proponen en el énfasis, los que plantean los docentes en formación para sus respectivos proyectos pedagógicos, y los adicionales que se consideren pertinentes en el marco de esta investigación.

2. Revisión: Para esta fase se propone una serie de categorías de análisis, a través de la cual se filtrará la información consignada en los registros de la práctica, con esto se realizan matrices (una por cada periodo académico) donde se organizan los datos, se desglosan y se revisan según dichas categorías. Estas son:

Contexto: Corresponde en primer lugar al espacio donde se llevan a cabo los proyectos de prácticas, tanto las características físicas del lugar, como la forma en que estas influyen o condicionan la acción educativa, y la relación que tiene la comunidad con dicho espacio. En segundo lugar, se refiere a las condiciones institucionales y/o comunitarias que rigen cada escenario educativo, y por tanto influyen directamente en los proyectos educativos. Tales condiciones pueden ser: si existe o no la mediación de una institución externa, así como el marco en que esta se da; si es de libre asistencia o si hace parte de un programa estructurado, si es de carácter formativo o no, si se adscribe a un programa estructurado, o si está regida por las necesidades cotidianas de la comunidad.

Actores: Se refiere a las personas que de uno u otro modo participan en los proyectos educativos: docentes universitarios, practicantes o docentes en formación, observadores de práctica, personal de apoyo comunitario, y sobre todo estudiantes o beneficiarios de los proyectos educativos. Aquí tenemos en cuenta la cantidad de personas, su rango de edad, y su rol dentro de la práctica.

Tiempo: Aquí tenemos en cuenta la cantidad de sesiones de clase, la duración de estas, el horario en que se llevan a cabo, la intensidad horaria, la fecha de inicio y finalización del proyecto.

Temas o contenidos: Aquellos que son declarados por los docentes en formación, tanto a nivel global en sus proyectos educativos, como a nivel específico en cada uno de los planes de clase. Se tienen en cuenta aspectos como la recurrencia o discontinuidad de estos, así como su tipo: cognitivos, procedimentales o axiológicos.

Situación didáctica: corresponde a las estrategias o recursos didácticos que los docentes en formación proponen y movilizan en el desarrollo de sus clases. Se tienen en

cuenta aspectos como: las características y funcionamiento de la estrategia, el porqué de dicha estrategia, su eficacia, los ajustes que sufre al ponerse en acción (a partir de las propias reflexiones de los practicantes), su recurrencia o discontinuidad y el porqué de esto.

Objetivos de formación: Los propuestos por los docentes en formación en los proyectos educativos y los planes de clase. Aquí se tiene en cuenta si dichos objetivos se descartan, se transforman o si aparecen nuevos en el desarrollo de la práctica y cómo se da esto.

Evaluación: se tiene en cuenta los criterios expresados por los practicantes, así como las estrategias o recursos utilizados para este fin.

Instrumentos de registros: Se enuncian y enumeran aquellos que hayan sido utilizados por el practicante o grupo, para registrar el desarrollo de su práctica.

Reflexiones/conclusiones: Expresadas por los docentes en formación sobre su propio proceso. Estas se rastrean en los diarios de campo, en los modellsbuch y en las transcripciones de los grupos de discusión. Se identifican y resaltan aquellas que son más recurrentes, más influyentes en el desarrollo de la práctica y de mayor interés para los mismos practicantes.

3. **Análisis:** Una vez filtrada la información en las matrices mencionadas anteriormente, se procede a construir la caracterización en dos niveles. En primer lugar, se busca sintetizar el desarrollo de cada periodo académico en una descripción que dé cuenta de cada proceso de forma general, en una especie de narrativa que evidencie el devenir de los diferentes proyectos de práctica realizados en el tiempo delimitado. En segundo lugar, se rastrearán reflexiones, hallazgos, desaciertos, y conclusiones relevantes de los procesos,

expresadas por los diversos participantes, para deducir de qué manera se transpone el modelo de práctica en estos escenarios comunitarios. Para esto tendremos en cuenta los siguientes criterios:

Sobre las situaciones didácticas:

- ¿Qué cambios ocurrieron en la acción, en contraste con lo planeado?
- ¿Por qué y cómo se dieron estos cambios?
- ¿Cómo influyen estos en las siguientes planeaciones?

Sobre el rol docente:

- ¿Este se desplaza o se pone en tensión en estos escenarios?
- ¿Cómo se evidencia la necesidad, si la hay, de realizar tales desplazamientos?
- ¿Y el observador?

Sobre los contenidos:

- ¿Qué tipo de contenidos son más pertinentes en el contexto y cuáles no?
- ¿De qué manera se abordan estos para ajustarse a las características de la

comunidad?

- ¿Como se evidencian estos dos aspectos?

Contexto:

- Espacio físico
- Cartografía

Instrumentos de planeación y recolección de información de la práctica educativa:

- Modellbuch
- Planeaciones de clase
- Diarios de campo

Los protocolos

Cabe mencionar que, para dar respuesta a estos interrogantes, nos abstendremos de emitir juicios o interpretar la información según nuestro criterio investigativo. En lugar de esto, rastreamos tales respuestas en las propias palabras de los docentes en formación o los docentes universitarios, en sus reflexiones consignadas en los diarios de campo, Modellbuch y grupos de discusión, y con base en esto se construirá una narrativa que simplemente exponga estos hallazgos, pues en este ejercicio, “la investigación utiliza a la descripción como una herramienta para organizar los datos en patrones que surgen durante el análisis. Esos patrones ayudan a la mente en la comprensión del estudio cualitativo y sus implicaciones” (Abreu, José Luis, 2012)

Es importante tener en cuenta que estos interrogantes no están para ser respondidos como un cuestionario, sino más bien los empleamos como una guía que oriente el tipo de información que se tendrá en cuenta y se expondrá en el capítulo de análisis.

2.1 Fuentes de información

Para este estudio partimos de la información recolectada en la documentación académica correspondiente al curso de los semestres delimitados; por lo cual, no se trata de un conjunto de instrumentos propuestos en este proyecto para obtener futura información in situ, sino de los instrumentos que fueron utilizados previamente, cuando se llevaron a cabo los proyectos de práctica pedagógica, de los cuales obtendremos la información necesaria para realizar su caracterización. Dichos instrumentos fueron:

- Proyectos pedagógicos: aquellos propuestos por los docentes en formación para el desarrollo de su práctica, distribuidos así: 1 proyecto de 2017-II, desarrollado por un solo grupo de práctica (compuesto por 4 practicantes); 3 proyectos de 2018-I, desarrollados por el mismo número de grupos de práctica (compuestos por parejas, exceptuando un proyecto individual); 5 proyectos de 2018-II desarrollados por el mismo número de grupos de práctica (compuestos por parejas, exceptuando un proyecto individual).
 - Planes de clase y diarios de campo: Todos los que fueron presentados a los docentes del espacio académico, y que nos permiten observar el contraste entre lo que se planeó y lo que sucedió en realidad.
 - Modellbuch: Este es el instrumento específico del énfasis de creación que se ha transpuesto a la práctica pedagógica. Se trata de un libro que, idealmente, consigna de manera global y rigurosa todo el desarrollo de la práctica. La información consignada en estos libros se puede discriminar en dos grupos, en el primero están los proyectos pedagógicos, planes de clase y diarios de campo. En el segundo grupo podemos encontrar un conjunto de textos reflexivos donde los practicantes analizan sus propios procesos in situ y de forma retrospectiva; también encontramos escrituras creativas de los practicantes (dramaturgias, poemas, narraciones), inspiradas por su propia experiencia sensible en los contextos, muchas de estas son resultado de un ejercicio de cartografía social expandida a partir del escenario comunitario en el que se trabajó. Muchos Modellbuch contienen la información de ambos grupos, pero hay casos en que solo presentan la información del segundo grupo. Por esto se separa el Modellbuch de los dos instrumentos anteriores.

- Cartografía social expandida.

Pretende dar cuenta de la primera fase de un proyecto de Investigación.Creación/Formación; la construcción de una cartografía sensible.

En esta fase, se selecciona el objeto de estudio (en este caso una población específica) y se indaga en las diversas características que le conforman, así como los aspectos sensibles derivados, para construir un estudio inicial que nos permita identificar posibles necesidades, y trazarnos un horizonte para orientar un proceso (...) Este dispositivo cumpliría la función de ser un medio que nos permitiera plasmar y exponer de manera sensible nuestra experiencia, y de ese modo, descubrir nuestra “hambre creativa”, y entender cuáles son las fibras emotivas que se permean y motivan el interés real en el proyecto. (Guzman; Pacheco; Nocove y Ruiz; Modellbuch Creándonos; 2017; pág 9)

Análisis

En las siguientes páginas, el lector encontrará una reconstrucción del devenir de las prácticas educativas en contextos comunitarios desde su primer periodo hasta el momento en que se consolidó, para darle paso a otras opciones de práctica enmarcadas en los otros énfasis disciplinares. Para este ejercicio hemos optado por un análisis en nivel descriptivo, que nos ha permitido caracterizar estas prácticas a través de las voces de los propios actores de los procesos analizados, pues estas las podemos rastrear en nuestro corpus de información. Además, cabe señalar que nosotros (Lorena y Rodrigo) participamos en los tres semestres de práctica en distintos roles. Nuestro papel en este estudio se enfocará en encontrar puntos en común, reflexiones recurrentes, temas destacados que se traen a colación, discrepancias; también en comprender cómo han influido los diversos hallazgos, tropiezos, aciertos, desaciertos, en los subsiguientes pasos dados, y cómo han coadyuvado a entender las características de esta práctica.

3.1 IDIPRON casa Normandía 2017-II

En este periodo académico, se estableció formalmente la práctica pedagógica comunitaria en el marco de la Investigación. Creación/ Formación. Se conformaron dos grupos de prácticas, en uno de ellos:

Los estudiantes Lina Londoño, Claudia Ortega, Luna Sanjuan y Farid Vega, con la dirección del profesor Giovanni Covelli Meek, propusieron el proyecto “Dramaturgia para construcción de guion”. Lo desarrollaron en uno de los centros para la atención integral a la diversidad sexual y de géneros de la Secretaría de Integración Social de Bogotá, logró atraer la atención de poblaciones de diferentes edades, géneros e intereses, que ya venían realizando talleres enfocados en la actuación para cine, teatro y televisión en dichos centros. Atendiendo a las necesidades e intereses de la población, planteamos una propuesta enfocada en aspectos disciplinares de la dramaturgia, que comprenden el estudio de la teoría de los géneros dramáticos, la construcción escrita de situaciones y conflictos, así como la adaptación de textos para el formato teatral y el trabajo escritural. (Covelli y Rozo; 2020; p210)

El otro grupo de cuatro docentes en formación, Valentina Guzman Paz, Andres Leonardo Pacheco; Lorena Ruiz Lizarralde y Rodrigo Andrés Nocove gestionaron y desarrollaron el proyecto educativo: *CREÁNDONOS: Investigación. Creación/ Formación en Artes Liminales. Habilidades expresivas para el restablecimiento de derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en UPI, casa Normandía.*

Este proceso tuvo lugar en la UPI (Unidad de protección integral) del IDIPRON, del barrio Normandía, una casa internado de tres pisos y tres dormitorios, donde viven veinticinco jóvenes que estuvieron inmersos en dinámicas de la calle como prostitución, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia, explotación sexual y comercial, entre otros.

De los dos proyectos de este semestre solo tenemos acceso a registros del segundo, por lo tanto el análisis se centrará en esa experiencia.

A partir del Modelo de Atención a Víctimas de Violencia Sexual del Ministerio de Salud de Colombia; el IDIPRON (Instituto distrital para la protección de la niñez y la juventud) es la institución responsable de brindar protección integral y velar por el restablecimiento de derechos para esta población.

Para ello existen tres modalidades diferentes de ingreso:

1. **Protección**, es decir, los jóvenes son recogidos en operativos policiales en burdeles, zonas de tolerancia, en estado de indigencia, entre otros.
2. **Condición**, los jóvenes son llevados a la casa internado por su familia o tutores, cuando se percatan de la situación.
3. **Voluntad**, el niñ@ o joven explotado acude por voluntad propia. Hay problemáticas derivadas de la condición de la que proceden los niños, niñas y adolescentes (NNA) como el consumo de SPA (sustancias psicoactivas) o problemas familiares y psicosociales.

Cabe resaltar que esta unidad de protección integral es especial, porque es la única unidad del IDIPRON que trabaja con población víctima de ESCNNA (explotación sexual comercial en niños, niñas y adolescentes), por esta razón, en la parte exterior de la casa no hay ningún letrero ni señalización que indique que esta es la ubicación de una UPI. También lo hacen para la protección de todas las personas que ingresan en este lugar.

Allí duermen, se alimentan, reciben las diversas terapias y espacios de acompañamiento que se requieran, así como su programa académico, que funciona en la modalidad de validación.

Cabe resaltar también que además del programa académico escolar, los jóvenes reciben formación bajo otras dinámicas como los talleres de diversos oficios, y asesorías de orientación vocacional. Hay otro conjunto de actividades denominadas-“beneficios”, que se dividen en salidas pedagógicas y talleres artísticos.

Estas actividades se denominan así porque no constituyen un requisito obligatorio para el avance en el proceso dentro de la UPI, y están sujetos al cumplimiento de las diversas normas de convivencia. Si los jóvenes incumplen alguna de las normas, pierden beneficios y por esto pueden ser excluidos de una salida pedagógica o un taller, según sea el caso. Estas salidas pedagógicas constituyen el único contacto que tiene esta población con el exterior, pues dentro de la UPI tienen prohibido el uso de celulares o de cualquier tipo de red social. Así mismo, las llamadas y visitas familiares están rigurosamente restringidas. Sólo pueden tener una visita y una llamada a la semana y en días designados específicamente (miércoles llamadas, sábados visitas). Cabe añadir también que el acceso a los dormitorios tiene una normatividad muy estricta. Los NNA se levantan a las 4:30 AM, y una vez se han organizado para la jornada, se cierran con llave las puertas de las habitaciones durante todo el día. Los NNA solo pueden regresar a los dormitorios en la noche para dormir, por lo que deben sacar todos los elementos que vayan a necesitar a lo largo del día desde la mañana y ser muy organizados con estos. La edad de estos NNA oscila entre los 13 y 17 años y medio, ya que cuando cumplen la mayoría de edad, dejan de estar bajo la protección del IDIPRON.

Para que este proceso de restablecimiento de derechos sea positivo, el tiempo que estos NNA permanecen en la casa Normandía, se estima que sea de un año, por esta razón, la población en mención es semi-flotante, quiere decir que permanentemente ingresan personas nuevas, como también algunos egresan. El proceso está dividido en cuatro fases de 2 a 3 meses

de duración y tienen el fin de evidenciar los resultados del proceso de restablecimiento de derechos e identificar si ha sido satisfactorio o no, y cuál será el plan de acción.

Para este fin, la institución propone un modelo pedagógico dividido en cuatro fases así:

1 Acogida y adaptación: Esta primera fase comprende el periodo en el que los NNA son acogidos y llevados a la UPI, para recibir en primera medida atención en salud. Se realiza un diagnóstico general del caso específico.

2 Re significación de vida: En esta fase los NNA reciben atención psicosocial por parte del PUPI (personal de la unidad de protección integral), con la intención de empezar a construir una visión diferente de vida, una que desestructure los conceptos victimizantes.

3 Empoderamiento y construcción de proyecto de vida. Inclusión social: En esta etapa, los PUPI, se encargan de mostrar a los jóvenes, por medio de charlas y actividades pedagógicas prácticas, la importancia de empoderarse de su identidad y de construir un proyecto de vida que enmarque las decisiones que toman para la misma. En esta fase ellos reciben talleres prácticos de oficios y su formación académica.

4 Egreso y seguimiento: Esta es la fase final del proceso, en la cual se acompaña a los NNA en su reintegro a la vida social. Esto consiste en la finalización del proceso académico, la búsqueda de posibilidades laborales y el posterior seguimiento constante que realiza la UPI, para verificar cómo se desarrolla el proyecto de vida de los egresados.

El hecho de que el proceso sea tan estructurado y organizado garantiza que sea claro para todas las personas involucradas en él y se cumpla a cabalidad cada fase. También es importante mencionar que cada NNA que está bajo protección en este lugar, debe hacerse responsable de su propio proceso y cumplir con ciertas normas y parámetros, algunos impuestos y otros necesarios; como cumplir con las normas de convivencia de la casa; cada menor cuenta con un tutor legal,

quien se encarga de tomar decisiones por él hasta que cumplen la mayoría de edad; dentro de la casa existen micro políticas que tienen como fin mejorar la convivencia entre ellos y su entorno; entre otros.

La intención de nuestras prácticas educativas fue aportar a la segunda y tercera fase del proceso interno del IDIPRON, enfocado al desarrollo de habilidades para la vida. En ese sentido, el proyecto pedagógico *Creándonos* tenía como objetivo la identificación y desarrollo de habilidades expresivas por medio de herramientas didácticas de las artes liminales, entendido desde el concepto de teatralidad liminal propuesto por Ileana Diéguez, el cual propone desdibujar los límites existentes entre el arte y la vida, a partir de la descripción de diferentes experiencias para entender cómo esto se da. Los contenidos o temas que se movilizaron en un principio fueron: Escucha, conceptos básicos de danza, cinematografía, beat box, juego teatral y habilidades expresivas. Este proyecto se desarrolló en una secuencia de diez sesiones de clase, de cuatro horas cada una, que tenía lugar los miércoles de 2 P.M a 6.PM.

Cuando inició esta práctica pedagógica, una de las funciones de los docentes en formación era gestionar el lugar donde se desarrollaría la misma. Seguido de esto, debíamos implementar herramientas que nos permitieran obtener información sobre el contexto de este lugar para diseñar el proyecto. Por ello, recurrimos a la cartografía social expandida, ya que nos permitía entender desde el aspecto sensible el contexto del lugar donde realizaríamos la práctica.

3.1.1 La función de la cartografía social expandida.

Esta es una de las propuestas metodológicas propias del énfasis, que desde los lenguajes del arte se transpone a la práctica, como un dispositivo didáctico para observar y comprender la dimensión espacial del escenario comunitario, y que trasciende los observables del protocolo de observación del modelo de práctica con relación al espacio, porque apela a un lugar de la observación desde la sensibilidad, teniendo en cuenta el sistema de relaciones sensibles que se teje allí, más allá de la fisicidad del espacio, “¿Cómo es el espacio físico? Distribución espacial, luz, objetos, etc.”(Merchán, protocolo observación, p 2)

De este modo, a la fase de diagnóstico u observación previa del modelo de prácticas se le añade la cartografía social expandida.

En esta experiencia lo que hicimos fue construir un dispositivo escénico en el que presentamos nuestras impresiones de la visita inicial a la casa Normandía. Para ello utilizamos un salón completo dividido en secciones con franjas de tela negra, a modo de metáfora de los diferentes espacios que existen en la UPI. Así mismo, señalamos la función de cada espacio con íconos de señalización y dispusimos objetos alusivos al mismo. Nuestros compañeros del énfasis recorrían la instalación mientras nosotros los vigilábamos, los regulábamos con pitos de árbitro, y los regañábamos constantemente, de forma similar a como lo hace el personal de la unidad de protección integral (PUPI). Adicionalmente, transpusimos a nuestro dispositivo escénico otro elemento que observamos en la UPI:

La sensación incómoda de ser vigilado constantemente, pues había cámaras de seguridad dispuestas por toda la UPI. Teniendo en cuenta esto, decidimos instalar una cámara que cumpliera una doble función; La de registrar la experiencia del público, y la de generar en

ellos la sensación mencionada. (Guzmán; Pacheco; Nocove y Ruiz; Modellbuch Creándonos; 2017; pág. 9)

Este ejercicio de cartografía nos permitió digerir nuestra percepción sensible de la dimensión espacial del lugar de práctica, de cómo estos elementos de la UPI crean dinámicas relacionales en la población, de cómo la disposición y uso de los espacios resaltan la sensación opresiva de control y vigilancia. Por esta razón, decidimos que uno de los ejes importantes en nuestros encuentros iba a girar en torno a la resignificación del espacio, para lo cual planteamos actividades en las que cambiara la forma de relacionarnos con dicho lugar, y así mismo abrir la posibilidad de percibirlo de otras maneras.

Un ejemplo de esto fue nuestra primera sesión con los NNA, en la que propusimos un recorrido didáctico, similar a una carrera de observación, utilizando toda la casa como terreno de juego. Las penitencias en dicho juego consistían en que mostraran sus habilidades expresivas: cantar, bailar, declamar poesía, entre otras. En la fase de reflexión les preguntamos por sus intereses en las artes, y sus respuestas nos llevaron a planear una segunda sesión con las mejores intenciones, pero que resultó fallida, como se explicará a continuación.

3.1.2 Tensiones en el modelo de práctica. primera parte: Cómo la concepción tradicional del rol docente choca con la realidad del contexto.

El programa académico de la LAE está orientado a la educación formal (en los niveles de básica y media), y aunque se propone la posibilidad de trabajar en escenarios no formales e informales de la educación, hacen falta bases teóricas y prácticas que podrían fortalecer el trabajo en estos espacios educativos. Nos referimos a esto porque en el aula de clases existen

hábitos establecidos, que como docentes en formación solemos apropiarnos de manera automática; como la prohibición de comer en clase, la exigencia de sentarse bien y de no distraerse.

Dichos hábitos establecidos provocaron un desencuentro con la población. Después de la primera sesión de diagnóstico indagamos en los intereses artísticos de los NNA, ellos manifestaron que querían trabajar la danza, la imagen cinematográfica, el beat box y la actuación. A raíz de esto, planeamos la segunda sesión como una introducción disciplinar a los cuatro temas a través de cuatro micro clases; cada una se centraría en uno de los temas y sería orientada por un practicante distinto. Al ser concebida como una introducción temática, esta sesión se centró completamente en contenidos disciplinares. Al momento de llevar a cabo la clase sucedió dicho desencuentro:

En la segunda parte de la segunda clase (exploración de movimiento danzario) la docente en formación se encontraba orientando una actividad corporal cuando varias estudiantes llegaron comiendo limón. Esto causó que las demás estudiantes se dispersaran. Viendo esto, la docente en formación, se molestó y realizó un llamado de atención, con tono displicente, ya que ella desconocía la importancia de comer limón para calmar la ansiedad por la abstinencia de consumo de SPAS, implementado por los PUPI (Personal de la Unidad de Protección Integral)”.(Guzman; Pacheco; Nocove y Ruiz; Modellbuch Creádonos; 2017;pág 52).

Esta falta de información sobre el tema del limón, que nos llevó a tener dicho malentendido, se convirtió en una oportunidad para entablar un diálogo más cercano con los NNA. Además, generó una estrategia didáctica que empleaba diferentes ejercicios del entrenamiento teatral para transponerlos en función de nuestro objetivo, incluyendo el limón

como objeto o característica principal de la actividad, y de esta forma se posibilitó comer y evitar la ansiedad en clase.

A continuación describiremos las estrategias didácticas que empleamos, a partir de las diversas posibilidades que nos ofrecía el limón como movilizador de los contenidos propuestos para cada sesión:

Limón palabra: Debido a que teníamos inconvenientes con la escucha y el respeto por la palabra del otro, diseñamos esta estrategia para organizar y des jerarquizar el turno de la palabra. Cada vez que alguien (incluyendo a los docentes en formación) quería intervenir en la clase, debía solicitar primero el limón, sin usar la voz. Es decir, por medio de gestos o levantando la mano. De esta manera el limón se convirtió en un objeto mediador para el uso de la palabra.

Limón motriz: Dentro de nuestros objetivos estaba la exploración de diferentes habilidades expresivas; pero para llegar a ello, es necesario realizar algunos ejercicios previos que permitan el acercamiento a cualquier forma de expresión. Para esto adaptamos un ejercicio disposicional, que funciona como un circuito en el que se recibe y se entrega un objeto lanzándolo. Este se realiza con todo el grupo formando un círculo, de modo que es necesario prestar atención a varios focos: la persona de quien se recibe, a la que se lanza; y a medida que se va instalando el juego, se puede complejizar sumándole más objetos al circuito. En este caso los objetos en cuestión eran los limones. Esto nos permitió, además de la exploración motriz, concentrar la atención y disponer los cuerpos para el resto de la sesión. Por otro lado, también se convirtió en un mecanismo de disociación con la palabra, porque sumamos premisas como: decir el nombre propio al momento de lanzar, decir el nombre de la persona a la que se le va a lanzar, decir el nombre de la persona de quien se recibió, entre otros. Adicionalmente esto nos ayudaba a

memorizar rápidamente lo nombres de todos, teniendo en cuenta que es una población semi flotante.

Limón bautizo: Esta estrategia se implementó en la cuarta sesión. Con todo el grupo organizado en círculo, los NNA debían cerrar los ojos con la intención de visualizarse como artistas. Cuando abrieran los ojos, según los turnos asignados por el limón, debían ponerse un nombre artístico según sus gustos, seguido de un movimiento o gesto que los representara. El objetivo de este juego, era ponerlos en situación de representación, con el fin de explorar diferentes formas de llegar a la creación, en este caso, de un personaje, que eran ellos mismos, pero como artistas. Esto nos permitió conocer los apodos con los que les gusta ser nombrados y entrar en un nivel de confianza más familiar.

El pie de limón: Esta estrategia didáctica consistió en disponer el momento de comer como un dispositivo que propiciara el dialogo reflexivo en torno a los encuentros. Nació del desencuentro entre una docente practicante y una NNA, pero se convirtió en una oportunidad para estrechar lazos de confianza y mejorar la comunicación. Consistió en preparar un pie de limón, teniendo en cuenta que este ayuda a calmar la ansiedad por la abstinencia al consumo de spas; y llevarlo al encuentro con los NNA para disculparnos por lo sucedido.

Limón con sal y azúcar: Esta estrategia, al igual que el pie de limón, nos permitió explorar otra forma de compartir en comunidad comiendo. Como cuando se sale a comer con amigos; hay diversión, juegos, y todo puede pasar. Después de finalizar las estrategias anteriores; cortamos los limones en varias partes, con la intención de propiciar un ambiente de camaradería. Hacíamos diferentes mezclas con sal y azúcar. A pesar de que esta estrategia cumplió con su objetivo de acercar a la comunidad, algunos manifestaron dolores de estómago y se convirtió en foco de dispersión y de dilación del tiempo.

3.1.3 La cuestión de los contenidos.

Volviendo a la definición de contenido desde el modelo de prácticas, como una unidad mínima de un campo del saber, podemos ver que de estos enunciados se pueden determinar varios aspectos de las funciones que debe cumplir el docente; en primer lugar nos dice que es el profesor quien sostiene el control didáctico en función de enseñar un saber, y que los contenidos obedecen a unidades de saber de disciplinas específicas. “(...) las unidades mínimas sobre las cuales el profesor puede sostener el control didáctico. Es decir, determina puntualmente qué es lo que va a enseñar...” (UPN, documento de apoyo pag 6)

En un principio nos acogimos a esta lógica de los contenidos disciplinares específicos, por un lado porque los NNA manifestaron interés en aprender disciplinas específicas del arte; sin embargo, se aburrieron con esa introducción temática, los contenidos pasaron de largo, y se generaron varias dificultades para tener una participación activa de ellos y para entrar en diálogo

esta experiencia nos generó varias preguntas en torno a los contenidos, ¿Cuál es papel que estos cumplen en este tipo de práctica?, ¿Cómo deberían abordarse en un proceso comunitario?, ¿Aportan algo realmente útil a las necesidades y las lógicas comunitarias del contexto? .(Guzman; Pacheco; Nocove y Ruiz; Modellbuch Creándonos; 2017; pag 50)

Por esta razón decidimos desapearnos de los procedimientos propuestos por el MFA y propusimos que en lugar de contenidos, los encuentros giraran en torno a un *eje articulador* porque, en primer lugar, este concepto se desliga de los saberes específicos de una u otra disciplina, que pueden converger en la clase, pero no son el centro de la misma. En segundo

lugar, es un concepto más amplio en sí mismo, pues, así como puede ser un tema (el cual se puede desplazar y pasar a un segundo lugar según el desarrollo del encuentro), también puede ser una pregunta o serie de preguntas, una actividad o dispositivo didáctico. Esto permite que la clase deje de girar en torno a la transmisión unidireccional de un saber puntual, pues ya no importa si se aprenden o no *contenidos específicos* o si se cumplen o no *objetivos de enseñanza-aprendizaje*; de hecho este último, se desdibuja, pues aquí lo que importa es el encuentro, el diálogo con la comunidad, la interacción entre los diferentes sujetos, no si los “estudiantes aprendieron o no”



Jóvenes de la UPI Normandía expresando sus sentires en actividad de pintura libre basada en el action painting (Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.1.4 La estructura de la clase.

Los profesores en formación suelen proponer una estructura para sus clases planteada en el proyecto de aula, que según indica el Modelo de Formación en Alternancia debe:

priorizar los contenidos como el componente que orienta el aprendizaje, la elección de las actividades como la forma a través de las cuales se movilizan los contenidos y los

criterios de evaluación como el componente que permite identificar los niveles de aprendizaje de los contenidos. (Merchán, Protocolo de observación, p 3)

Teniendo en cuenta nuestra experiencia y la información que registramos en el modellsbuch, afirmamos que esta estructura en los escenarios comunitarios no resulta del todo pertinente, ya que, el foco no está centrado en los contenidos disciplinares, por ende dejó de ser importante saber si “el alumno aprendió o no”, por esta razón hay que pensar la estructura de la clase con una mirada más amplia que no priorice el contenido como el componente central, porque esto puede invisibilizar las cuestiones humanas y relacionales propias del escenario comunitario, que se deben convertir en el componente central para el desarrollo del proyecto pedagógico.

Esto implica que las fases de la clase (Disposicional, desarrollo, reflexión) no necesariamente se den de manera secuencial, sino que se difuminan y se solapan. Muchas veces convergen en un mismo momento, o se dan en otro orden, o alguna de estas deja de existir en una sesión sin convertirse en una falencia docente. También es posible que la estructura anticipada se transforme, e incluso se destruya con el devenir propio del encuentro, y esto no significa que el docente esté haciendo mal su trabajo, sino que más bien está siendo receptivo con las voces de la comunidad y se está adaptando a las condiciones que le propone el contexto en vez de establecer las propias según los contenidos de interés. Es decir, en este tipo de práctica una clase puede ser únicamente de reflexión, o puede permitir que los jóvenes aborden el escenario para expresarse sin necesidad de pasar por el “desarrollo de un contenido teatral”, pues lo más importante no es enseñarles algo y ver cómo lo aplican, sino abrir un espacio que sirva como dispositivo para acercarse a la esfera intersubjetiva de la comunidad, para saber qué piensan, qué sienten y qué tienen para enseñarnos.

3.1.5 Intersubjetividad: Vínculos comunitarios y diálogo de saberes.

Cuando empleamos el concepto “vínculos” nos referimos específicamente a las diferentes relaciones interpersonales que se tejen dentro de un grupo o un colectivo de personas y de cómo esta genera distintos lazos afectivos y de confianza entre los miembros de la comunidad. Este grupo de personas no es nombrado comunidad por el marco institucional, nosotros asumimos que podríamos denominarlos así , sin embargo, sí apropiamos dinámicas comunitarias en las que es inevitable relacionarse de cualquier manera con otras personas con las que se debe convivir, en el mismo lugar durante determinado tiempo, estrechando lazos afectivos; además, otro de nuestros objetivos propuestos (a raíz del desencuentro) fue aportar a que estos lazos que se crearon entre ellos, y con los docentes en formación, fueran más agradables y de confianza, evidenciando que existen otras formas de resolver situaciones de conflicto y así mismo, de relacionarse con los demás.

A partir de esto, identificamos dos desplazamientos importantes que se dieron en este proceso de práctica con relación al MFA: el rol del profesor y el contrato didáctico. Sensevy propone que este último es:

un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas, sistemas actualizados por esta situación particular (...).El contrato didáctico, como “regla de decodificación de la actividad didáctica”, constituye entonces un sistema de normas, algunas de estas, en su mayoría genéricas, pueden ser perdurables, otras, en su mayoría específicas del saber, deben ser definidas en función de los progresos del saber (Sensevy, p. 6, 2007).

En la praxis de los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula regular, con respecto al “sistema de hábitos, normas y expectativas”, se ha reducido a reglas y objetivos impuestos por el profesor hacia los estudiantes. Por ejemplo, en el aula de clase regular está “rotundamente prohibido” comer, así te estés muriendo de hambre. Esta prohibición existe supuestamente para evitar que el estudiante se distraiga, pero el profesor sí puede ir por un café en la mitad de la clase y calmar su hambre. Esta experiencia específicamente mostró que era necesario salirse de esa norma, porque con hambre no se puede aprender, es más fácil distraerse; y segundo, se aprendió que la comida puede ser un dispositivo didáctico del cual todos los profesores del mundo se pueden valer como estrategia, actividad de esparcimiento o acercamiento, o como tema central de la clase:

A nosotros nos permitió acercarnos más a los jóvenes, que nos aceptaran como parte de su comunidad y construir vínculos de confianza. “Barriga llena, corazón contento” es el refrán de la cultura colombiana que me permito traer a colación ya que, describe con precisión los efectos y afectos que produce la comida en nuestro cuerpo y así mismo, en la disposición y actitud con la que podemos asumir situaciones de la vida, como aprender y enseñar (Ruiz & Nocove; Modellbuch Creádonos; 2017; pág. 118)

El otro aspecto que se desplaza del MFA (Modelo de Formación en Alternancia) a la práctica pedagógica comunitaria de la Investigación. Creación/ Formación, es la figura del docente como único poseedor de conocimiento, capaz de transmitirlo a través de actividades diseñadas en función de que los estudiantes adquieran ciertas competencias o contenidos disciplinares en el aula de clase para que sean, en el futuro, “adultos productivos”, ignorando todo el conocimiento que estas personas han adquirido por medio de su contexto y experiencia de vida. Sabemos que documentos como el MFA existen para guiar al docente en formación a

una práctica pedagógica eficaz y eficiente, o en otras palabras, para enseñar bien; sin embargo, eso ocasiona que se convierta en un molde del cual no se puede salir.

Con respecto a esto mencionamos en el Modellbuch:

podemos asegurar que aprendimos más de ellos, que ellos de nosotros, sobre todo porque de verdad aprendimos cosas que nos son útiles en la cotidianidad, como lenguaje de calle, a leer el lenguaje corporal de los ladrones, bailar géneros urbanos. Para esto no debes tomar 10 semestres para aprenderlo; simplemente están ahí, y resultan ser más útiles de lo que se espera (Ruiz & Nocove; Modellbuch Creádonos; 2017; pág. 100)

3.1.6 El equipo docente

El Modelo de Formación en Alternancia de la LAE, propone a un solo docente como el responsable de movilizar los contenidos en función del aprendizaje. En el aula de clase:

Están ‘solos’, solos sin compañeros y solos sin formador presente. Pasan de ser parte de un colectivo de estudiantes con expectativas de actores a ser un individuo adulto en el topos de profesor, frente a una veintena de alumnos. Y como profesores adquieren responsabilidades, funciones e institucionalidad. El lugar que ocupan ahora en la nueva situación orienta las actividades así como las relaciones que establecen al interior del medio. (Merchán, p 119).

Para esta experiencia, fue necesario un equipo de cinco profesores en formación con el fin de procurar suplir en gran medida los diferentes requerimientos y/o necesidades que se evidenciaron, o situaciones puntuales que surgían de manera espontánea y que debían ser abordadas con toda la atención sin detener el desarrollo de la clase.

Un ejemplo de este tipo de situaciones se dio en la novena clase, en la que los jóvenes y docentes en formación estaban trabajando en una actividad de Action painting, algunos en grupo y otros de forma individual:

en medio de esta actividad la NNA Maite amenaza verbalmente a la NNA Daniela con propinarle una puñalada con unas tijeras. la profesora Valentina se percató inmediatamente de esta situación, retiene a Maite y se sienta junto a ella para reflexionar sobre lo ocurrido. A partir de este momento la NNA Daniela se retira de la actividad y se aísla en el salón del tercer piso completamente sola. El profesor Andrés acompaña a Daniela y conversa con ella. (Ruiz; Nocove; Guzman; Pacheco; Modellbuch Creádonos; Pag 87)

Cuando ocurrió esta situación, los docentes se encontraban circulando por los distintos grupos de trabajo dando orientaciones específicas. Si hubiese estado un único profesor a cargo de la clase, no se hubiese percatado del altercado y podría haber llegado a mayores, esto lo afirmamos con certeza porque en efecto no todos los docentes se dieron cuenta en el momento. Sin embargo, la docente en formación Valentina se tomó el tiempo y la función de sentarse a hablar y reflexionar con la NNA Maite, mientras que al mismo tiempo, el compañero Andrés hacía lo propio con la NNA Daniela.

Gracias a esto, los otros dos docentes pudieron continuar desarrollando el trabajo con el resto de los grupos, evitando así que se estancara el proceso del resto de jóvenes y que se detuviera la clase para mediar la situación, porque una circunstancia de esta gravedad necesita toda la atención posible, pero el proceso de los demás también necesita de toda la atención y un solo profesor no puede encargarse de todo esto al mismo tiempo, al menos no con la profundidad necesaria.

Dichos roles fueron distribuidos así: El primer rol lo asumió el profesor que guiaba la actividad; el segundo, lo tenía el profesor que acompañaba dicha actividad trabajando y haciendo con los jóvenes; el tercer profesor observaba y tomaba apuntes de lo que iba sucediendo en el encuentro con el fin de retroalimentar a sus compañeros y reflexionar sobre la práctica, después de finalizar la clase; el cuarto, hacía las veces de “escucha”; todos los muchachos querían hablar con alguien distinto a las personas habituales, algunos no participaban en las actividades y, para no dejarlos por fuera, conversábamos; y el último profesor, también observaba pero su foco era distinto, porque era de otro semestre y el análisis era sobre otro asunto. Sin embargo, esta figura cobró relevancia no solo para los docentes en formación, sino también para los jóvenes al ser parte del mismo equipo de trabajo, y al estrechar lazos afectivos y de confianza entre todos, además de aportar a la práctica misma.

3.1.7 El valor que obtuvo la evaluación

Partiendo del documento Protocolo de observación para la práctica pedagógica, en el que se expone el formato de plan de clase y cómo se debe manejar la fase de evaluación; diseñamos las primeras clases como esta propuesta en dicho protocolo, sin embargo, en cada nuevo encuentro nos dimos cuenta que teníamos que desapegarnos del formato y de cómo se debe hacer la evaluación. Paralelo a esto, estábamos estudiando un referente innovador en el tema de la evaluación, sobre procesos evaluativos fundamentados en justicia social, este último concepto analizado desde la propuesta del filósofo Amartya Sen (1993), llamado Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social (Murillo e Hidalgo, 2015), el cual nos permitió entender que la evaluación no puede seguir siendo lo último en la lista sino

que, es un todo con el proceso formativo, es decir, no son cosas que deban seguir sucediendo por aparte; más bien son interdependientes. Así mismo, comprendimos que la evaluación no puede seguir siendo unidireccional, por dos razones, en primer lugar, los autores del documento de estudio, proponen que los docentes debemos tener en cuenta todos los factores que puedan influir en el proceso formativo, incluso el mismo docente y su práctica. Así, sí el docente permite que sus estudiantes lo evalúen bajo premisas que permitan el dialogo, se le está otorgando el carácter de equidad que propone la justicia social al medio didáctico. Segundo, no tuvimos un tutor que estuviese observando y acompañando nuestra práctica, de esta manera la retroalimentación la hacíamos entre nosotros mismos y con nuestros estudiantes.

Por esto, empezamos a diseñar nuestro propio formato de clase y así mismo, probamos varias estrategias para evaluar. Decidimos que la dialéctica como propone la filosofía, debía ser el núcleo de la evaluación, entonces, por medio de preguntas orientadoras detonamos la conversación. Al principio no fue fácil, porque las respuestas no trascendieron del plano del agradecimiento, pero a medida que les mostrábamos que era importante para nosotros conocer su opinión sobre nuestra práctica, conversaron más y respondieron con sinceridad.

Algunas de las preguntas que formulamos eran:

¿Cómo se sintieron en la actividad?, ¿Que han aprendido en los talleres de teatro/ música?, ¿Que saben o han trabajado alrededor del principito?, ¿Qué expectativas tienen alrededor del proyecto?, ¿Cuál fue su parte favorita de la clase y cuál no?, ¿En qué creen que deberíamos mejorar?”. (Ruiz, Nocove, Guzman y Pacheco, Modellbuch:

Creándonos: Habilidades expresivas para el restablecimiento de derechos, p. 130).

Del mismo modo, implementamos otras estrategias de evaluación que iban desde el juego dramático (Cañas, 2009), hasta carteleras reflexivas en donde los jóvenes podían escribir o expresar lo que pensaban y querían libremente.

3.2 IDIPRON cultura ciudadana 2018-I

Para este periodo académico, se estableció el contacto con la Estrategia *Cultura Ciudadana*, que es otro sector del IDIPRON. Trabaja con jóvenes entre los 18 y 28 años de edad, que se encuentran en la última fase: *Autonomía y Autogobierno* del modelo pedagógico del IDIPRON, que corresponde a apoyarlos en el aspecto laboral desde el arte y la cultura. Estos jóvenes son postulados por el personal de cada unidad de protección por diferentes factores (disciplina, convivencia, compromiso, actitud). Seguido de esto deben presentarse a *Cultura Ciudadana*, para una entrevista (acercándolos al terreno laboral real). En la estrategia se nombra como *Acuerdo de corresponsabilidad*, es un acuerdo de voluntades, donde los beneficiarios reciben una remuneración económica, ya que viven situaciones de opresión y vulnerabilidad de sus derechos en su contexto, sin embargo, deben cumplir con ciertas reglas y requerimientos que hacen parte de dicho acuerdo.

Al hacer parte de esta estrategia, los jóvenes entran a conformar un grupo cultural y artístico que tiene la función de circular por diversos espacios en la ciudad, donde presentan productos culturales como ejercicios escénicos u otros, a través de los cuales abarcan diversos temas que se desprenden del concepto de cultura ciudadana, propuesto desde la alcaldía de Antanas Mockus. En esencia, esta estrategia busca generar dispositivos didácticos para la formación ciudadana a través de elementos del arte y la pedagogía, que buscan fomentar acciones y costumbres que

faciliten la convivencia ciudadana, el reconocimiento de derechos y deberes de la ciudadanía, entre otros.

Esta estrategia maneja tres ejes para el proceso, el primero académico, ya que, los jóvenes están en la obligación (y es su derecho) de continuar con el proceso formativo que han adelantado en cada una de las casas (UPI) a las que pertenecen. El segundo es el espiritual, por un lado, el IDIPRON tiene un marco religioso bastante arraigado en sus orígenes; y por el otro, su interés es ayudar a niños, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad de sus derechos. El último, se encuentra relacionado con los compromisos que estos jóvenes deben adquirir con los convenios que se gestan entre distintas entidades (públicas o privadas) y el IDIPRON, ya que por medio de estos, es que tienen su primer acercamiento al terreno laboral real. El objetivo de esta estrategia es darles herramientas para que potencien lo que ellos denominan como “habilidades sociales”, dichas habilidades son conductas que permiten interactuar y relacionarse mejor en sociedad. Habilidades como: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo y crítico, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de tensiones y estrés, son transversales a los contenidos y dimensiones de “cultura ciudadana”.

Estos contenidos fueron denominados así:

- Soy persona/Mi cuerpo
- Mi familia y yo
- Ser libre
- ¿Quién es el otro para mí?
- El respeto y convivencia
- Amabilidad cívica

- Perseverancia
- La amistad/solidaridad
- Tolerancia
- Reconocimiento en la diferencia
- El compromiso: Proyecto personal de vida

Por medio de estos contenidos la estrategia busca darle tratamiento y mitigar las principales problemáticas que existen dentro de la cultura ciudadana bogotana actual, tales como: Seguridad y convivencia, Espacio público, Embarazo adolescente, Violencia contra la mujer y Movilidad.

3.2.1 Tensiones en el modelo de práctica segunda parte: yo creador

El equipo de trabajo del énfasis de creación, que realizó la práctica pedagógica en este lugar, fue más grande que en la anterior experiencia, ya que se conformaron cinco grupos, de dos docentes en formación aproximadamente para asumir diferentes roles. Después de hacer el ejercicio de observación para entender el contexto, el equipo concluyó que la línea transversal de todo el trabajo sería el “Yo creador”, desde el arte; dando apertura a las posibilidades creadoras que tienen cada uno de estos jóvenes artistas. También fue por petición de ellos mismos, ya que, como su trabajo responde al nivel técnico del quehacer estético, no tienen un espacio para hacer su propia creación artística.

Las fuentes de información que se emplearon para caracterizar los hallazgos, son:

- Modellsbuch “En búsqueda de mi yo creador” escrito por Jessica Santos y Vanessa Vanegas, quienes plantearon en su proyecto pedagógico, la propuesta de “Ampliar los referentes y metodologías para la creación desde 3 artistas de diferentes

disciplinas y campos del arte, remitiéndonos a sus historias de vida (subjetividad del artista) y a sus métodos para la creación” (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; pag. 3). Los temas (contenidos) que movilizaron alrededor de su objetivo principal fueron: Grotowski –Identidad; Teatro pobre- Creación; ¡Yo creador! Lars Von Trier-Metáfora–Identidad y Dramaturgia colectiva.

- Modellbuch “Creaciones y comunidad” escrito por Angie Buitrago y Gildardo Meneses, quienes plantearon en su proyecto “Generar iniciativas para la creación de la escritura con elementos fantásticos en relación con la ciudad a partir del reconocimiento del yo creador” (Buitrago & Meneses; 2018; Modellbuch: Creaciones y comunidad; pag. 5). De igual modo que el modellbuch descrito anteriormente, los compañeros tomaron como eje transversal el concepto “Yo creador”. En los primeros encuentros de saberes con los jóvenes, intercambiaron intereses y conocimientos previos, que les permitió dialogar para encontrar juntos su hambre socio creativa, a partir de la ciudad como lugar y la escritura, no solo plasmada en un papel, sino expresada con todos los medios posibles del cuerpo. Algunos de los contenidos movilizados fueron: El mapa y el recorrido; la contaminación ambiental; postales en la ciudad; la ciudad vista 45 años atrás; el cuerpo como escritor; la imagen; los sentidos y los mundos alternos.

- Diarios de campo, planeaciones de clase y proyecto de aula de Alejandra Gaitan, titulado “Transformando espacios creando sueños”, que además de seguir la propuesta de “yo creador”, tenía como objetivo principal: “Desarrollar un proceso de creación escénica a través del circo que permita el fortalecimiento de las habilidades artísticas de la comunidad de IDIPRON- Cultura ciudadana”. Alejandra tuvo un reto distinto al resto del equipo, asumiendo la responsabilidad de trabajar con población sordo muda.

- Bitácora de Lorena Ruiz que desde su rol de observadora/Investigadora, identificó y verificó, desde esa mirada externa cuáles son los desplazamientos y tensiones que suceden del Modelo de Formación en Alternancia LAE en la práctica pedagógica de I.C/F, y cómo esto se da en esta experiencia.

3.2.2 El equipo docente y la figura del observador.

De igual forma que en el proceso anterior, en esta práctica no hay un docente en formación solo impartiendo una clase, sino que hay un equipo investigando y reflexionando en la marcha su propia práctica pedagógica, un equipo de trabajo.

Esto se da porque en la práctica comunitaria hay muchas dinámicas y situaciones que se pueden dar en el mismo momento del encuentro, que se deben solventar, o porque hacen parte de las dinámicas y necesidades propias de la comunidad.

Para esta experiencia el equipo de trabajo tuvo varias divisiones, una parte estaba encargada de guiar los procesos con los jóvenes, para ello se dividieron tres equipos de dos personas para cada grupo. Otro parte del equipo, se encargaba de tutorizar y guiar a los docentes en formación que estaban haciendo su práctica; y la última parte del equipo se encargaba de observar, identificar y caracterizar los hallazgos que comenzaron a emerger sobre los cambios, desplazamientos y tensiones del MFA en la práctica pedagógica comunitaria desde el horizonte epistémico y las metodologías de la I.C/F, y la necesidad de construir documentos que aporten a la futura consolidación y organización de un nuevo modelo de práctica, “Objetivo para mí: Caracterizar las diferentes estrategias y criterios que emplean mis compañeros para diseñar la evaluación para la justicia social y cuál es su impacto en la población” (Ruiz; Bitácora física IDIPRON Cultura Ciudadana; pág. 6)

Aquí, la figura del observador cobra importancia, ya que se torna una figura permanente porque es un miembro más del equipo que asume este rol, que observa en función de aportar a la práctica misma, y responde al rigor investigativo que sugiere la Investigación- Creación. El MFA (Modelo de Formación en Alternancia), propone que la observación es realizada por los compañeros que aún no han empezado su práctica, con base en la lectura de los documentos fundamentales del mismo (Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, Clínica Didáctica), lo cual no permite un ejercicio reflexivo de la función del docente en la práctica comunitaria, también porque está diseñado para que el aprendizaje se de en una sola vía, limitándose a entender la formación como mera transmisión de “conocimiento”, “La observación de clases permite identificar acciones concretas enmarcadas en actividades reales que movilizan contenidos específicos. Permite identificar y describir por qué un profesor hace lo que hace y con qué consecuencias” (Protocolo de observación Práctica Pedagógica LAE).

Otra de las razones por las que la figura del observador tuvo sentido en esta experiencia, fue porque permitió entender la práctica desde una dimensión macro, mientras el resto del equipo tiene su mirada enfocada en los procesos que está guiando cada sub grupo y lo que sucede con el intercambio de saberes al interior de cada encuentro; el observador investigador, podía notar situaciones que solo se podrían ver desde afuera, ya que es muy complejo para un solo profesor sortear y estar atento de todo lo que sucede en cada encuentro y de su práctica misma. Entonces este rol permitió que el observador pudiese sugerir posibles mejoras para los siguientes encuentros, además de encargarse de estudiar el contexto institucional (estrategia cultura ciudadana) y socializarlo con los demás para la construcción de sus proyectos pedagógicos.

Sumado a esto, debido a las dinámicas propias de la estrategia y del espacio, existía la posibilidad para los jóvenes de entrar y salir cuando ellos quisieran, aunque fuese prohibido o

estuviese visto como incorrecto para las directivas de la estrategia y los profesores del IDIPRON que acompañan su proceso, o incluso aunque fuese molesto para los compañeros que estaban haciendo la práctica. En esta práctica no se puede obligar a las personas a estar en un lugar en el que no quieren estar, teniendo en cuenta el sentido irreflexivo de lo comunitario que propone Torres, y también porque no siempre se tiene la misma disposición para trabajar aunque sea impositivo. De este modo, el observador tenía la posibilidad de compartir con los jóvenes, acercarse y conversar con ellos de otra forma. Claro que los otros compañeros también compartían y conversaban con los jóvenes, pero ellos tenían que hacer muchas otras cosas a la vez, relacionadas al saber que estaban compartiendo, porque su mirada estaba adentro, en su grupo y en el encuentro:

desde mi rol de observadora puedo darme cuenta del estado de ánimo de varios de los pelaos. Hoy Anderson estaba triste, se notaba porque está aislado y casi siempre está con un parche o con alguien. Le hablé, le pregunté qué tenía, pero al mismo tiempo le dije que si no quería, no tenía por qué decírmelo, pero que yo iba a estar ahí para escucharlo por si quería hablar, me dijo que necesitaba pensar y despejar un poco la mente. Yo le dije que fuera a la Nacho, estábamos cerca y que allá se podía relajar y despejar. Me lo agradeció, pero no porque lo mandara a la Nacho, sino porque me preocupé por él. Lo pude sentir” (Ruiz; Bitácora IDIPRON Cultura Ciudadana; pág. 4)

3.2.3 Clases Flotantes Y La Dimensión Espacial.

Debido a las lógicas propias de la estrategia, los tres grupos se encontraban simultáneamente en el mismo espacio (sedes de distrito joven en los barrios la Victoria, Morelia y en Barrios

Unidos), y ningún grupo interfería con el otro, además, cuando alguno de los jóvenes estaba intentando ser foco de distracción, entre ellos mismos se regulaban. En otras ocasiones los encuentros tenían que darse en parques como el parque de los novios o en espacios de tránsito (vehicular y de transeúntes) frecuente como el park way, y también los encuentros se daban al mismo tiempo, muy cerca el uno del otro. “Los lugares de práctica eran intermitentes ya que esta institución posee más de 23 sedes en la ciudad y por tanto, se debía incidir en el lugar en el que se encontrarán los jóvenes habituales en el proceso de formación” (Buitrago & Meneses; 2018; Modellbuch: Creaciones y comunidad; pag. 10). Teniendo en cuenta esto, se identificó que los encuentros adquieren la característica de desbordamiento de las fronteras entre el momento específico del encuentro, su “yo creador”, el horario laboral, compromisos y responsabilidades, y la vida misma; todo confluyendo en el mismo espacio físico y mental.

Por otro lado, aunque los jóvenes son parte de la estrategia durante 18 meses, cada 6 meses se hace un corte, es decir, cada nuevo semestre entran otros jóvenes a integrarse al proceso. Sumado a esto, los jóvenes tienen derecho a faltar “al trabajo” tres veces, sin embargo, faltan muchas más, aunque faltar a este espacio está supeditado por el factor económico, en varios de los casos. Esto ocasiona que los encuentros deban ser diseñados similar a una clase maestra (Sensevy, 2007) que inicie y acabe en el mismo encuentro; pero además, que permita a los nuevos integrantes adaptarse y entender fácilmente lo que se esté trabajando en el encuentro de saberes.

Aunque parece fortuito, el hecho de que las clases deban hacerse en la calle, en el parque, en el barrio la Victoria o en Morelia, pasa porque la ciudad (Bogotá) como territorio, en términos de Torres, es el lugar de enunciación de la estrategia Cultura Ciudadana, la cual convoca a un colectivo de personas, que fijan sus intereses en un mismo foco, que en este caso es, utilizar el

arte y la pedagogía como estrategias didácticas para tratar las problemáticas identificadas que afectan el ejercicio consciente de cultura ciudadana en Bogotá “El concepto de cultura ciudadana que se trabaja en este proyecto es el desarrollado por Mockus, en donde se proponen acciones de formación a la ciudadanía a través del arte y la pedagogía” (Santos & Vanegas; 2018;

Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; pág 2)

3.2.4 Por qué es encuentro de saberes y no clase: Desplazamiento del contenido disciplinar.

Se denominó como *encuentro de saberes* porque en dichos encuentros no solo aprende la comunidad, sino que los docentes investigadores también aprenden con ella. Es un intercambio de saberes y experiencias, “puede ser entendido como un mecanismo de reparación epistémica étnico - racial” (El encuentro de saberes: hacia una universidad plurifacética, Carvahlo; Flores & Martínez, 2017).

Para el MFA, la clase es el medio en donde se da la triada didáctica Profesor-- Saberes -- Estudiantes, es decir, acude al sentido instrumentalista del mismo. Por otro lado propone que esta triada es algo que se encuentra todo el tiempo en movimiento, pero su foco está en cómo el docente emplea los contenidos para que los estudiantes aprendan. Además los aprendizajes que el docente debe adquirir en este medio, también están fijados en revisar su práctica, omitiendo que sus estudiantes poseen saberes que están en su memoria a partir del contexto, que pueden aportar al encuentro y al profesor, pero “no son válidos”, ya que el profesor es el único capaz de transmitir conocimiento. “(...) en tanto ello es de su resorte proponer un dispositivo de aula a

través del cual pueda enseñar teatro y sus alumnos aprender de teatro”. (Merchán, Plan de aula, MFA; p 1)

En este espacio de práctica pedagógica se busca la inclusión en dos sentidos, por un lado, garantizar la presencia, en igualdad de condiciones, del saber del profesor (en este caso, no solo de artes escénicas) con los varios saberes que poseen las personas que acuden a dicho encuentro, con el fin de impulsar un intercambio o diálogo. Por otro lado, posibilitar que el rol de enseñar sea relegado del lugar del profesor como el que posee el “saber sabio” y se intercambie con los otros agentes que conforman el encuentro de saberes,

recuerdo que la primera vez que hubo un intercambio de saberes con los jóvenes de estrategia cultura ciudadana, fue cuando, debajo del puente de la treinta cerca a la estación simón bolívar; una compañera y yo estábamos conversando con un grupo pequeño de ellos, y comenzaron a rapear; en sus versos nos contaron sus intereses, inconformidades, inquietudes, posturas políticas, su vida, entre otros; pero además nos invitaron a rapear con ellos. La verdad yo no tenía ni idea, sin embargo, (por la presión) lo intenté. Me fue terriblemente mal, pero lo importante de esto, es que, permitió un diálogo con los jóvenes mucho más cercano, también porque nos enseñaron a rapear, es decir, el rol de enseñar se intercambió, permitiendo que nosotras aprendiéramos en un nivel básico a improvisar rap. (Ruiz; Bitácora física IDIPRON Cultura Ciudadana;2018;pág 9)

Sobre lo anterior, las autoras de la IACA proponen,

Las relaciones horizontales se establecen en el diálogo y encuentro entre sujeto-investigador, sujetos-comunidad. Se generan porque el investigador orienta encuentros directos con los grupos sociales, como resultado se encuentran los conocimientos

académicos y los populares, provocando una tensión entre ellos, que por medio del debate, la crítica y reflexión construyen un saber concreto, donde convergen las múltiples miradas, creando un lugar conceptual con el que todos se identifican. (Huertas & Vanegas; IACA; 2018; P 59)

A pesar de que en la experiencia anterior con el IDIPRON casa Normandia, se registraron diferentes hallazgos sobre la práctica pedagógica comunitaria, en el marco de la Investigación. Creación/ Formación, como en el caso del desplazamiento del concepto de los contenidos; para esta nueva práctica no hubo avances significativos, más allá de que los otros compañeros descubrieran lo que ya se había descubierto. Como es el caso de los autores de los Modellbuch que analizamos para este capítulo.

Un ejemplo de esto es que en uno de los diarios de campo, las docentes en formación Vannesa Vanegas y Marcela Santos, relatan que llevaron el *Decálogo del actor* de Jerzy Grotowski como referente teórico para una de las clases, algo que según ellas mismas, realmente no generó mayor interés en la comunidad,

se realizó la explicación de Grotowski y sus postulaciones. En la explicación algunos estudiantes estaban atentos, otros no lo estaban, quizá porque no entendían la razón del por qué este referente. Fue una explicación en la que evidenciamos: hizo falta que fuera más concreta o sencilla, con más recursos visuales (...) hay tres chicas que no se ubican dentro del ejercicio, su cuerpo no está en disposición, se realiza el llamado en general, sin embargo, a mi juicio no les interesa los ejercicios. Hablan entre ellas, o en caso extremo están con sus celulares. (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; p 19)

Esto por un lado nos muestra que ha hecho falta mirar hacia atrás y tomar en cuenta las falencias ocurridas en el semestre previo. Además generó la necesidad de construir un cuerpo de información de antecedentes, con las experiencias previas en este espacio de práctica, en un documento que debe ser revisado por los docentes en formación que ingresen en esta modalidad antes de pensar en formular un proyecto educativo.

Por otro lado, en esta situación nuevamente vemos cómo los contenidos (entendidos desde el modelo de práctica UPN como la mínima unidad del saber de una disciplina específica), en el enfoque comunitario, están muy alejados de las realidades, las cotidianidades y las expectativas o necesidades del contexto. Además, vemos cómo los docentes llevan estos contenidos tan disciplinares porque presuponen que son importantes para entablar un diálogo tecnicista con la comunidad sobre los saberes artísticos, pero no porque la misma comunidad o el propio devenir del proceso genere la necesidad de acercarse a dichos temas, reafirmando así que es necesario, tomar distancia del sentido técnico con el que la mayoría de los estudiantes vivieron los contenidos de la formación, en especial aquellos relacionados con la construcción del cuerpo escénico. El valor técnico de estos saberes no desaparece, pero sí se amplía hacia una dimensión cultural que aporta potencialmente herramientas en la comprensión del sujeto (el alumno, el estudiante), su entorno social y las relaciones que se tejen entre la comunidad escolar y la comunidad ciudadana. (Merchan, p 403)

En esta práctica es necesario escuchar y observar para entender y conocer, por esto es importante el proceso de cartografía social expandida, ya que nos permite entender de manera sensible, el contexto en donde vamos a hacer nuestra práctica pedagógica. Cuando se escuchan las necesidades e interés de todos los participantes del encuentro es más sencillo encontrar el hambre creativa, que para este caso se convierte en hambre socio creativa, como es el caso de los

compañeros Gildardo Meneses y Angie buitrage, quienes después de escuchar a su grupo de trabajo, optaron por desapegarse de los contenidos disciplinares para diseñar un eje articulador o tema que incluya todo tipo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las indagaciones presentadas en los capítulos anteriores acerca de los contenidos a trabajar con la comunidad, se generan una serie de planeaciones con un foco frente al yo creador en la ciudad, que enmarca el mapa y el recorrido, la contaminación ambiental, los postales en la ciudad, la ciudad vista 45 años atrás. En alternancia, se trabaja la escritura, generada a partir de los objetos en determinado lugar, el cuerpo como escritor, la imagen, los sentidos, los mundos alternos (Buitrago & Meneses; 2018; Modellbuch: Creaciones y comunidad; pag. 10)



Docente en formación Angie Buitrago orientando exploración de movimiento con jóvenes de la estrategia Cultura ciudadana (Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.2.5 Intersubjetividad: El hambre socio- creativa y La horizontalidad del conocimiento.

A pesar de que en esta experiencia aún no podemos emplear el término *comunidad* para referirnos a este grupo de personas, sí se identificaron dinámicas que se dan dentro de una comunidad, como lo propone Torres:

podemos constatar en algunos centros urbanos, la presencia de dinámicas comunitarias, particularmente en los territorios populares urbanos (...) Desde este tejido social construido silenciosamente desde la vida cotidiana por sus habitantes y organizaciones, la comunidad aparece como referente de compromiso y defensa con un territorio “conquistado” (Blondet y otros, 1986), de sus iniciativas asociativas y de acción conjunta, así como de sus visiones y proyectos compartidos (Torres, 1993, pág. 164)

En la Investigación. Creación/ Formación se utiliza el concepto de hambre creativa para referirse a la necesidad o la inquietud que detona el proceso creativo en el artista- investigador. Es lo que lo impulsa a embarcarse en el camino de la concepción de una obra o de un proceso investigativo- creativo. Este concepto metodológico de la I.C/F se transpone a la práctica en escenarios comunitarios, con el nombre de Hambre socio- creativa teniendo en cuenta la propuesta IACA.

En este proceso con IDIPRON cultura ciudadana se evidencia un ejercicio de construcción de hambre socio creativa con los jóvenes participantes, aunque los docentes en formación no hagan referencia explícita a este concepto ni evidencian la lectura de dicha tesis. Sin embargo, este ejercicio propicia un diálogo de saberes cuando los docentes en formación indagan en el hambre creativa de los estudiantes en lugar de instalar la propia. Eso permite entender las posturas propias de los estudiantes, con relación a los ejes temáticos que ellos mismos proponen, alrededor de los temas de cultura ciudadana que a ellos les llama la atención. Esto parte de la

necesidad que exponen los jóvenes de empoderarse de su proceso artístico , quienes en un principio manifestaron que en la estrategia de cultura ciudadana, la institución solía delimitar los temas a tratar así como el proceso creativo, relegando a los jóvenes a un papel de simples ejecutores o intérpretes de las propuestas institucionales. Al respecto, las docentes en formación dicen “los participantes sienten desconexión con los productos artísticos y manifiestan que quisieran incluir sus ideas, pero que no les ponen atención, o simplemente no saben cómo hacerlas sustentables frente a los directivos de la institución” (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; pág 5)

En respuesta a esta necesidad, las docentes en formación propusieron una metodología en la que: “los estudiantes trabajaran a manera de laboratorio, en términos exploratorios desde su hambre creativa” (ibidem)

En este ejercicio se puede apreciar una lógica comunitaria al priorizar las preguntas e inquietudes que nacen de los individuos, en contraposición a las que son delimitadas por la institución. También se puede hablar de horizontalidad cuando en este proceso, los docentes en formación permiten un diálogo de saberes al reconocer los conocimientos y herramientas con las que cuenta la comunidad.

Al buscar un interés creativo que convoque a toda la comunidad, se abre el espacio para que converjan las personalidades de los distintos individuos, para que se conozcan las inquietudes de todos y todas, así se permite tejer una intersubjetividad a partir de esos temas de común interés. Sumado a esto, es necesario también que la construcción de un hambre socio creativa esté contemplada de antemano por el docente o facilitador, quien debe generar estrategias o dispositivos didácticos a través de los cuales se oriente este proceso de establecer un hambre socio creativa que propicie la consolidación de la intersubjetividad.

En este caso, vemos también como el trabajo alrededor del hambre socio- creativa media los vínculos relacionales e interpersonales que existen dentro de esta comunidad, porque comparten diversos espacios relacionados con la creación artística y van generando lazos de confianza que les permite adoptar dinámicas como el asumir colectiva y autónomamente su propia regulación, en equipo, cuando alguien está dificultando el flujo orgánico del proceso. Al respecto, las docentes en formación nos cuentan que:

John (...) se disculpó con la profe Marcela debido a que la clase anterior fue grosero con ella, acto que todas y todos los chicos del grupo habían impulsado a reflexionar durante el tiempo en el que no nos vimos, pudimos darnos cuenta de que entre ellos también generan una regulación a partir de la presión de grupo y claramente las relaciones de afecto entre ellos permiten que se genere un punto de importancia al consejo y una revaloración de las acciones dentro del trabajo. (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; pág. 20).

De igual modo, desde el carácter formativo de la Investigación. Creación, se entiende que lo pedagógico es algo que se da por sí mismo en las diferentes dinámicas de la esfera social en el contexto (familia, amigos, intereses, etc.).

Para que se pueda dar un auténtico diálogo en el encuentro de saberes, es indispensable desplazarse de la lógica vertical del conocimiento, donde uno es el que enseña y otro es el que aprende, sobre todo en el marco de un proyecto que se piensa desde una lógica liminal y comunitaria. Esto implica que el docente adopte una postura de aprendiz y permita que sea la comunidad quien le enseñe sus propios saberes, individuales y colectivos. Esto no quiere decir que el docente no puede movilizar o proponer saberes que considera pertinentes en el proceso; sino que él no sea la única figura transmisora de conocimiento, que sus saberes no tengan

jerarquía y sean igual de importantes que los de la comunidad, y que el eje transversal del proyecto no se centre en la lógica de una secuencia didáctica para que “*alumnos*” aprendan los conocimientos que propone el profesor. Esta reflexión ya se ha propuesto en el nicho del énfasis en escenarios comunitarios, en la propuesta de la IACA, y ha vuelto a aparecer como un eje central en el devenir de la práctica pedagógica. Con relación a esto, las autoras se basan en postulados de la Investigación acción para proponer una lógica de horizontalidad en el conocimiento en los proyectos de Investigación. creación/ formación con comunidades.

La propuesta de la Investigación Acción es vincular una relación horizontal, sujeto-sujeto, reconocer que el grupo social posee unos conocimientos y a partir de la experiencia entabla un diálogo con el investigador, por tanto, las dos partes aportan a la transformación de la problemática social.(Huertas & Vanegas;IACA;2918; pág 22)

Esto se vio claramente en la práctica de Alejandra Gaitán, a quien le correspondió trabajar con un grupo de Cultura ciudadana de población sordomuda. Ella no sabía comunicarse en lengua de señas. Pero esto no era una dificultad real, pues este grupo trabajaba con traductores permanentes, con lo cual la docente pudo haber tomado la decisión de apoyarse completamente en ellos y centrarse en enseñar sus contenidos verbal y físicamente, delegando la función de interpretar la información a los traductores; pero ella optó por aprender lengua de señas para poder comunicarse con el grupo, y no lo hizo en un espacio aparte, como una electiva en la universidad o un curso, sino que lo hizo con la comunidad en el mismo transcurso de la práctica. Esto propició un espacio para que fuera el grupo quien le enseñara a la profesora. Con esto el centro de la práctica se desplazó del saber del docente y le dio la misma prioridad al saber de la comunidad, generando así una relación horizontal en el conocimiento.

Se puede concebir el aspecto interno o caracterológico de la horizontalidad como una suerte de receptividad y apertura al otro. Nos referimos a una propensión íntima a la escucha y el diálogo, a la inclusión del prójimo y la tolerancia. Es la actitud mental que resulta imprescindible para el diálogo auténtico. Porque resulta casi imposible que el diálogo ocurra sin una apertura al otro, que parte de la íntima convicción, en los niveles más profundos de la psique, de que el otro vale, de que puede aportarnos algo. (Santos Gómez, De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora; 2006; p 48)

3.2.6 La evaluación inconsciente

En este periodo académico, los docentes en formación emplearon diferentes procesos y enfoques de evaluación, pero de manera inconsciente, es decir, sabían que debían evaluar y lo registraron en sus planes de clase, pero los diarios de campo no aportan información sobre qué sucedió con esto y cómo. Sobre esto, podemos ver en el modellbuch: En búsqueda de mi yo creador que las autoras cuentan que hicieron una evaluación con enfoque participativo “que permita al estudiante evaluarse a sí mismo” (Santos & Vanegas; 2018; Modellbuch: En búsqueda de mi yo creador; p 19), pero no se especifican mecanismos para tal fin ni qué pasó con esto. Sumado a esto, se plantea el uso de una bitácora por parte de los jóvenes sobre el “viaje” durante el proceso, pero no hay ningún análisis o reflexión al respecto.

En el caso del modellbuch: Creaciones y comunidad, los docentes en formación anuncian en sus planes de clase, diferentes procesos y enfoques de evaluación. Sin embargo, esto lo realizan aleatoriamente y sin una progresión didáctica, En algunas ocasiones evalúan contenidos

axiologicos como: “La disposición de los estudiantes con el docente y sus compañeros. Cómo son de receptivos y proactivos en la propuesta de construir un mutuo acuerdo” (Buitrago & Meneses; 2018; *Modellbuch: Creaciones y comunidad; pag. 10*). En otras ocasiones evalúan la memoria didáctica, “Lograr evaluar si en los estudiantes hubo un proceso de aprendizaje y logran recordarlo.” (ibidem) A veces eran contenidos cognitivos, pero no aclaran cómo: “A partir del reconocimiento que los estudiantes efectúen en relación con los objetos que componen un espacio determinado. Además de aquellos objetos que constituyen nuestra individualidad.” (Ibidem)

Este infortunio por la falta de información, impidió que para este periodo analizado, hubiese avances significativos sobre cómo podría ser la evaluación en contextos comunitarios.

3.3 Corporación OPALAS 2018 – II

Después de la experiencia de los dos semestres previos, la práctica del énfasis se propuso continuar con la misma línea de trabajo y volver a trabajar con el IDIPRON, pero esta vez en otra UPI llamada Arcadia, que tiene bajo su responsabilidad un promedio de 40 niñas entre los 6 a los 13 años de edad, que son llevadas allí por venir de contextos de violencia intrafamiliar y pobreza extrema. Esta UPI se ubica en la vía Funza- Cota.

Se realizó una visita inicial a la UPI Arcadia, a partir de la cual se generaron las correspondientes cartografías sociales expandidas. Sin embargo, en el momento de concretar el convenio para darle inicio a la práctica efectiva: “Debido a trámites de carácter burocrático no se logra establecer una relación con la institución por lo cual la práctica se cancela” (Buitrago & Meneses; *Modellbuch: Huerta comunitaria; 2018, pág. 4*)

Posterior a esta dificultad, el equipo de la práctica del énfasis se vio en la necesidad de optar por un plan B, y se aprovechó que dos estudiantes trabajaban directamente con una corporación comunitaria llamada OPALAS (Organización Participativa de Actividades Lúdicas Artísticas para la Sociedad), para realizar la práctica pedagógica en mediación con esta organización que funciona en la localidad Rafael Uribe Uribe, al sur de Bogotá, donde predominan los estratos socioeconómicos cero, uno y dos. Esta organización tiene como objetivo el abordaje de los problemas o necesidades de la comunidad de esta localidad, desde procesos de formación artística y social, “basándose en tres enfoques: formación de líderes, educación ambiental y recuperación del territorio. Los ejes de trabajo se dividieron en dos: huerta comunitaria y circo” (Buitrago & Meneses; Modellbuch: Huerta comunitaria; 2018, p 7)

Opalas tiene vínculo y participación con diversos procesos específicos e instituciones del barrio, en las que desarrollan trabajos alrededor de los enfoques propuestos. Con esto se lograron concretar espacios para cinco grupos diferentes de práctica pedagógica en este semestre. Además, recogiendo las experiencias de los dos periodos previos, hubo mayor organización en cuanto a los instrumentos para recolectar información de la experiencia. Se dieron unas directrices más específicas para el modellbuch, que ahora estaría dividido en dos partes: Libro A, con las reflexiones y análisis de los docentes en formación sobre su propia práctica, y Libro B con el registro de todos los documentos de práctica (Planes de clase, diarios de campo, proyecto de aula). Adicionalmente, en las tutorías de práctica se instaló la dinámica del grupo de discusión, cuyas sesiones fueron grabadas y transcritas, donde todo el equipo de práctica analizaba a fondo el desarrollo de los proyectos. También se contó con la presencia de un observador semi participante, el autor de este proyecto, quien transitó por los diferentes grupos y aportó una serie de diarios de campo.

Ya que las fuentes de información en este periodo fueron más abundantes y estructuradas, es posible tratar con más detalle la descripción de cada grupo, por esta razón la estructura de este capítulo difiere un poco de los anteriores semestres, pues ofrecemos un recuento de cada uno de los proyectos, estos son:

3.3.1 Huerta comunitaria y literatura.

Proyecto a cargo de Angie Leseth Buitrago Cardozo y Gildardo Meneses Velasco, que se llevó a cabo en la huerta comunitaria del barrio Molinos, llamada Néwen Mapú (La fuerza de la tierra). Un espacio que:

se lleva construyendo desde hace más de 10 años con el apoyo de líderes comunitarios, estudiantes de la Universidad Nacional y de la Universidad Central desde el embellecimiento de la huerta y el trabajo con comunidad. La población participante son abuelas que desarrollan otras actividades culturales en el parque de Molinos, cercano a la huerta, y los jóvenes de IDIPRON de la UPI Molinos. (Buitrago & Meneses; Modellbuch: Huerta comunitaria, 2018; pág., 8)

Este proyecto se propuso vincular el trabajo práctico de la tierra con la literatura a través de la lectura y discusión alrededor de textos mediadores que los docentes en formación propusieron, teniendo como criterio de selección que estos relatos tuviesen alguna relación temática con el lugar en el que se moviliza la lectura. Se realizaron seis sesiones, cuya duración fluctuaba entre una y tres horas según el propio devenir del encuentro.

La población, que variaba en su cantidad entre los 10 y los 25 participantes, se componía por adultos de la tercera edad, habitantes del sector, y jóvenes del IDIPRON de la UPI Molinos.

Como objetivos de formación se plantearon incentivar el acercamiento a la lectura enfocada al reconocimiento del espacio de la huerta, entablando relaciones entre ambos aspectos. Para esto plantearon un tema distinto en cada sesión: Oralidad y mito, siembra y cantos, el cuidado de la huerta, los sonidos del barrio, historias de cosecha. Si bien en estos se pueden identificar ciertos contenidos específicos del arte, los practicantes no los trabajaron en su dimensión disciplinar, ni mucho menos como un saber a enseñar, sino más bien como un eje estructural del encuentro, buscando la forma de acercarse desde allí a la cotidianidad del espacio. En sus propias palabras:

en estos casos no podemos hablar de contenido, si no de procesos de aprendizajes, los contenidos responden a un orden temático, donde se evidencia lo que enseña el profesor, en muchas ocasiones responden a lo memorístico, sin llegar a comprobar que los estudiantes puedan relacionarlo con la vida cotidiana. En los procesos de aprendizaje, el conocimiento se relaciona con la vida cotidiana y en lo práctico, para la resolución de problemas, porque no se trata de cuanto sé, sino para que sirve lo que sé, y cómo esto ayuda a la comunidad, y al territorio que se habita. (Buitrago & Meneses; Modellbuch: Huerta comunitaria; 2018, p. 10)

Estos temas fueron desarrollados a través de situaciones didácticas como: la lectura de textos literarios, por parte de los docentes en formación, para generar conversaciones con la comunidad alrededor de preguntas orientadoras sobre la tierra, los fenómenos naturales y las historias personales de la comunidad en torno a estos temas. También se destinó bastante tiempo al trabajo agrícola, a quitar maleza, preparar surcos, sembrar. En el caso de los adultos mayores, su mayor interés al acudir a este espacio era poner en práctica sus saberes de la tierra, pues

muchos de ellos vienen del campo y la agricultura hace parte de su cotidianidad. Para este componente, los docentes en formación adoptaron un rol de aprendices y asistentes, pues no tenían el conocimiento técnico del trabajo con la tierra. Incluso algunos estudiantes del IDIPRON tenían un mayor conocimiento. A raíz de esto, los practicantes reflexionan sobre su propio rol:

El profesor se desplaza hacia la transversalidad del conocimiento. Ejecuta acciones artesanales y manuales en pro de una comunidad inmiscuida en un contexto que poco a poco él debe ir reconociendo. El profesor que tiene que decir muchas veces no sé y pregunta cómo se hace. El profesor que está dispuesto a aprender desde tomar una pala y abrir un hueco en la tierra hasta pedir prestada una estufa, en una casa desconocida (Buitrago & Meneses; Modellbuch: Huerta comunitaria; 2018, p.8)

La siembra fue acompañada por el ejercicio metafórico de visualizar la acción de sembrar un sueño, cultivar un proyecto, al tiempo que se desarrollaba el trabajo manual. De ese modo, además del desplazamiento del rol docente, el espacio juega un papel fundamental, no solo porque físicamente difiere de un aula de clase estándar, sino porque es un territorio vivo, con su propia historia y memorias, que ha sido apropiado por la comunidad a un nivel personal.

Esta forma íntima y casual de relación con el espacio y el conocimiento conllevó a la aparición de un momento en las clases que se instaló de manera regular: el refrigerio, en el que se sentaban a compartir pan y bebidas calientes como tinto o aguapanela, mientras conversaban de forma espontánea.

En este proyecto los criterios de evaluación que establecieron los practicantes fueron muy abiertos, cuando fueron declarados, por ejemplo: “que los asistentes comprendan los acuerdos y

así mismo, ellos propongan otros acuerdos”, o “Lograr con los asistentes la construcción de un paisaje sonoro” (este es el único que responde a la dimensión disciplinar artística, y fue establecido en una única sesión)



Lectura de un cuento junto a la comunidad, por parte de la docente en formación Angie Buitrago, en la huerta Newen Mapú (Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.3.2 Carnaval De La Alegría Y El Disfrute Campesino De Molinos II.

Proyecto de Wendy Dayan Rey Pulido y Jhonatan Aguiar Tovar que se realizó en el Polideportivo del barrio Molinos II, con aproximadamente 30 adultos mayores del sector, como parte de los talleres de libre asistencia promovidos por el IDR (Instituto distrital de recreación y deporte) que se realizan con la mediación de OPALAS. Se llevaron a cabo seis encuentros de una duración aproximada de una hora. Los docentes en formación propusieron un proyecto centrado en tres componentes asociados con el tema del Carnaval, así:

- Primer componente: DANZA: Este componente será trabajado a partir de la estructura y los componentes del carnaval de Barranquilla, es decir, que se trabajará a partir de la música tradicional utilizada para este carnaval y sus personajes característicos.
- Segundo componente: Memorias de lugares, juegos y tradiciones. Este componente está orientado a hacer una memoria del cuerpo y el espacio desde el gozo y placer del juego. los participantes realizarán un recuento de los juegos tradicionales que practicaban en el barrio, además, se hará énfasis en las sensaciones corporales que poblaban los cuerpos. (Rey & Aguiar, Modellbuch: Carnaval de la alegría y el disfrute campesino de Molinos II; 2018; p48)
- El tercer componente propone la idea de carnaval como la conjunción de los dos componentes previos en un solo acontecimiento y en las relaciones que se generan entre ambos aspectos.

Esta propuesta tenía como finalidad generar un espacio para el disfrute y la comunión, construyendo una atmósfera de carnaval dentro de los encuentros que pudiera desbordarse a la forma de habitar los espacios cotidianos. Adicionalmente, se propendía por la reflexión alrededor de las memorias corporales y subjetivas del gozo que permean los juegos tradicionales; y de cómo los componentes de la danza contribuyen al autocuidado corporal.

Para acercarse a los tres componentes mencionados, los practicantes plantearon temas como: el cuerpo como territorio, La sátira y el carnaval, Los personajes del carnaval, Orden y Caos del carnaval; uno por cada encuentro.

En un primer momento, los docentes en formación propusieron un acercamiento a los temas desde el carnaval de barranquilla y sus respectivas danzas, para ello compusieron secuencias de movimientos coreográficos para montar con la comunidad. Cabe añadir también que para

orientar estas actividades, en los primeros encuentros, el docente se ubicó en la tarima del polideportivo mientras los estudiantes intentaban seguir sus pasos desde la cancha. Tras el encuentro, los practicantes se dieron cuenta que dicha disposición espacial generaba distancia con la comunidad y reforzaba la verticalidad del conocimiento. En un siguiente encuentro los practicantes bajaron a la cancha para estar al mismo nivel con los abuelos, pero sin cambiar aún la dinámica de la clase. Esto generó dificultades en el diálogo con la comunidad, pues estas secuencias de movimientos no eran acordes con la corporalidad de los adultos mayores; en algunas ocasiones hubo quienes se salían de la actividad por dolores corporales y la clase no se detenía.

A raíz de esto, se generó una exhaustiva reflexión sobre la pertinencia de este tipo de actividad en el contexto. En primer lugar, se comprendió que el carnaval de Barranquilla era un referente cultural muy lejano, que no permitía la exploración de las memorias subjetivas; en segundo lugar, el proceso formativo no debía estar enfocado en la experticia técnica de los contenidos disciplinares, sino en el uso de estos como dispositivos para motivar a la participación y el disfrute. sobre lo cual los docentes Covelli y Rozo expresaron que:

El anhelo de coordinación en el ritmo y la coreografía era bastante difícil de lograr, por lo que los profesores dedicaban la mayor parte del tiempo de la clase en lograr tal objetivo. Ello tuvo como consecuencia el debilitamiento de contenidos como los juegos tradicionales, las memorias subjetivas sobre el territorio y el propio carnaval como espacio de fiesta (...) El carnaval no debe ser solo el contenido, sino la metodología de la clase, debe ser el medio y el pivote de la situación didáctica (Covelli y Rozo, 2020, pág. 217)

A partir de ese momento, los encuentros permitieron una mayor horizontalidad en los conocimientos, que repercutió tanto en las situaciones didácticas como en la estructura misma de la clase. Por ejemplo, la población solía empezar el día con una oración católica y esto se volvió un momento dentro de la misma clase, uno que no fue impartido por los docentes sino que surgió de la misma cotidianidad de la comunidad. Al estar más atentos a las conversaciones, los practicantes se enteraron de que muchos de los adultos mayores eran de procedencia campesina, y tenían entre sus memorias corporales, y culturales, un gran bagaje de las fiestas campesinas. Muchos de ellos bailaban carranga y torbellino, y declamaban coplas por diversión. Entonces, los docentes en formación delegaron su rol para permitir que fueran los abuelos quienes les enseñaran dichos bailes y expresaran sus sentires desde las coplas; lo cual incluso se convirtió en una estrategia evaluativa, que además de “la disposición y actitud de los participantes” constituyó la única coordenada para la evaluación.

En una ocasión, una de las abuelas llegó al espacio con una máscara de yeso y le fue permitido tomarse un tiempo de la clase para compartir dicho trabajo. El devenir de los encuentros pasó a ser más una serie de dispositivos, como juegos teatrales o recorridos didácticos dentro del espacio, para detonar el compartir de experiencias y la generación de un ambiente “carnavalero”. De ese modo, no solo los docentes reconocieron los saberes propios de la comunidad, sino que la misma comunidad se hizo consciente de la importancia que tiene su conocimiento, y así se generó el diálogo de saberes que puso en tensión las nociones sobre el rol del profesor, como dicen los docentes:

el estudiante (docente en formación) se sabe ajeno a la comunidad, pero poco a poco, y despojándose de su personaje de profesor, logra hallar las maneras y los lugares para establecer vínculos con la población que incluso desbordan el espacio de la clase y la

interacción profesor-alumno, para instalarse en las dinámicas de lo comunitario (Covelli y Rozo, 2020, pág. 215)



Adultos mayores explorando personajes de carnaval con máscaras en el polideportivo de Molinos II(Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.3.3 Nosotros Los Payasos.

Proyecto desarrollado por Lorena Ruiz Lizarralde y Tatiana Parra en el jardín infantil *Espigas de Amor*, que se ubica en una casa del barrio San Agustín, con aproximadamente 20 niños de entre los 0 y 12 años. Si bien la institución se denomina Jardín infantil, también funciona como guardería y en algunos casos como internado, algunos niños viven ahí todo el tiempo, otros son dejados durante varios días, otros dejan de ir de un momento a otro, por lo cual se puede decir que es una población semi flotante. Cabe mencionar que hay un alto índice de vulneración de sus derechos en esta comunidad: “sus papás tienen problemas de consumo de

sustancias psicoactivas, o viven violencia intrafamiliar, pobreza, abandono, entre otras cosas”
(Ruiz; Modellbuch: Nosotros los payasos; 2018; p 8)

El entender estas condiciones influyó en el enfoque que se le dio a este proyecto, el cual se centró en:

el clown teatral como estrategia didáctica para aportar a la línea de Territorio propuesta por Opalas, desde el punto de vista de la autopercepción y el autoconocimiento, que queríamos aportar a que estos niños conocieran otras formas distintas de relacionarse con ellos mismos, con los otros niños y con su entorno. (Ruiz; Modellbuch: Nosotros los payasos; 2018; p 8)

Aquí se tomó como punto de partida el conjunto de aportes de la tesis de Stephanie Cubides *Habilidades psicomotrices en la discapacidad cognitiva (2015)*, que consiste en el análisis de su propia práctica pedagógica con población con capacidades diferenciadas. En esta, la autora movilizó técnicas y actividades del clown teatral para desarrollar habilidades psicomotrices relacionadas con la expresión y la interacción con otros.

Las practicantes se plantearon como objetivo estimular en los niños el autoconocimiento, entendiendo el cuerpo como el primer territorio que debe ser apropiado, reconociendo defectos, debilidades, así como fortalezas y cualidades; con lo cual se esperaba contribuir al autoestima, el autocuidado y el desarrollo motriz. Así mismo, contribuir a las relaciones interpersonales, la comunicación e interacciones entre los niños; todo esto a partir de herramientas del Clown social..

Para ello se plantearon como temas: Conociéndonos, El gesto del payaso, autoconocimiento para la construcción del clown, explorando mi clown interior, imaginación y espontaneidad, el universo del payaso.

Cada uno de los temas corresponde a una clase, para un total de seis encuentros de dos horas aproximadas de duración. En el desarrollo de estas, se movilizaron situaciones didácticas como la Construcción de un personaje clown a través de diferentes actividades secuenciadas como: entregarles narices a los niños, instarlos a ponerle nombre, características de la corporalidad, asignarle un trabajo, construirle un documento de identidad, ponerle fortalezas y debilidades. Las docentes se caracterizaron con narices y presentaron números de clown con sus respectivos personajes, para ejemplificar los ejercicios, para presentar textos mediadores y el restante de funciones y actividades correspondientes al encuentro. Además de esto se utilizaron instrumentos musicales para dinamizar las actividades y, al igual que en otros proyectos, apareció el refrigerio como un momento más dentro de la clase, pues según las practicantes:

la comida es un factor importante en la creación de vínculos o de lazos de confianza con las comunidades... Entonces en el diseño de nuestras clases, dispusimos el momento de las medias nueves, como otro momento del encuentro, porque todo es igual de importante. (Ruiz; Modellbuch: Nosotros los payasos; 2018; p 8)

Con respecto a la evaluación, algunos criterios fueron:

- Generar procesos de autoconocimiento en los niños y niñas del jardín Espigas de amor, partiendo de las herramientas de creación del clown que permitan un acierto en su desarrollo motriz- afectivo y sus relaciones interpersonales en la comunidad.
- Generar rutas de trabajo a partir del clown, para conocer y reconocer los modos de acción e interacción de los niños y niñas en el lugar.
- Contribuir en las maneras de comunicarse e interactuar de los niños, mediante los gestos del clown, representado por las practicantes.

- Estimular la imaginación en los niños, partiendo de los ejercicios de improvisación y creación del payaso.
- Incentivar la apropiación del territorio propio, generando así, espacios de creación a partir de los propios hallazgos: los defectos, las cualidades, las fortalezas y debilidades; promoviendo el autoestima y autocuidado.

Estos criterios son los propuestos en el proyecto pedagógico, pero no se evidencia un cambio de estos en el desarrollo.



Dibujos de los personajes clown propuestos por los niños del jardín Espigas de amor (Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.3.4 Dramaturgia Y Creación De Números.

Este proyecto, de la docente en formación Alejandra Gaitán, fue el único que se realizó de manera individual, durante cuatro sesiones de dos horas, en los espacios del parque y el polideportivo de Molinos II. La población era un grupo flotante de jóvenes de la UPI molinos del IDIPRON, en modalidad escolar, por medio de la cual se formaban como bachilleres. Las edades oscilaban entre los 16 y los 18 años y la cantidad de estudiantes entre los 5 y los 14. Este proyecto le apuntaba al fortalecimiento en la línea de formación de líderes, propuesta por OPALAS, a través de la creación de un número de circo, articulando técnicas de la danza acrobática, los portes acrobáticos, entre otros. Además, se buscaba fomentar cualidades como la confianza, el trabajo en equipo y la toma de riesgos inherente a los ejercicios acrobáticos. Según la docente en formación, Parte de la finalidad de este proyecto era la de:

trasladar estos aprendizajes técnicos lugares posibles de comunicacion y poetizacion que apelen a su propia experiencia ademas de que al ser este un espacio de formación artistica para la formacion de lideres que se especializa en el aprendizaje tecnico de la acrobacia evidencia la necesidad de generar lugares posibles de enunciacion de los mismo integrantes de la comunidad donde la tecnica cobre un sentido mas alla de la mera ejecucion (Gaitán; Modellbuch: Dramaturgia y creación de números; 2018; p 3)

Para llevar a cabo este proyecto, la docente en formación propuso como metodología el circo social , el cual aboga por la inclusión de personas en situaciones de vulnerabilidad en actividades circenses, las cuales suelen desarrollarse en espacios públicos de la cotidianidad de la comunidad. Con esto, se procura divulgar dichas actividades y estimular la participación de la mayor cantidad posible de personas. De esa forma, se genera una alternativa para el empleo de su

tiempo y energía, así como del uso de los espacios. La actividad circense, bajo este enfoque social, no prioriza el perfeccionamiento técnico sino las habilidades socioemocionales que esta estimula, así como el empoderamiento y el desarrollo personal.

Entrando en materia, para acercarse al circo social, la docente en formación propuso situaciones didácticas como: rutinas de acondicionamiento físico enfocadas hacia el trabajo con la postura corporal, el calentamiento, y la movilidad articular. También se propuso trabajo técnico específico de danza acrobática a partir del abrazo, y acrobacia en colchonetas y minitramp. Con esto pretendía abordar temas como el ritmo en el acondicionamiento físico, la construcción de partituras y el cuerpo como arquitectura. No se establecieron criterios de evaluación en los planes de clase, posiblemente por la misma naturaleza del circo social, aunque esto no es declarado explícitamente

Este proyecto se vio opacado por una serie de contratiempos de tipo logístico e institucional que impidieron su óptimo desarrollo, y se tradujeron en una frustración para la docente en formación, quien manifestó que “fallé, fallamos y cumplimos a la academia. La prueba de que un profe no debe generar promesas ilusorias, untar a la comunidad con un trozo de mantequilla Circense y desaparecer. Es como construir una falsa fachada en la ciudad” (Gaitán; Modellbuch: Dramaturgia y creación de números; 2018; p 27).

En uno de los encuentros hubo una falta de coordinación por parte de IDIPRON, pues la institución no contaba en su horario con la clase, a pesar de estar programada con antelación. Los estudiantes que participaban en esta práctica estaban en otra clase en ese momento. Además, el docente de terreno, con quien se había establecido el vínculo, no estuvo presente, lo que generó un importante retraso. Como última medida, para que la practicante no perdiera del todo su tiempo, la institución envió a la clase a algunos jóvenes que no hacían parte del grupo regular, y

que en ese momento estaban libres. Los estudiantes regulares del grupo fueron llegando al desocuparse, más de una hora después.

Frente a esto, surgió la reflexión de que la necesidad de asignarle al docente en formación un lugar de práctica no debería desembocar en una designación hecha a las carreras, sin establecer las condiciones necesarias:

El afán si bien académico es que cada uno de nosotros, practicantes tengamos un lugar de práctica, pero este debe ser pensado analizado en términos de su condición, organización interna para su eficacia o ímpetu para su eficacia con la comunidad. (Gaitán; Modellbuch: Dramaturgia y creación de números; 2018;p 37)

Así mismo, la docente en formación manifestó molestia con la falta de acompañamiento por parte del equipo de práctica, evidenciada en una sesión previa al encuentro vecinal en la que estaba previsto el montaje de los ejercicios que se mostrarían como resultado del proceso, para lo cual se necesitaban colchonetas. Si bien el equipo de OPALAS estaba ocupado con la organización de la huerta para el evento, Andrés, el líder de la organización, delegó a una de las compañeras (de la organización y de la universidad) la tarea de ayudar a Alejandra con las colchonetas, pero ella ignoró la solicitud, y por defecto no pudo montarse la muestra de este proceso.

A raíz de este inconveniente, la practicante se valió de un plan de emergencia para no dejar a los jóvenes sin la clase: una caminata al parque entre nubes. Yo, Rodrigo, acompañé la actividad en mi rol de observador semi participante, e investigador. Esto resultó en un hallazgo inesperado, pues al estar despojada del plan de clase la docente en formación se permitió compartir con la comunidad, hablar con ellos, conocer un poco más de sus vidas, de sus sueños y

proyectos para el futuro. La caminata se convirtió en un dispositivo para estar con el otro, pues al dejar de lado los temas y contenidos de la clase se pudieron interpelar los sujetos detrás de los roles establecidos de profesor-estudiante.

Una vez llegamos a la cima de la montaña, se dio el tiempo para hacer una lectura conjunta, un compartir con mecate y gaseosa, y para tomarnos fotos como cualquier grupo de amigos que hace un plan de esparcimiento. Fue en ese momento cuando al fin la practicante empezó a conocer a la comunidad.



Acondicionamiento físico para la acrobacia, dirigido por la docente en formación Alejandra Gaitán en el parque Molinos II (Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.3.5 “Territorio Desde La Imagen Malabar.” & “ Imagen: Resistencia Al Olvido.”

Los dos títulos corresponden a dos propuestas, que en un principio se plantearon de forma independiente, aunque ambas se adscribieron a la línea de trabajo en relación al territorio. La primera propuesta es de Fabián Mariano y la segunda de Carolina Sánchez. Ambos docentes en formación desarrollaron su práctica en el Centro comunitario Nuestra señora de Filermo, un lugar que ofrece múltiples espacios de formación, como cursos y talleres libres, para toda la comunidad, desde niños hasta adultos de la tercera edad. En este caso, los practicantes trabajaron con población infantil, entre los 6 y los 12 años, con un grupo flotante que oscilaba entre los 4 y los 10 participantes. El tema central del proyecto de Fabián era la exploración de objetos a través de técnicas del malabar, y su objetivo era el de indagar en las nociones o percepción que tenían los niños del territorio, a través de la manipulación de objetos para la creación de imágenes escénicas con las técnicas del malabar, además de fomentar la autonomía.

Por su parte, Carolina eligió como tema principal la imagen desde la fotografía y el dibujo, con el objetivo de fortalecer los procesos de memoria del territorio, y de la relación de la comunidad con este, a través de la construcción de imagen. Si bien en los objetivos del proyecto inicial se estableció como eje central la fotografía, en el desarrollo de la práctica, esta fue desplazada por el dibujo.

A pesar de que eran dos proyectos individuales, el hecho de que ambos practicantes estuvieran trabajando en el mismo espacio contribuyó a que, después de la primera sesión, se fusionaran en un solo proyecto pedagógico que se nutriera de los potenciales beneficios de ambas propuestas.

Según Carolina, la importancia de trabajar desde la fotografía radicaba en que:

el fotógrafo puede plasmar su sentir y percepción de determinado instante que le provee su contexto con la cámara fotográfica. De cierta forma la fotografía se podría considerar como una forma poética donde se plasma ese instante que no se quiere olvidar, con el cual se pueda revivir emociones a través del tiempo. (Sánchez; Proyecto pedagógico: Imagen: resistencia al olvido, pag, 3)

En las propias palabras de Fabián, la finalidad de su propuesta era que: “desde la apropiación de territorio a través de la imagen/malabar se busca que los niños generen conciencia del espacio en el cual se desarrollan como posibles sujetos de cambio de y desde su comunidad. “(Mariano; Proyecto pedagógico: Territorio desde la imagen malabar; 2018; pag 2)

Esto conllevó a que se planteara una estructura de clase en dos fases para atender ambos ejes temáticos, la parte plástica se trabajaba en el aula de filmermo, mientras que los ejercicios de malabares se hacían en un parque público cercano a la fundación. El orden de dichas fases en varias ocasiones fue determinado por las circunstancias. Por ejemplo, si al iniciar la clase estaba lloviendo se comenzaba con la parte de dibujo.

Los encuentros eran muy dinámicos y podían abarcar un espectro amplio de actividades como: juegos básicos de manejo de objetos para malabares como pelotas o clavos, algunos de estos juegos consistían en imaginar y manipular el objeto de forma extra cotidiana “como si fuera otra cosa”, lanzar el objeto al compañero de diferentes formas y con diferentes partes del cuerpo, entrega y recepción del objeto a un ritmo definido por canciones o rondas. Algunos de estos objetos eran fabricados en la parte plástica de la clase: una pelota a base de bombas de caucho rellenas con arroz, y un “slime” que es una masa moldeable y pegajosa hecha con cola, detergente y otras cosas. También se hacían juegos de motricidad y reacción como congelados, o circuitos de obstáculos. Estas situaciones didácticas se alternaban con el Dibujo, con lapices de

color o crayolas, de lugares cotidianos que conformaban el territorio de los niños. Se acompañaba esta actividad con preguntas orientadoras para profundizar en el entendimiento y conciencia del territorio que habitan los niños. También se fabricó un dodecaedro de origami, cada una de sus piezas fue realizada por un niño. Esto se convirtió en una metáfora misma de lo que es un proceso comunitario, en el que se forma un tejido a partir de los aportes y subjetividades de los distintos individuos.

El desarrollo de este proyecto le permitió a los docentes en formación entender que el reconocimiento del territorio está más articulado a las experiencias cotidianas, a sus memorias y relaciones tejidas allí, que con la dimensión física o espacial del lugar. El territorio son las vivencias en un espacio y no el espacio en sí. También reconocieron que el juego como metodología fue muy importante para potenciar la creatividad, el disfrute en medio del aprendizaje, el hallazgo de habilidades en los niños que pueden ser potenciadas, además de generar mayor entusiasmo y participación en las clases, pues es una dinámica más cercana a sus gustos e intereses que las estrategias más técnicas. Sin embargo, las particularidades del contexto, con referencia a las dinámicas de violencia, tanto en el hogar como en el entorno, salieron a relucir en la forma en que los niños se relacionaban entre ellos en medio de algunas actividades.

Al margen de esto, es interesante acotar que, a medida que avanzaba el proceso, los docentes fueron asumiendo una actitud más flexible con respecto a los planes de clase y, al mismo tiempo, en estos desapareció la casilla correspondiente a la evaluación. Al respecto, comentan que:

Al principio seguíamos de forma casi rigurosa la planeación de clase como si estuviéramos en otro contexto como el colegio, pero al pasar de los talleres los niños nos

hicieron caer en cuenta la importancia del juego, así que después íbamos estructurando las planeaciones con el objetivo de integrar el juego con los contenidos de la clase y llevarlos de forma más amena donde los niños incorporan dicho conocimiento de manera más fácil. (Sanchez & Mariano; Modellbuch: Jugando Andamos Con La Comunidad De Filermo; pág. 9)

Al margen del devenir de los encuentros con la comunidad de Filermo, nos parece importante traer a colación una reflexión registrada en el Modellbuch en la que, de forma similar al caso de Alejandra Gaitan, se expone un descontento con el grupo de práctica, la comunidad académica a la que pertenecen docentes y practicantes. En este caso, se refiere a que se instaló cierta jerarquía entre los docentes en formación, ya que dos de ellas eran líderes regulares de OPALAS, y tenían cierta potestad sobre los diferentes grupos de práctica. En palabras de Carolina Y Fabian:

Cada cual considera que está haciendo un buen trabajo desde su sentir, pero la mayoría de veces no es así; es por ello que es necesario contar con alguien que haga caer en cuenta en los errores que se cae, y se puede mejorar, aunque esto no justifica el juzgar al otro de forma soez. Porque por algo se está trabajando con comunidad, aunque en estas prácticas- dentro de las dinámicas académicas- en este aspecto se vio débil o casi nula al no importarles lo que le sucediera el otro, pero me pregunto: para qué preguntaban ¿qué es lo que le sucede que no es eficaz su práctica? (cuando lo hacían) si realmente no les importaba o utilizaban ello para juzgar y solo ello, juzgar. Lo que se desarrolla en este espacio son micropoderes, donde si no cumples ciertas expectativas te van tildando y/o ejecutando. Entonces realmente ¿Qué es ser comunidad? (Sanchez & Mariano; Modellbuch: Jugando Andamos Con La Comunidad De Filermo; p10)

Si bien estas inconformidades podrían parecer irrelevantes y demasiado subjetivas para un estudio o análisis académico de la experiencia de práctica, las mencionamos porque ocupan un espacio en el modellbuch y por tanto son importantes para los docentes en formación, hacen parte de sus aprendizajes y experiencias. Además, esto nos invita a pensar en la forma en que funciona la comunidad académica en contraste con las poblaciones, y tal vez también este aspecto deba pensarse.



Actividad de exploración de objetos para malabar, dirigida por el docente en formación Fabian Mariano (Archivo fotográfico de la práctica pedagógica)

3.3.6 “La esposa del profe”: El punto de anclaje

A pesar de todos los desplazamientos y transformaciones que se dan en el rol docente en estos contextos, este no desaparece del todo. En primer lugar, porque a pesar de que estamos

buscando dinámicas para entablar relaciones horizontales y de confianza con la comunidad (como si fuéramos parte del colectivo), nosotros no habitamos completamente el territorio, y seguimos siendo agentes externos, de la academia, que intervienen en un contexto desde un marco epistemológico previsto. En segundo lugar, porque evidenciamos que para desplazar el rol docente, es necesario instalarlo previamente y así tener un punto de anclaje desde el cual efectuar los desplazamientos.

Esto lo vimos en una situación que se dio en el proyecto de Fabián y Carolina con los niños en Filermo, y cobró tal importancia que no se podía dejar de lado, dada la reflexión que permite alrededor de este punto.

En el encuentro vecinal de cierre de proceso, unos estudiantes de Carolina y Fabián le preguntaron a otra practicante por Fabián: ¿Dónde está el profe? Luego los niños preguntaron también por Carolina, pero no se refirieron a ella como “la otra profe”, sino como la “esposa del profe”. Además de las risas que provocó la anécdota, en el grupo de discusión la docente Dayan explicó que esto sucedió porque Carolina no se enunció como profesora en un principio, y al respecto dice que:

Si usted no se enuncia como profesor, pues ¿qué va a desplazar de qué? De todas maneras hay unos roles, querámoslo o no, (mediadores, facilitadores, guías), eso es un rol. Ahora, que uno, en un ejercicio crítico de las estructuras de la educación se vaya desplazando, o vaya ampliando las fronteras de ese rol de profesor, y entre en unos diálogos más horizontales, es una cosa bastante interesante. Pero de todas maneras hay una enunciación como profesor. Uno debe ejercer el rol. (Rozo, Transcripción de Grupo de discusión, 2018)

Además de la reflexión alrededor del punto de anclaje del rol docente, esta anécdota nos sirve para entender, precisamente, el lugar de la anécdota y la importancia de esta para el análisis investigativo. En este mismo grupo de discusión el Docente Giovanni se refirió a este punto así:

píllense cómo la anécdota se puede convertir en teoría cuando usted dice: “oiga esta anécdota es un ejemplo de mi rol como profesor dentro de la práctica por esto, esto y esto. y ahí la anécdota empieza a aparecer, pero porque es importante para entender la teoría (Ibidem).

3.3.7 Investigación. creación/ formación

Para entender un proceso de investigación se debe ir más allá del saber del libro, el cual es importante porque permite conceptualizar, teorizar y comprender discursos, pero cuando digo ir más allá del libro es estar en la práctica para comprender la realidad de la comunidad, saber desde dónde estoy hablando y cómo se teoriza una práctica (Modellbuch Meneses, 2018).

Esta reflexión gira en torno a cuál es la forma más adecuada de llevar un proceso investigativo desde el trabajo comunitario, y la importancia que adquiere involucrarse directamente con la comunidad con la que se está trabajando. Esto dialoga con la propuesta metodológica de la IAP. “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18).

Siguiendo la propuesta de Fals Borda, resaltamos la importancia de crear el proyecto pedagógico con la comunidad y no de forma prescriptiva. Esto porque además, riñe con la

metodología propuesta por la IACA y los objetivos de la Investigación. Creación/ Formación, que sienta sus bases metodológicas en la propuesta de Kurt Lewin de acción en espiral, la cual consiste en:

(...) el uso de metodologías participativas de investigación, dicha espiral investigativa se activa con el trabajo desarrollado con todos los agentes de una determinada comunidad(...) En este sentido se propone la idea en espiral como símbolo y metáfora para explicar los modos en que los procesos educativos ofrecen colaboraciones procesuales de construcción de conocimiento conjunto, durante el encuentro de los participantes y mucho más allá de él. (Covelli & Semillero, La Investigación. Creación/ Formación: Nosotros en comunidad, 2018)

3.3.8 El lugar de la planeación

El lugar de la planeación de clase también se desplaza, aquí en realidad no parece ser muy relevante la “estructura” de clase planteada en el formato de la universidad, sino que la misma clase (que sí parte de un plan) se va amoldando a las situaciones emergentes y deja de ser una base inamovible.

“Nosotras llevábamos un plan de clase y ni siquiera lo miramos ya que todo cambió cuando llegamos.” (Ruiz, Modellbuch Nosotros los payasos, 2018). Esta anécdota, es solo un ejemplo de esta situación que se dio en las cinco experiencias analizadas; esto sucede porque al preguntarse por la Investigación. Creación/ formación en escenarios educativos de diversa índole, rompe directamente con los límites establecidos por el MFA, sobre el aula escolar.

Conclusiones

En el transcurso de estos tres semestres de práctica pedagógica articulada al énfasis de creación hemos podido evidenciar: dificultades recurrentes de los practicantes al acercarse al contexto comunitario desde los saberes académicos previos, preguntas frecuentes sobre las formas en que se amplían las nociones del rol docente en el terreno, diferentes formas de utilizar los insumos del Modelo de formación en alternancia; todos estos son elementos que, por su incidencia en el desarrollo de los proyectos educativos, y por la forma reiterada en que aparecen, se convierten en importantes aprendizajes que nos dan coordenadas para entender cómo es el dialogo entre la Investigación. creación/ formación, el Modelo de formación en alternancia y los contextos comunitarios. A continuación sintetizamos dichos hallazgos, de modo que sean un punto de referencia a tener en cuenta para una eventual estructuración de un modelo de práctica específico para este tipo de espacios.

- El acto de compartir alimentos en clase ayuda a tejer vínculos entre el docente en formación y la comunidad, pues permite el diálogo espontáneo y horizontal, así como la posibilidad de difuminar las barreras y conocer a los seres humanos detrás de los roles de “profesor” y “alumno”, y de ese modo fomentar el tejido de intersubjetividades entre todos los actores de esta práctica. Por esta razón es pertinente contemplar las onces, o el compartir, como una fase importante dentro de los encuentros en esta práctica.

- Teniendo en cuenta las dificultades que en muchos casos generaron los contenidos disciplinares, es importante cuestionar si estos aportan al fortalecimiento de las dinámicas propias del contexto comunitario, o si se ajustan a sus necesidades y

características. Esto no quiere decir que los contenidos deban ser eliminados del todo, sino que su función debe ser la de un dispositivo para potenciar las lógicas comunitarias e intersubjetivas, y no solo un conocimiento para ser aprendido por la población.

- Al planear las clases en esta práctica, es indispensable proponer estrategias o dispositivos para conocer los saberes propios de la comunidad, para permitir que estos circulen y tengan tanta relevancia como los que lleva el docente en formación. De ese modo, al conocer dichos saberes, se desdibuja el imaginario del profesor como único transmisor de conocimiento y se permite que los roles se intercambien, que la comunidad también le enseñe al practicante y que no haya una jerarquía epistémica.

- Los instrumentos de práctica (planes de clase, formatos de diario de campo, protocolos de observación) evidencian desplazamientos necesarios que amplían su horizonte de sentido, más allá de la transmisión de contenidos y de la medición de desempeño. Dichos desplazamientos deben tener en la mira las lógicas comunitarias (Intersubjetividades, diálogo de saberes, tejido social) y priorizarlas por encima del saber disciplinar de las artes escénicas. Deben ser una herramienta y no una camisa de fuerza, y el docente en formación debe estar dispuesto a dejar que estos cambien al momento de desarrollarlos en la práctica.

- Es necesario que los docentes en formación trabajen en equipo, pues las dinámicas en este tipo de espacios exceden la transmisión unidireccional de saberes y abren múltiples aristas (de la vida cotidiana, de la relación con el espacio, de las

relaciones intersubjetivas) que deben ser abordadas con la misma atención y prioridad que los saberes y actividades, y un solo docente no puede abarcar todo al mismo tiempo, no sin descuidar uno u otro aspecto en el camino.

- Con relación a lo anterior, es importante que el equipo de práctica cuente con un observador permanente, que asuma su rol de forma semi participante o no participante, según se requiera en los encuentros, que tenga conocimiento tanto del contexto comunitario como de las especificidades de esta práctica, que se involucre con la comunidad, y que sea un miembro más del equipo. No sería funcional en las lógicas comunitarias un observador externo que solo asiste una o dos sesiones, que se mantiene al margen del proceso, y cuya mirada solo está ceñida a su propia preparación para ejercer en un futuro su rol como docente.

- En la práctica comunitaria de I.C/F el docente en formación debe estar siempre a la escucha, y debe entender que, en este lugar no solo se va a enseñar teatro, desde su rol también aprende a echar pica y pala; se debe estar dispuesto a cocinar, limpiar mocos y cambiar pañales, gestionar estufas, buscar leña; atravesar la ciudad de un extremo a otro para sentarse en una panadería a reflexionar sobre el rol del docente con los compañeros de la práctica, o para escuchar a sus estudiantes; construir conocimiento con los vecinos alrededor de una fogata comiendo y tejiendo vínculos significativos.

- Antes de incursionar en el contexto comunitario, es necesario que los docentes en formación tengan una preparación específica en la que lean y analicen los antecedentes:

los constructos desarrollados en esta práctica hasta el momento, tanto de los docentes orientadores, como de las experiencias de los compañeros. De ese modo los subsiguientes proyectos pueden tener un desarrollo más satisfactorio y se evita cometer los mismos errores que han ocurrido al desconocer las lógicas comunitarias. También permite que el conocimiento tenga alcances más grandes.

- Aunque pareciera, no es nuestra intención darle una connotación antagónica al Modelo de Formación en Alternancia LAE. Sabemos que las características que hemos encontrado de la práctica comunitaria de I.C/F, se identificaron partiendo de lo que propone el MFA y que los desplazamientos y tensiones que se dan aquí, se desprenden de él; sin embargo, desde la lógica comunitaria, son necesarias formas distintas de hacer, pensar y ser que este modelo limita.
- En la segunda parte de este proyecto de investigación propondremos unas orientaciones o lineamientos que permitan organizar y comprender mejor la práctica comunitaria, basados en los hallazgos obtenidos en esta fase descriptiva.
- Teniendo en cuenta las dificultades para el diseño de la evaluación expuesta por los compañeros en los Modellbuch analizados, vemos la necesidad de un documento que brinde orientaciones o lineamientos de evaluación pertinentes y más cercanos al contexto comunitario, el cual será presentado en la segunda parte de este proyecto investigativo.

Bibliografía

- Abreu, J., 2012. Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. International Journal of Good Conscience., 7(2), pp.187-197.
- Clausó García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. Revista General De Información Y Documentación, 3(1), 11. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Covelli Meek, G. (2018). La investigación- creación/ formación. Nosotros en comunidad. In ed., Pedagogías estéticas contemporáneas. Ensayos sobre educación artística, 1st ed. Bogotá D.C: Libreta de bocetos, p.148.
- Covelli Meek, G., Rozo Rojas, D., Huertas Ruiz, D., Merchán Price, C., Guevara Díaz, E., Roncancio Ortiz, A., Díaz Ballén, J. and Rickenman, R., 2020. Quiproquo, O Las Peripecias Del Formador De Artes Escénicas En La Educación. 1st ed. Bogotá D.C: Universidad pedagógica nacional.
- Covelli, G. (2017). Programa de curso. Procesos de creación desde las artes escénicas. Bogotá.
- Covelli, G. (2018). Programa de curso. Procesos de creación desde las artes escénicas. Bogotá.
- Daza Cuartas, S. (2009). Investigación creación un acercamiento a la investigación en las artes. España: Horizontes Pedagógicos. Dialnet, Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892970>.
- Daza Cuartas, S. (2009). Investigación-Creación Un acercamiento a la investigación en artes. Horizonte Pedagógico., 87- 93.
- Diéguez, Ileana. Escenarios liminales. Teatralidades, performances y políticas. Buenos Aires: Atuel, 2007.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. 2nd ed. [ebook] Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva & siglo XXI. Available at: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf> [Accessed 6 Sep. 2017].
- González Alonso, A., 2017. Estado del arte de la investigación - creación (2010 - 2016) en las instituciones de educación superior con programas en educación artística y artes escénicas de bogotá, colombia.. pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández-Sampieri, R. and Mendoza Torres, C., 2018. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. 1st ed. Ciudad de México: Mcgraw-hill interamericana editores, s.a.

- Huertas Barbosa, A. and Vanegas Arias, L., 2018. Investigación Acción - Creación Artística (IACA) Orientaciones Metodológicas Del Arte Para El Diálogo Con Comunidades. pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la juventud, I. (2017). IDIPRON. [online] IDIPRON. Available at: <http://www.idipron.gov.co> [Accessed 6 Sep. 2017].
- Merchan Price, C., 2013. Is Didáctico De Los Dispositivos De Formación Y De Prácticas Pedagógicas De La Licenciatura En Artes Escénicas. Doctorado. Université de Genève.
- Motos Teruel, T. (2012). Otros escenarios para el teatro: El teatro aplicado. Ñaque. Teatro Expresión Comunicación, [online] 73. Available at: <http://www.naque.es/index.php/revista?id=484> [Accessed 7 Apr. 2018].
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2016). Applied Theatre: International case studies and challenges for practice. Bristol, UK /Chicago, USA: intellect .
- Ramírez Muñoz, V. (2016). Análisis de los procesos y metodologías de la investigación – creación / formación, a través de la sistematización de experiencias del énfasis de creación I de la licenciatura en artes escénicas de la universidad pedagógica nacional en el 2015-II. Licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional.
- S. Hartley, J., 2012. Applied Theatre In Action A Journey. 1st ed. Londres: Trentham Books Limited.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación cualitativa [Ebook] (1st ed., p. 15). Bogota d.c.: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Retrieved from <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2013). El retorno a la comunidad. Bogotá (Colombia): Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE ; Editorial el Búho.
- Torres, A., 2002. Vínculos Comunitarios Y Reconstrucción Social. [pdf] Bogotá DC: Red Académica Universidad Pedagógica Nacional, pp.1 - 20. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457> [Acceso 20 Marzo 2020].
- United Nations International Children’s Emergency Fund, U. (2006). Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes menores de 18 años. 1st ed. [ebook] Bogotá, Colombia: ICBF, UNICEF, pp.25-26-27-28. Available at: <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ESCNNA.pdf> [Accessed 6 Sep. 2017].