

EXPERIENCIAS ARTÍSTICO FORMATIVAS E IDENTIDAD MAGISTERIAL DE UN DOCENTE DESTACADO

FORMATIVE ARTISTIC EXPERIENCES AND TEACHING
IDENTITY OF AN OUTSTANDING TEACHER

John Saúl Gil

Profesor Titular de la Universidad del Valle.

john.gil@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-5159-5153>

Jessica Flor

Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

jessica.flor@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4107-8643>

Carlos Eduardo Cárdenas Pérez

Licenciado en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

carlos.cardenas.perez@correounivalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8811-4672>

Resumen

El siguiente artículo propone documentar una experiencia formativa en artes escénicas que permita identificar algunos presupuestos pedagógico-educativos. A partir de un estudio de caso cualitativo, con una muestra intencional conformada por un maestro destacado y distintos actores de la comunidad educativa con quienes se realizó un grupo focal, así como una entrevista en profundidad, se realiza el análisis, que reconoce un cambio en la percepción en la comunidad educativa sobre la presencia de un proyecto artístico cultural y sobre la importancia de este en la formación integral de los estudiantes. Este documento se deriva del trabajo de investigación «Experiencias formativas e itinerarios situados. Una aproximación a las identidades magisteriales a partir de la documentación narrativa de prácticas pedagógico-educativas y representaciones sociales de maestros destacados», realizado en la Universidad del Valle.

Palabras clave: enseñanza y formación, práctica pedagógica, educación alternativa, identidad, arte

Abstract

The following article proposes to document a formative experience in performing arts that allows identifying some pedagogical-educational assumptions. Based on a qualitative case study, with an intentional sample made up of an outstanding teacher and different actors from the educational community with whom a focus group was conducted, as well as an in-depth interview, the analysis is carried out, which recognizes a change in the perception in the educational community about the presence of a cultural artistic project and about its importance in the integral formation of students. This document is derived from the research work “Training experiences and situated itineraries. An approach to teaching identities from the narrative documentation of pedagogical-educational practices and social representations of outstanding teachers”, carried out at the Universidad del Valle.

Keywords: teaching and training, pedagogical practice, alternative education, identity, art

Introducción

La documentación narrativa de experiencias formativas ha ganado importancia dentro del campo de la investigación educativa, al constituirse en una herramienta útil para dar cuenta de las prácticas que circulan en la escuela y más allá de ella; prácticas que se ven reflejadas en relatos, desde la voz de los propios maestros (Fajardo, 2014); prácticas alternativas de lectura y escritura realizadas fuera del aula de clase (Gil y Rincón, 2012), para convocar la articulación entre arte, cultura y pedagogía, y la escuela como un espacio de diálogo que permita pensar y resolver situaciones que alteran, de modo evidente, la eficacia de las estrategias y los saberes propios de la institución (Duschatzky y Sztulwark, 2011); también, como una estrategia de indagación-acción orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes ponen en consideración cuando hablan o escriben sobre sus propias experiencias educativas (Suárez, 2007), dado que es importante indagar acerca de los relatos de los maestros y de la propia comunidad educativa, como vehículos a través de los cuales se hacen evidentes las Representaciones Sociales (en adelante RS) y las prácticas formativas en las instituciones educativas públicas en Colombia, se propone de evidenciar una experiencia pedagógico-educativa destacada, como punto de referencia para los maestros, tanto en práctica como en formación.

Así, el objetivo de la presente investigación es reconocer, a través de un estudio de caso, la constitución de la identidad ma-

gisterial de un docente destacado en una institución pública del oriente de Cali, a partir de los rasgos que definen sus prácticas pedagógico-educativas. La experiencia formativa documentada está conformada por niños y jóvenes entre los 9 y 18 años que participan en un taller teatral fundado en 1997, por iniciativa del docente destacado.

Marco teórico conceptual

La documentación narrativa, como modo de aproximación a las RS, que tienen los maestros de sus prácticas formativas, resulta pertinente cuando se trata de reconocer los elementos (generalmente implícitos) en los procesos pedagógico-educativos de los cuales ellos han hecho parte fundamental. Así, los relatos de experiencias pedagógicas aparecen como un vehículo excepcional para representar la dimensión no formalizada y menos aparente de los procesos formativos en la escuela, los patrones intrínsecos y más personales que rigen su construcción (Suarez, 2004).

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. «El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo» (Connelly y Clandinin, 1995, p.11), y por tanto la simbiosis entre la naturaleza de la vida humana como *vivida* y la experiencia educativa como experiencia *vivida*, se logran perfilar y agrupar, de manera excepcional, en el hecho

narrativo, tanto en su formulación lingüístico textual (la narrativa o lo narrativo como género), como en su dimensión configurativa de la realidad (como modo de organización del mundo, como objetivación de la realidad).

Las RS, por su parte, se asumen como procesos mediadores entre concepto y percepción (instancias psíquicas, una de orden puramente intelectual y la otra predominantemente sensorial) que permiten pasar de la esfera sensorio-motriz a la esfera cognoscitiva, del objeto percibido a distancia a una toma de conciencia de sus dimensiones y formas (Moscovici, 1979, p.37). Se asumen, además, como contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), que se relacionan con un objeto (un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social), y por un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. En síntesis, las RS constituyen:

Una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actitud mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en el que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías rela-

cionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. (Jodelet, 1993, p. 473)

En la presente investigación tiene prioridad la aproximación cualitativo-interpretativa a la teoría de las RS, lo que significa que, en términos de los estudios del uso de las RS y su uso en investigación educativa se haga énfasis en que «La interpretación de la información es más de corte procesual que cognitivo (...) en las condiciones sociales que llevan a la construcción de las RS, más que en la estructura de la RS (anclaje, núcleo figurativo)» (Piña y Cuevas, 2004, p.13), estas últimas, centradas más en las condiciones de base cognitivista. En este sentido, manteniendo la perspectiva procesual del análisis de las RS, se acoge que:

Para afirmar que estamos en presencia de una RS, se debe poder reconocer en el fenómeno los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; y 6) que guía la práctica. (Alasino, 2011, p. 2)

El punto es tratar de reconocer la manera como las RS se hacen presentes y definen, de alguna manera, los itinerarios formativos y las prácticas pedagógicas y educativas, en este caso, de un maestro destacado (en adelante MD).

En relación con la «Enseñanza situada», Díaz Barriga (2006) plantea cómo, en nuestros sistemas educativos, la orientación de la enseñanza como transmisión-recepción y adquisición de conocimientos, acabados y específicos, resulta insuficiente para la formación de niños, jóvenes y adultos, por lo cual, desde una perspectiva constructivista, sociocultural y situada, el aprendizaje debe asumirse, ante todo, como un proceso de construcción de significados, cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social.

Para esta autora, la transición desde los modelos psicoeducativos (surgidos a mediados de los años setenta y referidos al estudio e intervención en los procesos educativos escolarizados), hasta el constructivismo de orientación sociocultural (propio de los años noventa), con todo y las distintas reformas educativas, no logró incidir de manera contundente en mayores y mejores procesos de aprendizaje, que incluyeran una reflexión crítica y unas prácticas innovadoras en las concepciones de los actores educativos:

Por lo anterior, la concepción de enseñanza y aprendizaje situados, cuestiona el sentido y la relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, (ubicado) al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza.

Desde la perspectiva situada, y en el marco de un enfoque que se propone explicar los contextos que determinan las condiciones de construcción y realización-expresión del conocimiento educativo, «el aprendizaje debe comprenderse entonces como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción» (Díaz, 2006, p. 19).

El principio articulador de este enfoque consiste entonces en ubicar al aprendiz en el *contexto pertinente*:

Esto implica que el individuo (en este caso quien aprende, el alumno) deja de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica, en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte en la actividad de las personas en contextos de práctica determinados. (Díaz, 2006, p. 19).

Sin embargo, «para esta autora, no debe creerse que al hablar de cognición situada sólo se abarca el caso de aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o que se excluye el pensamiento complejo o la capacidad de transferir lo aprendido» (Díaz, 2006, p. 19).

Metodología

Se propuso un estudio de caso cualitativo multimétodo sobre experiencias formativas, prácticas y RS de dichas prácticas, por parte de un MD. Se parte de la premisa de Stake (1998), según la cual el estudio de casos permite abordar el problema desde distintas perspectivas y constituye una aproximación a su particularidad y complejidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Se realizó muestreo por conveniencia y la muestra estuvo constituida por un maestro caracterizado por la realización de prácticas destacadas en su comunidad educativa.

Se consideraron, como criterios de selección, el liderazgo magisterial, en términos de su participación en eventos y programas de desarrollo pedagógico y comunitario, el liderazgo social y político en el contexto de una comunidad educativa, su formación y producción intelectual, entre otros rasgos. Los demás participantes de la comunidad educativa involucrada en el estudio fueron 6 docentes, 5 estudiantes, 3 egresados de la institución y un padre de familia, que cumplieron el criterio de participación voluntaria.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron una entrevista en profundidad y el grupo focal (GF), así como una caracterización sociodemográfica de la Institución Educativa en la que se realiza el proyecto. Para la aplicación de la entrevista se diseñó un protocolo de reclutamiento, en el que se describió el procedimiento, y una guía de entrevista (Contreras, 2010) con dos núcleos temáticos, el primero referido a las prácticas pedagógicas y educativas del maestro, y el segundo, sobre sus RS al respecto. Con el (GF), se reportó la experiencia formativa a partir de los distintos actores y las distintas voces involucradas, acogiendo *la epistemología del sujeto conocido*. (Vasilachis, 2006).

Resultados y análisis

Análisis de la entrevista

Se realizó la entrevista en profundidad al MD y un grupo focal con él, junto al resto de los participantes. La entrevista fue desarrollada en las instalaciones de la IE, el día y la hora de elección del participante, grabada en audio y video, previo consentimiento informado, el cual quedó registrado en la audiograbación. La entrevista fue transcrita, codificada y categorizada según los ejes temáticos considerados previamente en la guía de entrevista y analizada de acuerdo con el marco de definiciones propuesto en la Tabla 1.

Tabla 1
Categorías, códigos y sus definiciones en la entrevista

Categoría	Códigos	Definición de los códigos
Historia del proyecto Elementos que definen el proyecto y lo posicionan en el tiempo a partir de sus orígenes y desarrollo inicial.	Antecedentes (A):	Momentos y situaciones previas de iniciación y desarrollo del proyecto.
	Ascendencia del Trabajo Comunitario (ATC)	Manera como se vinculan elementos y protagonistas propios de la comunidad.
	Asunción del Territorio (AT)	Lugar empírico y simbólico y que ocupa la noción de territorio.
	Autoafirmación Personal, Familiar o Colectiva (APFC)	Modo como se ubica el MD, su familia y la comunidad o comunidades referidas.
Contexto de realización Elementos que definen el proyecto y lo posicionan en el espacio de su realización a través de sus distintos actores.	Carácter Situado de la Experiencia (CSE)	Pertenencia intrínseca del desarrollo de la propuesta a la lógica de actuación y a las representaciones sociales de la comunidad.
	Concepción Intercultural (CIC)	Integración de elementos de distintos grupos étnicos y culturales.
	Concepción Interdisciplinaria (CID)	Integración de distintos elementos académicos o disciplinarios.
Pautas y orientaciones Organización del proyecto tanto en su concepción y propósitos formativos, como en sus elementos metodológicos y organizativos.	Concepción Pedagógica (CP)	Filosofía del proyecto y su marco de realización conceptual.
	Orientación Metodológica (OM)	Formas de disponer y desarrollar la propuesta.
	Experiencia Organizativa (EO)	Maneras de concebir y ordenar las actividades.
Influencias compartidas Asunción de experiencias externas y aportes a otros proyectos e iniciativas comunitarias en el desarrollo del proyecto.	Incidencia Externa (IE)	Efectos y acciones dirigidas a la comunidad y hacia otros proyectos o desarrollos.
	Logros y Alcances (LA)	Resultados e impactos tanto en la comunidad educativa propia como en otros escenarios.
	Otros Proyectos de Referencia (OPR)	Manera como se han vinculado directa o indirectamente experiencias externas a la concepción y desarrollo del proyecto.
Desarrollos posibles Marco de acciones futuras a partir del reconocimiento de logros y dificultades propias y de otras experiencias.	Perspectivas de Desarrollo (PD)	Horizonte de trabajo previsto por el maestro destacado y los participantes.
	Referentes Empíricos / Conceptuales (REC)	Vínculo con otras experiencias y concepciones de trabajo.
	Resistencias y Conflictos (RC)	Dificultades y desacuerdos con actores sociales e institucionales.

A partir de la entrevista en profundidad con el MD, realizada en dos sesiones el 17 de noviembre de 2018 y 1 de junio de 2020, se encontraron los siguientes elementos relevantes, en relación con los códigos y categorías de análisis previstas.

Historia del proyecto

Se hacen notar por el MD los desarrollos del proyecto desde sus inicios, las situaciones que posibilitaron estos desarrollos y la manera como se posicionan él y los demás protagonistas en el mismo.

Antecedentes. Se hace notar que la pasión e iniciativa que tuvo el MD por el teatro dio origen a una dinámica que logró cautivar, en un principio, a algunos alumnos, a través de su trabajo y la muestra de una puesta en escena atractiva que favoreció la participación de la comunidad educativa de la institución

MD: Recuerdo que me llegaron como 45 (estudiantes), yo me le metí a los 45 en el proceso; poco a poco algunos chicos se fueron quedando, pero, con los que lograron quedarse en el taller, hice una versión propia de *La cobija*, un texto infantil, y yo lo presenté aquí en un salón, luego lo presenté en el patio, y al día después de la presentación, al siguiente sábado, me llegaron como 20 estudiantes más.

Asunción del Territorio. El MD se reconoce como alguien que está íntimamente relacionado con lo que él denomina *lo público*:

MD: (...) que el proyecto se reconozca en un festival, no al director¹, sino al proyecto, como tal, porque es una manera de visibilizarlo y darse cuenta de que en los colegios públicos hay gente, tercios, que queremos aportarle algo a la comunidad.

Autoafirmación personal, familiar y colectiva. El MD reivindica su identidad magisterial y personal a través de las experiencias que lo han llevado a ampliar supropia visión sobre la educación y lo que esta implica como un proceso de transformación.

MD: (...) me he ido dando cuenta (de) que nosotros, los profesores, somos muy discursivos, pero... muy contradictorios en la práctica (...) Hoy pienso que un profesor que no tenga pasión por lo que hace, no ayuda a la transformación y nos quedamos simplemente en estar reclamando, en estar ... poniendo quejas. Pero nos quedamos allí y no aportamos a una práctica. Yo creo que mi visión sobre eso ha cambiado y por eso mi filosofía (es) el compromiso con lo que uno hace.

Contexto de realización. Se refiere a los elementos desde la voz del MD que definen el proyecto y lo posicionan en el espacio de su realización a través de distintos actores.

Carácter Situado de la Experiencia. El docente toma un referente del teatro y lo adapta a su lógica de actuación; es decir, considera su actuación como producto de todas las expe-

¹ Se refiere a sí mismo.

riencias significativas en su vida, en sus diferentes etapas como gestor de cambio. También se evidencia el proceso de transposición de los referentes artísticos, conceptuales y de su filosofía de vida, dentro de un contexto escolar muy particular, como un elemento fundamental en su propuesta formativa:

MD: Yo diría que, bajo esa influencia², me identifico mucho con el teatro épico ¿cierto? Entonces, en este teatro épico, que no es un teatro politiquero, como lo han querido hacer ver, porque una cosa es ser crítico y otra cosa es ser politiquero, yo diría que (en) el último cuadro que se hizo con Leonardo (pseudónimo de uno de los actores de *Escenarte*, egresado del colegio), se tomó el tema del IVA, que es el tema vigente en el contexto nuestro, se tomaron referentes de los pelaos: «bueno vamos a consultar con (los) “pelaos” de bachillerato qué es el IVA» y, a través de esa conversación, se construyeron los personajes y se construyó una situación.

Concepción Interdisciplinaria del proyecto. Se hacen evidentes distintos componentes que constituyen y se integran al proyecto y se enfocan en aspectos formativos a través de la música, la danza, la pintura, fotografía, etc. Estos referentes, así como las lecturas personales del maestro, convierten esta iniciativa en un proyecto que se nutre de elementos que le dan no sólo un carácter situado sino también interdisciplinario:

MD: (...) el trabajo ha servido para que nos acerquemos a la pintura, a la música, a la misma fotografía, porque los muchachos cuando están en el proceso de un montaje deben ver pinturas, para encontrar rasgos de vestuarios, de color, cómo nos acercamos a la música, a través de audiciones, la relación que tenga esa música con la obra; entonces yo diría que todos esos referentes... y en lo personal, pues, mis lecturas personales, en la parte de literatura, pedagogía y teatro (...) me han alimentado para este proceso.

Pautas y orientaciones. En este punto, el MD aborda la organización del proyecto tanto en su concepción y propósitos formativos, como en sus elementos metodológicos y organizativos.

Concepción pedagógica. El objetivo principal de la iniciativa del docente fue la creación de un espacio en el que los estudiantes se pudieran conectar con sus emociones a través del arte y el teatro. En otras palabras, un espacio de autodescubrimiento en el que los estudiantes reflexionan sobre sus acciones, decisiones, y el lugar de estas en la construcción de sus propios proyectos de vida:

MD: Yo diría que *Escenarte* es un espacio de encuentro donde los estudiantes, primero y antes que en lo académico, son felices porque no existe el contrato de una nota, y ese espacio de encuentro sirve para desarrollar competencias creativas que tiene dormidas (...), y, lo más importante, es que el estudiante se

² Se refiere al Maestro Enrique Buenaventura.

está dando cuenta que, lo que está haciendo, tiene una relación directa con su felicidad, a través de todo el trabajo que se hace, (a través) del juego, de improvisaciones, de lecturas de un texto en relación a una puesta en escena. Para mí eso es *Escenarte*.

Orientación Metodológica. La motivación y la sensibilización aparecen como pautas metodológicas, en las cuales se articulan todos los momentos de preparación y puesta en escena de la propuesta teatral. Una práctica que se integra a través de distintos lenguajes que representan el entrenamiento actoral, dando lugar a una dinámica en la que se aborda la complementariedad con algo que no se hace en la cotidianidad académica:

MD: (...) entonces, dentro de la metodología, se utiliza la motivación a través de la sensibilización, del juego dramático, luego se ven talleres pues de voz, taller de expresión corporal, taller de movimiento, el taller de actuación, taller de improvisación, y luego todos esos lenguajes se articulan en una puesta en escena (...) entonces, digamos que hay un momento de entrenamiento, cómo lo llamaba Grotowski, y luego hay un momento de articular los distintos lenguajes que se han visto en el entrenamiento actoral del estudiante.

Experiencia Organizativa. Se manifiesta la naturaleza propositiva del MD, al hacer notar que esta iniciativa surgió de la necesidad

de cambiar la visión que tenía la institución llevando a cabo actividades denominadas «culturales», pero que, en realidad, no aportaban un valor significativo para los estudiantes y más bien los encasillaba en estereotipos:

MD: Entonces, yo aproveché las circunstancias [se refiere al reinado de belleza que se estaba llevando a cabo cuando llegó a la institución] y presenté un proyecto de teatro al Rector de ese entonces. Y el proyecto fue aceptado. Se empezó a trabajar talleres sobre el cuerpo, talleres sobre la voz, sobre la improvisación... (un) taller sobre narración oral y, con esos pocos elementos, se hizo un primer acercamiento a un montaje. Y eso fue lo que sirvió para que la gente se motivara, para que se vincularán más estudiantes al teatro.

Influencias compartidas. El MD hace referencia a la asunción de experiencias externas y aportes a otros proyectos, e iniciativas comunitarias, en el desarrollo del proyecto.

Incidencia Externa. El proyecto ha influenciado otras instituciones, y a otros estudiantes de la institución educativa a incursionar en iniciativas similares, o a formar parte de grupos artísticos ya existentes:

MD: Yo digo que la manera de convocar al estudiante tiene cierta influencia. Cuando ellos se han dado cuenta que vamos a participar en un festival, que fueron al Teatro Municipal, al Teatro

Jorge Isaacs...luego la convocatoria aumenta, entonces eso me ha llevado a mí a concluir que el estudiante aprende a reconocer cuando ve visibilizado un trabajo. Aquí y en muchos colegios ha habido intentos coyunturales de proyectos, pero cuando no son visibilizados, fracasan, porque nadie se inscribe en lo que no ha sido visibilizado, eso lo he aprendido en la experiencia (...).

Logros y Alcances. Se destaca el reconocimiento del proyecto, por parte de la comunidad educativa, particularmente de los padres de familia, quienes han sido testigos de todo el proceso. El impacto se traduce en la confianza y el agradecimiento de los familiares y el aporte que hace el profesor por los estudiantes, al brindarles una opción de proyecto de vida diferente a la realidad en la que viven:

MD: (...) el padre de familia en su rol como padre, y eso lo he vivido, es agradecido con todo docente que hace algo, abro comillas, “por sus hijos” y hacer teatro, ver a sus hijos en escena, ellos lo consideran como que este maestro o esta maestra está haciendo algo por sus hijos (...) Luego el profesor, dejándole ver la importancia de las artes en general y del teatro en particular, de cómo el teatro permite desarrollar todos esos elementos de comunicación (...) Entonces el padre de familia empieza a valorarle a uno que esté sacrificando un tiempo con los peñaos (...).

Otros proyectos de referencia. El MD no sólo tiene en cuenta distintos referentes de la

puesta en escena del municipio y del país, sino que también ve su trabajo reflejado en las propuestas de otros dramaturgos menores:

MD: (...) el acercarme, como espectador, a ver grupos como La Candelaria, El TEC, La Mama, El TICH de Manizales, me han servido como referente para decir que yo también puedo hacer eso que ellos, profesionalmente, están haciendo...y yo, desde mi visión como docente de colegio de bachillerato, pienso que esos grupos referentes del país, para mí han sido importantes.

Desarrollos posibles. El MD se pronuncia sobre el marco de acciones futuras, a partir del reconocimiento de logros y dificultades propias y de otras experiencias, las posibilidades del proyecto y las de sus participantes, así como sobre las dificultades y los desacuerdos institucionales con otros actores sociales.

Perspectivas de desarrollo. Se destaca el interés explícito y la disposición a recibir y compartir invitaciones a festivales y demás manifestaciones artísticas, a nivel regional y nacional. Del mismo modo, el proyecto se involucra en dinámicas artísticas en diferentes colegios y comunidades de la ciudad: MD: “(...) siempre tenemos carta abierta para quien nos quiera invitar. Nosotros siempre nos hemos presentado en diferentes colegios y (a) los compañeros que les ha interesado, yo les he compartido (la propuesta)”.

Referentes Empíricos y Conceptuales. Implican un grado de compromiso del docen-

te por mantenerse actualizado con propuestas artísticas para seguir mejorando y nutriendo aspectos metodológicos y estéticos de sus puestas en escena. Estos referentes provienen de las experiencias de otras personas y grupos que adapta a su iniciativa artística:

MD: Sí, pues a mí me gusta escuchar (...) tratar de desarrollar esa competencia de saber escuchar a los que saben y de esas experiencias, influir sobre el trabajo que yo hago. Me gusta capacitarme en diferentes eventos, para poder seguir mejorando. (...) todas estas personas que tienen un recorrido, que tienen un conocimiento, que han investigado, para mí han sido importantes, porque es un punto que me motiva o que me impulsa a elevar el nivel del trabajo que yo hago.

Resistencias y Conflictos. El MD refiere la dificultad para empoderar propuestas artísticas en el ámbito educativo y el difícil trasfondo de intereses de los propios colegas, que suelen distanciar a los docentes de los estudiantes:

MD: Creo que he insistido mucho, durante la entrevista, (en) la indiferencia de los mismos compañeros. Yo nunca veo en las salas de teatro profesores, aunque promulgan que vean teatro en las conferencias que hay, incluso de literatura, uno nunca ve maestros. Sin embargo, en los salones pregonan mucho que hay que ir y otras cosas, eso siempre ha sido para mí la parte tensionante (...) El profesor que no reconoce un trabajo (...) pero yo

nunca le escuchó argumentos serios de por qué no lo reconoce, sino que simplemente está pensando en que si usted (el estudiante que participa en este tipo de proyectos) no viene, tiene una falta, si usted no viene, perdió el examen, siempre aprovechándose del poder.

Análisis del grupo focal (GF)

El GF se realizó el 9 de noviembre de 2019. Su estructura de interacción presentó una triada cuyos momentos se corresponden con la dinámica básica de la manera como se moderó y produjo la interacción verbal, representada por la intervención inicial del investigador; la discusión/interacción entre los participantes invitados; y el cierre, nuevamente, por parte del investigador. Se hicieron preguntas para guiar la discusión e identificar las RS sobre este espacio formativo y sobre el propio MD.

En cuanto a la temática del GF, esta se centró en reconocer las voces que han construido y constituido el proyecto en su historia y la identidad del MD, a través de ella. Dado que se propuso explorar los mismos núcleos temáticos del desarrollo del proyecto formativo indagados en la entrevista, se utilizó igual el marco de Categorías y Códigos (Tabla 1). Participaron 6 docentes, 5 estudiantes, 3 egresados de la Institución Educativa y un padre de familia de diferentes áreas del saber. El GF duró 132 minutos. Se inició con un protocolo en el que se pusieron en consideración 4 ejes temáticos: 1) Introducción y experiencias personales de

los diferentes participantes; 2) Aspectos metodológicos (pautas) del proyecto; 3) Influencia del proyecto en otras instituciones de la ciudad; y 4) Aspectos a mejorar.

En el apartado de **Introducción y experiencias personales**, se evidenció el impacto del MD en las dinámicas del proyecto. La interacción alumno/profesor, supone un cambio a la manera tradicional de comunicarse y dirigirse en un ámbito académico, lo cual genera empatía y sensibiliza al estudiantado con el docente, con lo que este hace y representa.

En el apartado de **Aspectos metodológicos**, se observa cómo el MD les brinda a los estudiantes un espacio alternativo al habitual, en el que se puede construir un ambiente colectivo de toma de decisiones, y un espacio de diálogo en torno a la solución de problemas, situaciones o conflictos comunes, no solo desde esta experiencia, sino también en el contexto de los estudiantes.

En el apartado sobre la **Influencia del proyecto** en otras instituciones de la ciudad, los participantes del proyecto refieren cómo pudieron acercarse a diferentes instituciones y comunidades en zonas vulnerables que no suelen ser muy tenidas en cuenta en procesos de empoderamiento desde las dinámicas educativas ni el arte. En otras palabras, los actores de *Escenarte* se convirtieron en mediadores sociales respecto de las problemáticas de estas comunidades. Un participante, Licenciado en Arte Dramático, expone:

(...) lo más valioso, digamos, de todo

esto, es el proceso que se pueda dar en los territorios, con la gente, específicamente con los que construyen teatro en los lugares que sea necesario que se haga teatro. Y si nos vamos a que el teatro es una herramienta de transformación, porque hace procesos autónomos, porque permite la autogestión, porque permite mejorar el sentido de la humanidad, qué es ser humano, cómo que nos volvemos más humanos, cómo que nos entendemos.

En el apartado **Aspectos a mejorar del proyecto**, los participantes aluden a una problemática que evidenciaron durante el proceso, a decir, la falta de un mayor reconocimiento e interés institucional para mantener estos espacios formativos:

Ha sido un grupo generacional y durante todo este tiempo el problema siempre ha sido básicamente el mismo, o sea, digamos que no sé si a nivel institucional, porque no sé cómo lo reconozcan. En su momento no tenía ese reconocimiento dentro de la institución al no darle la importancia que (se) merece, pues no tenía esa prioridad dentro de los lineamientos de la Institución (Intervención de una participante, egresada del colegio).

Triangulación de los registros obtenidos

Se analizaron los registros sobre el marco de las prácticas pedagógico-formativas del MD, a partir de una aproximación socio-demográfica al espacio de trabajo en la Insti-

tución Educativa; el análisis de las entrevistas al MD; y el Grupo Focal. A continuación, se presentan los hallazgos de esta triangulación, correspondiente a cada una de las categorías de análisis previstas.

Antecedentes

Los Antecedentes, como momentos y situaciones previas de iniciación y desarrollo del proyecto, se orientan a partir de una necesidad educativa-formativa por parte de los estudiantes, la institución y la comunidad en la que se ubica el contexto de realización de Escenarte, necesidad en la que se destaca la creación de un espacio alterno con un enfoque artístico que les permitiera, tanto a los estudiantes como a la institución y la comunidad, encontrar un lugar de ellos y para ellos; es decir, un espacio creado por ellos mismos, nacido de una carencia institucional y que pudiese apoyar a estudiantes, de diferentes rangos de edad, que quisieran hacer parte de un ambiente en donde construir sus propios proyectos.

Ascendencia del trabajo comunitario

La manera como se vinculan elementos y protagonistas, propios de la comunidad, coincide con la inclusión de las problemáticas, las resistencias y conflictos locales, dentro de los montajes o puestas en escena. El MD aporta, desde su perspectiva, un nivel micro que se enfoca en su contexto inmediato; es decir, la comunidad educativa, los estudiantes que hacen parte del grupo de teatro y su contexto de realización.

Asunción del territorio

Se encontró, como elemento coincidente, el lugar empírico y simbólico y que ocupa la noción de territorio. Entre las entrevistas al MD y al GF, se comparte el espíritu de lucha y la apropiación del concepto de público a una noción de territorio, como espacio simbólico de construcción de conocimientos y conservación de las tradiciones propias de la comunidad, y gestadas a lo largo de la trayectoria del proyecto. Se entienden estos territorios como lugares en los que destaca el principio de la autonomía en la toma de decisiones de los participantes sobre las dinámicas locales en las que se hayan inscritos.

Autoafirmación personal, familiar o colectiva

Se comparte la visión humanista y solidaria en la conformación y participación de grupos y proyectos artísticos, que buscan tener un gran impacto en la comunidad en la que se han llevado a cabo estas iniciativas, y en últimas, en la sociedad. En este caso, el MD decide tomar este inmobiliario cultural como un elemento significativo que aporta a la estructuración de diversas obras relacionadas con el día a día de los estudiantes, que se complementa con sus experiencias y le permite crear una experiencia única para las personas de esta comunidad.

Carácter situado de la experiencia

La pertenencia y desarrollo de la propuesta, en la lógica de actuación de la comu-

nidad, se relaciona con las acciones significativas del MD y de los demás participantes. En primera instancia, desde el punto de vista del MD, se destaca el impacto del proyecto en las concepciones pedagógicas, las dinámicas concernientes al currículo y las bases que constituyen el cuerpo de la institución educativa. En segunda instancia, con referencia al GF, el impacto del proyecto en la vida de los estudiantes que participaron en esta iniciativa. Estos recalcan que los aprendizajes y vivencias en Escenarte les fueron de gran ayuda, tanto para la conformación de su proyecto de vida, como para el desarrollo y construcción de su identidad individual, colectiva, artística y profesional.

Concepción intercultural

Un elemento predominante del proyecto es su integración con diferentes grupos juveniles *amateur* (como grupos de salsa, baile moderno, etc.), por medio de talleres y trabajos en conjunto, en los cuales no solo se comparten saberes teóricos y experiencias, sino que también se gestionan procesos culturales que han ampliado la visión de esta iniciativa y le han brindado herramientas para desarrollar propuestas, cada vez más acertadas, para la comunidad. Asimismo, esta iniciativa se ha encargado de promover e incentivar entre la comunidad educativa espacios en los que se refleja y construye la memoria histórica y cultural de esta comunidad, con el fin de preservar y cuidar el patrimonio intangible que representa a los habitantes y participantes que conforman *Escenarte*.

Concepción interdisciplinaria

Se destaca la incorporación de distintos elementos disciplinares como la música, la pintura, la fotografía, etc., intrínsecas a la dinámica de trabajo. Ambas partes insisten en la importancia de nutrirse de otras disciplinas, que les permitan desempeñar un mejor trabajo para el público al que se dirigen. Por esta razón, los participantes del grupo focal, destacan lo que denominan su labor «polifuncional» dentro de las dinámicas del proyecto teatral, donde no solo se enriquecen las propuestas teatrales iniciales, sino que se prepara a los estudiantes que deciden seguir el sendero de esta formación, brindándoles las herramientas y conocimientos necesarios para que se puedan desenvolver en distintos campos.

Concepción pedagógica

Se encontró concordancia entre la filosofía del proyecto y su marco de realización contextual. Por ejemplo, en relación con la creación de un espacio para potenciar el teatro como un elemento creador que integrara los saberes académicos con prácticas artísticas. Como se pudo notar en el GF, los participantes hacen énfasis en que *Escenarte* constituye un espacio teatral en el que encuentran su propósito, no solo en términos artístico-formativos, sino en relación con su proyecto de vida.

Orientación metodológica

Se destacan seis elementos metodológicos recurrentes, que hacen parte de las prác-

ticas que constituyen el proyecto: los Juegos dramáticos y talleres sensoriales; la Articulación y distinción de los diferentes lenguajes del teatro (lenguaje verbal y corporal); el Compromiso y sentido de pertenencia con el contexto de realización; el Desarrollo del pensamiento crítico; la Inclusión de diferentes niveles de preparación y conocimiento del teatro, y la Formación integral en diferentes roles dentro del teatro. Este conjunto de elementos es constitutivo de un grupo de manifestaciones, típicas de una metodología formativa e integral, llevadas a cabo por el MD, interiorizadas por los actores involucrados y luego reestructuradas por estos mismos, durante su proceso formativo.

Experiencia organizativa

Coincide la integración y articulación con instituciones de educación superior y grupos teatrales. Esto se debe a la gestión e interés del MD por enriquecer las dinámicas ya existentes con propuestas similares que aportan desde las diferentes perspectivas que tiene el teatro. De esta manera, el MD establece iniciativas que comparten el enfoque de *Escenarte*, que es el de hacer teatro complementando los saberes de la escuela con el arte.

Incidencias externas

Se destaca el impacto positivo que ha tenido el proyecto en otras instituciones educativas, y que lo ha convertido en modelo a seguir, para que estos espacios puedan gestionar su propia propuesta artística formativa extracurricular, adecuada a las características

y contextos particulares de cada institución. En suma, este proyecto supone un cambio de paradigma entre instituciones que comparten un contexto similar al de *Escenarte*, pero que desconocen las artes como uno de los pilares, para el desarrollo de habilidades específicas, que no se encuentran directamente relacionadas con lo académico.

Logros y alcances

Se destaca el impacto que ha tenido el proyecto y el reconocimiento tanto por fuera como dentro de la comunidad educativa. El MD, como intelectual orgánico, no solo consiguió articular el discurso de esta comunidad, para la construcción de una memoria colectiva en la que todos participan y aportan, sino que fundó el espacio físico y abstracto en el que no solo se va a hacer arte, sino que también se va a hilvanar historias y destinos, que no necesitan ser representados por otros que no sean ellos mismos.

Otros proyectos de referencia

Se evidenciaron referentes ligados al recorrido en el campo académico y profesional que marcaron y definieron el tipo de teatro que el MD quería llevar a la comunidad. El MD menciona, durante la entrevista, varios referentes puntuales que se caracterizan por compartir la misma visión de teatro experimental que él quería implementar y promover en su proyecto.

Perspectivas de desarrollo

Se destaca, como un objetivo a largo plazo, la propuesta de creación de un grupo semiprofesional o de planta, que sea capaz de organizar la alta demanda de participantes o aspirantes a *Escenarte*. Se propone realizar obras, de mayor envergadura y espectáculos de mayor nivel artístico, que comprometan actores formados en esta iniciativa. Esto deja entrever que las aspiraciones del MD, a mediano y largo plazo, siempre han apuntado a generar dinámicas de cooperación entre todos los participantes de diversas formaciones y edades, como elemento potenciador que les ayude construir un espacio de aprendizajes significativos con incidencia en el facultamiento de los actores involucrados para el trabajo colectivo.

Referentes empíricos y conceptuales

Sobresalen dos aspectos: el trabajo cooperativo con otros proyectos, afines al arte, y la exploración del campo teatral a través de literatura, y el análisis y observación de otros montajes teatrales, como referentes conceptuales. Estos elementos coincidentes, denotan un gran interés por parte del MD de motivar a los estudiantes, no solo a leer y mantenerse informados, sino también a encontrar la forma de asistir a distintas muestras teatrales que les permitan desarrollar tanto su estilo como artistas en desarrollo, como la pasión por el teatro y las artes.

Resistencias y conflictos

Las dificultades y desacuerdos con actores sociales e institucionales evidencian un conflicto hacia esta iniciativa desde sus inicios que está relacionada con una resistencia por parte de la institución y algunos docentes de otras áreas, a reconocer la importancia que tienen este tipo de propuestas artísticas para la formación de los estudiantes. Así, es notorio que, como manifiesta el MD, la mayoría de los profesores apoyan estas propuestas artísticas y entienden el trasfondo de las mismas; pero, en realidad, este apoyo es superficial, pues sus prioridades siguen siendo que se mantengan las mismas dinámicas de saberes desarticulados del contexto, lo que mantiene, de cierta forma, las dinámicas jerárquicas establecidas, que distancian a los docentes de los estudiantes, y a estos últimos de los referentes vitales para formación.

Conclusiones

El proyecto *Escenarte* se consolida y posiciona como una práctica formativa y como un espacio alternativo, en el cual se aprende desde el arte y se crea un vínculo entre lo que se hace en la escuela y lo que pasa por fuera de ella. Esta iniciativa tiene en cuenta las voces de los participantes, directos o indirectos, para construir conocimiento a partir de la memoria colectiva y de las experiencias de la comunidad.

Escenarte logró posicionarse, de una manera particular, en la institución educativa, y les permitió a los participantes considerar

diferentes perspectivas, respecto a actividades y contenidos que no se abordan en la escuela, más acordes a sus realidades e intereses. La enseñanza situada, a través del teatro, facultó a los estudiantes para apropiarse de un saber más ligado al contexto, mediante de una práctica que, para algunos de ellos, se convirtió en su proyecto de vida.

De otra parte, la constitución identitaria del MD fue un proceso gradual que se pudo percibir en su recorrido por diferentes colectivos y experiencias artísticas, y permitió reconocer la importancia del arte en su papel mediador de los procesos formativos en la escuela, como un motor de la comunicación que pone en diálogo los problemas sociales, la experiencia vivida y la existencia misma.

El MD refuerza sus principios, dedicación y sentido de pertenencia, al encontrarse en un contexto educativo y sociocultural poco alentador y, a veces, de resistencia, muy similar al que ya había experimentado en su juventud; contexto que, lamentablemente, perdura en muchos establecimientos educativos públicos del país.

Contrario a lo que se vive en la escuela tradicional, el MD prefiere priorizar la voz de los estudiantes y se ubica en el mismo plano que ellos, para generar, así, cercanía y confianza; esto lo practica con el objetivo de propiciar un ambiente en el que los participantes se puedan expresar libremente, sean escuchados y se descubran así mismos durante el proceso. Del mismo modo, los estudiantes encuentran,

en este escenario, conocimientos más útiles y necesarios y la capacidad de transformar su propia realidad.

Otra característica meritoria de esta propuesta es su integración con el contexto, a través de un espacio de trabajo que no existía, y que recoge las problemáticas de la comunidad educativa y sus participantes. Es decir, les brinda las herramientas necesarias para entender su realidad, desde una perspectiva que invita, además, a reflexionar y cuestionar sobre problemas estructurales que han sido normalizados por la sociedad y por la misma escuela, y a priorizar la toma de decisiones como gestores de cambio en contextos similares.

Asimismo, el relato de esta experiencia da cuenta de una manera particular de indagar y reconstruir narrativamente el conocimiento, las palabras, las perspectivas y emociones del MD y las personas que la han hecho posible. El MD juega un papel fundamental en la documentación del proceso, puesto que fueron sus anécdotas, explicaciones, archivos y experiencias cargadas de significado y valor, las que nos ayudaron a comprender el mundo escolar de una Institución Educativa y los saberes que se producen y circulan en esta.

Desde el campo de las RS, la importancia de identificar las visiones del mundo que construyen todos los actores de la comunidad educativa, para interpretar la multiplicidad de sentidos y procesos que se dan en este tipo de espacios de formación, ubican al MD como un *intelectual local* (Vich y Zavala, 2004), ya que, a

los ojos de la comunidad educativa, el docente es un sujeto que produce conocimiento, manifiesta una narrativa clara y enfática sobre la importancia del arte en la formación de sus estudiantes y es el gestor de la construcción de una memoria colectiva, dentro de un contexto particular.

Del mismo modo, es importante plantear que, aunque las RS apuntan a una visión conjunta de la realidad y de la naturaleza de las experiencias compartidas, en el caso de este proyecto formativo, no resultan necesariamente homogéneas, y suponen un acercamiento desde una perspectiva propia de sus elementos constituyentes en el imaginario de lo colectivo. Es decir que, aunque no todos los actores involucrados, maestros, estudiantes, egresados y padres de familia, consideren que el teatro sea su proyecto de vida, para muchos de ellos representa un escenario fundamental que les permite expresar todo lo que está estrechamente relacionado con la naturaleza de su ser, como actores sociales.

Se puede concluir finalmente que, a pesar de los esfuerzos y resistencias para el desarrollo de la propuesta documentada en este caso, se logra constituir y mantener una opción formativa situada donde, desde el mundo del arte, se posibilita la mejora del proceso pedagógico educativo en una institución de educación básica, de estrato popular, en la ciudad de Cali. Además, se postula la necesidad de reconocer este tipo de prácticas como referente, que permita integrar nuevas formas y concepciones del trabajo docente.

Referencias

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13987/CONICET_Digital_Nro.17269.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Contreras, M. (2010). *Significados sociales del bienestar subjetivo y autocuidado en mujeres de la economía informal en Guadalajara, Jalisco. Una perspectiva de género*. [Tesis de doctorado. Universidad de Guadalajara].
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Paidós.
- Fajardo, J. A. (2014). *Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. Profile Issues in Teachers Professional Development*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jodelet, D. (1993). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Psicología social II*. Paidós.

- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. En S. Moscovici (Eds.), *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (27-44). Editorial Huemul.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005
- Rincón, G. y Gil, J. (2012). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (3.^a ed.). Morata.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1: «Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica»*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología – OEA & AICD.
- Suárez, D. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2: ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos*. Siglo XXII.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma.

