

EL MAESTRO EN ESCENA:
EL HACER-ACTUAR DEL *MAESTRO* EN EL AULA DE CLASE COMO
ACONTECIMIENTO ESTÉTICO

GABRIEL JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN *MAESTRO*: PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014

EL MAESTRO EN ESCENA:
EL HACER-ACTUAR DEL *MAESTRO* EN EL AULA DE CLASE COMO
ACONTECIMIENTO ESTÉTICO

GABRIEL JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN *MAESTRO*: PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014

EL MAESTRO EN ESCENA:
EL HACER-ACTUAR DEL *MAESTRO* EN EL AULA DE CLASE COMO
ACONTECIMIENTO ESTÉTICO

GABRIEL JAIME HERNÁNDEZ VALENCIA

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Asesor

JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ

Doctor en Educación
Historiador

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN *MAESTRO*: PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Firma
Nombre
Presidente del jurado

Medellín, **XX** de **XX** de 2014

A mi hijo: Esperanza de vida en las costuras de las nubes.

*En el cielo gris canta el viento con un pájaro, en la cepa de un árbol; frágil él,
frágil el árbol. Canta un pájaro, en la cepa de un árbol; frágil él, frágil el árbol.*

Frágil el viento que canta en el cielo gris.

Gabriel Hernández Valencia

AGRADECIMIENTOS

En el pálpito de mi existir, agradezco a las personas que con su cercanía, calidez, confianza, comprensión, coherencia y escucha atenta, me permitieron e instigaron, pese a las dificultades, a culminar con la escritura de este trabajo: Margara, amada Mildred, Nana, Adela, Sebas, Alejo.

En este tejido de pensamiento, a los compañeros de viaje que son referentes de lo humano del lenguaje Gadamer, Nietzsche, Mujica, Foucault, Tardiff, Jackson, McLaren, Woods, Dewey, Larrosa, Boudelaire, Flubert, Kafka, Dostoyewski, Cortazar, Pizarnik, Plath, Goya, Blake, Kafanov, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Artaud, Meyerhold, Stanislavski, Brook, Barba, Grotowski, Laban, Becket, Brecht, F. Gonzalez, M. Mejia, T. Carrasquilla, Robi Rosa (vida y poesía), Reznor, Corgan, Lavoe, Colon, Blades, Calamaro, Residente, Mano Chao, Páez, Jovanotti y Ceratti: *lo poéticamente visceral de lo humano, lo hermosamente paradójico de lo humano, lo grotesco de lo humano; lo humano.*

También a mis compañeros de escritura nocturna que nunca cedieron en la vigilia: Thea y Draco.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	12
ABSTRACT	15
UN PROEMIO A MANERA DE INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE	26
1. DE LOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN	26
1.1 Planteamiento del Problema: El Maestro en escena.	26
1.2 Un estado de la cuestión.	29
1.3 Elementos conceptuales y teóricos de referencia.	42
1.3.1 La extrañeza y lo cotidiano en el hacer del Maestro.	42
1.3.2 ¿Que se entenderá por estético?: Lo estético y la experiencia en el hacer del Maestro.....	44
1.3.3 Lo Escénico.	47
1.4 Objetivos.	50
1.4.1 Objetivo General.....	50
1.4.2 Obejtivos Específicos.....	50
1.5 De lo Metodológico.	51
1.5.1 Población y Muestra.....	52
1.5.1.1 Perfil de la Población.....	52
1.5.1.2 Muestra.	53
1.5.2 Etapa I: Planteamiento de supuestos o primeras categorías de observación.....	54
1.5.3 Etapa II: Diseño de instrumentos de recolección de información de Eventos.	55
1.5.3.1 Registro Audiovisual.	56
1.5.3.2 Matriz Gestica.	56
1.5.4 Etapa III: Recogida de Datos y Análisis.	59
1.5.5 Etapa IV: Elaboración de Conclusiones y Video Presentación. ...	61

SEGUNDA PARTE.....	63
2. CUERPO INSEPULTO: ESPEJOS, REFLEJOS, Y LA PIEL DE ALMA EN EL CUERPO DEL MAESTRO	63
2.1 Maestro y Pedagogía Moderna:	
El Gesto de dar la Mano (<i>Handbietung</i>).....	66
2.2 La Piel del Alma: <i>Areté, Experiencia y Poesía</i> en el hacer del Maestro.....	75
2.2.1 <i>Del Areté y la función del hacer del Maestro.....</i>	76
2.2.2 <i>Experiencia y Arte o Arte de la Experiencia.....</i>	84
2.2.3 <i>Poesía.....</i>	89
3. LA VOZ DEL CUERPO: ELEMENTOS TEATRALES Y DANCISTICOS PARA LA COMPRESIÓN DE LOS HALLAZGOS.	98
3.1 <i>Übermarionette</i>: el cuerpo en la distancia de la súper marioneta y la rutina del actor.....	101
3.2 <i>Theatron</i>: el drama en lo cotidiano.....	124
4. DENSIDAD DEL CUERPO VIVO: EL MAESTRO EN ESCENA.....	134
4.1 Gestic Corporal: Acontecimiento estético en el aula.....	135
4.1.1 Nivel 0: Descripción General del Docente.....	137
4.1.2 Nivel 1: Tonificación Corporal.	138
4.1.3 Nivel 2: Proxemia Corporal.	140
4.1.3.1 <i>Niveles Corporales (Bajo-Medio-Alto).</i>	141
4.1.3.2 <i>Relación Orgánica en el Espacio (Manejo Espacial).....</i>	145
4.1.3.3 <i>Contención de Energía y Pausas.....</i>	148
4.1.4 Nivel 3: Cualificación de Acciones Corporales.....	151
4.1.5 Nivel 4: Cualificación de Acciones Corporales: El Gesto Facial.	154
4.1.6 Nivel 5: Cualificación de Acciones Corporales: Las Manos.	158
4.1.7 Nivel 6: La Voz.....	160
4.2 Lo Visible del Cuerpo en el Lugar Cultural: Aula de Clase.....	163
4.3 Escrito en la Piel: Tocar y ser tocado.....	167
5. CONCLUSIONES A MANERA DE UN PALIMPSESTO	175
6. BIBLIOGRAFÍA	187

6.1 Cibergrafía 192
6.2 Videografía Hipervinculada 193
6.3 Discografía..... 194

7.ANEXOS.....195

LISTA DE VIDEOS, IMAGENES & TABLAS

Lista de Videos

Video 1. Entrenamiento actoral Grotowski	106
Video 2. Propuesta técnica Meyerhlo: Biomecánica	111
Video 3. Labanotación: R. Laban	116
Video 4. Ponencia Técnica Laban	116
Video 5. Teatro Butoh contemporáneo1	121
Video 6. Teatro Butoh contemporáneo2	121
Video 7. Muestra registro M1.2.27	141
Video 8. Muestra registro M2.2.8	142
Video 9. Muestra registro M3.2.2	143
Video 10. Relación Orgánica en el Espacio (Manejo Espacial)	145
Video 11. Muestra registro M1.2.63	149
Video 12. Muestra registro M2.2.35 & M2.2.36	149
Video 13. Muestra registro M3.2.63	150
Video 14. Muestra registro M1.3.16	152
Video 15. Muestra registro M2.3.10	153
Video 16. Muestra registro M3.311	154
Video 17. Muestra registro M1.4.8	155
Video 18. Muestra registro M2.4.6	156
Video 19. Muestra registro M3.4.13 & M3.6.9	156
Video 20. Muestra registro M1.5.5	158
Video 21. Muestra registro M2.5.17	158
Video 22. Muestra registro M3.5.9	159
Video 23. Muestra registro M1.6.4 & M1.6.5	161
Video 24. Muestra registro M2.6.3	161
Video 25. Muestra registro M3.4.13 & M3.6.9	162

Lista de Imágenes

Imagen 1. Tool, Lateralus 1. 2002	25
Imagen 2. Tool, Lateralus 2. 2002	62
Imagen 3. Tool, Lateralus 3. 2002	97
Imagen 4. Icasoedro	115

Imagen 5. Kinesfera	115
Imagen 6. Tool, Lateralus 4. 2002	133
Imagen 7. Tool, Lateralus 5. 2002	174

Lista de Tablas

Tabla 1. Resultados del rastreo bibliográfico.	30
Tabla 2. Visualización diseño de la Matriz Géstica implementada.	59
Tabla 3. Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente, con respecto a los objetivos, el objeto y el producto del trabajo.	80
Tabla 4. Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente en cuanto a las tecnologías.	81

RESUMEN

Adscrita al énfasis *Maestro: pensamiento-formación, de la Maestría en Educación*, de la Universidad Pontificia Bolivariana, la investigación problematiza la imagen del Maestro en el aula de clase a manera de escenario teatral: ¿Cuál es la relevancia pedagógica de detenerse a describir “qué hace” y “cómo hace” el Maestro en el aula desde una perspectiva estética? ¿qué es posible de identificar como didáctico en el *actuar* del cuerpo cotidiano del Maestro en el aula de clase? ¿podemos hallar una sugestiva identidad didáctica y pedagógica a través de la lectura expuesta del cuerpo del maestro?

Para esta investigación, de corte cualitativo, fue necesaria una articulación de la pedagogía con conceptos propios del teatro y la danza y, de esta forma, hacer una descripción del ***hacer-actuar del Maestro (desde su expresividad corporal) en el aula de clase como acontecimiento estético***: acciones y gestos corporales, kinésicos y proxémicos, elementos de composición gestual, esto es: lo que el Maestro no verbaliza, lo que hace -o deja de hacer- y cómo lo hace.

En este horizonte, la investigación fue una apuesta para problematizar una imagen del maestro desde lo cotidiano de sus gestos en el aula de clase y comprenderla como una puesta en escena y, a partir del cuerpo como soporte sensible del pensamiento, ver la construcción de una posible identidad didáctica y pedagógica, es decir, ver un acontecimiento estético en las miradas adustas, contemplativas o cómplices, en el caminar por el salón o el sentarse, en los movimientos de las manos o en la pasividad gestual, por

ejemplo. También, el sabor de las palabras en su boca, sus silencios o vertiginosas oralidades dramáticas, sus pausas, histrionismo teatral o contenciones del cuerpo que lo suscriben desde el lenguaje como activo participante en la escritura del tiempo y del espacio que en él transcurre: un Maestro que se dibuja como un palimpsesto en continuo movimiento.

Los conceptos teatrales y dancísticos utilizados están enmarcados en técnicas para la formación del actor y del bailarín, las cuales están dispuestas para encontrar desde la apropiación de la cotidianidad del cuerpo, el material escénico para la representación, a saber: la Antropología Teatral de Eugenio Barba; Über-marionette o supermarioneta, de Edward Gordon Craig. La Biomecánica, de Vsiévolod Meyerhold; el Teatro Pobre, de Jerzy Grotowski. El trabajo psicofísico, de Konstantín Stanislavski; y la Labonotación, de Von Laban.

Metodológicamente la investigación se desarrolló, en un primer momento, con la revisión del “cuerpo” como objeto de estudio pedagógico de base; es decir, a todo educador estructurado en facultades de educación le proveen de herramientas históricas para la formación de un pensamiento pedagógico, empero, esta investigación revisó el cuerpo a la luz de las mismas como eje problémico. Para reforzar los argumentos del problema de investigación, fue necesaria la revisión de técnicas de las artes escénicas para validar el cruce entre las disciplinas artísticas y el saber pedagógico. En un segundo momento, la captura y registro en soporte audiovisual a la población de la muestra. En un tercer momento, el diseño e implementación de una matriz de sistematización gestual, la cual fue el instrumento para el análisis de la información capturada en el registro audiovisual. Esta matriz de sistematización gestual se presenta como instrumento inédito, toda vez que fue diseñada exclusivamente para analizar los siguientes niveles propios de la descripción de la observación:

- **Descripción del manejo del espacio:** distribución orgánica de desplazamientos en el espacio (cubo de Laban), contención y despliegue de energía.
- **Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia:** acciones y movimientos reiterativos en el Maestro para entrar en situación.
- **Descripción de la configuración facial del Maestro:** plasticidad (tonificación muscular del rostro).
- **Descripción de la utilización de gestos de las manos (explicativa o indicativa):** tensiones y acentos.
- **Descripción del manejo vocal:** silencios, pausas, acentos, tono, volumen.

Palabras clave: *maestro, formación, pensamiento, cuerpo, danza, teatro, gestos, acontecimiento estético.*

ABSTRACT

This research, attached to the Master of Education of the Education and Pedagogy School at the Pontificia Bolivariana University, in its emphasis Teacher: thought-formation, wants to problematize the image of the Master in his immediate scene, classroom: What is the pedagogical relevance of the being stopping to describe "what does it" and "how does it" the Master in the classroom? How respond the Master in everyday situations in his classroom in front of the relationship knowledge/craft? What is possible to identify of the Teacher's pedagogical knowledge in the daily tasks in the classroom?

In this ethnographic research is presented an articulation of pedagogy with concepts coming from the theater and dance coming from the Master's do-act description (his body expressiveness), taking place at the classroom and seeing as an aesthetic event: actions and gestures, kinesics and proxemics, gestural composition elements, that which the Master do-not- say, that what he actually does -or does not, and how he does it. The Theater concepts are taken from Eugenio Barba's theatre anthropology, Edward Gordon Craig's Übermarionette or supermarioneta, Vsevolod Meyerhold's Biomechanics, of Jerzy Grotowski's Poorness Theatre, as well as the psychophysical work of Konstantin Stanislavski and the Labanotation of Von Laban.

In this perspective, this research is a staging-to find a Master from his everyday gestures:, accomplices and contemplative staring lookings. The flavor of words in his mouth. Their silence or dizzy dramatic oralities. His

pauses. His theatrical histrionics or body contentions that tied him up form the language as an active participant in the writing of the time and space that runs through him: a teacher who drawn himself as a continuous moving palimpsest.

Methodologically the research was conducted in III stages of implementation, where it was used as data collection instruments audiovisual recording of 3 Teachers with more than 5 years of experience using a *Matrix Gestica* designed under the criteria of aesthetic order capture harvest levels Information and analysis:

- Use of the space, organic distribution Laban's hub, containment (silence) and deployment of energy description.
- Body tone of physical actions in sequence: repetitive actions and motions in the Master in order to enter into the dramatic situation and emphasize and accentuate his ACTOR condition description.
- Master's facial configuration: plasticity (facial muscle tone) description.
- Use of hands (explanatory or indicative): tensions and accents description.
- Voice, silences, pauses, accents, tone, volume description.

Keywords: Master, Training, Thought, Body, Dance, Theater, Gestures, Aesthetic Event.

UN PROEMIO A MANERA DE INTRODUCCIÓN

*Yo-mi piel,
mi piel dentro de mi,
mi piel donde descanso en superficie,
mi piel profunda como el limbo de los inocentes,
yo-mi piel agradezco la caricia,
la atención, el roce,
la ternura, los labios,
la presión, el peso,
yo-mi carne, dentro de mi carne yo,
desde dentro sin límites yo centro
del universo,
del universo centro,
yo-mi carne agradezco el tiempo,
tu tiempo, tu estatura,
la indagación de tu cuerpo, agradezco
la plaza fuerte de tu pecho, tu aposento,
el amplio receptáculo de mis urgencias, agradezco,
yo-mi alma, yo que broto por mis poros
con el sudor de la tarde, alma-yo
que desciendo la escala temblorosa
de este cuerpo, agradezco
este cariño que tiene la forma de tus dientes
y que me inunda toda y no sé donde termina
mi piel dentro de mi alma, mi alma dentro de ti...*

¿Será que sueño pensar que allí donde yo estoy también estás tú?

Chantal Maillard (2002, p.29).

Reconocer y agradecer la poesía que alberga la piel, el cuerpo, es ir tras la búsqueda de las posibilidades simbólicas y expresivas que dicho material erótico y sensual permite como sustancia del arte, y en el escenario que se

abre en este trabajo investigativo en particular, es ir tras la búsqueda de las reflexiones entorno al cuerpo del maestro en tanto posibilita soporte sensible para el pensamiento, el alma; ahora, en tanto mapea con precisión de astrolabio el cuerpo como primer elemento didáctico del maestro, es ir tras las reflexiones en torno a una educación y una pedagogía que se comprenda, como la entiende Francisco Cajiao en su libro *La Piel del Alma* (2001), como una educación de los sentidos, una educación del alma, una educación que no sólo comprende al otro, comparte la sensibilidad de ambos como la fuente de producción de conocimiento, dando alimento al alma humana para rescatar su equilibrio con el entorno; también, es gestión del conocimiento para fortalecer la imagen del docente no sólo como profesional de la educación: desde este deslinde perceptible como poética del gesto del cuerpo y poética del ser maestro, se desprende la necesidad de describir el hacer y el actuar del *Maestro*, toda vez que, pese a que se reconoce en un sentido sensible que el docente actúa cotidianamente en el aula, se carece de un estudio al respecto de las expresiones, los gestos, la movilidad, el ritmo: el arte de su hacer.

La posibilidad de comprender la relación entre el gesto corporal, lo que hace el maestro y su cotidianidad en el aula, permite hacer una lectura guiada del lenguaje no verbal en un primer nivel que aborde la proxemia y la estructura géstica de los elementos corporales organizados y esquematizados. Dado el interés particular, dicha lectura aborda, desde mi experiencia docente y formación teatral, estudios de técnicas de las artes representativas vivas (danza y teatro) para la formación del actor. En la escena, el actor bailarín hace de su cuerpo un objeto de estudio e investigación y se “gasta el tiempo” observándose en la extracotidianidad del ensayo y la repetición elaborando un gesto que sea verosímil para el público en la replica de lo cotidiano. Por ejemplo, lo que los actores llamamos *bíos* o presencia escénica se refiere a la capacidad del actor de “crecerse” en

escena, es decir, que efectivamente los gestos y las acciones corporales sean más que vistas por el espectador. Esto lo logra el actor experto a través del entrenamiento corporal para reconocer y cultivar la semiosfera de su actuación, como lo evidencia Eugenio Barba (1992), por el constante entrenamiento físico de conciencia corporal, el actor le da a su cuerpo otro cuerpo.

La posibilidad de comprender esta relación estética propone para este trabajo que se abra una apuesta por la democratización y la necesidad de construir desde este saber artístico un pensamiento y reflexión sensible al respecto de la cotidianidad del docente, ponerla en la escena, contemplarla con extrañeza del *ethos* y volver a ver aquella piel que ya sea por la rutina o bien sea por la misma dinámica de la profesión y el oficio diario, se extravió porque se volvió paisaje, porque, de cierta forma, perdió sentido.

Al abordar esta especie de laberinto en la piel del cuerpo del maestro, se decidió abordar conceptos y referentes teatrales y dancísticos, elaborados en el transcurso de la trayectoria artística de renombrados directores y actores mundiales, las cuales son utilizadas en la actualidad por su vigencia y tradición para la formación del actor y del bailarín, incluso por actores de talla internacional, en donde el objetivo es encontrar, desde la apropiación del cuerpo, el material escénico para la representación; éstas son: la Antropología Teatral, de Eugenio Barba (1992); *Über-marionette* o Supermarioneta, de Edward Gordon Craig (1987); la Biomecánica, de Vsiévolod Meyerhold (1992); el Teatro Pobre, de Jerzy Grotowski (1981); el trabajo psicofísico, de Konstantín Stanislavski (1979); y la Labanotación, de Rudolf Von Laban (1966). Estos referentes son, en sí, una sistematización de la experiencia de vida en las tablas de cada director mencionado, es decir, y para la comprensión de los mismos, la literatura que podemos hallar de estas técnicas nos remite a una práctica artística validada por usanza.

De esta forma, no sólo abordamos las técnicas del teatro y la danza con una muestra de gestos, también realizamos una revisión del material “cuerpo” como objeto de estudio pedagógico de base: las facultades de educación que forman maestros proveen de herramientas históricas para la formación de un pensamiento pedagógico, y al revisar algunos de los autores “taquilleros” de la tradición pedagógica como J. A. Comenio (1592-1670), J. J. Rousseau (1712-1778), J. E. Pestalozzi (1746-1827), entre otros, nos encontramos con gestos que han perdido valor en la formación del maestro y los cuales, con atravimiento decimos hoy también un poco extraviados, son fundamento y espíritu mismo de la pedagogía.

Para lograr una observación que permitiera ver repeticiones, pausar y hacer detalle de los gestos de los maestros de la muestra, optamos por realizar un registro audiovisual; para lograr analizar el registro, es decir, no sólo verlo si no contener lo observado en un instrumento idóneo, se requirió el diseño y la implementación de una “matriz de sistematización gestual” o “matriz gética” considerando la necesidad de una herramienta con campos delimitados desde una apuesta estética, permitiendo rastrear gestos y acciones físicas -a manera de una partitura- para identificar elementos didácticos del cuerpo del maestro puestos en escena, en su hacer-actuar definiendo rasgos de la profesión docente.

Este Instrumento se presenta como instrumento inédito, toda vez que fue diseñado exclusivamente para analizar y obtener descripciones propias de esta investigación que permiten una mirada estética observando cualidades expresivas:

- Descripción del manejo del espacio: distribución orgánica de desplazamientos en el espacio (cubo de Laban), contención y despliegue de energía.

- Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia: acciones y movimientos reiterativos en el Maestro para entrar en situación.
- Descripción de la configuración facial del Maestro: plasticidad (tonificación muscular del rostro).
- Descripción de la utilización de gestos de las manos (explicativa o indicativa): tensiones y acentos.
- Descripción del manejo vocal: silencios, pausas, acentos, tono, volumen.

Para obtener las descripciones, la matriz consta de 7 niveles de observación, a saber:

Nivel 0: Descripción general del docente.

Nivel 1: Tonificación Corporal.

Nivel 2: Proxemia Corporal. Descripción de los recorridos espaciales y manejo de niveles corporales en el aula de clase.

Nivel 3: Cualificación de Acciones Corporales.

Nivel 4: El Gesto Facial.

Nivel 5: Las Manos. Descripción de la utilización de las manos (no explicativa o indicativa): tensiones y acentos.

Nivel 6: La Voz. Silencios, pausas, acentos, tono, volumen.

Nivel 7: El cuerpo Mimesis- El cuerpo poiésis: construcción poética de imágenes corporales del Maestro. Descripción de imágenes corporales que el maestro configura en su hacer.

A partir de la aplicación de este instrumento y de la revisión de un estado de la cuestión, que aborda en un ámbito local al rededor de 150 trabajos de grado (entre nivel de pregrado y maestría) haciendo énfasis por afinidad y desarrollo de sus respectivos temas y problemas en 5 de ellos, se logró

establecer unos supuestos iniciales que posibilitaron darle viabilidad y estructura a la presente investigación:

- El cuerpo del maestro ha sido descuidado por el estudio pedagógico.
- Es posible describir las acciones y gestos cotidianos del cuerpo del maestro desde las técnicas desarrolladas para la cualificación-entrenamiento actoral.
- La experiencia del cuerpo desde las artes escénicas es potencia para analizar el "acontecimiento clase".

De este análisis se estructura el trabajo en dos partes; una primera, en donde se abordan los preliminares (planteamiento del problema, estado de la cuestión y aspectos metodológicos), y una segunda, dividida en 3 capítulos centrales, las conclusiones y la bibliografía, de la siguiente forma:

Capítulo I. Cuerpo Insepulto: Espejos, Reflejos, y la Piel de Alma en el Cuerpo del Maestro: este capítulo pretende, desde la metáfora del cuerpo como elemento o superficie que es olvidada, de lo insepulto, la descripción del hacer del cuerpo del maestro en la pedagogía moderna. Desde los diferentes autores de la modernidad el cuerpo del maestro se modela y ejemplifica. También se contempla para la discusión la Areté, la vocación, la virtud y las funciones del oficio docente, finalizando con la pasión del maestro como condición de su piel.

Capítulo II. La Voz del Cuerpo: elementos teatrales y dancísticos para la comprensión de los hallazgos: El segundo capítulo aborda una conceptualización de la experiencia corporal, entendiendo ésta como forma de creación, de exploración sensible y creativa. Para esto se explora desde el teatro y la danza conceptos base para la comprensión del cuerpo como categoría de análisis estético. Igualmente se aborda la categoría de acontecimiento estético y lo cotidiano, entendiendo que en

esto último a pesar de su concepción de "rutina" es posible lo poético y la creación.

Capítulo III. Densidad del Cuerpo Vivo: El Maestro en Escena. Pensar en el cuerpo como un laberinto el cual encierra en su centro algo visible pero encriptado a manera de un código que se abre lentamente a través de la escritura de la piel; desde *Lo Visible del Cuerpo en el Lugar Cultural: Aula de Clase*, y *Escrito en la Piel: Tocar y ser tocado*, se ubicará el discurso en la estética del cuerpo y lo que con densidad habita: comprender que el cuerpo en el espacio significa, pone algo en escena, aquello que no es lexicalizable empero, sensiblemente organizado en gestos. De esta forma, estos dos apartados expondrán apuntes desde el lugar cultural al respecto del cuerpo como materialidad legible.

Para dar cierre a esta introducción, tiene suma importancia anotar que, coherentes con el enfoque estético de esta investigación y a manera de deslinde poético, se ha ubicado al principio de cada capítulo un serial de imágenes de forma deconstructiva, en donde se podrá apreciar en cada sección, cada capa de tejidos muscular, óseo, orgánico, metáfora de la conexión entre el cuerpo, lo erótico y aquello que es piel, y de la propia estructura del trabajo, la cual nos recuerda lo que se va develando en el camino.

En los intersticios se ha ubicado también de forma estratégica una serie de registros visuales; unos que referencian con puntualidad las técnicas del teatro y la danza que se han referenciado con el objetivo de ilustrar con claridad los conceptos abordados; y, otros, que remiten específicamente a los registros obtenidos de los maestros de la muestra según los niveles especificados en la matriz géstica. Para ambos casos es necesario conectividad a internet y bastará con posicionar el puntero del mouse o

ratón sobre la imagen o sobre su respectivo pie de imagen y dar clic, inmediatamente se activará el respectivo hipervínculo que remitirá a una cuenta de dominio público.

Al finalizar cada capítulo se hará una descarga de una serie de textos de corte pasionales, vinculados a este trabajo para enriquecer la escritura con imágenes que coadyuven al lector la comprensión del hacer y del actuar cotidiano del Maestro como acontecimiento, como una pasión real y estética.



Imagen 1. Tool, Lateralus 1. 2002.

PRIMERA PARTE

1 DE LOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del Problema: El Maestro en escena

El hacer del maestro en el aula de clase ha sido mirado desde la investigación, el saber, la ciencia, la intelectualidad, la titulación, el oficio; también ha sido orientado por un ojo estético, desde el cine y la literatura, para hablar de maestros y sobre maestros en primera y tercera persona. Pese a que ese hacer del maestro se reconoce en un sentido sensible, que ese maestro actúa cotidianamente en la escuela y, que además del saber, también transmite y comunica formas de percibir el mundo, se carece de un estudio al respecto de las expresiones, los gestos, la movilidad, el ritmo, el arte con el cual transmite el conocimiento, con el cual enseña mundos posibles, con los cuales, actúa en el escenario del aula. Si, como dice Jacques Rancière en su texto *El Maestro Ignorante* (2007), el maestro está abocado a producir una revolución estética, es necesario abordar las preguntas por el maestro también desde las dimensiones histriónicas y proxémicas que constituye su labor. De esta forma, se justifica realizar una investigación que permita describir elementos de composición gestual y la expresividad corporal del maestro en el comportamiento e interacciones cotidianas en el aula de clase.

Se hayan, entonces, múltiples estudios desde el ámbito local que toman como objeto de análisis: **i.** El maestro y los estudiantes desde los procesos de aprendizaje. **ii.** El maestro y las dinámicas o dispositivos de cohesión

disciplinar del aula. **iii.** Los maestros desde el acto discursivo: construcción de un pensamiento pedagógico desde el rictus de la intelectualidad y que se soslaya de la experiencia en el aula de clase. **iv.** La sublimación del maestro como profesional con dificultades en su vocación, o, desde el oficio académico como un “desgraciado” en el escenario de la subvaloración por carecer de un sustento epistemológico “duro” que avale su hacer al respecto de otras ciencias. **v.** El maestro y el oficio como un ideal desde la narrativa y el cine (literatura e imagen autobiográfica). Es decir, el maestro, o la idea del maestro que podemos encontrar en el cine, en la oralidad de su práctica de enseñanza, en la literatura que se escribe sobre él o lo que este mismo narra de sí. Empero, en el estado de la cuestión (ver adelante en este trabajo) no se ha visto ninguna investigación que se centre en la potencia expresiva del lenguaje corporal del maestro con fines didácticos en el aula. Dicho de otra forma, el cuerpo del maestro como primer elemento didáctico en el aula de clase.

El espacio escolar, aula de clase, lo podemos comprender como una construcción arquitectónica –cerrada, abierta-, o, entreverlo como aquel complejo escenario en donde existen elementos con los cuales el maestro interactúa, elementos que ordena para actuar: la composición de las relaciones interpersonales maestro-alumno-padre de familia, el pupitre y la posición corporal, la fila, el timbre, la administración del tiempo y del espacio, del flujo de la palabra, de los materiales de clase, de la motivación y evaluación del alumno, sus desplazamientos en el aula, sus cambios de ritmo, balance y despliegue de energía que se asemeja a una danza; de lo que *se hace o no se hace* dentro del aula, la vida escolar que el maestro normaliza, dispone tal como una escena teatral, para otorgarle un principio de orden y sentido a su ejercicio diario, es decir, donde el maestro actúa. Esta “cotidianidad” del maestro en el aula de clase se presenta como una “rutina” que se vela por la alta frecuencia con la que acontecen las cosas,

que se desplaza al lugar donde no son dignas de registrar, como lo evidencia, en *La Vida en las Aulas*, Philip W. Jackson (1975), y que desde los discursos clásicos de la pedagogía poco se ha observado y descrito.

Las acciones corporales que el maestro hace en lo cotidiano, rutinizadas y ritualizadas en el oficio de enseñanza (McLaren, 1995), se han comprendido como simples herramientas para acompañar el discurso oral, se entrevén como solo borde, solo silueta, es decir, la corporeidad como un utensilio de la expresión de la palabra y no como fin en sí misma. Es el mismo maestro que desde su condición profesional (Tardiff, 2004) se identifica desde la práctica cotidiana como un simple reproductor de contenidos socio-culturales; empero, la sociología del cuerpo, desde 1960, *“nos recuerda que las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales y de las que menos nos damos cuenta, hasta las que producen en la escena pública, implican la intervención de la corporeidad”* (Le Breton, 2002, p.7), y desde allí nos habla de la comunicación no verbal, al reflexionar la semiótica del movimiento, la *bios* orgánica, la estética del cuerpo, los microgestos, la kinesia, la proxemia; por su parte, desde la pedagogía, se dificulta pensar en lo que el maestro hace con su cuerpo, y que estos esquemas corporales coadyuvan a configurar el saber, como elementos ordenados en una escena, susceptible a leerse como tal, es decir, el glosario del cuerpo como lo entiende Erving Goffman (1987) un cuerpo con una dotación expresiva utilizada ya sea de forma intencional o no.

Nos proponemos describir al maestro desde su hacer-actuar cotidiano en el aula de clase, haciendo hincapié en el cuerpo y sus gestos, para tratar de comprender desde allí la complejidad de la vida en el escenario escolar como un acontecimiento estético, abriendo una reflexión en torno a las prácticas de enseñanza de los maestros desde la perspectiva estética, en donde el cuerpo en el aula de clase lo podemos observar como elemento didáctico, escénico y simbólico.

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos, optamos por realizar un registro audiovisual de tres (3) maestros el cual permitiese hacer lectura permanente de elementos de composición gestual y la expresividad corporal, tales como los conceptos propios del teatro y la danza ya señalados: Antropología Teatral de Eugenio Barba, la Biomecánica de Vsiévolod Meyerhold y la Labanotación de Von Laban. Estos constituyen, en el ámbito de las “artes vivas” (en el circuito artístico, se entiende como “artes vivas” al teatro y la danza), pilares modernos y referentes de obligatoriedad para el entrenamiento del actor o del bailarín. Cada uno de estos referentes artísticos son, en sí, la rigurosa sistematización de prácticas escénicas en donde el cuerpo es soporte, material y objeto de estudio. Esto implica entonces una democratización de los saberes, justificado en el perfil docente y el dominio de las técnicas escénicas mencionadas por parte del investigador de este trabajo. De esta forma el maestro en este registro audiovisual será comprendido en siete (7) niveles de observación enfocados al análisis de la expresividad corporal como la composición gestual, la proxemia corporal, y la relación tiempo-espacio-energía.

Estos niveles de análisis estético nos permiten disfrutar del cuerpo, de lo que podemos simbólicamente representar con él, del goce y de la didáctica que alberga el lenguaje no verbal en el aula de clase. Así, para lograr ver aquello ya no visible por hacer parte del mismo, se debe precisar a “la extrañeza en la cotidianidad”, abordando un objeto de estudio que poco a poco se abre: la cultura del cuerpo, del cuerpo del maestro, y su hacer en el aula de clase como acontecimiento estético.

1.2 Un estado de la cuestión

En el ejercicio investigativo de delimitar y validar el problema de investigación, se realiza un rastreo bibliográfico en el ámbito local, que permite ver un estado de la cuestión planteada. En primer lugar, los trabajos de grado en el pregrado en licenciatura en educación artística y en la

especialización en estética de la Universidad de Antioquia, Universidad Nacional- sede Medellín- y Universidad Eafit. Se utiliza el concepto de cuerpo como descriptor de búsqueda en los motores virtuales y las diferentes bases de datos bibliográficas. De esta búsqueda se obtuvieron sesenta y siete (67) registros, en los textos revisados *El cuerpo* es abordado estéticamente como elaboración de la subjetividad-otredad; además de emparentarse desde la *Pedagogía Del Cuerpo* como metodología para el aprendizaje significativo. Si bien la presente investigación aborda el cuerpo, lo hace desde el rol docente como corporalidad cotidiana en la enseñanza, y no como metodologías de aprendizaje, por lo cual los sesenta y siete (67) registros obtenidos, son importantes como referentes, pero es evidente que, precisamente, adolecen de falta de un tratamiento del cuerpo del maestro.

En segunda instancia, se realiza un rastreo de trabajos de grado de las maestrías en educación de la Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana (instituciones universitarias seleccionadas por la oferta en postgrados en Maestría en educación y afinidad temática en la unidad de análisis). Este rastreo arroja como resultado noventa (90) registros de los cuales cinco (5) trabajos de grado se encuentran en afinidad con el problema de investigación: la práctica como acción del *Maestro* y su relación con su hacer. (Ver anexo 1. *Tabla resultados del rastreo bibliográfico N°1*).

Se ponen a consideración estos cinco (5) trabajos de grado que presentan mayor afinidad en el devenir del problema del presente trabajo de investigación, a saber:

UBICACIÓN	TITULO	AUTOR	CRITERIO DE AFINIDAD
Universidad Pontificia Bolivariana- Biblioteca Central	El Maestro De Literatura: Aproximación Desde Una Muestra De Cine Contemporáneo (2011)	Hoyos Londoño, María Carmenza	El hacer cotidiano del maestro visto desde una perspectiva estética (cine)

Universidad Pontificia Bolivariana- Biblioteca Central	Maestros Colombianos En Las Narrativas Autobiográficas: Héroes, Ordalías Y Recompensas En Los Espacios Educativos (2011)	Lopera, Maria. Piedrahita, Faber	El hacer del maestro en las narrativas en el contexto de los concursos de producción autorreferencial de prácticas escolares
Universidad De Antioquia- Biblioteca Central	El Maestro Como Investigador Permanente A Través Del Diario Pedagógico: Una Estrategia Practica (2004)	Ruiz Galeano, Guillermo León	El diario de campo como instrumento en donde el <i>maestro</i> registra sus acciones de enseñanza: su hacer.
Universidad De Medellín- Biblioteca Central	Características Atribuidas A Los Maestros Reconocidos Como Los Mejores Por Sus Estudiantes En La Universidad De Medellín. Una Lectura Desde El Ser, El Hacer Y El Saber (2001)	Acevedo T., Julio Cesar. Arango V., Sandra Isabel. Betancur Ch., Jose Luis. Cano R., Carlos Ernesto. Díaz J., Martha Cecilia. Holguín H., Amparo De Jesús. Osorio V., Carlos Mario. Palacio R., Jorge Alonso. Pérez P., Consuelo De Jesús. Sánchez O., Jorge Ig	Maestro en cuanto desencadenador de gestos y acciones: teoría-practica-enseñanza
Universidad De Medellín- Biblioteca Central	Formadores De La Integralidad, Practicas Docentes Y Atributos De Maestros Que Dejan Huellas (2000)	Calderón Betancur, Luz Marina. Cartagena Mejia, Magdalena. Garcia Jiménez, Maria Eugenia. Jiménez Gutiérrez, Gloria Inés. Loaiza Bermúdez, Elkin Joane. Maya Lema, Juan Eugenio. Ramírez Duque, Rosalba. Salazar Aristizabal, Luz Marina. Zuluaga Montoya, Carl	Relación saber pedagógico-didáctica y sus implicaciones en la enseñanza

Tabla 1. Resultados del rastreo bibliográfico.

A estos trabajos referenciados se les realizó una lectura en el siguiente horizonte: problema de investigación, objetivos, metodología utilizada y hallazgos en relación con los planteamientos e hipótesis de este trabajo de grado. Se expone a continuación los rasgos principales de las mismas; para ello se presentará uno a uno, resaltando en negrilla los asuntos

que se articulan al trabajo de grado para coadyuvar en la comprensión del problema de investigación.

El trabajo de investigación *El Maestro de Literatura: aproximación desde una muestra de cine contemporáneo* (Hoyos, 2011) planteado en el énfasis Maestro: Pensamiento-Formación de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana; el problema de investigación caracteriza las formas en que el cine representa y configura a los maestros de literatura: la imagen que se exhibe desde el cine –como metáfora del espejo de la realidad- del hacer del maestro:

Los valores de la profesión docente que se muestran en las películas contienen una idealización muy elevada y poética del maestro, o por el contrario, una dura visión de su realidad, caricaturizándolo; es decir, el cine enfrenta lo ideal y lo real y distingue dos series de valores: los positivos (ligados al ideal de la imagen profesoral) y los negativos (antivalores, que forman parte del quehacer de los maestros). (Hoyos, 2011, p.18)

Para la realización de esta investigación, de corte cualitativo, la investigadora seleccionó como población y muestra 18 películas que conformaron el corpus documental; estas tienen su origen en diversas nacionalidades y épocas, desde 1951 hasta 2009. Corresponden al cine narrativo y están clasificadas como drama y comedia (ambos géneros de ficción) para lograr homogeneidad en la muestra se definieron cinco criterios de selección: 1.El maestro de literatura puede ser personaje principal o secundario. 2. Este maestro debe consagrarse única y exclusivamente a enseñar literatura. 3. Las prácticas del maestro deben realizarse en una institucionalidad (colegio, escuela, universidad o academia). 4. Este maestro debe dictar clase por lo menos en una escena de la película. 5. Las películas seleccionadas son dramas o comedias.

Metodológicamente, la investigación determinó el análisis a través de los enunciados icónicos y verbales de cada film de la muestra; para ello utilizó como herramienta de análisis de estos enunciados cinematográficos y para categorizar la información una ficha de registro individual.

Los hallazgos de esta investigación se orientan a dos conclusiones fundamentales: el cine en tanto soporte estético, puede contener una función de espejo o representación de una realidad desde una ficción, la cual refleja varios ángulos de una imagen; en este caso, el maestro de literatura desde facetas tan humanas, empero, siempre como arquetipo de superación y sublimación de valores poéticos. También, la posibilidad de encontrar en el cine un soporte didáctico en dos vías: 1. La utilización de este material para otorgarle profundidad al desarrollo de temáticas del área de literatura, es decir, un pretexto para el desarrollo curricular del área. 2. La reflexión propia del maestro en tanto su hacer como expresión existencial de un ideal, de una imagen que se retro-proyecta de la sociedad para alentar a la transformación:

Puede tener sus orígenes en lo que la sociedad cree o ha creído de los maestros, porque los imaginarios colectivos no los forma sólo un hombre sino muchos. En esos supuestos colectivos que se imponen se ha idealizado la imagen de un maestro de literatura casi perfecto, que además de ser un apasionado de lo que hace, trasmite su entusiasmo a los estudiantes y transforma sus vidas. (Hoyos, 2011, p.170)

El trabajo de investigación *Maestros Colombianos en las narrativas autobiográficas: Héroes, Ordalías y Recompensas en los espacios educativos* (Lopera & Piedrahita, 2011) se desarrolló en el marco del macro-proyecto Pensamiento y Práctica del Maestro en el Contexto de la Institucionalidad Escolar Colombiana. Ciudadanía, Formación y Escritura, planteado en el énfasis Maestro: Pensamiento-Formación de la Maestría en

Educación de la Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana. Esta investigación cuestiona la concepción auto-referencial de maestro en el contexto de las historias publicadas en concursos en Colombia entre los años 2002 y 2009: *Compartir al Maestro*, *Maestros Cuentan* de la Alcaldía de Medellín y *Maestros para la vida* de la Gobernación de Antioquia. Una imagen que se le concibe como virtuosa y apostólica del maestro. Además, entrevé que este ejercicio narrativo se comprende como dispositivo. Para ello analiza dos hitos relevantes en los últimos treinta años: el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica. Esta investigación, metodológicamente aplica un análisis narrativo a la muestra desde el modelo actancial de Algirdas Julien Greimas a los elementos constitutivos de la narración.

A manera de metáforas concluye con la configuración de una imagen heroica del maestro ejemplarizante. Igualmente, es acompañada la participación con la escritura autobiográfica como dispositivo de los esfuerzos del sistema educativo para moldear desde el cultivo del intelecto del maestro, un oficio que adopte un gesto y rictus intelectual, que hace de suyo un saber válido a través de su reconocimiento como productor de conocimiento.

El trabajo de investigación *el Maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico: una estrategia práctica* (Ruíz, 2004) fue realizado en la Universidad de Antioquia Facultad de Educación; el problema de investigación de este trabajo se orientó a concebir el perfil del docente como investigador mediado por la utilización del diario de campo como instrumento de validación de su experiencia docente.

Fundamenta el problema desde la resistencia a la normatividad (ley 115 general de educación, decretos 0709 y 3012 que orienta la formación de formadores desde la capacidad investigativa) que este ejercicio suscita en

los *Maestros*, se desprende el interrogante que orientó dicho trabajo: ¿Qué condiciones permiten relacionar el diario pedagógico con el *Maestro* como investigador permanente en la Escuela Normal Superior de Marinilla Rafael María Giraldo? Igualmente se encuentra una idea fuerte con la cual el investigador asume el problema:

El Maestro tradicionalmente enmarca su desempeño en la estructura de una escuela vacía en la que, según el planteamiento de Parra Sandoval (1994), las actividades académicas de los Maestros se convierten en procesos pedagógicos repetitivos, carentes de creatividad que ocasionan en él y en sus alumnos aburrimiento y desinterés por el conocimiento. (Ruíz, 2004, p.6)

De este planteamiento el investigador desprende la reflexión crítica *del hacer del Maestro* como proletario intelectual, pensamiento rastreable en la publicación Educación y Cultura del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores Fecode-CEID desde su primera publicación en julio de 1984 hasta la fecha; por su parte, la metodología utilizada en esta investigación se orientó desde un enfoque cualitativo, de orden subjetivo, en donde el estudio realizado abocó por la experiencia de las docentes desde su experiencia cotidiana.

La población se seleccionó por el recorrido de los *Maestros* de la Normal Superior de Marinilla; la muestra fueron tres docentes y el coordinador académico, con los cuales se recogió testimonios utilizando entrevistas grabadas y el análisis de los diarios pedagógicos. Las docentes fueron elegidas por liderar procesos formativos desde su práctica misma y desde el área de Formación Pedagógica, en la que, por sus características, el diario es un elemento fundamental, como herramienta que ayuda al proceso investigativo de los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación se orientan desde cinco (5) tópicos:

- Relación de la investigación en el aula con el diario pedagógico: presenta el diario pedagógico como instrumento con el cual el docente interactúa identificando las dinámicas de la clase: análisis contextual de lo que acontece en lo cotidiano del aula de clases. Es decir auto reflexivo biográfico.
- Relación del diario con las estructuras administrativas: como instrumento de obligatoriedad el diario pedagógico no opera corresponsablemente. Es necesario que el docente asuma esta herramienta no desde su funcionalidad administrativa, si no, como contenedor estético de su hacer.
- Concepción pedagógica institucional y personal: el diario pedagógico es funcional en tanto el modelo pedagógico de la institución lo articule como mediador en la producción del *Maestro*, registrando desde la escritura la experiencia de su hacer.
- Actitud del *Maestro*: Se reconoce cómo la utilización del diario cualifica el proceso de enseñanza, es decir, se conceptualiza desde la escritura del docente, la actitud crítica y reflexiva del mismo.
- Equipo docente: en tanto registro de las principales actividades y acciones del *Maestro* en lo cotidiano, el diario pedagógico es funcional para abrir los lindes del desarrollo del trabajo colaborativo.

Pese a lo sucinto de las conclusiones de la investigación realizada por Guillermo León Ruiz, es de rescatar que el *Maestro* desde su “autonomía regulada” realiza una documentación de sus acciones, pensamientos, sentimientos al respecto de su hacer; en este sentido, los *Maestros* entrevistados que ofrecieron su escritura para ser revisadas y analizadas, se puede inferir que consideran que en su hacer cotidiano existe un valor ético y estético que se sublima como un acontecimiento.

El trabajo de investigación *Características atribuidas a los Maestros reconocidos como los mejores por sus estudiantes en la Universidad de Medellín. Una lectura desde el ser, el hacer y el saber* (Campos et al., 2001) fue realizado bajo la figura de convenio entre la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Medellín desde su programa de Maestría en educación de la vicerrectoría académica; la intencionalidad de este trabajo se orientó desde una selección que la Universidad de Medellín realizó utilizando voto secreto universal a los mejores docentes de cada facultad.

De este ejercicio se desprendieron interrogantes que orientaron dicho trabajo: ¿qué valoran los estudiantes de la Universidad de Medellín en aquellos *Maestros* a quienes consideran buenos? ¿Es diferente esta valoración, según el campo del saber en qué se relacionan profesor y alumno?

El objetivo se trazó en cuanto el análisis realizado permitió reconocer qué *del hacer del Maestro* registran los estudiantes encuestados como rasgos distintivos de una experiencia exitosa, articulado a la calidad educativa como finalidad del hacer del docente. Para ello el grupo de investigadores aplicaron encuestas a doscientos sesenta y cinco (265)

estudiantes de la Universidad de Medellín y una entrevista semi-estructurada compuesta de ocho (8) preguntas a los profesores.

Posterior a la aplicación de la encuesta se realizó un análisis hermenéutico aplicado a las respuestas de esta encuesta, agrupándolas en tres categorías de eje o axiales: ser, hacer y saber. Cabe anotar que estas categorías son derivadas de un estudio previo del PhD. Rafael Campo Vásquez: *Caracterización de una Excelente Práctica*.

Las ocho (8) categorías fueron: ser persona, ser *Maestro*, disposición hacia el conocimiento, dominio del conocimiento, manejo del conocimiento, trato al estudiante, enseñanzas y procesos de enseñanza. En el ejercicio de interpretación, el grupo de investigadores agruparon en tres áreas (Económica y Administrativas, Humanísticas y Matemáticas e Ingenieras) preguntándose en rededor de las valoraciones de las categorías *ser, hacer y saber* variaban entre los diferentes campos del conocimiento.

A manera de hallazgos esta investigación presenta:

- *Del Ser*: desde la filosofía personalista (anclados en los filósofos alemán y español respectivamente, Max Scheler y Xavier Zubiri Apalátegui) se abre la reflexión del ser *Maestro* como persona que es transversalmente atento a la sensibilidad más allá de su oficio docente: “*encontrar al ser humano, al protagonista del acto educativo, despojado-si ello es posible- de su condición de Maestro*” (Campo et al., 2001, p.22), según los resultados de esta investigación un grupo de testimonios consideraron lo estético en la condición del *Maestro* desde el ser como una disposición actitudinal a valorar lo bello y lo creativo. Valoraciones en el marco de comprender el oficio del docente también como acontecimiento o experiencia estética y el goce: “... *el artista no solo piensa su*

obra, sino que, además, le da forma y le imprime espíritu". (Campo et al., 2001, p.32)

- *Del Hacer:* dentro de los hallazgos de esta investigación es de relevancia el hecho que la encuesta aplicada contenía una intencionalidad en cuanto a la didáctica que los *Maestros* destacados utilizan en sus clases. La impronta que reconoce la población encuestada orienta que la enseñanza de estos docentes no sólo está mediada por recursos didácticos y tecnológicos básicos y convencionales; la oralidad y la corporalidad de estos *Maestros* son entendidos como valor singular que fundamenta *el hacer* del docente. La relación dialógica que se plantean en la oralidad (y sus características estéticas) no sólo está encausada por el dominio y propiedad de un saber, también, por *la forma* como los docentes habitan este saber.
- *Del Saber:* relacionan los investigadores la definición de conocimiento del biofísico español Jorge Wagensberg Lubinski: *conocimiento es la representación (finita) de cualquier realidad (infinita). El conocimiento es siempre una aproximación... el conocimiento es una representación mental de la realidad .Resulta, además, que esa realidad está poblada por otras mentes, así mismo dedicadas a conocer. Resulta encima que la actividad de una mente ni se limita sólo a conocer, también se comporta. Y no solo es eso. Una mente se comporta, justamente, según las sugerencias que le hace el conocimiento que haya podido adquirir. La convivencia humana es el resultado de esta intrincada red de conocimientos y comportamientos.* (Campo et al., 2001, pp.52-53) El saber que porta de suyo, el *Maestro* lo ha construido socialmente, sensiblemente, y de esta manera, en la relación con su estudiante se generan empalmes culturales y estéticos.

El trabajo de investigación *Formadores de la integralidad, prácticas docentes y atributos de Maestros que dejan huellas* (Calderón et al., 2000) se plantea como un estudio de caso y fue realizado bajo la figura de convenio entre la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Medellín desde su programa de Maestría en educación, de la Vicerrectoría Académica, adscrito área de énfasis educación, convivencia, y proyectos sociales.

El problema de investigación se situó desde la pregunta ¿cómo es el comportamiento de un *Maestro* en el aula de clase que en opinión de sus estudiantes se destaca por sus buenas relaciones y su capacidad de enseñanza? Esta pregunta se desprendió de las siguientes interrogantes: ¿Cómo emplear la inteligencia emocional para lograr una práctica educativa humanizante? ¿Qué elementos característicos se deben fortalecer en el *Maestro* para propiciar la convivencia en su entorno cotidiano y en sus alumnos? ¿Cuál es el perfil emocional del *Maestro* que en su desempeño cotidiano propicia convivencia?

Para la realización de esta investigación, se empleó una metodología de corte etnográfico. La población seleccionada fueron *Maestros* del liceo Doctor José Manuel Restrepo Vélez del municipio de Envigado y de la institución educativa Colombo-Venezolano; no se explicita el criterio de selección de la población objeto de la investigación en las instituciones educativas en el corpus del texto, sólo la descripción de *Maestros* que dejan huellas; igualmente la muestra seleccionada obedece a la valoración del grupo de investigación por *Maestros* que se les atribuía la categoría de excelencia. Esta categorización se realizó a partir de conversatorios con aproximadamente ciento treinta (130) estudiantes de noveno y undécimo grados. Se utilizó como técnica de recolección de información la observación y la entrevista; también hicieron uso del diario de campo como instrumento

de recolección de información, en donde consignaron las situaciones emergentes de la entrevistas.

La investigación: *Formadores de la integralidad, prácticas docentes y atributos de Maestros que dejan huellas* plantea una conclusión de relevancia para visualizar el problema del hacer del maestro: existe una relación intrínseca entre las acciones del *Maestro* -comportamientos físicos- y la oralidad del mismo; se aborda desde un sentido ético y moral del *Maestro* a lo cual la investigación lo denomina *coherencia personal del Maestro*. Dicha coherencia le permite al *Maestro* ubicarse en una situación en la cual su hacer es advertido constantemente por los estudiantes como suceso formativo:

El desempeño del *Maestro* en el aula de clase se ubica desde la exterioridad de su hacer, identificada o medida por la cantidad de energía de sus acciones además de trascender *lo académico y se preocupan por formar y dotar de sentido su quehacer*. (Calderón et al., 2000, p.158)

Ahora bien, los cinco (5) trabajos que se reseñaron plantean desde su forma y fondo una cuestión que deja ver un *hacer/actuar* desde el saber del *Maestro*: la relación entre el *Maestro* como aquella percepción e imágenes que se configuran en rededor del oficio del “profe”, y su exterioridad; las formas que el *Maestro* dibuja de suyo palpitan en el espacio que habita. El rincón y el vacío, la hondura que se advierte cuando se configura una imagen del *Maestro*, cuando éste habla de sí mismo.

Se ha incluido la visualización del problema de la presente investigación entonces al respecto de dispositivos de la funcionalidad expresiva del maestro en la escena, la narrativa y la sistematización desde el modelo actancial (Lopera & Piedrahita, 2011) en donde se advierte una tradición de valoración del oficio a través del análisis de la narración de los

concursos de maestros que “cuentan su cuento”, es decir, que enuncia la peripecia -poéticamente hablando-.

Del mismo modo, en una descripción del maestro como imaginario del cine y éste como fundamento ideal de los maestros como motivación positiva del hacer (Hoyos, 2011). Es decir, verse en pantalla para reconocerse: distancia del observador a sí mismo, para entre ver un reflejo, justificación propia de la extrañeza en lo cotidiano del hacer.

La documentación del hacer del maestro desde el diario de campo como dispositivo que, a pesar de proponer un control sobre la autonomía, propone un instrumento de registro del valor estético de lo que acontece en la cotidianidad de las acciones del maestro en el aula de clases (Ruiz, 2004). Como también, el reconocimiento de una serie de comportamientos, actitudes, acciones de aquellos maestros que dejan huellas (Campo et al., 2001) desde el ser, el saber y en prelación con el presente trabajo, el hacer.

1.3 Elementos conceptuales y teóricos de referencia

1.3.1 La extrañeza y lo cotidiano en el hacer del Maestro

El concepto de extrañeza, de distanciamiento, es de frecuente utilización en la metodología de investigación etnográfica, en donde el ejercicio presentado es despojarse de los pre-conceptos (éticos, morales, estéticos) de quien habita en un contexto determinado para alcanzar una descripción de la relación de los elementos característicos de un grupo en singular (Woods, 1993, pp.21-22); como reza el adagio popular, hacer “oídos sordos” que en la *trivialidad* de lo que sucede en lo cotidiano existe un conmensurable rasgo de lo que culturalmente se ha estampado en la memoria como un “inside” o una acción repetitiva con un contenido simbólico esencial de nuestra identidad, sería proponer un ruptura innecesaria en la concepción de ver de manera sensible y estéticamente el

devenir de las cosas. Es decir, la extrañeza desde la investigación etnográfica constituye el primer elemento o la primera condición que deberá cumplir el investigador para poder ver sensiblemente y anudar a éstas el intelecto, aquellas situaciones que por costumbre, por rutina, por cotidianidad, por “ceguera del día-a-día” la percepción ya se ha negado ver, sentir, describir, disfrutar, degustar, auscultar y en el mejor –científicamente hablando- de los casos, negar.

Aquello que permite hablar es la distancia, lo inmediato es indecible. El pronombre, el sujeto, es el lugar donde se fija la autonomía del lenguaje, es el lugar de aparición del discurso, y esa aparición es posible porque ese lugar está vacío. No habría sujeto sino hubiera distancia y extrañamiento entre un yo y el mundo. (Del Estal, 2011, sección La Poesía como Ritual de Sacrificio)

La extrañeza, entonces, es aquella predisposición orgánica con la cual la investigación etnográfica encabalga toda observación; es decir, es una condición con la cual se lleva a finalidad una expresión cotidiana que la mayor parte de los *Maestros* han utilizado en las aulas de clase para estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje: ver las cosas como por primera vez. Peter Woods (1993), en *La Escuela por Dentro*, afirma:

Los etnógrafos tratan de comprender por qué trivialidades tan despreciables para un observador externo como la pérdida de la hora libre de clase, la colocación de una máquina de bebidas, la asignación de tareas en la tarde de deportes, el color de los calcetines de un alumno o pequeñas reyertas en la sala de profesores, pueden revestir tanta importancia en la visión que el Maestro tiene de las cosas. Tal es la materia de la vida cotidiana del Maestro, junto con una masa de menudencias que intervienen en su acción y sus decisiones de cada momento (Woods, 1993, p.22).

Para el trabajo de investigación, la experiencia del maestro en el aula de clase es perceptible en lo cotidiano en aquella materialidad corporal simbólica que utiliza para organizar y darle sentido a su hacer. Así, entonces, el cuerpo del Maestro, sus gestos y acciones cotidianas en la interacción en el aula de clase, como el gesto de mirar al tablero vagamente antes de escribir en él, o acomodar la silla a un lado del aula, posar el pie derecho en el cojín de la misma, afinar la garganta con un suave ¡...mm...mm...! y leer con tono grave un poema de Borges, o un inciso de Yourcenar, fue el objeto de observación y análisis, en donde lo cotidiano de su *que hace*, se entrevea todos sus gestos como acontecimiento estético.

1.3.2 ¿Qué se entenderá por estético?: Lo estético y la experiencia en el hacer del Maestro.

Desde la filosofía, se entiende por estética aquella disciplina que se dispone a estudiar y comprender lo bello desde los fenómenos artísticos, los fenómenos de la actividad artística y creativa del hombre. Podemos entrever en la historia del arte que la estética no ha tenido un solo enfoque en su forma de concebirse, a saber, desde los estudios del arte como más que una manifestación del fenómeno social, económico y cultural de la experiencia del hombre en el mundo, lo aboradan hasta lo pueril de leer el arte como un oficio que, desde su practicidad, no alberga ninguna significación, llanamente como un juego de subjetividades.

En el discurso estético existe entonces una dialéctica peligrosa: la relación objetividad-subjetividad de lo bello (Zuleta, 2007, p.85). Es importante señalar que para la presente investigación, esta discusión estética -que es amplia en sí, incluso sin dejar de explorar las filosofías del acontecimiento y pensamiento de lo sensible, también - de lo dogmático en lo bello (entendiendo lo dogmático como una verdad exógena que prevalece moralmente cuando el pensamiento se imagina que la verdad

está por fuera, que la verdad es un texto sagrado, que es verdad en sí) no se abordará desde esta discusión.

Sin embargo, para la investigación, el concepto de acontecimiento estético será entendido como el desencadenamiento de sucesos - experiencia- que le proveen sentido a lo cotidiano; se encadena de esta forma la relación entre experiencia, acontecimiento y cotidianidad, tal como fue enunciado en párrafos anteriores: el sentido que portan de suyo las cosas, en la simple distancia entre lo sensible y lo intelegible, la forma y el continente de la misma. Es decir, nos apartaremos de la premisa platónica en donde las cosas son bellas en tanto se asemejan o “miman” a la idea, en donde la búsqueda es por relación simétrica; la concepción de un acontecimiento se acerca más a la experiencia, al padecer de la misma, a lo erótico, en tanto George Bataille (1997), decir diversas formas es toda una paradoja si se trata de hablar de lo erótico. Ya se sabe que todo cuanto compone lo humano es erótico en sí.

Jorge Larrosa (2003), Hugo Mujica (1997) y Jhon Dewey(1960)- aunque lejanos geográfica y temporalmente- abordan desde la experiencia el tema del acontecimiento. El primero, lo define desde el *pathei mathos*, como un acaecimiento, un padecer en el acontecimiento mismo; implica entonces percibir la experiencia como una cadena de sucesos que se disponen y se organizan tácitamente de cierta manera para que sobrevenga una transformación: *una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma* (Larrosa, 2003, p.30-31). El segundo otorga sentido de experiencia a la *hondura*, entendiéndola como un devenir entre la percepción visceral de lo acontecido con el reflejo, en donde la experiencia se define como condición trágica de un hecho ineludible: *hay honduras que no son transparencia, son reflejo. Arrojate: si tu frente sangra, es transparencia, no tu ausencia* (Mujica, 1997, p.196). El tercero, contempla la

experiencia – experiencia más ligada al tema en cuestión del aula de clase- como un continuo de sucesos conectados entre sí, acontecimientos, cotidianidades entrelazadas y ulteriores; lo concibe como una “cotidianidad”, en la cual: *desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después.* (Dewey, 1960, p. 36).

Estos puntos nos dirigen a observar y describir desde un sentido estético (sentido sensible de su acción) una condición del *Maestro* que no sólo se deberá entender como aquellos recursos didácticos con los cuales el *Maestro* transforma la arquitectura física de la escuela y que coadyuvan en el accionar de la enseñanza (recursos gráficos y plásticos); sino, también, como el modelaje que él construye para realizar su actuación en clase: el *Maestro* y su cuerpo como actor en escena, como primer elemento didáctico. Ver, entonces, al *Maestro* como aquella construcción de sí mismo relacionado con la exterioridad, *con la techne tou biou -aesthetics of existence-la artesanía de la vida* (Foucault, 2005, p.46), relacionado con su experiencia vital, con sus imaginarios, con las emergencias que el *Maestro* afronta y que puestas en escena amplían el rango de comprensión del saber pedagógico en relación con la forma de enseñanza.

Cabe señalar que la *Forma* es continente, volumen, densidad, no solamente contorno, y la relación (*intencionada* o no) con su práctica en la acontecimiento escolar, se configura como una compleja situación dramática, como una situación ritual. Es así que el *Maestro* se sitúa en un espacio estéticamente dispuesto -como se anotó anteriormente, no sólo desde la arquitectura del edificio escuela- desde la amalgama entre el saber pedagógico y dispositivos disciplinares, abalados y reglamentados, como lo señala W. Jackson (2001) en la cotidianidad de la escuela, en donde el accionar diario del *Maestro* habilita un ideal de sociedad, entendiendo la

educación como un gran panóptico que administra la bagatela de saberes, informaciones y da sentido ontológico a las cosas que circundan el proyecto de formación.

Esta anotación se dirige a comprender la condición estética del *Maestro* en relación con su inserción y participación en el sistema social, simbólico y representacional (Barthes, 2007), en el cual se dispone el producto educativo (la formación) en torno al lenguaje, en torno a la hondura que guarda la pertenencia de lo humano: habitar estética y sensiblemente los procesos de abstracción y representación del contexto histórico. Comprender al *Maestro* como un palimpsesto en continuo movimiento dentro de un sistema vivo como lo es *la escuela*.

Este espacio-escenario educativo en donde el *Maestro se dibuja y proyecta su hacer educativo* desde sus gestos: miradas adustas, miradas contemplativas y cómplices. El sabor de las palabras en su boca. Sus silencios o vertiginosas oralidades dramáticas. Las anécdotas relacionadas con su cotidianidad o discursos verticales. Lo que verbaliza y no. Su histrionismo teatral o contenciones del cuerpo. Movimientos ligeros o repentinos de la mano. Respiraciones que delatan sus frustraciones o avatares. Su enseñanza con pasión o simplemente su enseñanza, lo suscriben desde el lenguaje como activo participante en la escritura del tiempo/ espacio que en él transcurre; y, para un docente, las diferentes corrientes, modelos y enfoques curriculares, en los cuales se fundamenta y se justifica la acción educativa, se entrevé su condición creadora, su pensamiento, su lenguaje verbal o no.

1.3.3 Lo Escénico

Esta subsiguiente descripción, que parte desde la importancia de hacer “extraños” los acontecimientos y comportamientos cotidianos del Maestro en su ejercicio, busca abrir el campo de comprensión de la

profesión docente desde lo que hace el Maestro y lo escénico que habita este hacer cotidiano.

Para ello se abordan asuntos conceptuales de las técnicas que son tratadas en la formación del actor y el bailarín, como la Antropología Teatral, de Eugenio Barba (1992); Über-marionette o Supermarioneta, de Edward Gordon Craig (1987); la Biomecánica, de Vsiévolod Meyerhold (1992); el Teatro Pobre, de Jerzy Grotowski (1981); el trabajo psicofísico, de Konstantín Stanislavski (1979); y la Labonotación, de Rudolf Von Laban (1966); estas prácticas de formación artística constituyen referentes indiscutibles -para anclar en el discurso pedagógico-, aquello necesario de referenciar para desarrollar los objetivos de la investigación: consideraciones sobre el lenguaje corporal, lo gestual, lo escénico y la representación.

Ver el cuerpo del *Maestro* como instrumento expresivo, se entiende en la presente investigación como componentes escénicos para definir un campo estético a partir del cual se pueda asir lo cotidiano en el actuar del *Maestro* como acontecimiento estético. Para esto se requiere entonces de un cierre mínimo de conceptos desde el teatro y la danza para comprender *lo corporal* en la cotidianidad.

El cuerpo, desde - disciplinas artísticas como el teatro y la danza, se concibe como materialidad e instrumento expresivo – y que coadyuva a la expresión verbal- se constituye en serie de códigos y matrices gésticas que organizan y exteriorizan, a veces de manera tranquila, segura y confiable, la intencionalidad y el sentido de las palabras. Sin embargo, hay algo de primitivo en este sistema géstico corporal, que hace vulnerable al discurso: la espontaneidad de lo cotidiano.

Lo corporal, Eugenio Barba (1992) lo definió como un uso particular del cuerpo con dos acepciones: lo cotidiano y lo extra cotidiano. En la

segunda de ellas, es de uso del actor en su entrenamiento (en situación de representación) para comprender el uso del cuerpo desde la cotidianidad.

Meyerhold (1992), por su parte, definió la Biomecánica, como un sistema de adiestramiento para el actor, previo a la realización del espectáculo teatral, formación capaz de posibilitarle al actor la coordinación de los elementos, que formarían parte de su interpretación escénica: el uso de su cuerpo, la utilización de la voz y la dicción, la emocionalidad, estrategia experimentada a través del proceso de la excitabilidad reflexiva, la conservación de las precisiones físicas y la relación tejida con los espectadores.

Desde La Antropología Teatral y la Biomecánica, se comprende el cuerpo del actor como una suerte de claves, de energía, de gestos, de lenguaje que hacen de este cuerpo, un cuerpo decidido, vivo, y creíble; hacer del “cuerpo en escena” un acontecimiento tanto para el actor como para el espectador.

Desde su sistema de Labanotación para la danza (El cubo de Laban o Labanotación, es la denominación general a la técnica desarrollada por el teórico y bailarín húngaro Rudolf Von Laban (1879-1958), el cual es un sistema para registrar y analizar el desplazamiento humano en el espacio-kinesfera-, específicamente las acciones y movimientos del actor bailarín en escena), concibe el cuerpo en el espacio atravesado por una fuerza o energía que se despliega orgánicamente en el tiempo. El actor bailarín canaliza esta fuerza y la organiza para la expresión: un movimiento intencionado, es decir, que contiene un objetivo y se requiere de una destreza del cuerpo para realizarla. Esta acción se desarrolla en la “Kinesfera”, siendo éste el espacio en que el cuerpo puede moverse en tres dimensiones: vertical, horizontal y transversal, y corresponden respectivamente a la altura, a la anchura y a la profundidad del mismo.

Todo ser es movimiento. Todo acto es danza. En el ser rige el ritmo de las relaciones naturales de las fuerzas. (...) El sentido de la danza le permite al hombre ver con claridad la naturaleza rítmica de los acontecimientos naturales y es el medio para convertir el ritmo natural en un buen orden artístico-cultural. (Rudolf Von Laban, 1966, p.70).

Desde el teatro y la danza (disciplinas con un alto nivel de utilización del cuerpo como instrumento expresivo, didáctico) exigen al actor desde ejercicios extra-cotidianos, llegar al comportamiento corporal cotidiano; es decir, se trabaja desde la extrañeza del cuerpo para alcanzar gestos y dinámicas cotidianas. De tal manera, entonces, vemos que el gesto de enseñar en el aula, también es sensible, que no es un simple movimiento, es también enseñanza que puede ser mirada desde una perspectiva estética.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Describir el hacer-actuar del maestro en el aula de clase como acontecimiento estético articulando la pedagogía con saberes artísticos (teatro y danza).

1.4.2 Obejtivos Específicos

- Obtener, a partir del registro audiovisual en tres (3) sesiones de clases de tres (3) Maestros, elementos de composición gestual y de la expresividad corporal del *Maestro* en el comportamiento e interacciones cotidianas de éste en el aula de clase, teniendo como base conceptos propios del teatro y la danza: Antropología Teatral de Eugenio Barba, la Biomecánica de Vsiélvolod Meyerhold y la Labanotación de Von Laban.

- Identificar elementos didácticos del cuerpo del Maestro (histrionismo) puestos en escena en su hacer-actuar en el aula de clase a través del diseño y aplicación de un instrumento de recolección y análisis de la expresividad corporal para definir rasgos de la profesión docente.

1.5 De lo Metodológico

El Maestro en Escena: el hacer/actuar del Maestro en el aula de clase como acontecimiento estético- se desarrolla desde la investigación cualitativa, acompañado principalmente de las investigaciones y las publicaciones de Peter Woods: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (1987), J.P Goetz y M.D LeCompte: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa* (1998), Maurice Tardiff: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (1972), Philip W. Jackson: *La vida en el aula* (1968), Peter McLaren: *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* (1994), *La vida en las escuelas* (1995) y Henry Giroux y Peter McLaren: *Sociedad, cultura y educación* (1999). Y, en tanto lo teatral y dancístico, la revisión de técnicas y estudios estéticos los cuales son fundamentales en la formación del actor-bailarín para alcanzar conciencia corporal escénica, al igual que la experiencia y el conocimiento artístico del autor/actor del presente trabajo, a saber: la Antropología Teatral de Eugenio Barba; Übermarionette o supermarioneta de Edward Gordon Craig. La Biomecánica de Vsiévolod Meyerhold (1992); el Teatro Pobre de Jerzy Grotowski (1981). El trabajo psicofísico, de Konstantín Stanislavski (1979), y la Labonotación de Von Laban (1966).

Es importante anunciar que este tipo de investigación etnográfica desde la década de los 70 ha permitido analizar cualitativamente las diferentes dimensiones del comportamiento humano en sociedad, en contexto,

abordando la relación objetividad-subjetividad como proceso cultural permanente; legitimando entonces, un viraje en la concepción del ejercicio investigativo, dado que a los ojos de los métodos cuantitativos- enfoque positivista- los fenómenos socio-culturales presentan ambigüedades a la hora de precisar resultados.

En el escenario pedagógico, la investigación etnográfica ha permitido estudiar y ampliar el horizonte de investigación educativa al analizar en campo las tensiones escuela-*Maestro*, escuela-estudiante, estudiante-*Maestro*, *Maestro*-sociedad, *Maestro*-saber (Woods, 1987), y permite construir y circular análisis pertinentes y propios del campo de estudio de la pedagogía como resultado de la interacción entre ellas, entendiendo así el ejercicio docente como un arte, ya que este método le exige al *Maestro* investigador la articulación entre la delimitación teórica y la delimitación conceptual para comprender la realidad. Igualmente, se le requiere al *Maestro* de la selección de Métodos y técnicas acordes con el problema a investigar, teniendo la premisa que el comportamiento social fluctúa, es decir, es situacional (Woods, 1987).

1.5.1 Población y Muestra

1.5.1.1 Perfil de la Población

Maestros Licenciados en Educación de los niveles formativos de la educación formal establecidos en la Ley General de Educación de Colombia 115 de 1994 (TÍTULO II, Estructura del Servicio Educativo Capítulo 1 Educación Formal, Artículo 11.- Niveles de la Educación Formal¹) que desempeñen labores en la Institución educativa Colegio

¹ Ley General de Educación de Colombia 115 de 1994 TÍTULO II, Estructura del Servicio Educativo Capítulo 1 Educación Formal, Artículo 11, Niveles de la Educación Formal: La educación formal a que se refiere la presente ley, se organizará en tres (3) niveles: a. El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b. La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c. La educación media con una duración de dos (2) grados. La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el

UPB y Maestros Licenciados en Educación que se desempeñen en la Educación Superior (Ley 30 de 1992, capítulo III. Campos de acción y programas académicos, Artículo 102).

1.5.1.2 *Muestra*

Para esta investigación, se llevó a cabo una selección basada en criterios simples, es decir, una muestra la cual el investigador seleccionó mediante juicio subjetivo una serie de características que le definieron intencionadamente y a conveniencia de la investigación rasgos comunes de la unidad de investigación (Goetz ,1998).

Para la muestra, y de acuerdo con el problema formulado y la población referida, se describen los casos correspondientes así: uno maestro (1) de la básica primaria, uno (1) de la básica media y uno (1) de la educación superior, los cuales se enmarcaron en los siguientes parámetros o criterios de selección:

- Maestros Licenciados en Educación (no se precisa el saber específico en tanto que la investigación se centró en el saber pedagógico).
- Maestros Licenciados en Educación con más de cinco años de experiencia docente.
- Maestros Licenciados en Educación que por convocatoria en la institución educativa aceptaron y autorizaron voluntariamente ser registrados para el desarrollo de esta investigación.

La selección de la muestra se justificó en tanto estos Maestros los aglutina la formación pedagógica para desempeñarse como docentes; es decir, para esta investigación fue fundamental que los maestros de la

educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

² **Ley 30 de 1992, CAPÍTULO III. CAMPOS DE ACCIÓN Y PROGRAMAS ACADÉMICOS ARTÍCULO 10.** Son programas de postgrado las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los post - doctorados.

muestra tuviesen formación pedagógica de pregrado (lo cual le permitió a la selección de la muestra un nivel de homogeneidad), ya que el objetivo principal de la misma fue la Identificación de elementos didácticos del cuerpo del Maestro. La selección de esta muestra se determinó entonces por la caracterización de formas individuales de actuar en el ámbito de una hipótesis general: *en el actuar del maestro hay un acontecimiento estético*, por tanto no se pretendió una muestra ni exhaustiva ni representativa en concordancia con el objetivo de investigación de esta investigación.

Cabe anotar que por factores técnicos, logísticos y económicos la muestra se delimitó a tres (3) maestros que cumplieran con los criterios anteriormente citados. Igualmente, por accesibilidad del investigador se seleccionó como escenario de investigación el Colegio U.P.B y docentes de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín.

Una vez seleccionada la población y su respectiva muestra, para el despliegue de la investigación se planteó la siguiente ruta de ejecución, comprendida por etapas.

1.5.2 Etapa I: Planteamiento de supuestos o primeras categorías de observación

En esta etapa se planteó unas primeras categorías o supuestos que emergieron luego de un primer análisis de los elementos conceptuales y teóricos de referencia; este primer afinamiento, desde una intuición ya dirigida por primeros reconocimientos del campo, permitió el diseño del instrumento de recolección de información Matriz géstica.

Los principales supuestos o primeras categorías de observación fueron:

- La dupla pensamiento-cuerpo, cuerpo-mente es práctica: la educación corporal en occidente moderno dispone al discurso- desde la lógica de la razón- en una posición de evidente superioridad: el *Lenguaje Corporal* no es objeto de análisis por su condición *etérea*.
- Es posible describir las acciones y gestos cotidianos del cuerpo del maestro en el aula de clase -en específico- desde las técnicas y teorías desarrolladas para la cualificación-entrenamiento actoral-escénico y extra escénica en el teatro y la danza (Artaud, Barba, Mayerhold, Growtoski y Laban).
- La experiencia del cuerpo desde las artes escénicas es potencia para analizar el "acontecimiento clase" y al maestro como actor sensible en escena. La distancia entre "Lo dramático y Lo cotidiano" es una cuestión de iluminación escénica.
- El cuerpo del maestro ha sido descuidado por el estudio pedagógico, sirviendo éste como didactización del cuerpo y no el cuerpo como primer elemento didáctico.

1.5.3 Etapa II: Diseño de instrumentos de recolección de información de Eventos.

Para el desarrollo metodológico de la investigación se requirió del diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información de los tres (3) maestros a observados, para analizar -desde disciplinas artísticas como el teatro y la danza- los registros obtenidos y comprender la profesión docente como acontecimiento estético, a saber:

1.5.3.1 Registro Audiovisual³

Para el desarrollo y cumplimiento de los objetivos de investigación se utilizó como recurso técnico la captura de registros audiovisuales de la *Muestra entre finales de octubre/2010 y finales de marzo/2011*; estos registros fueron documento de acceso permanente a la información, ya que como es planteado en el aparte *Encuadre Referencial*, en la ciudad de Medellín no registran estudios de nivel de maestría que aborden la temática de la presente investigación desde el albor estético. Por lo cual se hizo necesario la realización de un registro audiovisual para analizar continuamente y con detalle la muestra de la investigación.

La realización del registro audiovisual contó con los siguientes elementos técnicos:

- Cámara: Sony PMW EXDCAM EX3 Formato CDD.
- Trípode de cabeza fluida.
- Audio: 1 Micrófono interno.

1.5.3.2 Matriz Géstica

Es importante señalar que este instrumento fue diseñado con el propósito de obtener una captura escrita y un filtro en la observación de los maestros seleccionados como muestra enfocados a la expresividad corporal (composición gestual-corporal-tiempo-espacio-energía), articulando los referentes expuestos en el marco conceptual (biomecánica, Labanotación “expresividad corporal”) que le permitiese al observador obtener los siguientes niveles de análisis propios de esta investigación.

³ Es importante enunciar que para la captura del registro audiovisual, a cada maestro de la muestra se contó con su debida autorización, las cuales se consiga copia al final de este trabajo en formato *de autorización para utilización y difusión de registro audiovisual (ver: anexo 1)*.

Esta matriz sólo ha sido utilizada por sus cualidades y especificaciones en la recolección de la presente investigación, permitiendo la identificación del hacer-actuar del maestro como acontecimiento estético.

La matriz géstica se soporta en un archivo Excel el cual contiene: tres hojas de cálculo destinadas para cada Maestro, codificado **M1, M2 y M3**; una cuarta hoja de cálculo con el título Triangulación, que contiene los análisis de cada descripción por cada nivel de recolección de información de cada maestro, además del análisis de cada nivel.

Los niveles de recolección de información y análisis de los registros están regulados por dos marcaciones, a saber:

- Código de Entrada, que corresponde a la seriación de las entradas. Éstas están codificadas de la siguiente forma: **Maestro 1 (M1)**. Número de Nivel. **(1)** Número de Registro en orden consecutivo por nivel **(1)**. Ejemplo: **M1.1.1**: Corresponde a **Maestro 1**. Nivel (Tonificación Corporal) **1**. Entrada **1**.
- Código de tiempo (TC o pietaje), para la organización y ubicación del material grabado por *hora: minuto: segundo* (00:00:00):

Los niveles de la matriz están conformados de la siguiente manera:

Nivel 0: Descripción general del docente y su contexto situado. Registro de los datos generales del maestro observado (nombre-opcional- años de ejercicio docente- Área- nivel académico- institución en donde labora).

Nivel 1: Tonificación Corporal. Descripción de la configuración corporal (antropométrica) del maestro: altura, complexión física, fuerza en los movimientos y agilidad: Balance corporal.

Nivel 2: Proxemia Corporal. Descripción de los recorridos espaciales y manejo de niveles corporales en el aula de clase: manejo del espacio, distribución orgánica cubo de Laban, contención (silencios) y despliegue de energía.

Nivel 3: Cualificación de Acciones Corporales. Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia: acciones y movimientos reiterativos en el maestro para entrar en situación dramática, enfatizar y acentuar.

Nivel 4: El Gesto Facial. Descripción de la configuración facial del maestro: plasticidad (tonificación muscular del rostro).

Nivel 5: Las Manos. Descripción de la utilización de las manos (no explicativa o indicativa): tensiones y acentos.

Nivel 6: La Voz. Silencios, pausas, acentos, tono, volumen.

Nivel 7: El cuerpo Mimesis- El cuerpo poiésis: Construcción poética de imágenes corporales del Maestro.

A continuación se muestra la matriz con los niveles de análisis.

MATRIZ GESTICA EL MAESTRO EN ESCENA: HACER Y ACTUAR EN EL AULA DE CLASE			
MAESTRIA EN EDUCACIÓN/ MAESTRO: PENSAMIENTO-FORMACIÓN/ ESCUELA DE EDUCACION Y PEDAGOGÍA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA MEDELLÍN			
NIVEL 0: DESCRIPCIÓN GENERAL DEL DOCENTE Registro de los datos generales del maestro observado (nombre-opcional- años de ejercicio docente- nivel académico).			
MAESTRO EDUCACION SUPERIOR			
NOMBRE/ APELLIDOS			
EXPERIENCIA			
AREA FORMATIVA			
NIVEL ACADEMICO			
NIVEL 1: TONIFICACIÓN CORPORAL Descripción de la configuración corporal (antropométrica) del maestro: altura, complexión física, fuerza en los movimientos y agilidad: Balance corporal.			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	Descripción de la configuración corporal (antropométrica) del maestro: altura, complexión física, fuerza en los movimientos y agilidad: Balance corporal.
M3.1.1	Docente de 172cm de estatura.	00:00:01- 01:40:01	
NIVEL 2: PROXEMIA CORPORAL			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	NIVELES CORPORALES (BAJO-MEDIO-ALTO)
M3.2.1			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	RELACIÓN ORGÁNICA EN ESPACIO (MANEJO ESPACIAL)
M3.2.11			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	CONTENCION DE ENERGIA Y PAUSAS
M3.2.56			
NIVEL 3: CUALIFICACIÓN DE ACCIONES CORPORALES			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	ACCIONES EN SITUACION
M3.3.1			
NIVEL 4: CUALIFICACIÓN DE ACCIONES CORPORALES: EL GESTO FACIAL.			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	PLASTICIDAD FACIAL
M3.4.1			
NIVEL 5: CUALIFICACIÓN DE ACCIONES CORPORALES: LAS MANOS.			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	TENSIONES Y GESTICULACIÓN CON LAS MANOS
M3.5.1			
NIVEL 6: LA VOZ			
CODIGO DE ENTRADA	REGISTRO	PIETAJE	MODULACIÓN DE LA VOZ
M3.6.1			
NIVEL 7: EL CUERPO MIMESIS- EL CUERPO POIÉSIS.			
CODIGO DE ENTRADA	IMÁGENES QUE CREA EL DOCENTE CON SU EXPRESION CORPORAL		
M3.7.1			

Tabla 2. Visualización diseño de la Matriz Géstica implementada.

1.5.4 Etapa III: Recogida de Datos y Análisis

A partir de la aplicación y análisis del instrumento "matriz géstica" de la observación de la población y muestra de la investigación, se realizó una "triangulación" que emergió entre los supuestos iniciales y los datos recogidos en campo; el análisis se efectuó a manera de cotejo de los datos recogidos en los diferentes niveles del instrumento.

Estos datos fueron aglutinados en categorías y tamizados por los soportes bibliográficos propios de esta investigación, aproximándose de manera inductiva-deductiva los rasgos o aspectos de lo observado. Igualmente, cada nivel de análisis contiene una delineación del gesto a los cuales se les realizó una primera descripción, contenida en un orden interno y externo del observador. Este análisis está volcado en la estructuración capitular del trabajo y se afinsa en cada uno de sus apartados de manera directa, así no se referencie explícitamente.

Durante este análisis, y en la labor de extraer de la matriz géstica los datos que permitiesen hacer lectura del hacer-actuar del maestro como acontecimiento estético, en coherencia al objetivo del trabajo propuesto, emergió la necesidad de revisar en trazos gruesos la tradición pedagógica (Comenio, Pestalozzi, Rousseau) que ha sido enseñada como fundamental en la formación docente, en tanto se requería abordar de manera estética los principales supuestos de estas teorías y experiencias formativas de la tradición moderna y de esta forma integrar, en la estructura del cuerpo del trabajo, un apartado que motivase al lector de la investigación a la reflexión del cuerpo y el hacer del maestro como condición de posibilidad en la construcción de pensamiento⁴.

También, en la revisión de las técnicas y experiencias desde el teatro y la danza, se encontró la necesidad de exponer los principales referentes -ya mencionados a lo largo de estos preliminares- a manera de cotejo estético, dando a conocer que estas disciplinas aportan de suyo, en la formación de artistas, la capacidad de considerar detenidamente la conciencia corporal y la carga simbólica del mismo, como objeto digno de estudio para el hacer del maestro.

⁴ Por razones metodológicas se establece que los resultados de los registros audiovisuales se expondrán en el capítulo: Zoé Corpore; toda vez que en el momento de diseñar la estructura capitular se definió conveniente para la comprensión de los hallazgos, contar con dos capítulos que de tal suerte, brindaran los soportes necesarios tanto desde los referentes pedagógicos como de los referentes artísticos.

1.5.5 Etapa IV: Elaboración de Conclusiones y Video Presentación.

En esta etapa final se definió la estructura capitular del trabajo, recogiendo los análisis y la fundamentación teórica, para presentar así la estructura capitular que en las páginas siguientes el lector tendrá por bien leer.

Igualmente, por tratarse de un trabajo de alto contenido estético y artístico, en esta etapa el investigador realizó un corto video tipo tráiler (*ver adjunto en el disco o seguir al siguiente link: www.youtube.com/watch?v=xLFRTI3_RsA*) a manera de material de presentación de las diferentes conclusiones y hallazgos de la investigación que acompañan tanto la versión física como la versión digital del presente trabajo de grado.



Imagen 2. Tool, Lateralus 2. 2002.

SEGUNDA PARTE

2 CUERPO INSEPULTO⁵: ESPEJOS, REFLEJOS, Y LA PIEL DE ALMA EN EL CUERPO DEL MAESTRO

“Él (maestro)...con tan solo una mirada adusta y perpendicular a su libreta de notas, afilar el lápiz, alzar la cabeza de nuevo, observar fijamente a los niños, volver sobre la libreta y escribir al aire, crea ÉL, silencio en el aula... el mismo que ha definido el silencio, alza su mano al cielo, señala y delinea círculos al aire, hermoso gesto de libertad; ahí, atisba su mano desnuda la creación de un concepto: el universo de lo conmensurable.”
Gabriel Hernández Valencia

El epígrafe que da inicio a este capítulo -como un horizonte guía para la lectura- se refiere específicamente a aquello que los maestros hacemos con la potencia del lenguaje corporal en la cotidianidad del aula de clase; empero, este lenguaje del cuerpo es un constructo simbólico que va más allá de los gestos operativos universales definiéndolo con precisión de esta forma: señalar con la mano afirmaciones, negaciones, oscilar de lado a lado o arriba y abajo la cabeza para también aprobar o desaprobado situaciones,

⁵ Nos referimos con “Cuerpo Insepulto” a una metáfora en la cual se intenta hacer un contrapunto para evidenciar que el cuerpo del maestro si bien se muestra está agotado a un límite, esto no quiere decir de ninguna forma que el maestro se asemeje a una mortaja dispuesta para su entierro, por el contrario, se quiere evidenciar la vida y el goce que el cuerpo del maestro habita.

un ceño, una risa, abrir los ojos para determinar miedo o susto, hacer énfasis en palabras clave al agrandar el gesto abriendo ambos brazos, son algunos gestos que están delimitados simbólicamente en nuestra cultura (Le Breton, 2002, p.7) y como tal configura el hacer y precisan potencia estética en el vínculo maestro y estudiante.

Este comportamiento corporal del Maestro en la escena “aula de clase” también se define por la relación que éste establece con su formación pedagógica. Es perceptible cómo integra a su forma de expresar corporalmente aquello que ha aprendido en las facultades de educación y también en el hacer del oficio: relacionarse con el espacio, con los objetos y con los estudiantes; es decir, las nociones que se tienen de lo que se debe de hacer en el aula, lo que se espera de su cuerpo para que cumpla con el ideal de formación: el cuerpo del maestro a su vez es disciplinado para formar, moldeado para ser-hacer en el aula de clase.

Este cuerpo en el aula evidencia implícitamente que el perfil de educador contiene una imagen o un ideal de “ser maestro” la cual está dirigida a la práctica. En las facultades de educación es común encontrar contenidos dirigidos al estudio del fenómeno educativo moderno: educación y escuela, pedagogías tradicionales y contemporáneas, maestro y saber pedagógico, etc.; es decir, dentro de lo estipulado para definir al maestro, se encuentra como una necesidad el comprender la práctica educativa desde la construcción de un pensamiento formado para tal, en donde lo que podemos denominar como pensamiento pedagógico es susceptible al desborde o sensible al desequilibrio si se entiende sólo como un “discurso útil” en el afán por la validación del maestro, poniendo en un segundo plano su experiencia corporal y enfocándose principalmente en el desarrollo teórico: contenidos propios del saber que enseña (currículo), y el “cómo hace” relacionado directamente con la tecnología educativa (metodología, instrumentos).

Esto nos ubica, también, con un cuerpo del maestro agotado y desbordado por la factura de su oficio, que se referencia como un objeto o un artefacto, o como lo proponemos a manera de metáfora para hacer más evidente el contrapunto en el título de este capítulo, un cuerpo aparentemente muerto al que sólo le falta su sepulcro, que está dispuesto para acompañar un discurso y no como la posibilidad de disfrutar el lenguaje corporal y lo que porta de suyo como maestro; es decir, un cuerpo en la actualidad superado por la dicotomía entre la instrumentalización y el reconocimiento del lenguaje corporal, la cotidianidad del producto, superado entre los avatares de las conductas disciplinares de sus estudiantes, un cuerpo exacerbado por la demanda del hacer en el oficio docente; un cuerpo que se utiliza para darle un sentido expositivo a la oralidad, un cuerpo que expresa con dificultades el goce de la pedagogía; un maestro que no niega la comprensión de que su experiencia es digna de lo estético, un maestro vivo, un cuerpo con posibilidad de expresarse con honestidad: un cuerpo que no debe estar sepulto, un cuerpo por el contrario vivo con potencia creadora y creativa.

Para desarrollar el pensamiento a manera de una pregunta inconclusa *¿y...un maestro que no reconozca su hacer en el aula de clase como experiencia estética?* de manera ampliada, como en un caleidoscopio, se invita al lector a continuar los siguientes apartados a manera de espejos y reflejos y encontrar la imagen del *hacer* del *Maestro*. Estas serán a grosso modo una síntesis del recorrido de las ideas a realizarse:

- *Maestro y Pedagogía Moderna: El Gesto de dar la Mano (Handbietung).*

Comenio, Rousseau, Pestalozzi, tres referentes importantes en la construcción de una pedagogía moderna y en la formación de formadores, además de dar coordenadas sobre el espíritu natural de

la educación (cada uno en su contexto y horizonte histórico), nos ofrecen a un *Maestro* en el cual sus gestos y su cuerpo -su hacer- constituyen una didáctica o técnica de enseñar o arte de educar y se orienta a la figuración de una imagen o idea de “maestro fungido para tal”, evidenciando la relación entre el cuerpo, la mente y el espíritu en el contexto de la modernidad.

- La Piel del Alma: Areté, Experiencia y Poesía en el aula de clase.
A manera de contraste: es real que el maestro está cansado. Que el oficio de educar es complejo, poco valorado, no dignificado. Sin embargo, se deberá comprender que “*Todo Hacer de las Manos*” deviene creación y está relacionada con la experiencia que sublima el goce, la pasión y abre el *Hacer* del Maestro a un acontecimiento que también es real, es estético.

2.1 Maestro y Pedagogía Moderna: El Gesto de dar la Mano (*Handbietung*)

En la obra de Juan Amós Comenio *La didáctica Magna* (2005)⁶ se abre la reflexión del sistema educativo moderno -en cuanto el hacer del Maestro ofrece una taxonomía curricular de la relación con el conocimiento- y dignifica la labor del pedagogo.⁷

La Pampedia, término que refiere Comenio en su obra a la educación universal del hombre, no restringe la acción educadora a la instrucción de contenidos y ciencias, sino que se extiende a la experiencia religiosa del

⁶ Publicado en el año de 1630.

⁷ Cabe referenciar que la pedagogía y el pedagogo, por ende, en el medio-evo era considerada la labor de cuidar y vigilar a los niños, labor del *Ayo*: sirviente o esclavo, al cual se le encargaba la tarea de cuidar y custodiar a los hijos de las familias nobles.

hombre en el mundo, ya que para Comenio, el hombre, como creación de Dios, deberá dirigir sus actos para alcanzar la comunión con éste.

En primer lugar, porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador. Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura. (Comenio, 2005, p.30)

A partir de la construcción que Comenio hace, entendiendo la didáctica como “artificium docenti” técnica de enseñanza o arte de enseñanza *...porque, en realidad, el método de enseñar fue hasta ahora tan indeterminado que cualquiera se atrevió a decir: yo educaré a este jovencito en tantos y tantos años, de este o el otro modo instruiré, etc. nos parece que este método debe ser: si el arte de esta plantación espiritual puede establecerse sobre fundamento tan firme que se emplee de un modo seguro sin que pueda fallar* (Comenio, 2005, p.61) y la pedagogía como una estructura en donde sistemáticamente se introduce a la alumno al universo de disciplinas y conocimientos, diseña conforme a las condiciones propias de la edad del alumno (abriendo el interés por una educación centrada en el estudiante y sus necesidades de aprendizaje), la complejidad de las áreas o materias: *teología, ciencia, astronomía, geografía, aritmética, geometría, lenguas, literatura, gramática, artes, agricultura* (Comenio, 2005, p.66), que deberán ser a su vez, dosificadas por el gozo al saber, utilizando cercanía a la naturaleza rural para “didáctizar” y motivar el interés del alumno por los tres preceptos del ideal formativo de Comenio (educación en costumbres, ciencia y piedad), y la inclusión de las mujeres en la escuela como metáfora de la maternidad; pero en suma importancia en Comenio el *Maestro* se entrevé como reflejo de un preceptor que tiene a su cargo la responsabilidad

de orientar en el camino de la luz la experiencia del conocimiento del hombre en la vida.

Es un principio admitido por todos que el hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas, en primer lugar porque es imagen de Dios, La imagen, si es fiel, debe representar y reproducir todos los rasgos de su modelo, de otro modo no sería verdadera imagen. Entre todas las demás cualidades de Dios, ocupa un lugar preeminente la Omnisciencia; luego necesariamente debe aparecer en el hombre alguna señal de dicha cualidad. ¿Y cómo? El hombre está realmente colocado en medio de las obras de Dios, teniendo su luminoso entendimiento a la manera de un espejo esférico suspendido en lo alto que reproduce las imágenes de todas las cosas. Es decir, de todo lo que le rodea. (Comenio, 2005, p.2)

En Comenio se entiende, entonces, que el *Maestro* orienta su hacer como técnica en función de espejo para el alumno así como el hombre es a Dios: imagen-reflejo, es *Instrumento* iluminador y didáctico con el cual se modela y ejemplifica una serie de valores morales -en primera instancia- para asir el camino erigido por Dios para el hombre, “imagen y semejanza”: la perfectibilidad (Comenio, 2005, p.9).

El *Maestro* como *iluminati acentio*, iluminador que asciende al estudiante por medio de su ejemplo a una vida consagrada según los parámetros de una educación del espíritu, luego el cuerpo, después la sociedad. El Maestro que a través de su cuerpo disciplinado por el espíritu, establece el modelaje de toda educación.

La obra de Comenio es categorizada como pilar en la formación de la pedagogía y del pedagogo, en la cual es posible identificar que el *Maestro* funge como aquel preceptor de la educación que con didáctica -entendida como arte de educar- y piedad -en tanto manifestación espiritual- extiende el gesto de dar la mano (a manera de guía) al primer elemento de la sociedad:

el niño. Es aquí en donde la pregunta por la imagen de aquel maestro de la modernidad que se transfiere hasta los maestros de la actualidad: ¿Qué valor se prefigura desde la disposición del ideal de la escuela como escenario de estructuración moral, científica y política de la sociedad, si no, como modelo de la misma: Erudición, Virtud, Piedad? (Comenio, 2005, p.9)

Devienen, entonces, otros pedagogos modernos que recogen la lección de Comenio y afrontan no sólo la tarea de abogar por un *Maestro* moralmente dispuesto a la perfección (en cuyo hacer al estudiante se le provea una imagen moral y disciplinada a seguir) sino, la labor social de producción intelectual para formar al ciudadano que habita políticamente la ciudad.

Ahora bien, Jean Jacques Rousseau, en *Emilo* (2002)⁸, relata la pedagogía utilizada por un Maestro quien acompaña íntimamente el crecimiento de su alumno alejado de la ciudad con la intención pedagógica (alejarse de lo corrupto de la sociedad para acercarlo a la naturaleza primera), ubicando la atención sobre las formas y la didáctica de los saberes a través del gozo por conocer y por la cercanía a la sabiduría que provee la interacción consciente con la naturaleza: un *Maestro* que acompaña a su alumno a conocer el mundo, privilegiando, en primera instancia, la experiencia como arte:

Para ejercitar un arte es necesario adquirir los instrumentos de él; y para poder emplear con utilidad estos instrumentos, es preciso hacerlos tan sólidos que resistan el uso. Así, para aprender a pensar, es necesario ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos y nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia; y para sacar toda la utilidad posible de estos instrumentos, es forzoso éste el cuerpo que nos lo suministra, robusto y sano... os engañáis, señores; yo enseño a mi alumno un arte muy largo, muy penoso, y que de seguro no saben los vuestros, el arte de ser ignorante: porque la ciencia del que no cree que sabe más de lo que sabe, se ciñe a poquísima

⁸ Publicado en el año de 1763.

cosa. Vosotros dais ciencia: se para bien; yo me ocupo del instrumento que sirve para adquirirla. (Rousseau, 2002, p.109).

Al igual que Comenio, Rousseau propone una educación en donde la ciencia y la nobleza son principios rectores; sin embargo, se diferencia de Comenio en tanto la metodología personalizada para educar a Emilio: personaje principal de esta novela pedagógica, donde a lo largo de su crecimiento (desde la niñez hasta su edad madura) se ve dispuesto de problemas a resolver -de la mano de su instructor-, los cuales le proporciona el aprendizaje del conocimiento moral, científico y político, a razón de educar políticamente al aprendiz, al estudiante, a la persona, al ciudadano.

Es importante resaltar que en la concepción de Rousseau del *hacer del Maestro*, éste es un continente de la inducción que provee la *Mayéutica socrática*⁹, ya que a partir de situaciones y reminiscencias en las cuales sumerge a Emilio, configura un escenario para que Emilio, por sus propios avances, constituya el conocimiento de las cosas. Caso es que, la recomendación de este instructor del Emilo es detestar los libros: *aborrezco los libros, por que enseñan a hablar de lo que uno no sabe* (Rousseau, 2002, p.171), y por ello recomienda como única lectura la novela de Daniel Defoe (1719) *La vida e increíbles aventuras de Robinson Crusoe*.

En esta lectura se ve la metáfora del presupuesto educativo de Rousseau: Robinson Crusoe, al igual que Emilo, es alejado de la ciudad y arrojado a la naturaleza -no corrupta- para que configure su propio estado de libertad. Utilizando la física aplicada, conocimientos agropecuarios, astronomía y la ingeniera, Robinson logra adaptarse a su situación adversa

⁹ La mayéutica es la técnica por la cual a través de preguntas y prejuicios se interroga a un sujeto para llegar al conocimiento. También es conocida como Ironía socrática.

haciendo una réplica de una vida en la sociedad conocida. Rousseau expone entonces la novela de Robinson Crusoe como el complemento pedagógico del Emilo donde evidencia el reflejo y los parámetros por los cuales el hacer del Maestro formará siendo todo su ser y su hacer un espejo para su estudiante en su proceso intelectual para aprender a ser hombre y ciudadano.

Ahora bien, en el siglo XIX Juan Enrique Pestalozzi publica *El Canto del Cisne* (2003)¹⁰. Guiando al Maestro a un contacto cercano con los alumnos, Pestalozzi desarrolla la idea de educación elemental; en la cual da relevancia en la infancia la proximidad del hogar, de la madre como principal gestora de las bases morales, intelectuales y espirituales del niño.

Al igual que Comenio y Rousseau, la pedagogía de Pestalozzi centra en los alumnos la inventiva y la didáctica para propender el aprendizaje, dirigiendo el hacer del *Maestro* a la ejecución de situaciones que faciliten el desarrollo de las aptitudes y facultades del educando:

Cuando comencé tales intentos no quise ni busqué otra cosa que simplificar lo más posible los medios didácticos que eran habituales y generales en el pueblo, procurando así acercar el ejercicio y uso de esos medios a los hogares de nuestro pueblo. Este propósito me llevó de un modo natural a organizar series de medios didácticos que, partiendo de puntos de arranque simplicísimos en todas las materias de conocimientos y habilidades humanas, condujeran gradualmente y sin lagunas de lo más fácil a lo más difícil, siguiendo el paso del crecimiento de las capacidades de los educandos, y surgieran de la humanidad y actuaran en ella activándola siempre. (Pestalozzi, 2003, p.75).

¹⁰ Publicado en 1819, *El Canto del Cisne*, sugiere en el título la metáfora del bello sonido a manera de canto que hace un cisne antes de su muerte, en este caso como epitafio pedagógico. Es importante reseñar que en el trayecto de vida de Pestalozzi fueron grandes vicisitudes las que el autor tuvo que sortear: fracasos económicos, personales y profesionales, determinando la lucha vehemente por la superación, en cierta forma los postulados pedagógicos del autor.

El método de Pestalozzi constituye la "*educación de la humanidad*". Una apuesta por un sistema educativo incluyente, el cual se basa en sus múltiples experiencias con niños pobres. La pedagogía expuesta en *El canto del cisne*, determina entonces la integración de los educandos de bajos recursos a una vida social y económica activa, sin perder en la ruta presupuestos tan claros como la educación moral y emotiva, una educación del corazón, la educación intelectual y la educación práctica; esta propuesta educativa popular pretendía educar en un oficio o arte -*artesanía* propiamente dicho- y aproximar aquellos contenidos -que a manera de monolito sólido se encontraban en el ajuar de las altas instituciones educativas- a lo real del mundo práctico de sus estudiantes. Es decir, la pedagogía de Pestalozzi propendía por encontrar la armonía entre las facultades que el autor señaló dentro de su apuesta educativa como pilar de la misma, el principio de intuición:

La formación de la mente, y la cultura humana de ella dependiente, requieren una formación continua de los medios lógicos para el desarrollo natural de nuestra capacidad mental, investigativa y judicativa...Esos medios, en su conjunto y esencia, proceden de nuestra capacidad de componer, descomponer y comparar de un modo libre y autónomo aquellos objetos que a través de la intuición han llegado en nosotros mismos a una clara conciencia. (Pestalozzi, 2003, p.68).

Pestalozzi se arriesga a considerar *la armonía de la facultad común de la naturaleza humana* como aquello que se entrelaza entre el corazón, la mente y el hacer; teniendo el aparataje sensible provisto para el hombre, en donde el Maestro es guiado por la premisa "*la vida es la que educa y por consiguiente, el educador deberá tratar de encontrar en su alrededor los temas de sus lecciones...la naturaleza instruye mejor que el hombre, de aquí*

que la mejor educación sea aquella que se limita a seguir el curso de la naturaleza". (Gutiérrez, 1972, p.300)

Así, la imagen del *Maestro* dentro de la propuesta de educación elemental de Pestalozzi radica en la prefiguración de gestos y acciones que el niño aprende del ejemplo del *Maestro*, donde éste a su vez busca el equilibrio sentir-pensar-hacer: el *Maestro* es en sí una representación de honestidad en la acción; en donde el gesto de dar la mano (*Handbietung*) en busca de *ayuda, consuelo y protección*, es precedente para la activación de las fuerzas del corazón, del amor y de la fe, cuando de manera no prevista dicha armonía se quebranta.

Al considerar a estos tres importantes referentes de la pedagogía moderna, nos encontramos frente a un espejo; implica reconocer en estos reflejos que:

- La práctica y Hacer del Maestro están mediados por la comprensión de un cuerpo, no sólo como materia física y biológica o como contenedor espiritual, sino como mediador entre los presupuestos o intencionalidad pedagógica y la acción de la enseñanza: se comprende que todo lo que *hace* el Maestro de forma sistemática permea sensiblemente la formación del estudiante: el maestro porta de suyo moral, ética, estética, disciplina e intelectualidad; es decir, que en una primera instancia el cuerpo del maestro alberga en sí didáctica.
- La tradición pedagógica entrevé al Maestro y su Hacer como *instrumento* con el cual se modela y se ejemplifica un ideal formativo: se comprende que el cuerpo del estudiante debe de ser educado y que efectivamente es importante hacerlo, es decir, el educador

deberá considerar que no sólo el contenido teórico y académico lidera el proceso formativo, también la educación corporal y sensible; de esta forma el Maestro deberá aceptar, reconocer y educar su propio cuerpo para ser referente coherente de lo enseñado: sentir y pensar.

- Esta tradición es enseñada en los procesos de formación de formadores, empero, el énfasis se hace en el reconocimiento de la teoría como referencia de una lejanía, o de “eso que alguna vez se nombró”, y en tanto referentes obligatorios su estudio, y en especial lo abordado al respecto del cuerpo, deberá trascender de la relación con los gestos operativos universales a una comprensión de la potencia estética del vínculo de los cuerpos: Maestro y estudiante.

Si bien, como lo expresamos al inicio del capítulo, nos encontramos con un cuerpo del maestro que se comprende desde el límite de acompañar al discurso y no como la posibilidad de disfrutar el lenguaje, un cuerpo superado por el operar técnico del oficio (la cotidianidad del producto, relegado a la planeación, a la evaluación, agotado por las conductas disciplinares de sus estudiantes): un cuerpo al que se le dificulta manifestar el goce de la pedagogía; debemos entonces orientar el pensamiento y el desarrollo de las páginas siguientes, alejarnos de ese veto que culturalmente se le ha endilgado al cuerpo -aquella distancia o borrosa impresión que el cuerpo en su cotidiano es pasivo -, y comprenderlo desde aquella piel que contiene virtud, voz, experiencia, poesía y alma: un *cuerpo insepulto*, es decir, comprender que en “*Todo Hacer de las Manos*” deviene creación y está estrechamente relacionada con la experiencia que sublima el goce, la pasión y abre el *Hacer* del Maestro a un acontecimiento que también es real, es funcional, es estético.

2.2 La Piel del Alma: *Areté, Experiencia y Poesía* en el hacer del Maestro

La piel del Alma la define Francisco Cajiao Restrepo (2001): *“ahora que sólo soy un cuerpo para el amor y la soledad y únicamente desde él logro articular una manera de pensar y sentir el mundo. Tal vez sea esto lo que me ha llevado a sentir el cuerpo como la piel del alma, porque es sobre esa piel sensible que de tarde en tarde reclama un gesto amable, una expresión de ternura o un abrazo donde se experimenta más hondamente el amor, la solidaridad, la posibilidad de que el abismo interior sea contenido en otro cuerpo o la soledad terrible de un alma que se desgarrar sin hallar un sentido que justifique su existencia”*. (Cajiao, 2001, p.11)

Una pausa: es común en los ejercicios académicos –desarrollar un trabajo de grado, por ejemplo- se deba optar por alejarse y tomar distancia en los argumentos de valorar las emociones y dejarse ir por la calidez o lo hilarante de la risa misma. Sin embargo, sin pánico escénico, las siguientes líneas se verán obligadas a transitar por ese espíritu, energía o voz evocada por Cajiao, para comprender que aquella piel no sólo evoca algo de trascendente y poético, mejor, que desde allí se posibilita también el reconocimiento del hacer del maestro en tanto las funciones que su rol social le atribuye.

Así, a este pensamiento le podemos reconocer. Podemos seguir las huellas de esta voz a través de la piel y valorarla dentro de la experiencia docente como un acotencimiento tal que yace en ella -la piel- lo pasional, y que a su vez identifica y caracteriza la labor docente en el hacer, que le preña de sentido como una opción para encontrarnos de nuevo con la poesía:

- La vocación o virtud del maestro se difumina también en la rutina y las velocidades del hacer, de las funciones de docente, empero, las señales del cuerpo nos orientan a comprender tal virtud -la del cuerpo- como forma estética de habitar el aula de clase: la Areté.
- Tejer a tal suerte un cuerpo potente: la comprensión del hacer del maestro como experiencia y no sólo desde el indicativo de enseñanza y aprendizaje, también como una confrontación vital del maestro con la soledad, con el otro y lo otro, y por ello estética.
- Disfrutar del hacer del maestro como una poética necesaria para habitar la piel del alma.

Estas tres ideas, a desarrollar a continuación, estarán yuxtapuestas por textos de *Paideia* (Jaeger, 1933), *La Piel del Alma* (Cajiao, 2001), *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional* (Tardif, 2004), *La Vida en las Aulas* (Jackson, 2001), *La Experiencia de la Lectura* (Larrosa, 2003), *Experiencia y Educación* (Dewey, 1960) y *Maestros Colombianos En Las Narrativas Autobiográficas: Héroes, Ordalías y Recompensas en los Espacios Educativos* (Lopera & Piedrahita, 2011), que deben de entenderse como la mejor excusa para seducir al pensamiento.

2.2.1 *Del Areté y la función del hacer del Maestro.*

Es necesario llevar la mirada en un primer momento a Grecia. El concepto en pleno es la *Areté* (*Aretai*). Para un griego antiguo la Areté contaba con más valor que lo que en nuestros tiempos podría significar para el ciudadano de a pie y es ésta la motivación por la cual la traemos de “vuelta a la vida”. No se debe de mirar entonces con una orientación mística y menos como un referente histórico para adornar un texto. La mirada se debe posar en que la Areté comprende la sensibilidad de la piel y más cuando hablamos de la piel del maestro per se.

Ahora, las relaciones y representaciones que hablan del conocimiento del universo griego fueron medidas por este concepto de la *Areté*: los rituales, los mitos, las fábulas y las epopeyas, especialmente; estas representaciones que abordan las dimensiones de lo trascendente del ser humano, enmarcado en la función docente como portento educativo: *“una práctica muy antigua ligada a las actividades de las familias en relación con la transmisión de técnicas, de la lengua, de los valores y demás elementos de una cultura”* (Lopera & Piedrahita, 2011, p.65); estas representaciones están mediadas por tres virtudes que comprenden a la *Areté*: justicia o *dicaiosine*, valentía o *andreia*, moderación-equilibrio o *sofrosine* (Jaeger, 1933, p.20). Estas virtudes anclan el establecimiento de una cultura desde la formación espiritual, formación artística, formación para la guerra y la política, comprendiendo el ideal de una educación que orienta el universo del deber, el valor de la nobleza, la virtud de ser: *“Toda aspiración a la Areté humana tiende en cierto modo a la exaltación y al aumento de los bienes de la vida.”* (Jaeger, 1933, p.22)

La representación o personaje literario que sublima la perfección a la *Areté* es el héroe homérico. Como personaje epopéyico, contiene las cualidades y virtudes que esta civilización consagró como pilar de la misma: fuerza, destreza, valentía, pureza, honestidad, inocencia, dignidad, sabiduría práctica o *phronensis*¹¹, inteligencia, elocuencia, astucia, honor, amor. Estos valores, desde una teoría dramática como lo es *La Poética*¹² de Aristóteles, estructuraban en el personaje del héroe una suma de valores que

¹¹ *Phronensis* es la virtud que Aristóteles denomina en *Ética a Nicómaco* como sabiduría práctica o prudencia. En una reflexión más amplia, podríamos decir que la *phronesis* es una apuesta por encontrar el punto justo en las decisiones morales y éticas que el hombre se enfrenta diariamente: es la habilidad para pensar cómo y por qué debemos actuar para cambiar las cosas, especialmente para cambiar nuestras vidas a mejor.

¹² Escrita por Aristóteles en el siglo IV a.e.c, se considera obra de perpetuidad en los estudios dramáticos de las artes. En este se encuentra la exploración de Aristóteles por las constitutivas líneas y raíces de las artes representativas. Es en sí, pilar en la reflexión estética.

superponen a este *casi perfecto* ante los hombres comunes. Por ello, es usual encontrar que estos personajes devienen de un linaje divino - recordando el principio de perfectibilidad de Comenio abordado páginas atrás- justificando así desde el mito el origen de su Areté.

La *Areté* entonces nos convoca reflexionar sobre lo que las cosas son, o mejor, para que fueron hechas; un guerrero se entrena diariamente en el arte de la guerra, un poeta o actor entrena en el arte de la representación, y un educador o maestro evoca la virtud como vocación para enseñar. En una forma coloquial de describir que es la *Areté* podemos contar con la siguiente, que sin bien es sencilla, ilustra la condición poderosa del concepto: la Areté es sin dudas la virtud de las cosas, es decir, si el filo de una espada no se discierne como arista que zanja, esta espada no cuenta con Areté.

Es importante en este punto del capítulo, entrever que el hacer del acto educativo, en la actualidad, está glosado a un personaje que porta *virtud y vocación*, llámese poeta, filósofo, instructor, enseñante y, para nuestro caso, Maestro, para que desde este rol fundamental de la educación –como lo vislumbramos en el contexto de la Grecia antigua- permanezca en la relación *Areté-hacer* la posibilidad de preservación de una cultura.

Ahora, esta virtud y vocación del hacer del maestro se le permite difuminarse en tanto las funciones del oficio docente. María Lopera Rendón y Faber Piedrahita Lara (2011) abordan de la mano de Gaston Mialaret (1980) la función docente, haciendo las siguientes precisiones, para lo cual nos atrevemos a extraer los textos de manera amplia a renglón seguido:

La función docente se define tanto por aquellos aspectos prácticos como la instrucción, el fomento del aprendizaje de los estudiantes, la organización, administración del conocimiento y los valores, entre otros, así como por las actitudes frente a la

profesión, el perfil de formación, las razones por las cuales una persona elige dedicarse a la docencia, además de las múltiples “tareas” que éste realiza en relación con la formación, la cualificación profesional, la institución en términos de gestión, apoyo, y liderazgo administrativo [...] Es preciso reconocer que dada la cercanía que el enseñante entabla con las personas en quienes ejerce el acto de la enseñanza, éste adquiere funciones determinantes en el proceso de formación de la personalidad y el carácter de jóvenes y niños, sobre todo porque, como se señaló arriba, parte de sus funciones tocan con los valores, preceptos y criterios de valoración ética o moral de la vida en comunidad (Lopera & Piedrahita, 2011, p.64-66).

La funciones del docente, además de las vinculadas a la transferencia de conocimiento cultural, se delimitan en la actualidad como lo evidencia Tardif (2004) en la analogía del fenómeno de la enseñanza, como trabajo y producto del docente, y la comparación entre el trabajo industrial, esto debido a que, en suma, a todo trabajo, y más por su importancia el educativo, se le glosan una serie de disposiciones para procurar su calidad social, en términos de los principios de la función pública de eficiencia y eficacia; es decir, la relación entre la planeación estratégica/metodologías-implementadas, los tiempos de producción y el producto, infieren la idoneidad del maestro y su respectiva reivindicación al respecto de otras profesiones (Lopera & Piedrahita, 2011, pp.67-71).

Lo señala también Tardif (2004) en donde lo indicado al respecto de la virtud y vocación de la naturaleza del trabajo docente, de su hacer, se analiza con respecto a los objetivos, el objeto y el producto, tal y como lo expone en el siguiente encuadre comparativo al respecto del trabajo en la industria:

	Trabajo en la industria con objetos materiales	Trabajo en la escuela con seres humanos
Objetivos del trabajo	Precisos. Operativos y delimitados. Coherentes. De corto plazo.	Ambiguos. Generales y ambiciosos. Heterogéneos. De largo plazo.
Naturaleza del objeto de trabajo	Material. En serie. Homogéneo. Pasivo Determinado.	Humano. Individual y social. Heterogéneo. Activo y capaz de ofrecer resistencia. Conlleva una parcela de indeterminación y de autodeterminación (libertad).
Naturaleza y componentes típicos de la relación del trabajador con el objeto	Simple (puede analizarse y reducirse a sus componentes funcionales). Relación técnica con el objetivo: manipulación, control, producción. El trabajador controla directamente el objeto. El Trabajador controla totalmente el objeto.	Complejo (no puede analizarse ni reducirse a sus componentes funcionales). Relación multidimensional con el objeto: profesional, personal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc. El trabajador necesita la colaboración del objeto. El trabajador nunca puede controlar totalmente el objeto.
Producto del trabajo	El producto del trabajo es material y, por tanto, puede ser observado, medido, evaluado. El consumo del trabajo es totalmente separable de la actividad del trabajador. Independiente del Trabajador.	El producto del trabajo es intangible e inmaterial; difícilmente puede ser observado, medido. El consumo del producto del trabajo difícilmente puede separarse de la actividad del trabajador y del espacio de trabajo. Dependiente del trabajador.

Tabla 3. Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente, con respecto a los objetivos, el objeto y el producto del trabajo. (Tardif, 2004, p.92)

Objetivos del trabajo, naturaleza del objeto de trabajo, naturaleza y componentes típicos de la relación del trabajador con el objeto y el producto del trabajo en la escuela se caracterizan, según el detalle presentado por Tardif, por ser opuesto -en relación con otros oficios- según las unidades de análisis empleadas, en tanto lo requerido y esperado en un producto: los tiempos del producto son, a largo plazo y en ocasiones, indeterminados, la naturaleza indómita del objeto del trabajo (lo humano), la relación multidimensional con el objeto (relación estudiante-Maestro-institución-

sistema educativo): profesional, personal, intersubjetiva, emocional; el trabajador necesita la colaboración del objeto: El trabajador nunca puede controlar totalmente el objeto (el aprendizaje de contenidos útiles en la vida). En especial es importante para esta investigación volcar la mirada a los trabajos que con dificultad su consumo -en tanto producto- se separa de la actividad del trabajador, es decir, la calidad de la actividad depende íntegramente de la presencia del trabajador y ésta a su vez, del espacio, como una operación y un cirujano, como un bailarín y el escenario, como un maestro en el aula.

Igualmente Tardif (2004) realiza otra comparación similar a la anterior, empero, dirigida específicamente a las tecnologías empleadas en el trabajo industrial y el trabajo docente, a saber:

	Tecnologías del trabajo en el sector de la industria, con objetos y materiales.	Tecnología del trabajo en la escuela, con seres humanos
Repertorio de conocimientos	Basadas en las ciencias naturales y aplicadas.	Basadas en las ciencias humanas y en las ciencias de la educación, así como el sentido común.
Naturaleza de los conocimientos en cuestión	Saberes formalizados, proposicionales, validados, unificados.	Saberes no formales, inestables, problemáticos, plurales.
Naturaleza del objeto técnico	Se aplican a causalidades, regularidades, clases de objetos, series.	Se aplican a las relaciones sociales y a individualidades, así como a relaciones que presentan irregularidades; se confrontan con individuos, con particularidades.

Ejemplos de objetos específicos a los que se aplican las tecnologías	Metas, informaciones, fluidos, etc.	El orden en el aula, la "motivación" de los alumnos, el aprendizaje de los saberes escolares, la socialización, etc.
Naturaleza de las tecnologías	Se presentan como un dispositivo material que genera efectos materiales	Tecnologías frecuentemente invisibles, simbólicas, lingüísticas, que generan creencias y prácticas.
Control del objeto	Posibilitan un alto grado de determinación del objeto.	Posibilitan un bajo grado de determinación del objeto.
Ejemplos de técnicas concretas	Raspar, cortar, seleccionar, reunir, etc.	Adular, amenazar, entusiasmar, fascinar, etc.

Tabla 4. Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente en cuanto a las tecnologías. (Tardif, 2004, p.100)

En este sentido, Tardif expone la precariedad que contiene la implementación de tecnología del trabajo en la escuela; al igual que el anterior encuadre comparativo, son opuestos los resultados al margen de las tecnologías utilizadas en el sector de la industria, en tanto se dirigen a la relación con objetos y no con seres humanos, como se advierte. De esta comparación es relevante lo dirigido a la Naturaleza de las tecnologías, en donde destacamos que las “*Tecnologías frecuentemente [son] invisibles, simbólicas, lingüísticas, que generan creencias y prácticas*” (Tardif, 2004, p.100). Apreciamos también en el desarrollo de las páginas anteriores, a diferencia de Tardif en este sentido, que valorar el cuerpo del maestro, visible e inseparable, es reconocer que la naturaleza física y orgánica del maestro -y no sólo en la del estudiante- proveen un dispositivo simbólico y sensible a educar para acrecentar su didáctica:

El cuerpo, más allá de su arquitectura biológica y de sus extraordinarias capacidades de adaptabilidad mediante el

aprendizaje, es un instrumento inagotable de interacción entre los seres humanos. Basta la presencia de alguien para recibir una infinidad de señales, algunas de las cuales producen respuestas inmediatas sin que medie la reflexión o el desciframiento consciente que lo que ellas significan [...] Y a partir de ahora estaré enviando señales con todo mi cuerpo, con mis gestos, con mis movimientos; mis ojos serán como faros que destellan, mis actos serán el camino a mis pensamientos, mi boca será llanto y sonrisa, mis brazos banderas elocuentes. (Cajiao, 2001, p.186).

Es así, y se lee con claridad en esta investigación, que las funciones del docente actual difuminan aquella vocación orientada a compartir principios vitales de la relación hombre-naturaleza-universo, relación que es en sí el principio de todo tratado educativo, toda vez que estas funciones hacen parte fundamental en la carrera por la visibilización y validación académica, política, ética y moral del oficio, como también las obligaciones operativas, administrativas y demás tareas logísticas en términos de efectividad que se agotan en la instrumentalización y que agotan el hacer docente alejándolo de su vocación educativa. Empero, no es la intención de estas líneas enunciar que este *hacer instrumental del maestro* está desprovisto de formación, técnica, estructura, investigación, argumento, reflexión pedagógica; es decir, no queremos afirmar que es por la mera vocación que se cultiva el hacer del docente.

En este sentido, las páginas recorridas han desarrollado el pensamiento que el hacer del maestro es valioso en tanto se asume con dignidad, entendiendo esta última como un equilibrio en la sumatoria de su Areté: destrezas, potencias y poéticas que le ubican como un agente fundamental en la construcción y transferencia pasional y sensible de un conocimiento cultural que se goce en el hacer tanto como el vivir:

La educación de los sentidos es el desarrollo de la sensibilidad y ella es la fuente de la producción de conocimiento, de modulación del afecto. Es a través de esta educación como se da alimento al alma humana para rescatar su equilibrio con el entorno. Así lo entendían los griegos, así lo entendieron los pueblos cuyas culturas se fundamentaron en la construcción de mitos cósmicos que aseguraron formas particulares de supervivencia que armonizaban con los ciclos de la naturaleza y las características del paisaje. Después, ya en esta civilización industrial impuesta por la Europa letrada a todo el mundo, se han levantado las voces de Rousseau, De Neil, de Makarenko y de unos cuantos rebeldes más, que han agotado sus argumentos para que los niños sean educados en libertad, en contacto con la naturaleza y con el mundo material, respetando sin moralismos el desarrollo de la sensibilidad y la expresión de las emociones que suscita el uso abierto de los sentidos. (Cajiao, 2001, p.108)

2.2.2 Experiencia y Arte o Arte de la Experiencia

Ahora bien, pensar en el maestro no sólo como continente de un conocimiento teórico, pedagógico y didáctico que le permite desarrollar estructuradamente el accionar de la enseñanza en el término de sus funciones, es también pensar en aquello que pasa rápidamente, tan imperceptible por lo veloz que sucede en lo cotidiando, como lo afirma Jackson: *“la inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y el ahora y una cualidad de espontaneidad que aporta interés y variedad al trabajo del profesor, aunque también puede contribuir a la fatiga que siente al final del día. Aunque la enseñanza puede concebirse como interesada, ante todo principalmente, por la organización cognitiva (por los cambios invisibles dentro del estudiante)”* (Jackson, 2001, p.154), es decir, por lo rápido que suceden *las cosas*, los acontecimientos dentro del aula de clase, podemos pensar que la experiencia acumulada del maestro alberga en sí el interés o

la vocación primera de compartir este conocimiento y de forma paciente recoger en cierta forma una cosecha relamente visible en los estudiantes:

Entre tanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica intregra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado, por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. (Tardif, 2004, p.24)

La experiencia del maestro y aquella expresividad corporal, poética, estética que él va tejiendo afirma que en lo trascendente, lo corporal, lo simbólico, podemos hallar el *Hacer del Maestro*, que se ha enmarcado en el interior de las investigaciones al respecto de la vida en la escuela en un sentido místico y etéreo, gaseoso, y que se presenta como un aspecto un poco indiferente de la experiencia laboral docente, en donde éste se caracteriza como un simple “actor racional” ...*actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, en suma, de intenciones o de razones de las que es “conciente”* (Tardif, 2004, p.153), y en donde, como lo abordamos anteriormente, en el asunto de la inmediatez se perciben los avatares del diario del maestro como sucesos irrelevantes, y no como una cadena de acontecimientos, replicables sí –en tanto metodologías y técnicas- empero, como un performance artístico, único: *¡Vida en el aula! Indudable. ¡Piel del Alma, experiencia estética en el hacer del Maestro! Indiscutible.*

Jhon Dewey (1960) contempla que en el hacer pedagógico, la *Experiencia*, bajo el principio de continuidad, se podrá entender como unos sucesos conectados entre sí, acontecimientos entrelazados y ulteriores; lo concibe como una cotidianidad sensible y conciente:

la experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien interviene en ellas es una persona diferente. El principio del hábito así entendido es evidentemente más profundo que la concepción ordinaria de un hábito... desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después. Como el poeta dice: toda experiencia es un acto a través del cual brilla aquel mundo no hollado, cuya orilla se desvanece más y más cuando me muevo. (Dewey, 1960, p.36)

También Jorge Larrosa (2003) señala la experiencia -ligada al acontecimiento estético, pasional, erótico- desde el *pathei mathos*¹³:

La experiencia, entonces, es padecer en el acontecimiento mismo; implica percibir la experiencia como una cadena de sucesos que se disponen y se organizan tacitamente de cierta manera para que sobrevenga una transformación: *...una experiencia con algo significa que algo no acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma...* (Larrosa, 2003, pp.30-31)

De esta forma tanto Dewey y Larrosa comprenden que dicha experiencia es como un acaecimiento íntimo (y estético) en donde, *“la experiencia de sí sería, de acuerdo con Larrosa, aquello que el sujeto da de su propio ser cuando se observa, descifra, interpreta, describe, juzga, narra, domina; es decir, cuando hace cosas consigo mismo”* (Lopera & Piedrahita, 2001,

¹³ Como fue citado anteriormente, Aristóteles en la *Poética*, define las características dramáticas y constitutivas de las artes representativas, especialmente el teatro en la tragedia; el *pathei mathos* se refiere entonces, al sufrimiento que lleva al personaje trágico al conocimiento de la verdad. En las obras de Esquilo, *Orestíada* (*Agamenón, Las coéforas, Las euménides*), *Los persas, Las suplicantes, Los siete contra Tebas*, el *phatos* del personaje trágico le lleva a asumir su hacer en una cadena de sucesos en donde su hacer define el desenlace: la anagnórisis, el reconocimiento de su humanidad.

p.213); un hacer que es, como la sensación de dolor, intensa, respirable en cada poro del sujeto que la vive, que deja impronta, huella, cicatriz: *Las cicatrices nos recuerdan qué tan real fue el pasado. Para que haya transformación tiene que devenir el dolor, luego la cicatriz* (Hernández, 2007, p.12); también, Hugo Mujica (1997), en *Flecha en la Niebla* desde un albor poético, otorga sentido de experiencia a la *hondura*, entendiéndola como un devenir entre la percepción visceral de lo acontecido con el reflejo, en donde la experiencia se define como condición trágica de un hecho ineludible: *...hay honduras que no son transparencia, son reflejo. Arrójate: si tu frente sangra, es transparencia, no tu ausencia...* (Mujica,1997, p.196).

Este tejido de ideas al respecto de la experiencia, vuelca la mirada al Maestro -no sólo como preceptor de las situaciones de aprendizaje- y a la experiencia del hacer en el aula de clase, como una experiencia poética y estética, en donde se orienta dicho hacer provisto de una “cotidianidad sensible y conciente”, y entender en sí, la Areté del hacer pedagógico como arte de la experiencia:

Lo que distingue el arte del escultor del arte del educador es que el primero actúa sobre un ser, un compuesto de materia y forma, que no posee en sí mismo el principio (la causa y el origen) de su génesis, sino que lo recibe del artista, mientras el segundo actúa con y sobre un ser que posee, por naturaleza, un principio de crecimiento y desarrollo que debe ser acompañado y fomentado por la actividad educativa. (Tardif, 2004, p.118)

Vemos entonces que es necesario comprender la actividad educadora, la experiencia del docente, como un sumario ético y estético, además de ubicar la formación del docente como un asunto que no queda relegado sólo a lo que pueden aportar las escuelas de educación, por el contrario, entender que dicho sumario se cultiva en la interacción cotidiana del

docente con el espacio que habita como tal, en donde pone en escena un saber pedagógico figurado y constituido por la formación, la vocación, la investigación, la experiencia y la técnica propia que va en el tiempo caldeando, la cual podemos emparentar de forma muy cercana al arte de educar:

Si existe, en realidad, un arte de enseñar, ese arte sólo se hace presente cuando las técnicas de base del trabajo se asimilan y dominan. Un docente experto es semejante a un músico o a un actor que improvisa: crea cosas nuevas a partir de rutinas y de forma (sic) de proceder ya establecidas (Brophy, 1986; Perrenaud, 1983; Shavelson, 1983; Touch, 1993). De todos modos, los verdaderos improvisadores son personas que dominan necesariamente las bases de su arte antes de improvisar y para improvisar. En suma, no existe arte sin técnicas y el arte actúa a partir del dominio de las técnicas propias de un oficio. Así es en todas las ocupaciones y no hay razón para que la enseñanza constituya un caso aparte. Por desgracia, aún hay muchas personas -profesores de primaria y secundaria e incluso universitarios- que creen que basta entrar en el aula y abrir la boca para saber enseñar, como si hubiese una especie de causalidad mágica entre enseñar y hacer aprender. (Tardif, 2004, pp. 89-90)

La naturaleza de este pensamiento nos exige descentrar el interés y epicentro de estudio de la pedagogía contemporánea, el estudiante y lo que acontece cognitivamente en el proceso de aprendizaje, y volcar el protagonismo al *Maestro*, su hacer, la experiencia y la práctica; procurando abordar y dar respuesta a la pregunta abierta: *¿y...un maestro que no reconozca su hacer en el aula de clase como experiencia estética?* hemos encontrado algunos espejos que nos reflejan sobre cómo el hacer del Maestro permea sensiblemente la formación del estudiante; cómo el cuerpo del maestro alberga en sí didáctica; cómo la tradición pedagógica entrevé al Maestro y su Hacer como *instrumentos* con los cuales se modela y se

ejemplifica un ideal formativo; la vocación del maestro se difumina por la instrumentalización, funciones del docente, validación profesional, la rutina y las velocidades del hacer, empero, comprenderla también como parte de la experiencia, como una manifestación de la Areté, como una confrontación vital del maestro en donde expone la piel del alma, poética y, por ello, estética.

2.2.3 Poesía

Para finalizar este capítulo, a manera de seducción, se presentarán cortas impresiones sensibles de la relación hacer-creación-erotismo, recogiendo con potencia sensible las comprensiones obtenidas a lo largo de estas páginas. Por último y debido a la necesidad de mostrar asuntos tangibles y específicos con la temática que hasta el momento estamos desarrollando, se compartirá un texto de corte poético al respecto de una experiencia docente volcada en poesía.

Ahora, *todo hacer de las manos* deviene creación y poesía (algunas veces oscura y tanática, otras mal logradas y otras sublimes y bellas), y esta relacionada con la experiencia que sublima el goce, la pasión. Lo que respecta a las prácticas de enseñanza, y retomando el acontecimiento estético como padecimiento erótico, experiencia que deja impronta, el *Maestro* no está condicionado a una serie de “posturas y formas” para *hacer* su oficio, es decir, el *Maestro* en lo cotidiano de la vida en el aula es libre -a puertas cerradas, y como un *secreto a voces*- recurre a herramientas útiles de toda clase para hacer de su cuerpo didáctica (con sus condiciones dramáticas y poéticas), en el escenario por excelencia en donde *lo que hace* el *Maestro* lo define como tal con el otro y lo otro, y abre el *Hacer* del *Maestro* a un acontecimiento que es tan real como estético, en tanto legitima la experiencia de sí mismo en soledad (Cajiao, 2001), o como lo referencia W. Jackson: “*lo que el profesor hace ante sus alumnos*”

podría denominarse enseñanza interactiva y lo que realiza en otras ocasiones –con el aula vacía por así decirlo–podría llamarse enseñanza preactiva...en la enseñanza interactiva existe algo especial...en estas ocasiones, la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser sus características más esenciales”. (Jackson, 2001, pp.184-185).

Estas premisas sobre la experiencia pedagógica del hacer del maestro en las investigaciones y textos referenciados, sobre el acontecimiento de encontrar lo bello en el otro y lo otro, y en sí mismo, se descubren en este fino texto de Cajiao, observando que para que efectivamente asuntos de este corte sensible como lo aborada este trabajo de grado, se requiere que se dispongan “la pensadera”, el cuerpo, la piel y el alma a abrirse:

El ser humano siempre resulta incomprensible y quizá ello sea así porque más que para comprenderlo es para contemplarlo como el más grande prodigio estético. Cuanto más nos esforzamos por descifrar racionalmente los misterios que nos llegan a través de la visión del otro, más lejos estamos de su esencia...y como siempre ocurre con las cosas bellas, ellas no pueden existir verdaderamente hasta que hallan alguien capaz de descubrirlas, de embrujarse con su existencia, de hacerlas tan propias que su verdad se torna múltiple en manos de cada contemplación particular. Alguien capaz de descubrirme logrará hacer brotar de mi un ser que yo mismo no conozco: quien me descubre me inventa nuevamente y a partir de mi cuerpo, de mis signos externos, hará que mi alma se dibuje un nuevo ser fabricado a dúo, de tal modo que sólo ante ese otro puedo hallar el espejo apropiado para verme. (Cajiao, 2001, p.180)

Esta experiencia bella *con el otro y lo otro*, disfrutar del hacer del maestro como una poética necesaria para habitar la piel del alma, sólo se presenta cuando el cuerpo se abre. Es decir, de cierta forma la educación de

nuestra época -no tan reciente, pero visible hasta nuestros días victorianos, aparentemente- ha restringido la percepción sensual y erótica del cuerpo; en tanto este se constituye como aquel aparataje sensible con el cual conocemos el mundo; entonces, el mundo que conozco es, en tanto el cuerpo se abre y se dispone a conocerlo y gozarlo. En definitiva, de esto se trata esta mirada sobre lo estético, ida en contrapunto al respecto de las múltiples teorías “Estéticas”, que “giran” hasta el punto del hastío sobre una supuesta “pureza, veracidad y pertinencia” en la relación objetividad-subjetividad de lo bello. (Zuleta, 2007, p.85)

Es claro entonces que el concepto de experiencia mancomunado con el de acontecimiento, provee un sentido poético y dramático a las acciones que en el común, se entienden como vanas, en este caso en el hacer del maestro, y que nos exigen abrir en primera instancia el cuerpo:

En cierta forma puede decirse que el cuerpo humano es intocable para la mayoría de los semejantes. Pero siempre, dentro de los límites de la protección que se van estableciendo, hay una permisión que se va construyendo a partir de procesos de comunicación o de funciones específicas entre las personas. Este acercamiento implica la trasgresión de los interdictos y en ella reside la magia del erotismo. Es como si las restricciones impuestas por la cultura y adoptadas profundamente por los individuos estuviesen allí para ser derribadas mediante mecanismos de acercamiento o confrontación que finalmente permitan el encuentro y la explosión de esa violencia cuyo control siempre se quiere mantener. (Cajiao, 2011, p.348)

Ahora, esta idea de lo sensual y lo erótico efectivamente no la estamos relacionando con asuntos sexuales, *per se*. Lo erótico definitivamente tiene que ver con el cuerpo. Toca el cuerpo y es éste el que se manifiesta y le da orden a las cosas, cuando las cosas son eróticas, sin falta de más explicaciones o elucubraciones. Es decir, una experiencia bella, erótica y

estética *con el otro y lo otro*; disfrutar, gozar y habitar con el alma y el cuerpo el hacer, requiere también un estado de apertura:

La acción decisiva es ponerse desnudos. La desnudez se opone al estado cerrado, es decir al estado de existencia discontinua. Es un estado de comunicación, que revela la busca de una continuidad posible del ser más allá del replegamiento sobre sí. Los cuerpos se abren a la continuidad por esos conductos secretos que nos dan el sentimiento de la obscenidad. La obscenidad significa trastorno que desarregla un estado de los cuerpos conforme a la posesión de sí, a la posesión de la individualidad duradera y afirmada. Hay, al contrario, desposesión en el juego de los órganos que se derraman en el renovar de la fusión, parecido al vaivén de las olas que se penetran y se pierden una en otra. (Bataille, 1985, p. 31-33)

Para comprender un poco más esta idea de una manera cercana, y a manera de incitación al respecto de lo poético, lo pedagógico y del acontecimiento, presentamos entonces una extracción del diario de campo resultado de la práctica educativa realizada en el 2005 por un maestro en formación como requisito para obtener el título de licenciado en educación básica énfasis en educación artística. En éste, desde un tono literario, se describe a manera de contradicciones poéticas y pedagógicas, de desventuras y desesperanzas la manifestación de la reflexión personal, en donde emerge lo *hecho y actuado por un maestro*.

Inflexión Final¹⁴

Abro los ojos después de una pesada noche arrullado por las inclemencias de la educación, y ahí me veo junto a la ventana abierta, empuñando una pregunta, ¿qué es educar?: ¿Transformar un sujeto? ¿Imponer bases? ¿Ideales de Hombre? ¿Cuál Hombre?...Cada día que estoy en un aula, o por decirlo de cierta manera, estando en el roll de docente, parado enfrente de algunos, con la voz en un va y viene, develando lo inevitable, se acerca a mi aquella mañana, que en palabras de Jorge Larrosa, no se podía contener para saberse experiencia; se acerca, me pasa la mano por el hombro, me mira fijo a los ojos, me besa la frente y sonrío para que nunca se me olvide quien soy: Hoy es el último día que mi presencia se ve etiquetada como docente en esta institución, hoy es el último día que esta institución abre como centro educativo, hoy es el día de la muerte para ambos; celebramos el acontecimiento con una liturgia en donde, la presencia de nuestros verdugos es necesaria, se hace necesario ver los rostros de nuestros victimarios, pero algo cambia.

En el transcurso del cortejo y pese a mis enlutados pensamientos, veo al rostro de cada uno de ellos, de -y cabe el posesivo- mis estudiantes y les reconozco, bien sea por su propio nombre, por su chapa o por algún momento en clase, alguna risa, un regaño o una mirada de insatisfacción, pero le conozco, lo siento familiar, no ajeno, no desconocido, entonces , el mecanismo de la muerte marca la sentencia y de victimarios mutan a víctimas; el sacrificio esta completo, y yo un simple pasante, que piensa cosas atroces sobre todo lo que me han enseñado, sobre todo lo que he leído, sobre todo lo que he escrito al respecto de la educación y me veo

¹⁴ Este texto hace parte del diario de campo de Gabriel Hernández Valencia como resultado de la práctica educativa realizada en el 2005 en la I.E Conrado González de la ciudad de Medellín, como requisito para obtener el título de licenciado en educación básica énfasis en educación artística. Aparece con el título de Reflexión Final. (N.del A.)

desarmado nuevamente por la mirada de mis estudiantes, en cuyos ojos la desolación y la tristeza caen por sus mejillas, no hay consuelo para este pensamiento:

_ NO FUI UN BUEN MAESTRO. NO FUI MAESTRO _

No enseñé, exigí aprendizaje; **No** desplegué las rutas, indiqué soberbiamente el camino. **No** vagabundee por las calles de preguntas, fui en cambio, un conservador de las respuestas. **No** fui el signo, fui el significado; me obsesione por el tiempo borrando de la memoria que éste **No** existe. Me olvide de ser auténtico, condicioné mis pasos y trate de formar, **No** de ser formado. Me llene de razones, **No** de pasiones. Nombré **No** fui nombrado. Alimenté, **No** me alimentaron. Con la dura mano sometí, **No** sometido; Malgaste mis ojos viendo lo evidente, lo conocido, **No** fui virgen ante la solemnidad de la incertidumbre. Tuve miedo al llanto de niño, **No** a la palabra que azota; fui criatura de la luz, **No** espectro de la oscuridad. Embalsamador **No** embalsamado; transporté las conductas correctas, las posiciones acertadas, los dispositivos firmes y concretos para saltar en mi vida, **No**

caminé por el tránsito de sus vidas. Fui el disparo
No el gatillo. Fui la
política, **No** la conspiración. Me refugié,
No refugiado. Fui el grillete, **No**
el esclavo. Ilumine las aulas con la varita mágica
del conocimiento pero **No** descosí mi alma. Fui
un actor, **No** un espectador.
Me llene la boca de todas aquellas magnánimas palabras y
H A B L É , H A B L E Y
H A B L E

Y al final **No** la cerré; y a
pesar de todo, nunca formulé los secretos que celosamente
guardo entre mis libros de poesía, la brujería de ser sangre
escrita. Hui del dolor.

Tuve miedo de ser enjuiciado por la dirección educativa, por
ello mis clases fueron un juicio. Me olvidé de amar, de
odiar, de ser hombre pasional y lleno de desvaríos, de
preguntar por el destino, de ser noctámbulo, taciturno,
licántropo e iconoclasta de la disciplina; me olvidé ser yo,
de mi lápiz y de la máquina de volar. **NO**

volé, **NO** volamos y **NO**
navegamos por la egoísta idea de ser un
agente público, en donde todas las miradas ajustician y
corroen la idea de ser maestro:

**“Eminencia, yo no soy feliz, me siento solo, la vida me
mal traga, no soy digno de su confianza y no merezco de
sus labios, siento vértigo, les he decepcionado”** (Draco
Rosa, 1996).

**_ NO FUI UN BUEN MAESTRO. NO FUI
MAESTRO _**
NO FUI MAESTRO DE NADIE

Para cerrar este capítulo y volviendo a la pregunta ¿y...un maestro que no reconozca su hacer en el aula de clase como experiencia estética?, traemos una vez más la Areté y de esta forma entender que el maestro se constituye en tanto su hacer: un guerrero que no contenga en su hacer, en su expresividad más simple y cotidiana la virtud del valor, de la bravura, la Areté de tal hacer es cuestionable; un poeta o actor que no habite el lenguaje y que no transforme con su cuerpo y palabras la belleza de las cosas, no vive aquella magia del teatro, no vive el histrión, no goza la poesía.

Ahora, un maestro que no se disponga a exponer en su hacer la piel, su asunto más sagrado, su experiencia vital, su poesía, lo aprendido con el otro... Sin embargo, la pedagogía entrevé las acciones y gestos no como experiencia o acontecimiento como lo abordamos en páginas anteriores, más bien este hacer del *Maestro* es dilucidado como mera forma para volcar didácticamente administración de conocimiento, instrucción; quedando en falta entonces, orientar las discusiones de este hacer didáctico desde el reconocimiento de la corporeidad como material sensible, como elemento de observación y tensión, y de esta forma contrapuntear un pensamiento pedagógico y didáctico cultivado por lo aprendido en la sistematización de las artes y comprender el hacer-actuar del maestro como acontecimiento estético, encontrando que el *cuerpo del maestro, el hacer del maestro no está sepultado, es insepulto* en tanto hemos abierto el camino para pensar desde la danza y el teatro el *hacer actuar del Maestro: La Voz del Cuerpo*.



Imagen 3. Tool, Lateralus 3. 2002.

3 LA VOZ DEL CUERPO: ELEMENTOS TEATRALES Y DANCÍSTICOS PARA LA COMPRESIÓN DE LOS HALLAZGOS

*El cuerpo escucha sistemáticamente su historia, aquella que ha aprendido a la sombra de la voz del pensamiento: el cuerpo se alimenta de lo fantasmagórico, pero real del tiempo; por ello le tememos.
Gabriel Hernández Valencia*

Este capítulo abordará la experiencia corporal, entendiéndola como forma de creación, de exploración sensible y creativa. Es necesario aproximarnos a las disciplinas artísticas del teatro y la danza para entrever el desarrollo de “conceptos base” alrededor del entrenamiento del cuerpo y asir éstas para la comprensión y análisis estético del hacer y del actuar del maestro en el aula de clase.

Metodológicamente el presente trabajo implementó una *Matriz Géstica* como instrumento para obtener una captura escrita y un filtro por niveles de análisis estético en la observación de los maestros seleccionados como muestra, identificando en la expresividad corporal elementos de composición gestual-corporal-tiempo-espacio-energía. Estos elementos que a continuación se expondrán como: biomecánica, Labanotación, bios, permitirán la lectura sugerida para el análisis propio de esta investigación.

La matriz géstica se soporta en una archivo Excel el cual contiene: tres hojas de cálculo para cada Maestro, codificando cada registro como **M1**, **M2** y **M3**; una cuarta hoja de cálculo con el título Triangulación, que contiene los

análisis de cada descripción arrojado por cada nivel de recolección de información de cada maestro además del análisis de cada nivel.

Los códigos de entrada, le corresponden una seriación. Éstas están codificadas de la siguiente forma: **Maestro 1 (M1)**. Número de Nivel. (1) Número de Registro en orden consecutivo por nivel (1). *Ejemplo: M1.1.1:* Corresponde a **Maestro 1**. Nivel (Tonificación Corporal) **1**. Entrada **1**.

Los niveles de la matriz están conformados de la siguiente manera:

Nivel 1: Tonificación Corporal. Descripción de la configuración corporal (antropométrica) del maestro: altura, complexión física, fuerza en los movimientos y agilidad: balance corporal.

Nivel 2: Proxemia Corporal. Descripción de los recorridos espaciales y manejo de niveles corporales en el aula de clase: manejo del espacio, distribución orgánica cubo de Laban, contención (silencios) y despliegue de energía.

Nivel 3: Cualificación de Acciones Corporales. Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia: acciones y movimientos reiterativos en el maestro para entrar en situación dramática, enfatizar y acentuar.

Nivel 4: El Gesto Facial. Descripción de la configuración facial del maestro: plasticidad (tonificación muscular del rostro).

Nivel 5: Las Manos. Descripción de la utilización de las manos (no explicativa o indicativa): tensiones y acentos.

Nivel 6: La Voz. Silencios, pausas, acentos, tono, volumen.

Nivel 7: El cuerpo Mimesis- El cuerpo poiésis: Construcción poética de imágenes corporales del Maestro.

Para hacer lectura de estos niveles es necesaria la pertinencia de abordar técnicas y conceptos del entrenamiento del actor bailarín para analizar el hacer del Maestro en el escenario aula de clase.

Por ello en la medida que se irán exponiendo los conceptos “base” alrededor del entrenamiento del cuerpo del actor-bailarín, se yuxtapondrán a manera de selección, por un asunto meramente funcional para el desarrollo del texto, ya que se cuenta con una amplia cuota (en total 435 entradas gásticas: **M1**: 118, **M2**: 150 y **M3**:167) algunos de los registros obtenidos, y de esta forma lograr una mejor comprensión de la relación que se pretende establecer. Esto posibilitará entonces una lectura fluida y pertinente, pasos necesarios para abrir el último capítulo: *Zoé corpore: densidad del cuerpo*, en donde se expondrá lo hallado y los resultados de las observaciones a los tres maestros de la muestra de este trabajo de maestría.

Tanto el teatro como la danza (disciplinas con un alto nivel de utilización del cuerpo como instrumento expresivo y didáctico) exigen al actor implementar ejercicios físicos extra-cotidianos y alcanzar de esta forma al comportamiento corporal cotidiano; es decir, se trabaja desde la extrañeza del cuerpo para alcanzar gestos y dinámicas cotidianas.

Si bien las técnicas que se presentarán a continuación fueron pensadas y diseñadas para constituir en el entrenamiento físico a un actor o a un bailarín, dicho entrenamiento se soporta en la cotidianidad de las acciones comunes; es decir, se aborda la categoría de acontecimiento estético y su paridad con lo cotidiano, engrosando el argumento que en la rutina del oficio o cotidianidad del hacer del maestro se halla lo estético entendiendo que en esto último, a pesar de su concepción de "rutina" es posible la

democratización de lo poético y la creación, Meyerhold anuncia en su entrenamiento:

Al examinar el trabajo de un obrero reconstruimos sus movimientos y encontramos: a) la ausencia de movimientos superfluos y presencia de movimientos productivos. b) la rítmica. c) el aislamiento del centro de gravedad del propio cuerpo. d) la resistencia. Los movimientos fundados sobre esta base se distinguen por su carácter “de danza”, el trabajo de un experto obrero siempre recuerda la danza (De Marinis, 2000, p.34).

Así, este capítulo se divide en dos secciones; *Übermarionette: el cuerpo en la distancia de la supermarioneta y la rutina del actor.*; y *Theatron: el drama en lo cotidiano.*

En el primero, la Antropología Teatral, la Biomecánica y el cubo de Laban entre otras, se expondrán como teorías y técnicas del entrenamiento del actor bailarín que se soportan en la observación de lo cotidiano del cuerpo para describir estéticamente su gramática. El segundo abordará la distancia entre "Lo dramático y Lo cotidiano" para comprender que la experiencia del cuerpo desde las artes escénicas es potencia para analizar el "acontecimiento clase" y al *Maestro* como actor sensible en escena. Se invita al lector a ver y disfrutar de los videos incrustados (seguir el link web o dar click sobre cada video) para una mayor comprensión de las técnicas teatrales y dancísticas citadas.

3.1 *Übermarionette: el cuerpo en la distancia de la súper marioneta y la rutina del actor*

A partir de la entrada del siglo XX, las transformaciones tecnológicas e industriales cambiaron la vida del hombre, también las formas de hacer representación, de teatralizar.

La inclusión de la bombilla de filamento de carbono, la fotografía y el cinematógrafo a la escena teatral, cambiaron la formas de hacer la representación; a lo cual los grandes teóricos, directores y actores del siglo XX aunaron esfuerzos para comprender el cuerpo del actor en escena y abastecer a éste de una serie de entrenamientos corporales y de esta forma potenciar el cuerpo y privilegiarlo ante la ola tecnológica, y darle a la representación el sustento del cuerpo como elemento escénico privilegiado para la expresión estética de ideas y no solamente la memorización, enunciación y repetición de textos o parlamentos en el desarrollo de una obra.

Así, encontraremos en este escenario y horizonte a los estudiosos de la danza y el teatro antes mencionados: Konstantín Stanislavski y Jerzy Grotowski con el trabajo psicofísico del actor; Edward Gordon Craig con su *Übermarionette* o *supermarioneta*, el *Mimo Corporal* de Etienne Decroux y la *Biomecánica* de Vsiévolod Meyerhold; la Labonotación de Von Laban, La *Antropología Teatral* de Eugenio Barba y el *Teatro de la crueldad* de Antonin Artaud. Cada uno de ellos con la apuesta de encontrar la *voz del cuerpo* a través de la comprensión de las capacidades expresivas del mismo.

Konstantín Stanislavski¹⁵ y Jerzy Grotowski¹⁶ el último alumno del primero, desarrollaron la técnica que en la actualidad es utilizada o conocida por todos los actores en el mundo. Tal técnica expuesta en su texto *Un actor se prepara* (1979) tiene tres principios: *Acciones físicas, el sí mágico y la memoria emotiva*. Todo actor debe preparar su cuerpo para la representación. Debe estudiar lo cotidiano de las acciones para que en escena éstas se vean tan frescas, honestas y reales como tal son.

¹⁵ Actor, director escénico y pedagogo teatral, nació en Moscú en 1863 y murió en la misma ciudad en 1938.

¹⁶ Director de teatro polaco, nació en Rzeszów, 11 de agosto de 1933 y murió en Pontedera, Italia, 14 de enero de 1999) Desarrollo *El teatro Pobre*, que involucra la técnica avanzada del trabajo psicofísico de Stanislavski.

Estos estudios corporales son metódicos y sistemáticos en la técnica de Stanislavski; donde a partir de una secuencia de acciones físicas simples, se entrelaza la dimensión psicológica del personaje, dimensión fuerte en el estudio de Stanislavski. La búsqueda de causas internas-*psicológicas subconscientes*¹⁷- del actor e intimarlas con las del personaje, se refiere entonces a la memoria emotiva, donde la corporeidad expresa recuerdos reales del actor que condona al personaje para que su actuar sea real:

El artista toma lo mejor de sí mismo y lo trasporta a la escena, variará la forma, de acuerdo a las necesidades de la obra, pero las emociones humanas del artista permanecen vivas, y no pueden ser remplazadas por cualquier otra cosa. (Stanislavski, 1979, p.49)

Estos tres principios tienen como principal objetivo hacer verosímil¹⁸ la actuación en la escena; en el fondo de estos principios vemos la capacidad del actor o aquel que está actuando en escena de conectarse con el público que éste crea en sus gestos, acciones y movimientos, sintiéndolos propios, naturales a él, generando de estas *acciones artificiosas* de la escena, envolviendo al espectador o público en una experiencia de realidad.

En los registros del **Maestro 1**, referidos en el nivel **3. Cualificación de acciones corporales**: *Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia (acciones y movimientos reiterativos en el maestro para entrar en situación dramática, enfatizar y acentuar su condición actor)*, en las entradas **M1.3.4, M1.3.5, M1.3.6, M1.3.7 y M1.3.16** se observa reiterativamente el gesto de: *Llevarse ambas manos detrás de la cintura y guardar silencio y*

¹⁷ Cabe anotar que le precede a Stanislavski los estudios en psicología de Charcot, Pierre Janet y Freud, en donde los niveles de subconsciente y consciente son fundamentales en el desarrollo de la obra del actor-director ruso.

¹⁸ La **verosimilitud** es la credibilidad o congruencia de un elemento determinado dentro de una obra de creación concreta. Se dice que un elemento es **verosímil** cuando se considera que es creíble, congruente dentro de la obra de creación en la que se incluye.

Llevar una mano detrás de la cintura mientras la otra mano está alzada a la altura del rostro.

En el registro del **Maestro 2**, en el mismo nivel, la entrada **M2.3.5** indica: *Brazo derecho con codo flexionado 70°. Mano derecha con el pulgar y el índice señalando hacia arriba, movimientos constantes hacia arriba y abajo con rapidez. En ocasiones el brazo y la mano derecha van al centro encontrándose con la mano izquierda, juntando las palmas de las manos, moviéndolas hacia adelante y hacia atrás (pecho de la docente), con agilidad. Luego el Brazo izquierdo, con codo flexionado 30°. Mano izquierda con dedos alongados señalando hacia las estudiantes, palma expuesta hacia el torso de la docente, movimientos oscilantes con rapidez. Imagen de un director de orquesta. Explicaciones de la docente a los comentarios o lecturas de las estudiantes.*

Y en el registro del **Maestro 3**, mismo nivel, la entrada **M3.3.10** señala: *Secuencia de manos en los bolsillos. El docente observado en una buena porción de la sesión de clase, intercala según la emoción del discurso, una danza de manos en los bolsillos, alternando unas veces y metiendo ambas en otras, una y otra vez.*

Se entrevisté qué tal conexión con el público, con los estudiantes, aquellos gestos que permiten acercarse y generar aquella interacción que posibilita sus acciones y movimientos, naturales y propios, una cualificación del hacer, en tanto estas acciones no son desprovistas de elaboración, por el contrario, se refieren a una organicidad, en la que se identifica con claridad que los gestos de la docente han sido cualificados: "Llevarse las manos detrás de la cintura y guardar silencio" o aquella "danza manos en el bolsillo" o "*juntando las palmas de las manos, moviéndolas hacia adelante y hacia atrás (pecho de la docente) con agilidad: Imagen de un director de orquesta.*", gestos que a manera de "juego de oposiciones" se exponen y los

cuales se han elaborado con anterioridad, con predeterminación, es decir, son gestos que ya han sido configurados para establecer con “tranquilidad” interacción no verbal con el estudiante.

Ahora bien, los postulados de Grotowski (1981) en *Hacia un teatro Pobre* llevaron a otra dimensión el trabajo psicofísico del actor.

El actor entrenado por Grotowski no es actor. Es sacro santo actor. Donde la experiencia estética es el motivo de su hacer en escena. Si bien hereda el entrenamiento corporal y psicofísico de Stanislavski, se aleja en tanto la concepción psicológica; orienta al actor a reflejar su ser interno por medio del arte, que en él, su cuerpo-mente-voz, sean una sola; de esta manera el actor entrenado no aprenderá más que a vencer sus propios obstáculos, aquellas banalidades que le alejan de la creación.

El entrenamiento de Grotowski es una apuesta ética y estética; basado en técnicas de la experiencia teatral en oriente; este actor se enfrenta a una serie de ejercicios corporales, vocales y plásticos, que le ponen en cercanía con la realidad de su ser: “...Hemos encontrado que la composición artificial no sólo no limita lo espiritual sino que conduce a ello...”. (Grotowski, 1981, p.111)

Estos ejercicios transportan a este actor en el camino de comprender el acontecimiento escénico en silencio; es decir, la comprensión que el esfuerzo físico del actor no es devenir del público que le observa, pero tampoco el reflejo de su propia alteridad; es entonces el entendimiento que todo acto escénico conlleva y transporta en sí ritual, como principio y fundamento de la relación del hombre con su experiencia vital:

El actor no actúa, no finge, ni imita. Debe ser él mismo en un acto público de confesión. La representación debe servir a la manifestación de lo que cada actor es en

su interior. Por eso cuando Ryszard Cieslak -quizás el único actor que cumplió acabadamente con el modelo grotowskiano- dice: Te mostraré mi hombre, y Grotowski le responde: Muéstrame tu hombre y te mostraré tu Dios. Quieren expresar que el actor dentro de la obra, del espectáculo, ofrecerá su confesión, su cuerpo y alma desnudos, su yo intelectual y biológico. Mostrará todo aquello que la cultura y la vida cotidiana le impiden mostrar: En términos religiosos, la representación es (su) vía de expiación personal; en términos artísticos, es una situación llevada al límite mediante la voz y el cuerpo; en términos psicológicos, significa el logro de la auto realización; en términos dramáticos es una catarsis tanto para el auditorio como para el actor (Croyden, 1977, p.193)



Video1. [Entrenamiento actoral Grotowski](http://www.youtube.com/watch?v=6sw&JvY-w&list=PLF1nxQOalU6qWf6hvQehoE97Rla5ivYcz)
<http://www.youtube.com/watch?v=6sw&JvY-w&list=PLF1nxQOalU6qWf6hvQehoE97Rla5ivYcz>

La escena trasformada en ritual de vida, es el escenario del actor entrenado por Grotowski (ver Video 1: Entrenamiento actoral Grotowski); en donde la libertad de sus gestos y acciones está medida y meditada por la liberación propia, dada por la experticia en el ritual, visible en el silencio, en aquello que no se está diciendo oralmente, empero, a pesar que el espectador no está escuchando, el pensamiento organiza en silencio.

En los registros del **Maestro 1**, referidos en el nivel **6: La voz: Silencios, pausas, acentos, tono, volumen**, las entradas: **M1.6.1, M1.6.2, M1.6.3, M1.6.4, M1.6.5**, indican: *se observa reiterativamente el gesto Silencios: situación de dispersión la docente baja súbitamente el volumen de su voz para captar la atención de sus estudiantes, quienes inmediatamente responden a cambio.*

En el registro del **Maestro 2**, mismo nivel, las entradas **M2.6.1, M2.6.4, M2.6.6** señalan: *Silencios entre indicaciones para escuchar la participación de las estudiantes; y M2.6.11, M2.6.13, M2.6.15, M2.6.17, M2.6.19: Silencio, con comentarios en tono medio a las estudiantes.*

En el registro del **Maestro 3**, mismo nivel, la entrada **M3.6.2**: *el docente modula su voz; le proporciona una gesticulación desde los cambios tonales y de volumen. Se silencia meditando.*

En estas entradas gestuales en la matriz, se observa que, como en todo ritual, es necesario el silencio, pero también lo que con el silencio se expresa, es decir, la voz constituye comprensión del gesto oral, en tanto es un fenómeno físico que indica un tiempo de reposo, un tiempo en donde el pensamiento se organiza, un tiempo en donde se le da estructura también a estrategias para fortalecer lo que se quiere decir o lo que se quiere exponer con un gesto corporal.

Así se expresa la intimidad o la confesión de esa alma al desnudo, ese yo intelectual que se expone en lo pre-expresivo, en el momento antes del hacer (Croyden, 1977, p.193) el cual no sólo está anclado a las cualidades del sonido y de la voz: tono, color, timbre, volumen, acento, rítmica.

En sí, esta capacidad de organizar desde el silencio el pensamiento, las estrategias pedagógicas, dirigen la mirada a una didáctica con un gran

contenido estético, en donde este silencio encierra un drama o una poética propia y digna de “escuchar”.

Ahora bien, la *Übermarionette* o *supermarioneta*, es el término utilizado por Edward Gordon Craig¹⁹, para sintetizar el entrenamiento del actor; donde a este se le confiere la potestad de evocar más que ambientes y escenarios, la plasticidad propia del cuerpo en movimiento. Es importante reseñar que la *Übermarionette* se concibe como la estructura orgánica y simbólica del actor, donde el cuerpo es ordenado para la puesta sónica de la escena. En el entrenamiento de este actor se entrelaza la potencia del cuerpo, elongando cada vez la acción, hasta obtener una acción acrobática, evidenciando las capacidades del cuerpo entrenado para la perfectibilidad del mismo, recurriendo como primera referencia a los movimientos y acciones cotidianas (el levantamiento de objetos, la dinámica corporal en situación de urgencia, acciones y recorridos simples en el espacio).

La supermarioneta, entonces, se refiere a la metáfora por la búsqueda de la perfección en la plasticidad del cuerpo del actor, donde su libertad expresiva no se sitúa en hilos invisibles de quien dirige y coordina los movimientos de esta marioneta, más bien se halla en la rutina y cotidianidad del entrenamiento corporal para alcanzar los límites de la propia expresión.

Las concepciones de tiempo, espacio, ritmo, son volcadas al entrenamiento de un actor, en el cual su cuerpo se entiende con gran plasticidad y disposición para explorarlo desde su geometría, física y espiritualidad. Este redescubrimiento del cuerpo, como en los teóricos teatrales reseñados anteriormente, es propio del interés por comprender la masa orgánica con la cual se ha dotado al hombre; comprendiéndolo no

¹⁹ Actor, director y productor escénico Ingles (16 de enero de 1872 - 29 de julio de 1966).

sólo como esa biología natural, sino como material expresivo de estudio riguroso para la organización de las artes representativas:

El redescubrimiento del cuerpo en el teatro se puede situar dentro un fenómeno cultural más amplio conocido como Körperkultur (cultura del cuerpo) que se desarrolló en Europa a principios de siglo a través de la gimnástica, el naturismo, higienismo y nudismo. Karl Toepfer apunta a este fenómeno como uno de los más importantes en la construcción de cierta identidad moderna: un cuerpo lleno de vitalidad y fuente de una energía transgresora de los límites de la racionalidad y convenciones sociales en busca de liberación y éxtasis. Dentro de las nuevas artes corporales, tanto en la danza Libre y expresiva de Isadora Duncan, como al cuerpo energético de Rudolf Laban y la euritmia Jacques Dalcroze, todos ellos más allá de la danza clásica y la Biomecánica y el Mimo Corpore, más allá de la estereotipada gestualidad de la pantomima tradicional, les corresponde un aspecto común: el cuerpo en movimiento dinámico en un espacio, es decir, la relación inseparable entre acción/espacio/tiempo. (De Quadra, 2006, p.4)

La cultura del cuerpo desde el entrenamiento y la cualificación del actor que se abre camino en los primeros años del siglo XX, donde la teoría de la Biomecánica de Meyerhold - disciplina que estudia los modelos, fenómenos y leyes que sean relevantes en el movimiento (incluyendo el estático) de los seres vivos- define sistema de propio para el adiestramiento corporal del actor.

Puesto que la creación del actor es creación de formas plásticas en el espacio, debe estudiar la mecánica del propio cuerpo. Le es indispensable, porque cualquier manifestación de fuerza (también en un organismo vivo), está sujeta a las leyes de la mecánica (y, naturalmente, la creación de formas plásticas en el espacio escénico por parte del actor es una manifestación de fuerza del organismo. (Meyerhold, 1992, p.183)

Cabe señalar que el concepto de biomecánica en este trabajo expuesto, se refiere en especial a la teoría desarrollada por Vsévolod Emílievich Meyerhold²⁰ para las artes y no se limita a la disciplina que tiene por objeto el estudio de las estructuras de carácter mecánico que existen en los seres vivos, fundamentalmente del cuerpo humano.

Este adiestramiento se basa en el estudio riguroso del cuerpo del actor, así como en Craig y su *Übermarionette*, el entrenamiento del actor en Meyerhold se concibe como una situación previa a la realización del espectáculo teatral, posibilitando analizar, explorar y comprender la dinámica biológica del movimiento físico: tensión y tonicidad muscular, dinámica de las articulaciones de tejidos blandos (cartílagos) y duros (huesos); identificación de pesos y contrapesos corporales, también equilibrios ligeros o de precariedad; igualmente, compromiso y disposición de energía en cada movimiento por pequeño que éste sea.

Por ejemplo, en el entrenamiento del actor desde la biomecánica (Ver video 2: propuesta técnica Meyerhold: Biomecánica), éste podía dedicar una jornada entera para cualificar y describir la acción de mover el dedo: empezaba por identificar cómo el cerebro captaba y organizaba la orden, cómo estaba apoyado y qué equilibrio proporcionaba la posición de los pies y la flexión de las rodillas, la verticalidad de la columna vertebral, la posición de la cabeza, la cantidad de oxígeno que debía consumir y el ritmo respiratorio y cardíaco. También cómo se situaban las tensiones de los músculos faciales y qué emoción y cuánta energía debía comprometer; todo para finalizar en observar qué músculos y tendones del brazo estaban comprometidos para ejecutar el simple movimiento de un dedo señalando una dirección.

²⁰ Director y teórico del teatro ruso (Penza, 28 de enero de 1874 – 1940)

Esta formación le posibilitaría al actor una coordinación de los elementos escénicos, para así darle orgánicamente un sentido a la situación escénica. El entrenamiento corporal, hasta aquí expuesto, se puede simplificar en una frase que es de frecuente uso en las academias de artes para que los actores en formación comprendan el significado y el horizonte del entrenamiento y disciplina en su entrenamiento: *el actor suda, el público llora.*



Video 2. [Propuesta técnica Meyerhlod: Biomecánica](https://www.youtube.com/watch?v=k5sAjk95cFA&list=PLF1nxQOalU6gWF6hvQeHoE97Rla5ivYcZ&index=7)
<https://www.youtube.com/watch?v=k5sAjk95cFA&list=PLF1nxQOalU6gWF6hvQeHoE97Rla5ivYcZ&index=7>

En los registros del **Maestro 1**, referidos en el **nivel 2: Proxemia Corporal**: *manejo de niveles corporales en el aula de clase*, en las entradas gesticas **M1.2.5**, **M1.2.6**, **M1.2.7**, **M1.2.8**, **M1.2.9** señalan con reiteración: *inclinación perpendicular del cuerpo hacia el frente (sutil desbalance del centro corporal) para ampliar indicación de la actividad de clase.*

En los registros del **Maestro 2**, mismo nivel de análisis, entradas gesticas **M2.2.2, M2.2.10, M2.2.11**: *Posición erguida, nivel alto, la cabeza y la mirada dirigidas en las estudiantes. Nivel alto, erguida de frente a las estudiantes, en el centro del proscenio dando la explicación de la actividad a realizar.* También en las entradas **M2.2.6, M2.2.7, M2.2.8**: *Inclinación de la cabeza 30° para dar indicación. Cabeza inclinada hacia un lado 45°, mira a las estudiantes que participan de la clase. Pausas cortas en el desplazamiento, entre las intervenciones de las estudiantes. Inclinaciones oscilantes y constantes de la cabeza hacia el frente y hacia abajo y hacia el lado derecho, aprobando las participaciones de las estudiantes.* Y en **M2.2.9**: *Se agacha con rapidez flexionando las rodillas 45°, espalda curva, mano derecha recoge un objeto. Se reincorpora inmediatamente sin alejar la mirada de la estudiante que participa de la clase.*

En los registros del **Maestro 3**, mismo nivel, entrada **M3.2.2**: *se pone en pie para entregar trabajos. Se desplaza según el orden de llamado a los estudiantes: 1. diagonal derecha (se inclina 10% adelante para entregar documento) y se dirige al centro del aula para llamar al siguiente estudiante .2. Inclinación desde el centro hacia la diagonal izquierda próxima (se inclina 10% adelante para entregar documento). 3. Inclinación desde el centro hacia la diagonal derecha próxima conservando su eje-sin desplazamiento- (se inclina 10% adelante para entregar documento). 4. Un paso hacia atrás en su centralidad- desplaza eje, gira 5% la cintura, (se inclina 10% adelante para entregar documento).Inclinación desde el centro hacia la diagonal derecha próxima con desplazamiento (se inclina 10% adelante para entregar documento) y vuelve al centro. 5. Inclinación desde el centro hacia la diagonal izquierda próxima (se inclina 10% adelante para entregar documento) con un desplazamiento del pie derecho hacia adelante. Regresa al centro del aula desplazándose hacia atrás dos pasos.* También en las entradas gesticas **M3.2.7, M3.2.8, M3.2.9**: *Equilibrio*

precario-desbalance corporal reiterativo: inclinación del dorso hacia delante, sosteniendo el peso corporal en la mesa de un escritorio universitario con la mano derecha, luego posa la mano izquierda. (Con una leve pausa).

En estos registros la capacidad de organicidad corporal es evidente; es decir, teniendo presente que los tres maestros observados no tienen un cuerpo entrenado para el hacer teatral o un entrenamiento corporal, la experiencia corporal relacionada a lo que tiene que hacer un maestro para generar cierta situación, además de atención de los estudiantes, una dinámica del cuerpo que indique que lo que el cuerpo está acompañando - discurso- contiene la misma energía. Un balance entre lo dicho y lo hecho.

Las contenciones corporales, la explosión de energía, el equilibrio precario (un desbalance o inclinaciones del cuerpo en verticalidad del centro corporal), giros en el mismo eje, flexiones de las piernas bajando el nivel (medio o bajo): agacharse y reincorporarse rápidamente, permiten comprender que las acciones del maestro obedecen a una coordinación de su cuerpo, coordinación con intención, con didáctica, de los elementos para prefigurar una escena; por ejemplo, se ha subrayado de manera justa de los anteriores extractos los registros del Maestro 2: *Cabeza inclinada hacia un lado 45°, mira a las estudiantes que participan de la clase (M2.2.7)* . Se agacha con rapidez...Se reincorpora inmediatamente sin alejar la mirada de la estudiante que participa de la clase (M2.2.9), en tanto la coordinación “mirada-cabeza inclinada hacia abajo” y “subir y bajar de nivel rápidamente sin alejar la mirada” infieren a una expresividad de suma concentración en sí mismo y en el otro, cuya pretensión -alejada a un asunto de vigilancia policiva- se puede inferir como un estado de alerta y urgencia escénica: “estoy muy atenta en ti y en tus compañeros”.

Ahora, el disciplinamiento en la técnica y la consciencia corporal que ésta da para la escena, no estarían completos sin la reflexión del cuerpo del

actor en el espacio. Rudolf Von Laban maestro de danza húngaro, crea un sistema de notación corporal, un sistema de escritura de desplazamientos corporales con el cual el bailarín explotaría su capacidad creadora, ubica entonces la reflexión escénica en un espacio sistematizado: *La Labanotación*.

La Labanotación para la danza, concibe una conciencia del cuerpo en un espacio dispuesto de líneas intangibles, las cuales atraviesan el espacio, el cuerpo. Estas líneas disponen, para el actor bailarín, *trayectos posibles* en donde ubicar y explotar su energía corporal:

Los gestos se dirigen y se orientan en este espacio: vertical siguiendo doce direcciones. Estas se obtienen mediante la combinación dos por dos de las tres dimensiones: vertical (arriba-abajo), horizontal (izquierda-derecha), transversal (delante-detrás). De este modo se obtienen las direcciones: 1. arriba-derecha; 2. abajo-detrás; 3. izquierda-delante; 4. abajo-derecha; 5. arriba-detrás; 6. derecha-delante; 7. abajo-izquierda; 8. arriba-delante; 9. derecha-detrás; 10. Arriba-izquierda; 11. Abajo-delante; 12. Izquierda-detrás. En el interior del icosaedro el hombre puede moverse, ejecutar gestos (movimientos en el espacio que no desplazan peso) y pasos (movimientos que desplazan el centro de gravedad) siguiendo tres direcciones: de delante a detrás, de abajo arriba (imaginando unos pasos que no sean los ejecutados con los pies) y de derecha a izquierda.

Estas doce direcciones determinan tres planos:

-Horizontal: derecha-delante, derecha-detrás, izquierda-delante, izquierda-detrás.

-Vertical: arriba-derecha, arriba-izquierda, abajo-derecha, abajo-izquierda.

-Transversal: arriba-delante, arriba-detrás, abajo-delante, abajo-detrás.

Las diagonales del icosaedro corresponden a la estructura anatómica de cuerpo humano y a su simetría. De este modo el icosaedro permite al sujeto situar el punto a partir del cual se desplaza, o hacia el cual se desplaza, y, así, definir con exactitud el movimiento en el espacio. (Cachadiña, 2005, p.4)

La tridimensionalidad del espacio que el cuerpo habita (vertical, horizontal y transversal, y que corresponden a la altura, a la anchura y a la profundidad del mismo), Laban lo metaforiza en la geometría del icosaedro²¹, kinesfera o como es conocido en el círculo de la teoría teatral, *cubo de Laban* en donde se sintetiza las tres dimensiones del espacio. (Ver Imágenes 4 y 5).

Esta disposición del cuerpo en el espacio, le proporciona consciencia corporal al actor no sólo en las dimensiones espaciales, sino en principios del movimiento físico en el espacio: *recoger* y *dispersar*.

Recoger. Es la ejecución de movimientos centrípetos que parten de las extremidades de los miembros (brazos-piernas) y confluyen hacia el centro del cuerpo en un movimiento de repliegue sobre sí mismo.

Dispersar. Es la ejecución de movimientos centrífugos que parten del centro del cuerpo y fluyen hacia las extremidades de los miembros (brazos-piernas) hacia el exterior (espacio alrededor). Un movimiento de danza es el paso de una posición a otra, no es una sucesión de posiciones. (Cachadiña, 2005, p.4)

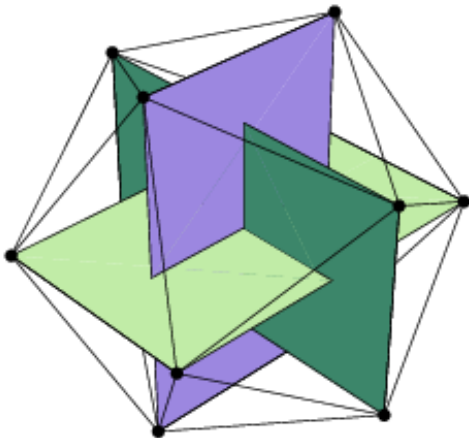


Imagen 4. Icosaedro.

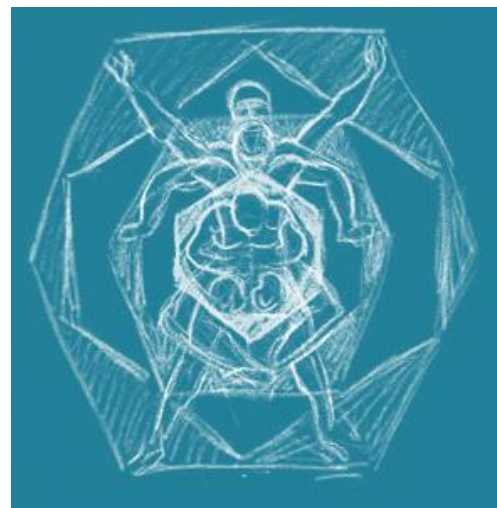


Imagen 5. Kinesfera.

²¹ Un icosaedro es un poliedro de veinte caras, convexo o cóncavo.

Estos principios, en la notación de Laban, se describen tanto en el tiempo para ejecutarlos, como en la energía que se invierte para ello; el tiempo y el espacio, adentro del cubo de Laban, dotan al movimiento de conciencia en sus cualidades: de duración, velocidad y ritmo, igualmente la energía en tanto a la fuerza y el peso con la que se hace la acción, es decir, conciencia de la condición física de la gravedad. Los estudios de Laban aportan en sí, a la condición del cuerpo como elemento expresivo, como materia fluida y provista de energía explotada en el espacio, donde el hacer del actor-bailarín a partir de la consciencia de su cuerpo, explora, analiza y describe su hacer sistemáticamente para configurar la acción de crear. (Ver Video 3: Labanotación: R. Laban y Video 4: Ponencia Técnica Laban).



Video 3. [Labanotación: R. Laban](http://www.youtube.com/watch?v=opne5O7vOPQ&list=PLF1nxOQaIU6gWF6hvQehcE97Ria5ivYcZ)



Video 4. [Ponencia Técnica Laban](http://www.youtube.com/watch?v=CDZMXiDwTQ&list=PLF1nxOQaIU6gWF6hvQehcE97Ria5ivYcZ)

En los registros del **Maestro 1**, referidos en el **nivel 2: Proxemia corporal** *Descripción de los recorridos espaciales y manejo de niveles corporales en el aula de clase: manejo del espacio, distribución orgánica cubo de Laban*, en las entradas gesticas **M1.2.21, M1.2.22, M1.2.23, M1.2.24, M1.2.25, M1.2.26, M1.2.27, M1.2.28, M1.2.29, M1.2.30, M1.2.51, M1.2.52, M1.2.53, M1.2.54, M1.2.55, M1.2.56, M1.2.57: Desplazamiento**

frontal al proscenio del aula-tablero para señalar-escribir indicación, Diagonal derecha al centro del aula dirigiéndose a un puesto de trabajo para ampliar indicación de la actividad, Desplazamiento lateral izquierda con contención de energía para hacer llamado de atención a estudiante, Desplazamiento lateral hacia la derecha con energía.

En los registros del **Maestro 2**, mismo nivel, entradas **M2.2.18, M2.2.19, M2.2.20, M2.2.21, M2.2.22, M2.2.23, M2.2.24, M2.2.25, M2.2.26, M2.2.27, M2.2.28, M2.2.29, M2.2.30, M2.2.31, M2.2.32, M2.2.33, M2.2.34**: *Desplazamientos fluctuantes hacia adelante y atrás recorriendo el proscenio y los corredores entre las sillas. El desplazamiento cambia su dirección de acuerdo a la ubicación de las estudiantes que participan, Desplazamiento al centro del proscenio, circulación en la horizontalidad lado izquierdo, atrás, al centro y adelante, siempre de frente a las estudiantes. (Se presenta en varias ocasiones durante la clase), Desplazamiento en el centro del proscenio, circulación en la horizontalidad lado izquierdo, derecho, atrás, al centro y adelante, siempre de frente a las estudiantes. Dando indicaciones para el trabajo en grupo. Se desplaza entre corredores ubicado los grupos. Se desplaza ocasionalmente hacia el escritorio. Desplazamiento rápido y ágil. (Se presenta en varias ocasiones durante la clase).*

En los registros del **Maestro 3**, mismo nivel, entradas **M3.2.11, M3.2.19, M3.2.20, M3.2.21, M3.2.22, M3.2.23, M3.2.24, M3.2.25, M3.2.26, M3.2.27, M3.2.28, M3.2.29, M3.2.30, M3.2.31, M3.2.32, M3.2.33, M3.2.34, M3.2.35, M3.2.36, M3.2.37, M3.2.38, M3.2.39, M3.2.40, M3.2.41, M3.2.42, M3.2.43, M3.2.44, M3.2.45, M3.2.46, M3.2.47, M3.2.48, M3.2.49, M3.2.50, M3.2.51, M3.2.52, M3.2.53, M3.2.54, M3.2.55**: *El docente regresa dando un giro de su cadera articulada y fluidamente al escritorio, para disponer los materiales de clase. Esta sentado. Desplazamiento mínimo lateral izquierda. Es constante en el docente el juego pre expresivo, en este caso, un juego de oposición de fuerzas. Antes de dirigir su cuerpo en desplazamiento, el docente "amaga", o*

hace una acción en frío. Desplazamiento hacia el escritorio girando la cintura 80% sobre el pie izquierdo y dando tres pasos. Desplazamiento hacia el tablero girando 30% de la cintura y dando tres pasos. En el transcurso de la escritura se desplaza por la lateralidad del tablero: hacia la izquierda, luego hacia la derecha. Desplazamiento del tablero al centro del aula dando un giro de cintura de 35% y tres pasos. Desplazamiento en laterales en el centro del aula: un va y viene. Desplazamientos continuos del maestro del tablero al centro del aula y en sentido inverso modulando con variaciones a la lateralidad izquierda y derecha.

En la muestra de desplazamientos de los tres maestros en el espacio escénico del aula de clase (ver Video 10. Relación Orgánica en el Espacio - Manejo Espacial-, un consolidado animado de los principales trayectos espaciales de la muestra), se capta que el cuerpo aunque parezca que de una manera arbitraria y sin ningún direccionamiento, más que el simple hecho de recorrer el espacio, ha organizado desde la experiencia del hacer cómo debe de habitar el aula, un ejercicio de improvisación que no es improvisación: “...los verdaderos improvisadores son personas que dominan necesariamente las bases de su arte antes de improvisar y para improvisar”. (Tardif, 2004, p.89)

Es decir, cada uno de los maestros fue seleccionado en coherencia con la población de la investigación, en donde el criterio de antigüedad en el oficio es primordial. Debido a esta selección podemos ver que el aula de clase y lo que pasa en su adentro, dispone que este maestro experto ya haya reconocido que el espacio se recorre haciendo uso de “todos sus rincones” y que su cuerpo en esta relación proxémica cuerpo-espacio, es determinante para la descarga de energía y dinamismo, imprimiéndole un orden, que aunque “libres y espontáneas”, hacen de la situación clase-en el argot popular-, más sentidas, más vividas, y en este juego de percepciones, el

maestro sea más didáctico y porte de suyo una experiencia que le proporciona vida en el aula.

Ahora, este recorrido para reconocer las diferentes técnicas que han sido utilizadas en el reconocimiento del cuerpo como eje en el hacer expresivo y que dicho hacer es posible de sistematizar para la organización estructurada del *hacer en escena*, quedaría incompleta si no se referencia a Eugenio Barba y Antonin Artaud.

Estos dos teóricos del teatro ponen en común en sus estudios la idea correcta para cerrar este apéndice del texto: La antropología teatral como medio de comprensión cotidiano y ritualizado del *hacer*.

Eugenio Barba²², en compañía con Nicole Savarese y Ferdinando Taviani, definió el concepto de Antropología Teatral para el entrenamiento del actor. Esta definición estuvo mediada por el estudio de Barba de la situación de representación en las culturas orientales, en donde las técnicas utilizadas “electrizan al espectador”. Esta cualidad la analiza Barba como la técnica que utiliza el actor y su entrenamiento *pre-expresivo*, en donde lo cotidiano y lo extra cotidiano fungen. Es decir, el actor en su espacio íntimo de entrenamiento deberá ser consciente tanto de su cuerpo como artefacto expresivo como continente cultural.

A nivel cotidiano tenemos una técnica del cuerpo condicionada por nuestra cultura, nuestro status social, nuestro oficio. Pero en una situación de "representación" existe una utilización del cuerpo, una técnica del cuerpo que es totalmente distinta. Pudiéndose pues distinguir una técnica cotidiana de una técnica extra-cotidiana...En una situación de representación organizada, el actor trabaja en un nivel pre-expresivo, es decir en un nivel precedente al espectáculo teatral que Barba delimitó como un "antes lógico y no cronológico"...En una situación de representación organizada, la presencia física y mental del

²² Director y estudioso del teatro (29 de octubre de 1936, Brindisi, Italia)

actor se modela según principios diferentes de aquellos de la vida cotidiana. La utilización extra-cotidiana del cuerpo es aquello que se llama "técnica". La técnica extra-cotidiana permite al actor trabajar con su cuerpo lejos de los automatismos que rigen la vida cotidiana. Violando los condicionamientos habituales en el cuerpo, el actor encuentra la condición propicia para descubrir los principios que gobiernan la vida escénica. (Centeno, 2005, sección Antropología Teatral Barba)

Entender *lo cotidiano* para Barba, como aquello cultural que nos desborda, es pensar en lo pre-expresivo, lo extra-cotidiano como una vía de acceso para acentuar dicha condición; es decir, es clara la simbiosis existente en la técnica propuesta por la Antropología Teatral, donde, lo cotidiano (vago en energía) es sublimado por el actor en su entrenamiento íntimo en la extrañeza, no entendiendo ésta como alejamiento por sustracción, más bien la cercanía que existe entre sí (cotidiano-extra cotidiano) para alcanzar a identificar la energía, lo esencial y lo simbólico que se invierte en cada acción, en la *Bios del hacer*.

Por medio de este procedimiento el actor intensifica los procesos orgánicos que acentúan la cualidad y la calidad de su presencia escénica, de su bios escénico, convirtiendo a su cuerpo en un cuerpo decidido, vivo, y creíble. Esta intensificación orgánica presente siempre en el nivel que permite organizar el bios escénico del actor, en el antes lógico, es la estrategia de la cual se sirve la Antropología Teatral, para captar y mantener la atención del espectador antes de que se originen los significados y las emociones que potencialmente transmita el espectáculo teatral. (Centeno, 2005, sección Antropología Teatral Barba)

Para Barba, entonces, *la Bios* se entiende como la organización consciente de la expresión del cuerpo, en la cual el actor representa,

constituye una forma de comprender que lo extra-cotidiano en el hacer del actor es precisamente una cotidianidad, en donde la técnica del entrenamiento de éste, se trasmuta en vitalidad en la situación de representación cultural. (Para ejemplificar esta idea ver Videos 5: Teatro Butoh contemporáneo1 y Video 6: Teatro Butoh contemporáneo2).



Video 5. [Teatro Butoh contemporáneo1](http://www.youtube.com/watch?v=R47Ztq-tycl&list=PLF1nxQOaU6gWF8nyQah0E97Rta5ivYcZ) Video 6. [Teatro Butoh contemporáneo2](http://www.youtube.com/watch?v=76UjTthHqI&list=PLF1nxQOaU6gWF8nyQah0E97Rta5ivYcZ)

Desde otro punto de vista, Antonin Artaud²³ concibe el *hacer teatral* como una conexión con el mundo que es material, metafísico, objetivo y trascendente; cultural, sagrado y visceral.

Artaud metaforiza la ambigüedad de la razón, la lógica y el mundo del fuego, el mundo de lo poético y descarnadamente violento de las entrañas; el pensamiento de Artaud, volcado en el primer manifiesto del *Teatro de la Crueldad* (1932), lleva al actor, en su entrenamiento, a trasegar por el lenguaje escénico como un experiencia ritual y surreal, en donde aquello que la cultura a sobre dimensionado como comodidad o cotidiano, deberá ser transgredido por la *bios*, vitalidad y la honestidad del hacer simbólico,

²³ Actor, director, poeta y dramaturgo francés. (Marsella, Francia, 4 de septiembre de 1896 - París, 4 de marzo de 1948)

sagrado, en excitabilidad reflexiva experimentada en la conciencia de la emoción acción-cuerpo: el actor de la *hierofanía*²⁴ de lo sagrado como sujeto de un acontecimiento único, un acontecimiento estético.

La Bios del actor de Artaud, está situada en su capacidad de comprenderse culturalmente; es decir, de atender la necesidad humana de ser materia espiritual, trashumante en el pasar de las culturas, creador de lenguajes y no, un ente reposado en la rutinización de la cordura. El delirio en Artaud es pilar y fuente de la conceptualización de la finalidad del arte: comprender que la certeza de la existencia es como caminar por una cumbre borrascosa, descalzo, con la mitad de vida en el fondo del acantilado.

En sí, Artaud no propone técnicas para la cualificación actoral de artista, más bien, rompe con la técnica y le ubica en el filosofar del arte:

...Esa sensibilidad implica el acceso al “estado poético, un estado trascendente de vida”. El Teatro de la Crueldad ha sido creado para “devolver al teatro una concepción de la vida apasionada y convulsiva”. Todo comienza en el cuerpo del actor yo puedo recobrar una idea del teatro sagrado”, pero debe continuar en el espectador a partir de la afectación que el acontecimiento teatral genere: el teatro debe “someter al espectador a liberarlo del imperio del pensamiento discursivo y lógico para encontrar una vivencia inmediata en una nueva catarsis. El impacto en el espectador, realidad y lo real, es lo que devuelve al teatro su utilidad. (Dubbatti, 2008, p.8)

En los registros del **Maestro 1**, referidos en el Nivel 4: cualificación de acciones corporales: el gesto facial. Descripción de la configuración facial del maestro: plasticidad (tonificación muscular del rostro), en las entradas **M1.4.2, M1.4.4, M1.4.5, M1.4.6**: *Contracción de los labios (morderse los labios) en situación de controversia.*

²⁴ *Hierofanía*, del griego hieros (ιερός) = sagrado y fancia (φαίνειν) = manifestar. Es el acto de manifestación de lo sagrado.

En los registros del **Maestro 2**, mismo nivel, entrada gestica **M2.4.10**: *Cuando la docente da la explicación de la actividad a realizar sus cejas que se contraen y elongan, sus ojos se abren y se cierran con fuerza e intempestivamente, la boca modula con movimientos amplios. El rostro presenta contracciones que responden a los énfasis en las actividades que hace la docente.*

En los registros del **Maestro 3**, mismo nivel, entradas **M3.4.6**, **M3.4.7**: *Detalle rostro: sereno, calmado y pausado. Los músculos de su rostro expresan además de la gesticulación propia del discurso, una serie de pausas vocales y del rostro dándole al hacer en el aula ritmo. Al finalizar el detalle, se estructura el gesto y se torna más voluptuoso y con más energía, incluyendo gestos de las manos: las dos manos en el aire con los índices dirigidos al cielo, dando una especie de giros en rededor de la cabeza. Gran gesticulación facial acompañado de elocuencia en las manos: el docente exagera la articulación de su boca.*

La manera como agrandamos y exageramos los gestos, dan cuenta de esa frase expuesta hace tan solo un momento referido a ese *ente reposado en la rutinización de la cordura*, en tanto a veces el gesto facial y corporal se desborda, haciéndonos ver como en un *desvarío* o *disparate*. Como lo referenciábamos con la antropología teatral, identificar aquella energía estallada, lo esencial y lo simbólico que se invierte en cada acción, es reconocer que en cada hacer interviene no sólo la cantidad de energía necesaria para mover el rostro, las manos, el cuerpo, también está involucrada aquella predisposición de salirse un poco de la margen de la cotidianidad del gesto, y construir esa *“Bios del hacer”* en lo extrovertido del pensamiento; es decir, Pavis referenciando a Artaud lo señala con locura sensata: *“devolver al teatro –y para nuestro caso, al hacer del Maestro- una concepción de la vida apasionada y convulsiva”*.

Este sintético recorrido, por algunas de las técnicas utilizadas para el entrenamiento corporal del actor en occidente, constituye, para este trabajo, un portal para la comprensión de la estructura que soporta *el hacer* y la posible descripción de las acciones y gestos cotidianos y extra cotidianos del cuerpo desde el teatro y la danza, con el objetivo de asir *el hacer* del *Maestro* en el aula de clase como acontecimiento estético.

Desde Stanislavski hasta Artaud, es posible identificar *el uso* del cuerpo, la utilización de la voz y la dicción, la emocionalidad, excitabilidad reflexiva experimentada en la conciencia de la triada emoción-acción-cuerpo, la conservación de las precisiones físicas, y la relación tejida con los espectadores para, así, entrever el cuerpo como un sino de claves, de energía, de gestos, de lenguaje que hacen, de este cuerpo, un cuerpo decidido, vivo, y creíble; hacer del cuerpo en escena un acontecimiento, un drama en lo cotidiano.

3.2 *Theatron*: el drama en lo cotidiano

...Así el número de definiciones de teatro es prácticamente ilimitado. Para escapar del círculo vicioso uno debe sin duda eliminar y no añadir. Esto es, uno debe preguntarse qué es lo que se hace indispensable en el teatro. Veamos.

¿Puede el teatro existir sin trajes y sin decorados? Sí. ¿Puede existir sin música que acompañe al argumento? Sí. ¿Puede existir sin iluminación?

Por supuesto. ¿Y sin texto? También, la historia del teatro lo confirma...Pero, ¿Puede existir el teatro sin actores? No conozco ningún ejemplo de esto, quizá pudiera mencionarse el espectáculo de títeres. Pero aun así puede verse al actor detrás de las escenas, aunque se trate de otro tipo de teatro. ¿Puede el teatro existir sin el público? Por lo menos se necesita un espectador para lograr una representación. Así nos hemos

quedado con el actor y el espectador. De esta manera podemos definir el teatro como lo que "sucede entre el espectador y el actor". Todas las demás cosas son suplementarias, quizá necesarias, pero, sin embargo, suplementarias. (Centeno, 2005, sección Teatro Laboratorium de Grotowski)

Para comenzar este apartado, debemos comprender el significado de teatro y drama, respectivamente. Estas claridades nos posibilitarán la comprensión del siguiente enunciado: *La distancia entre "Lo Dramático y Lo Cotidiano" es una cuestión de iluminación.*

El término *Teatro* es usado comúnmente para designar el espacio en donde se desarrolla una representación; también como el género literario (indiferente de su estilo, técnica o disciplina representativa). Sin embargo, el término *Teatro* en su fondo presenta en su etimología un interesante giro dramático o *lance patético*²⁵, en el buen sentido aristotélico: deviene de la palabra griega *Theatron*, la cual venía a significar "lugar donde se mira" o bien "lo que se mira", pues se trata de un sustantivo creado a partir del verbo *θεόμαι* (ver, mirar, contemplar, observar).

De esta manera, la primera denominación de lugar de la representación, *en donde se mira*, es también el conjunto *de lo observado y quienes observan*; el epígrafe con el que comienza este apartado no es ingenuo. El lugar de la representación como espacio físico, la escena como decorado, el texto de la obra, no son los elementos *sin et quan non* que sustenta la existencia del *Theatron*. Es, en sí, la relación que se establece entre ese quien *hace* y es observado. Sin embargo, de esta premisa se desprenden dos preguntas: ¿qué en sí hace el actor? ¿Qué distancia al actor del espectador?

²⁵ El *lance Patético* en la estructura de la tragedia estudiada por Aristóteles en la *Poética*, es aquel evento que cambia el sentido de la acción.

Ahora bien, también es común escuchar la expresión: ¡*Deja de ser dramático!* Sentencia utilizada, con seguridad y sin equívocos, al referirse a la exageración de una serie de gestos y acciones para centrar la observación sobre aquel *que hace* sin proporción; si bien la tradición teatral hereda la concepción naturalista de *drama* a partir de la organización de los elementos escénicos que le permitan tanto al productor-actor como al espectador reconocer lo cotidiano en lo no-cotidiano de la representación - recordemos las pomposas escenografías y utilería desbordada del teatro naturalista o realista, intentando trasladar un trozo de la realidad con sus objetos característicos a las tablas (Sánchez,1999); así, lo dramático se sitúa en la condición de las formas de hacer, en tanto lo dramático es, una serie de elementos organizados, yuxtapuestos y secuenciados, para evocar y explotar, en el que observa, un acontecimiento.

El actor *Hace* una serie de acciones estructuradas y sistemáticas para representar en el teatro una idea, una emoción, un mito, una fábula, una experiencia, o simplemente para sacrificarse en escena, sea desde un teatro íntimo, ritual, primitivo o un teatro espectacular deslindado en sus soportes técnicos; servir al espectador en el Theatron como espólón, lanza o sica para cortar la intensa luz que baña sus gestos, y mostrar al espectador lo que vino buscar, a ver: *La distancia entre lo dramático y lo cotidiano es una cuestión de iluminación*, es cuestión de una serie de elementos técnicos puestos en el cuerpo y en la capacidad instalada, del actor entrenado, para enseñar.

Puestas las cartas exponiendo el sello, podemos entrever más cercana la relación que este trabajo ha pretendido exponer: hacer una descripción a partir de elementos estéticos, una condición del *Maestro desde su hacer cotidiano*, el cual utiliza su cuerpo dramáticamente para darle forma a una didáctica que, al igual que el actor, se entrena para actuar con una bios que

sustente la idea, la metáfora, el hacer del *Maestro* se cultiva para comprender la enseñanza como un arte:

La educación como arte en el mundo occidental, la concepción más antigua de la práctica educativa procede de la antigua Grecia. Se remonta a más de 2.500 años y sigue en vigor en la actualidad, a pesar de haber sufrido transformaciones sustanciales. Esta concepción asocia la actividad del educador con un arte, es decir, con una *tekné*, término griego que puede traducirse indistintamente por las palabras "técnica" y "arte"... El arte pretende, por tanto, completar la naturaleza, sustituirla y reproducirla. Conviene recordar que, para Platón, todo arte que no corresponda a esa función debe ser eliminado del Reino de las Ideas. Encontramos la misma idea en santo Tomás de Aquino, en el *De Magistro*, obra que servirá de base a la doctrina católica de la educación y de la pedagogía: «El arte (arte o técnica) opera de la misma manera y por los mismos medios que la naturaleza... ¿Cuál es el modelo de la práctica educativa que fundamenta esta concepción? El educador no es un científico, pues su objetivo no consiste en conocer al ser humano, sino actuar y formar, en el contexto específico de una situación contingente, a unos seres humanos concretos, a individuos. (Tardiff, 2004, pp.114-115)

Como se expresó en las páginas anteriores, un actor se prepara para exponer-ensayar una idea; en el espacio de la representación estas acciones se pueden entrever cotidianas e inherentes al hacer del actor. Sin embargo, es resistente la razón, el *logos*, ante la *Areté* del cuerpo del actor, el cual requiere de proponer una serie de ejercicios extra cotidianos y de manera sistemática para comprender su propia cotidianidad.

Aplicada a la educación actual, esa concepción significa que el maestro, en el aula/ no posee una ciencia de su propia acción con la que pueda alimentar su actividad con ciertos conocimientos científicos. Actúa guiándose por determinadas finalidades y su práctica corresponde a una especie de combinación de talento personal, intuición,

experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso. En esta perspectiva, el **arte de educar** (subrayado por fuera del texto) tiene un triple fundamento: -en sí misma (nos hacemos buenos docentes enseñando); -en la persona del educador (es posible aprender a educar, con tal que el educador posea ya las cualidades del oficio); -en la persona del educando/ cuya formación constituye la finalidad interna/ inmanente a la práctica educativa. (Tardiff, 2004, pp.117-118)

De esta manera, el arte proporciona una experiencia estética al actor; de igual forma, lo que acontece en el hacer dramático de su cotidiano, el *theatron* del Maestro le constituye, le delinea desde su corporeidad, la propia dramática de sus gestos, los cuales se enmarcan en la compleja partitura de acciones que habitan su hacer diario; esa práctica que Tardiff considera un *arte en el hacer*; los actores y bailarines, también; es decir, el Maestro es en tanto su espacio de representación, responde su cuerpo a la escena y la escena a su cuerpo: un cuerpo al cual se le da un *uso social*.

En los registros del **Maestro 1**, referidos en el nivel 7: *el cuerpo mimesis-el cuerpo poiésis: Construcción poética de imágenes corporales del Maestro*, entrada géstica **M1.7.1**: "*el maestro, con sus hombros erguidos, espalda recta y ambas manos en su cintura, desde el centro del aula, escucha paciente la armonía de su metodología*".

En los registros del **Maestro 2**, al mismo nivel, entrada **M2.7.1**: "*Las palabras son monedas gastadas que los hombres intercambian en silencio*" [...] *John Mauricio Tabora citando a Mallarmé*.

En los registros del **Maestro 3**, al mismo nivel, entrada **M3.7.1**: *El maestro metódico; apunta, señala, garabatea en sus apuntes. Cierra los*

labios. Hace silencio mientras los estudiantes esperan su retorno de sí, mientras los estudiantes esperan el nacimiento de su voz, de nuevo.

Los registros, que acabamos de poner en consideración, son la construcción que se realizó a partir de la sumatoria de lo visto por el investigador de este trabajo, arriesgándose a poner en escritura, aquellas interpretaciones sensibles de lo observado. Éstas abordan la idea de que este *cuerpo*, que a lo largo de este trabajo estamos decodificando, lo robustece y fortifica aquellas imágenes kinésicas que emana; comprendiendo con esto que el cuerpo no es sólo un número determinado de músculos, ligamentos, fibras, tejidos, órganos, o un sin fin de acciones físicas que acompañan de manera física al pensamiento. En un sentido inverso, se debe leer esto dicho, en donde es este cuerpo que manifiesta materialmente nuestra existencia el encargado de transportarnos por esquemas corporales que exponen cierta poética digna de leerse. Un maestro –y al parecer no sabe- contiene un tono corporal, una cadencia, una especie de “forma de bailar”, de “forma de decir las cosas”, las cuales son leídas y percibidas, en especial por los estudiantes; y es este tono el que de cierta manera genera ese prendimiento o adherencia -lo que hemos llamado tono corporal, que no es más que la relación energía/velocidad/fuerza, tan sencillo como la forma como nos paramos- utilizada en cada acción corporal para hacer vivir la palabra en el cuerpo, hacer que el pensamiento viva en el cuerpo.

Así este cuerpo del maestro, el cual desde las primeras páginas de este trabajo de grado estamos configurando, es soporte físico de su estética y de los gestos que utiliza y que confecciona con delicada mano a través de la experiencia cotidiana de la representación en el aula de clase:

Miradas adustas, miradas contemplativas y cómplices. El sabor de las palabras en su boca. Sus silencios o vertiginosas oralidades dramáticas.

Ese rostro que esconde el cansancio y a su vez la intrépida episteme de jugar con el conocimiento, de jugar dividiendo el pensamiento entre anécdotas de su cotidianidad o discursos verticales. La danza de su cuerpo en el aula, girando entre palabras e instituir la cátedra. Ser vidente en la oscuridad y cuidar de lo más mínimo del otro, sus risas y manos fuertes. Lo que dice o deja de decir: lo que dice al no decir. La risa y lo que oculta detrás de su lápiz. Sus pausas. Su histrionismo teatral o contenciones del cuerpo. Movimientos ligeros o repentinos. Sus desbalances corporales para acercarse. Para estar un poco más lejano y ligero. Las respiraciones tan fuertes de su *Areté*, que le delatan, así como escuchamos, detrás sus labios, la voz de su cuerpo.

Para darle cierre a este capítulo, en tanto sea oportunidad para desmarcar la escritura y el cuerpo, se ofrece un texto que se construye desde la experiencia sensitiva de ser Maestro y la relación con el otro que observa -su espectador-, que a veces acecha y en otras espera a *ser* entre el manto de la educación. El texto que se propone, para darle un parcial final a las páginas de este apartado, se deberá entender para engrosar la argumentación desde un deslinde entre la metáfora de la creación y el gusto, intentando comprender desde la poesía y el símbolo aquella experiencia del gusto y el pliegue de la piel el gusto por una didáctica del cuerpo, de un cuerpo que se abre como flor para ser compartido, anhelado, esperando una hermafrodita espiro lengua que guste de su sabor.

Hermafrodita Espiro lengua

Las encías y los pliegues del cuerpo sangran al pronunciar esa la paradoja que encierra el ejercicio de enseñar: los observados arden ante el pánico de observar entre el tiempo, aquella lluvia entre el olvido.

La flor llama al insecto; su aroma y su incertidumbre, despliegan las alas de plata y desenrolla la sutil figura de su cuerpo y diez mil papilas degustan el dulce de bailar entre las comisuras de la piel: Abre la flor sus palabras en espera de la espiro lengua que le penetre en su disfrute y precario conocer desnudo.

El insecto también proporciona vida a la flor; juntan sus sexos, se producen, se reproducen, completan el sentido del espiral, el ciclo que un sabor debe recorrer antes de agotarse en las memorias y en los cuerpos errantes.

El mago, el educador, no posee magia en sí mismo, deja que la mística del niño que observa disponga el acto; este educador no es el funámbulo de nuestra niñez perdida, educado por naturaleza al ver los ojos flotantes de lo intrépido, atravesando el vientre hermafrodita del tiempo y del espacio nocturno y oscuro del cuerpo. La labor del educador no se contiene en los estatutos regidos y puestos desde el régimen del dictador sin magia.

Somos ya adultos, sin magia, sin el sabor del dulce en la lengua, un tiempo muerto en nuestras privadas aulas cerradas.

Ahora solo nos queda un beso y el filtro de la felicidad, un antibiótico para las palabras infecciosas. Necrosis del espíritu, un grafema más en el alfabeto de una lengua muerta.

Bésame peligrosamente en el vértigo de pertenecemos.

Mira la luz de los ojos de los desesperados bailarines en el pantano, reirás en la caída y para vivir la vida entre el olvido de una fotografía... se enseña para educar... se aprende a despreciar. A no mirar. Privados del cuerpo en el descanso de producir para ser producción.

Ahí, se cierra el claustro e irremediable puestos en una caja de zapatos viejos por debajo de la cama. Salimos a nuestras vidas sin relieve, carentes

del sonido del mito y de la acción vital, de la ceniza y del embrión: ahora, debemos Sujetar la llave que da giro al corazón: abrir el vértigo y el vacío inagotable.

Solo se necesita despertar, darle vuelta a la piel y descubrir un afuera en un adentro. Saber que el cielo es azul y que las mujeres mojan, pero que no todo lo que moja es una mujer. Tus flores son mías y mi sabor dulce y sereno es tuyo, desde hoy.

La flor abre y llama al insecto, como la piel se abre y llama a su amante; las encías y los pliegues del cuerpo sangran al pronunciar esa la paradoja que encierra el ejercicio de enseñar:

Los observados arden ante el pánico de observar entre el tiempo, aquella lluvia entre el olvido, aquella máquina que esta noche espera a la bestia con bigotes de gato, plumas secas de reptil y voz de hombre que habla sin respirar antes de dormir.



Imagen 6. Tool, Lateralus 4. 2002.

4 DENSIDAD DEL CUERPO VIVO: EL MAESTRO EN ESCENA

Vengo a decirte con qué cuerpo he vivido. Vengo a decirte con cuál cuerpo he de morir. Vengo a decirte que has malgastado tu tiempo, si a tu cuerpo no lo haces parir.

Gabriel Hernández Valencia

Con cuáles palabras iniciar un final. Se repasan en el pensamiento una y otra vez, y allí al final de la línea, aparecen en un pequeño tragaluz: el silencio, ese gesto denso del cuerpo; entendiendo que nuestra materialidad es silencio en el exterior y un grito en los pliegues de la piel, en el laberinto del cuerpo.

Es vital para la comprensión del objetivo de esta investigación, pensar en el cuerpo como un laberinto el cual encierra en su centro algo visible pero encriptado -a manera de un código- que se abre lentamente a través de la escritura de la piel; las páginas siguientes estarán distribuidas de la siguiente forma: *Géstica Corporal*, desplegará los datos más relevantes de la presente investigación, teniendo en cuenta que por razones metodológicas sólo se exponen los resultados del análisis final, las cuales comprenden las 435 entradas de la matriz en su totalidad. A manera de ayuda técnica, cada análisis contará con un video muestra del registro, codificado según las especificaciones dadas en los preliminares del presente trabajo.

Para finalizar, se abrirán dos últimos apartados en donde se ubicarán el discurso en la estética del cuerpo y lo que con densidad habita: comprender que el cuerpo en el espacio significa, pone algo en escena, aquello que no es lexicalizable, empero, sensiblemente organizado en gestos. De esta forma, se presentarán apuntes desde el “lugar cultural”, desde un “lugar pedagógico y didáctico” al respecto del cuerpo como materialidad legible.

4.1 Géstica Corporal: Acontecimiento estético en el aula

*...Sin alma en el cuerpo, me quemo por dentro...Me quemo por dentro, sin alma en el cuerpo...Me quemo por dentro...
Bomba Estéreo, El alma y el cuerpo²⁶.*

El objetivo de este apartado final es comprender, a partir de descripciones y análisis de los registros visuales, lo que en la profesión docente desde la corporeidad (su expresividad corporal), se puede entender como acontecimiento estético del maestro.

Para ello, en los capítulos anteriores para una mejor comprensión de este objetivo, se elaboró un marco de referencia articulando la pedagogía - concepciones básicas del pensamiento pedagógico como primera referencia (la Areté, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, funciones del docente)- con

²⁶ Bomba Estéreo, grupo Colombiano de Electro folklore. En marzo de 2011 Vincent Moon, reconocido director francés de videos musicales de bandas como Arcade Fire, Phoenix, R.E.M., Carlinhos Brown y Beirut entre otras, visitó Colombia para realizar junto a varias bandas colombianas videos para su proyecto “A Take Away Show” de *La Blogothèque*. El primer video publicado en la web de la gira de Moon por Colombia fue grabado con la agrupación Colombiana Bomba Estéreo en el centro de Bogotá y en Monserrate. Para ver el video en línea de El alma y el cuerpo, ver: http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=uL-PjY3IZIk

conceptos propios del teatro y danza (la *Antropología Teatral*, la *Biomecánica* y la Labonotación).

Este recorrido no es gratuito y obedece al giro que la obra de Christofer Small (1998) propone para concebir la experiencia desde el performance musical. Este autor en 1998 publica “*Musicking: The meanings of performing and listening*” (*Musicar: El significado de la realización y la escucha*). De entrada es curioso el neologismo de *Musicar*, que para este trabajo lo podemos emparentar como *Corporear*.

Christofer Small (1998) afirma que la música no es una “cosa”, más bien una acción, una actividad que abarca la actividad musical desde la composición estructurada y compleja (actividad técnica especializada) hasta escuchar música en un reproductor o cantar en la ducha. Así, la concepción de *Musicar* la entenderemos como una experiencia estética, un acontecimiento equiparable simbólicamente a un ritual, en donde cualquier persona habita la experiencia sensible de la música constituyendo y transformando la identidad sociocultural o los lugares culturales sin necesidad de ser un músico de conservatorio, o para nuestro caso, para comprender y sentir los asuntos estéticos (que desde las técnicas del teatro y la danza ya abordamos) que se imprimen en el cuerpo no es necesario ser un actor-bailarín, un gimnasta entrenado o un acróbata circense; solo bastará que, como argumenta Small (1998), comprendamos que el cuerpo no sólo es una “cosa”, es en sí misma ya toda una experiencia vital.

Con estos precedentes ya construidos y bien formalizados, a continuación, se expondrán los hallazgos de las observaciones realizadas a los maestros de la muestra²⁷, navegando entonces por el *Corporear* de los mismos como experiencia sensible y estética.

²⁷ Como fue advertido en *lo Metodológico*, los maestros seleccionados para la investigación, autorizaron bajo documento firmado, la utilización de los registros videográficos para su respectivo análisis y publicación; así

Es importante recordar para la ubicación del lector -ya que se harán hipervínculos con muestras en video- que la matriz gística se soporta en un archivo Excel, el cual contiene: tres hojas de cálculo para cada Maestro, codificado **M1, M2 y M3** y a su vez, como se expuso en el capítulo anterior, cada entrada gística se le asignó un código, a saber: M1.1.1 (Maestro 1. Nivel 1. Entrada gística 1).

Metodológicamente, se hará un recorrido, orientando la lectura general de cada maestro por cada nivel. Al final de cada nivel una recogida conceptual la cual es desencadenante de los últimos dos textos del trabajo: Lo visible en el cuerpo y Escrito en el Piel.

4.1.1 **Nivel 0:** Descripción General del Docente.

Registro de los datos generales del maestro observado (nombre- opcional- años de ejercicio docente- nivel académico).

Este nivel está dirigido a validar específicamente los criterios de selección (las características y especificaciones) de la muestra. Podemos entonces encontrar que los maestros responden positivamente a los criterios de selección: un maestro de la básica primaria, un de la básica media y uno de la educación superior, con experiencia docente de más de 5 años); a saber:

Maestro 1 (M1): Licenciada en didácticas y dificultades en el aprendizaje escolar, especialista en didáctica de las ciencias énfasis en matemáticas y ciencias naturales con 22 años de ejercicio docente en el área de matemáticas en la básica primaria Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

mismo, para la realización del Video de presentación: *El maestro: un gesto didáctico en movimiento*, en el cual se recogen brevemente los hallazgos más relevantes.

Maestro 2 (M2): Licenciada en Ciencias Sociales, contando con 22 años de experiencia en el área de Sociales en la básica secundaria Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

Maestro 3 (M3): Licenciado y Magister en Filosofía con 12 años de experiencia docente; en la actualidad labora como docente de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana, campus Medellín.

4.1.2 **Nivel 1:** Tonificación Corporal.

Descripción de la configuración corporal (antropométrica) del maestro: altura, complexión física, fuerza en los movimientos y agilidad: Balance corporal.

Este nivel de observación tuvo como objetivo identificar rasgos antropométricos con el enfoque de advertir rasgos característicos en la composición corporal de los maestros observados. Encontramos entonces una característica reiterativa en M1 y M2 y un punto diferenciador con M3:

M1-M2: masa corporal acorde con su estatura; igualmente el manejo, fuerza y agilidad de sus acciones físicas están comprometidas en relación con la capacidad física, es decir, se observa una estructura corporal estándar: la proporción corporal es acorde con las medidas de sus extremidades superiores e inferiores en relación con del tronco. Se observa que ninguna de las docentes presenta características que denota situación de discapacidad ni desproporción de ninguna índole.

También se considera que, en un nivel funcional antropométrico, las docentes obedecen a movimientos con agilidad restringida y acciones físicas con fuerza moderada. Igualmente rigidez estándar, característica de una tonicidad corporal *poco* ejercitada o educada.

M3: La configuración corporal del docente se describe como estándar: medidas y proporción acorde con el peso e índice de masa corporal. El manejo de fuerza y agilidad en sus acciones físicas están dentro de los parámetros normales.

No presenta ninguna característica que infiera situación de discapacidad ni desproporción de ninguna índole.

Se considera que, en un nivel funcional antropométrico, el docente obedece a movimiento con agilidad moderado, lo cual marca *una diferencia al respecto del resto de la muestra*; movilidad estándar y acciones físicas con fuerza moderada. Igualmente, rigideces estándar, característica de una tonicidad corporal *medianamente* ejercitada o educada.

Es importante para esta investigación realizar una relación entre la configuración del cuerpo del maestro con sus capacidades corporales; a saber, capacidades adquiridas, aprendidas por el cuerpo en tanto el hacer de un oficio condiciona la corporeidad. Eugenio Barba – citado por Centeno (2005)- en rededor de los estudios de la antropología teatral y Yersy Grotowski (1981), en sus estudios sobre el comportamiento del cuerpo, tanto en escena como en entrenamiento (para la práctica teatral), consideran que el cuerpo posee una memoria, una memoria corporal, la cual es alimentada por un oficio continuo.

Esta característica del cuerpo, en tanto receptáculo de acciones físicas -sean cotidianas o extra cotidianas- constituye como material fundamental para abrir las discusiones en rededor de una pedagogía que se proyecte por y a través del cuerpo del maestro. De esta forma, es primordial centrar la observación en la capacidad corporal del docente, lo cual nos da,

de suyo, una categoría para ser analizada, la cual orienta al maestro por la de educar su cuerpo para la escena aula de clase.

Desde este análisis, podemos hallar, no sólo a manera de prescripción, que el ejercicio o lo que hace el maestro a diario en el aula de clase obedece a una serie de gestos ya configurados y asimilados para accionar en el aula a manera de **caja de herramientas gestual**, o como una estructurada y seriada gama de posibilidades que el maestro crea en el aula para ser maestro: capacidades expositivas que involucran la totalidad de su cuerpo, desde pausas, giros del cuerpo, desbalances corporales, hasta una serie de gestos más sofisticados y apropiados para hacer didáctico su oficio: el cuerpo como elemento didáctico.

4.1.3 Nivel 2: Proxemia Corporal.

Descripción de los recorridos espaciales y manejo de niveles corporales en el aula de clase: manejo del espacio, distribución orgánica cubo de Laban, contención (silencios) y despliegue de energía.

Este nivel se interesa en comprender que la relación cuerpo-espacio, indicativa y condicionante, nos permite dar un orden dramático en tanto el despliegue de energía que se establece para *estar* en un espacio determinado; es decir, el cuerpo habita un espacio condicionado por el conocimiento físico del mismo -se sentirá más confiado en un espacio ya reconocido, ya habitado, ya caminado-.

Igualmente, el espacio en tanto lugar cultural y simbólico confiere al cuerpo una caracterización, un acomodarse y ajustar la tonicidad corporal al espacio según sea (por ejemplo: en casa el cuerpo se relaja, éste es el espacio o lugar cultural configurado para ello; en un aula, el cuerpo está en constante urgencia, en una estado de atención constante, y por ello el cuerpo

caracteriza, dramatiza, hace una puesta en escena). Éste nivel analiza tres subcategorías: *Niveles corporales*, *Relación Orgánica* y *Contención de Energía y Pausas*.

4.1.3.1 Niveles Corporales (Bajo-Medio-Alto).

M1: Se observa, en la docente, una regularidad en su "puesta en escena" o hacer: la docente maneja regularmente un nivel alto. En pocas situaciones de clase, inclina su cuerpo (flexiona rodillas y baja su tronco) para ponerse a nivel del asiento de los estudiantes para acentuar indicaciones sobre la actividad desarrollada. Esta disposición de niveles está caracterizada por el requerimiento de ser observado y que lo observado se centre en la capacidad de estar erguido. El manejo espacial de la docente, en relación con su nivel alto reiterativo, permite la comprensión de un orden de la escena.



Video 7. Muestra registro **M1.2.27**

<http://www.youtube.com/watch?v=poLY6Gi1coM&list=PLF1nxOOaIU6iPJCT8AikdN3fbGSSRtzFB>

M2: La docente permanece en nivel alto. Baja su nivel cuando: inclina su torso 45° para recoger materiales del escritorio y para realizar observaciones de los trabajos de las estudiantes. Se agacha (flexiona rodillas y baja su tronco) para recoger objetos del suelo.



Video 8. Muestra registro **M2.2.8**
<http://www.youtube.com/watch?v=pyK59QPICBA&list=PLF1nxQOalU6i6SxuWs8iiESLalB00oOwv>

M3: El docente presenta un manejo de niveles considerablemente plástico y ágil. Además de utilizar dos niveles característicos en el hacer del maestro (alto y medio) igualmente el docente presenta un nivel intermedio, utilizando o haciendo uso de un equilibrio precario o desbalance corporal. Al igual que el manejo de diagonales amplias en un nivel alto. Los desbalances corporales o equilibrio precario pueden entenderse en dos situaciones: 1. falta de conciencia y control corporal: en la cual se hace evidente a manera de un ebrio, lo cual no consideramos que es nuestro caso. 2. en situación dramática: como un gesto que se calcula para enfatizar o agrandar espectacularmente la situación.



Video 9. Muestra registro **M3.2.2**

<http://www.youtube.com/watch?v=vypHL2vc788&list=PLF1nxQOalU6ggrEYImF--jou7inEqFGCz>

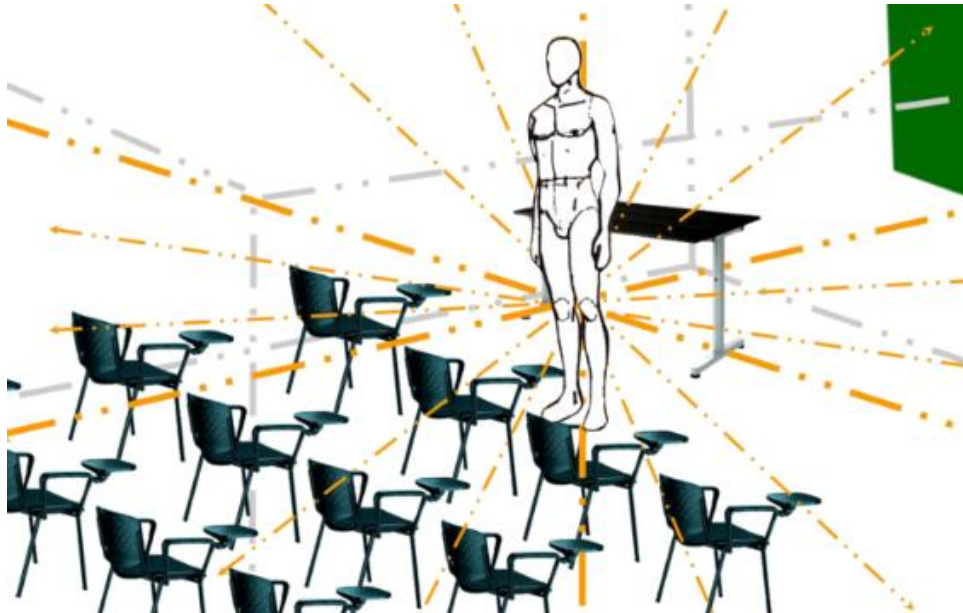
Es necesario, si debemos detenernos a considerar el aula de clase como un espacio de representación -análisis que no es alejado en el imaginario regular- comprender que dicho espacio o lugar cultural se dispone: *Laban*, en sus estudios al respecto de la imperiosa necesidad que el actor-bailarín sea consciente del espacio, apunta a la regulación del cuerpo en el espacio, no sólo para brindarle armonía, ritmo y tensiones al acto escénico, a la puesta en escena, también para el desarrollo creativo del actor-bailarín. A manera de ejemplo, se puede equiparar este análisis, en tanto el cuerpo es el soporte o herramienta gestual del actor, como el instrumento de un músico. Así el músico y el actor deberán ejercitar cada uno su respectivo instrumento de ejecución artística para proveerlo de la mayor plasticidad, que le permita a éste, niveles cada vez más profundos de experimentación, creación y autoanálisis.

Ahora bien, los diferentes niveles en los cuales el cuerpo puede accionar en el espacio, obedecen a las capacidades físicas de éste. El cuerpo y sus limitaciones físicas, reguladas por las leyes universales de la física, empero, la capacidad simbólica y de mimesis nos dan a entender que el cuerpo está en capacidad de transgredirlas. A manera de análisis, sin pretensión prescriptiva, dos características de la lectura de los niveles corporales:

1. El cuerpo de un maestro, dispuesto en escena con regulación espacial, le permite interactuar orgánicamente en el mismo: bajar el nivel, ponerse de cuclillas y dirigirse al estudiante, utilizando frecuentes cambios de tono, inflexiones en la voz del que está hablando, que en el texto se representan con las exclamaciones, las preguntas, los vocativos.

2. El cuerpo de un maestro siempre dispuesto en sólo un nivel alto o medio regularmente (es decir, siempre en pie o sentado en el escritorio, en donde no se observe ápice de juegos con los niveles corporales) puede inferirse la rigidez de su cuerpo y la preponderancia del discurso en su hacer; en tanto la rigidez, deberá entenderse como la cualidad física (no peyorativo) por la carencia de exploración corporal y en tanto es sabido que el hacer docente está medido con obligatoriedad por su capacidad de expresión oral: la capacidad de persuadir desde el discurso.

4.1.3.2 Relación Orgánica en el Espacio (Manejo Espacial).



Video 10. [Relación Orgánica en el Espacio \(Manejo Espacial\)](http://www.youtube.com/watch?v=rfUxcDYmo8w&list=PLF1nxQOalU6qWF6hvQehoE97Rla5ivYcZ), un consolidado animado de los principales trayectos espaciales de la muestra M1.
<http://www.youtube.com/watch?v=rfUxcDYmo8w&list=PLF1nxQOalU6qWF6hvQehoE97Rla5ivYcZ>

M1: La docente observada presenta desplazamientos en el espacio desde la lateralidad simple hasta desplazamientos más elaborados para recorrer trayectos ya establecidos por la configuración de aula (disposición de sillas, escritorio, puerta y demás objetos). Estos trayectos se realizan con moderación y con un nivel de organicidad simple. Es decir, la relación espacial del cuerpo de la docente en relación con su hacer no ofrece transgresión.

En los registros consignados en este instrumento de observación, se considera que los desplazamientos de la docente, obedecen a la necesidad de ordenar lo emergente de la clase (asistencia a los estudiantes sea su

motivo disciplinar o académico, escribir indicaciones en el tablero, en fin), más que de otorgarle un orden escénico.

M2: La docente se desplaza permanentemente entre los corredores del salón en horizontales y verticales, circula entre los grupos. Sus desplazamientos mantienen un ritmo constante, tranquilo con pasos moderados. Se desplaza con la mirada siempre en sus estudiantes lo que la obliga a desplazarse con pasos hacia atrás, sin dar la espalda, frecuentemente. Mantiene una actitud vigilante. Sus desplazamientos son cortos, volviendo al centro del aula o el escritorio con frecuencia. Involucra orgánicamente la totalidad de sus extremidades para realizarlos.

M3: El docente se desplaza por el espacio del aula de clases, principalmente, del tablero al centro del aula. También, ocasionalmente se registra reiterativo el desplazamiento del escritorio al centro del aula de clases y en sentido contrario.

Estos desplazamientos se cualifican como limpios, seguros, ordenados coordinados. Son desplazamientos con los cuales el docente, además de darle continuidad a su discurso, los implementa con intención y drama, como dar giros, caminar de espalda y hacer pausas en su recorrido.

Es importante resaltar, en este apartado de la observación, que este docente se caracteriza en sus desplazamientos, y es considerable la diferencia de entradas gesticas en comparación con las docentes de la muestra.

La relación orgánica con el espacio podemos definirla como la capacidad del cuerpo de habitar, transportarse y configurar el espacio no sólo como la planicie configurada con objetos (en casos obstáculos), sino

como la conciencia del cuerpo para habitarlo; es decir, la observación de los objetos, la tridimensionalidad del espacio y la posibilidad de transgredirlos simbólicamente, situación que en lo cotidiano es frecuente: hacer o accionar de una serie de formas en lugares no regulados para ello pero sí socialmente admitidos (ejemplo: comer en la cama, bostezar en una reunión, contestar el celular en el aula de clase); así, lo orgánico está relacionado con lo que socialmente se identifica como regular.

De este análisis se desprende la pregunta: si el escenario aula de clase es un espejo ¿qué refleja? El aula de clase, como espacio configurado para la práctica oficial y regulada de la educación –Comenio (2005)-, dispone en sí, su propia organicidad, en donde el hacer está "contenido" para dar cuenta de lo que este espacio ofrece. Por ello, la relación espacial del maestro en el aula, está "restringida" a una serie de desplazamientos ya dispuestos por el mismo orden del espacio: la geometría de los pupitres, el espacio del tablero, los pasillos entre sillas.

Ahora, cuando los estudiantes transgreden dicho orden (un leve y sutil cambio de sillas de su posición original), se considera un desacato al manual interno de convivencia, y ¿cuando es el docente? ¿Se cuestionan sus métodos? ¿Es innovación didáctica?

La organicidad del espacio se da en su propia transgresión, ya que la transgresión da cuenta de la apropiación del espacio del maestro; es decir, le permite al observador hacer lectura de cómo el docente, además del manejo retórico y discursivo, articula y compromete su corporeidad en el espacio con fluidez, la cual la proporciona la experiencia: lo que ha funcionado, lo que no debo de hacer, lo que se me permite hacer según el tipo de estudiante o de público, como se quiera asumir.

Este caso en particular, lo que corresponde al maestro de educación superior, el 100% de atención del docente se dirige a establecer con energía y dinamismo la relación oralidad-corporeidad, y es de este hecho, que sus acciones están desprovistas de aquella actitud “profesoral” por guardar orden y disciplinamiento en la actitud de sus estudiantes, toda vez que dicho orden y disciplina ya están dadas por la misma dinámica de la formación superior.

En caso contrario, los maestros de básica primaria y secundaria concentran parte de sus esfuerzos corporales, fragementando la concentración, para mantenerse visibles y de cara al estudiantado y de esta forma conservar el orden, reduciendo la posibilidad de desplazarse con mayor espontaneidad y energía, ser más “espontaneas”, ya que deben de mantenerse en niveles altos, rígidos y visibles en el centro del aula o en el proscenio al lado del escritorio o del tablero, a manera de representación o caracterización policiva, una realidad del hacer del maestro en el aula de clase.

4.1.3.3 Contención de Energía y Pausas

M1: La docente observada presenta contenciones de energía operativa, dadas para acentuar indicaciones, impartir instrucciones de las actividades a desarrollar.

Las contenciones de energía están medidas y mediadas por las relaciones que se establecen en el aula con los estudiantes y con el discurso. Es reiterativo en la docente hacer pausas para enfatizar y centrar la atención en las indicaciones para desarrollar una serie de actividades, con énfasis acrecentado por el disciplinamiento estudiantil.

En estas contenciones del cuerpo, la docente compromete sus extremidades superiores principalmente, sin embargo, estas contenciones de energía o fuerza corporal, están ligadas a la emergencia del desarrollo discursivo y disciplinar.



Video 11. Muestra registro [M1.2.63](#)

Video 12. Muestra registro [M2.2.35 & M2.2.36](#)

<http://www.youtube.com/watch?v=OfB9SS0xXBI&list=PLF1nxQOalU6iPJCT8AikdN3fbGS9RtzFB> <http://www.youtube.com/watch?v=zC6dwGLClFw&list=PLF1nxQOalU6iSxWsb8iESLalB00oOww>

M2: La docente hace pausas para dar indicaciones, atender estudiantes, calificar trabajos, organizar materiales en su escritorio, atender la puerta. Son pausas de desplazamiento por el aula de clase o pausas para dedicarse a otra actividad por unos minutos. Un cuerpo disperso. En éstas su cuerpo no presenta mayores cambios en su expresión, nivel corporal o tensiones.

M3: el docente genera pausas en su discurso, haciendo énfasis en palabras; estos énfasis también deberán considerarse en la observación de la voz, ya que constituyen entradas valiosas para el análisis dramático del manejo vocal.

Las pausas realizadas por el docente se muestran con deliberación y no son producto de una emergencia de la situación; más bien, hacen parte de una configurada forma de organizar y articular el discurso del contenido con el hacer corporal.



Video 13. Muestra registro **M3.2.63**

http://www.youtube.com/watch?v=HBKuS6l_gdA&list=PLF1nxOOalU6ggrEYImF-jou7jnEqFGCz

La contención de la energía es un concepto netamente teatral, donde se arguye que las acciones dramáticas que el actor ejecuta en escena se disponen organizadas bajo el principio de *Bios Escénico*. La gran entrega de la antropología teatral de Eugenio Barba radica en el estudio del comportamiento pre-expresivo del ser humano en situación de representación organizada (Barba, 1992, p.26). Este principio le implica al actor una constante articulación entre el cuerpo y la mente, donde ambos comparten en escena la intensidad actoral y dramática. La contención de la energía comprende la fragmentación y la dilatación de la intensidad, de la cantidad de fuerza o energía que compromete organizadamente el actor en escena para representar, para llamar la atención sobre él.

Por otro lado, Meyerhold, trabaja el concepto de biomecánica, donde en cada pequeño movimiento de las personas se involucra la totalidad del cuerpo. La biomecánica de Meyerhold se sustenta en el principio de

excitabilidad, entendiendo ésta como la capacidad en el acto interpretativo, conformada por tres momentos: *Intención *Ejecución *Reacción, donde las acciones o movimientos pasan por tres fases: *Intención, *Equilibrio, *Realización.

Todo arte, es la organización de sus recursos. Para organizar sus recursos el actor tiene que dominar una reserva colosal de procedimientos técnicos. La dificultad y específica del actor, reside en que es material y organizador al mismo tiempo. Ser actor es cuestión de picardía, hay que meter al público en la intriga para que él siempre se encuentre a la espera de algo, decía Meyerhold, el actor es compositor (creador) de cada instante. (Flores, 2008, pp.15-22)

La contención de la energía, las pausas, la dilatación y la fragmentación de la misma, obedecen al gesto primario de hacer énfasis en algo en específico, donde, alargar la acción, detenerse un momento, genera en el observador, la necesidad de espera. Esta necesidad se traduce en orden, ya sea por -como se anunció previamente- una gama de gestos cualificados por el propio hacer del docente en su experiencia o sea fruto de una tensión provocada, como dice Flores en el texto citado anteriormente, con picardía.

4.1.4 **Nivel 3:** Cualificación de Acciones Corporales

*Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia:
acciones y movimientos reiterativos en el maestro para entrar en
situación dramática, enfatizar y acentuar su condición Actor.*

El rastreo realizado en este nivel está dirigido a entrever el nivel de drama: encontrar que *el hacer del maestro* en determinada situación está de cierta forma "partiturado" obedeciendo a uno de los referentes conceptuales clave como lo es la biomecánica de Meyerhold, donde el concepto de partitura

corporal es el resultante del entrenamiento del actor para ofrecer en escena, una gama amplia **de acciones con orden**.

M1: Se precisa, en este campo de observación, que las acciones realizadas por el docente se configuran como el resultado de una constante elaboración por la emergencia de hacer clase. Se identifica con claridad que los gestos de la docente han sido cualificados: "Llevarse las manos detrás de la cintura y guardar silencio" o "juego de oposiciones: da indicación verbal y corporal de una acción y los estudiantes deben de realizar la acción opuesta (docente: "sentados", estudiantes: " en pie"); dan cuenta de un ejercicio de elaboración por parte de la docente para alcanzar un objetivo didáctico en clase, sea la atención sobre las indicaciones o bien, sobre el desarrollo de un tema en específico. Igualmente, el "contacto físico restringido" aparece en el docente como gesto elaborado: no tocar ni ser tocado ¿Qué significa tocar al otro y a lo otro? Importante esta pregunta la cual se desprenderá los últimos dos apartados de este trabajo de grado.



Video 14. Muestra registro **M1.3.16**
<http://www.youtube.com/watch?v=ghzZs-qbUjw&list=PLF1nxQQaU6iPJCT8AlkdN3fbGS9RtzFB>

M2: La antropología teatral hace alusión de los gestos reiterativos en rituales de transición, donde los gestos, acciones y movimientos son utilizados a manera de mantra u oración repetitiva para consagrar el cuerpo y el alma; en este caso no se trata de un ritual, sin embargo se observa que gestos como: cruzar de brazos, acomodar los lentes reiterativamente y tocarse una oreja reiterativamente, no entendiéndolos en el orden de los tics; mejor la posibilidad de pensarlos como gestos que el maestro utiliza para configurar "una pose" o una forma delicada de asumir su rol docente, el cual debe de disponerse y configurarse de cierta forma para mostrarse finito y sólido en escena.



Video 15. Muestra registro **M2.3.10**
http://www.youtube.com/watch?v=HV_V3TN8-g8&list=PLF1mzQaUj6SxWYs8jE5LajB0CoCwy

M3: El docente presenta una serie de gestos cualificados los cuales utiliza en el transcurso de la sesión de clase; estos gestos el maestro los contempla antes de realizarlos, es decir, existe una premeditada intención al realizarlos. Al igual que la contención de energía, estos gestos son deliberados y obedecen a una actitud dramática del maestro para organizar, hacer crecer su energía y *bios* en escena. Es decir el drama es una cuestión

de iluminación: si ponemos una luz en el aula, podríamos percibir que estos gestos en realidad son ya grandes y que sólo hace falta un detalle extra cotidiano –como la luz artificial- para percibirlos.



Video 16. Muestra registro **M3.311**

<http://www.youtube.com/watch?v=9z9TMuSpvXk&list=PLF1nxQOalU6ggrEYImE--jou7inEqFGCz>

Está de cierta forma "partiturado", ofreciendo en la observación una gama amplia de acciones con orden. Sin embargo, el panorama también obedece a acciones que el maestro ha cualificado desde un estado de emergencia, donde se precisa en este campo de observación, que las acciones realizadas por el docente, se configuran como "no borrosas", siendo el resultado de una constante elaboración por la emergencia de **hacer clase**.

4.1.5 **Nivel 4:** Cualificación de Acciones Corporales: El Gesto Facial.

Descripción de la configuración facial del maestro: plasticidad (tonificación muscular del rostro).

El gesto facial es motivo de análisis en las artes escénicas como también en la criminalística. En el rostro se halla oculto un código que a la fecha presenta un sin número de combinaciones para su significación. La pretensión de este nivel es levantar las combinaciones más regulares del hacer del maestro y encontrar que la plasticidad del gesto facial también es una acción cualificada con la experiencia.

M1: En la configuración facial de la docente se resalta la tensión en sus músculos cigomático mayor (pómulos), musculo depresor de los labios y músculos depresor de las cejas; estas tensiones propias de la configuración del rostro del docente se acentúan en cinco (5) situaciones en particular:



Video 17. Muestra registro **M1.4.8**

<http://www.youtube.com/watch?v=-GyKNhuG39g&list=PLF1nxQOalU6IPJCT8AikdN3fbGS9RtzFB>

M2: En la misma proporción de M1, la docente observada utiliza gran parte de sus músculos faciales para acompañar el pensamiento, observando una plasticidad estándar en comparación con M3.



Video 18. Muestra registro [M2.4.6](#)

<http://www.youtube.com/watch?v=qJ9-TvGurHU&list=PLF1nxQQalU6j6SxuWws8jESLatB00oOwv>

M3: El gesto y la tensión de los músculos faciales, los podemos identificar desde el hacer del maestro, no sólo como una tensión generada para demostrar una serie de dominios, más bien la intención que subyace: armonía con el discurso; es decir el gesto acompaña al discurso y el discurso que acompaña al cuerpo.



Video 19. Muestra registro [M3.4.13 & M3.6.9](#)

<http://www.youtube.com/watch?v=sVnYq6E5TRY&list=PLF1nxQQalU6ggrEYImF-jou7jnEqFGCz>

Se resalta, en este apartado, la expresión facial, en tanto es motivo de análisis en las artes escénicas, toda vez que en esta se centra toda observación del espectador por razones dramáticas y expresivas del rostro, como en la psicología y disciplinas investigativas en el campo judicial, donde

el gesto facial tiene protagonismo para la detección de estados anímicos; los patrones morfológicos del rostro son objeto de estudio, en donde queda claro que la composición facial, su métrica y más aún, lo que dice el rostro, sus formas, es continente de significado. Las formas con las cuales el maestro expresa una serie de comandos o gestos faciales cualificados para enfatizar en su hacer:

1. Relación contextual de sonrisa con estudiante por aprobación.
2. Contracción de los labios (morderse los labios) en situación de controversia.
3. Desaprobación (cejas oblicuas) de actitudes de indisciplina de los estudiantes.
4. Labio superior e inferior abiertos en situación de asombro.
5. Distensión de los músculos orbiculares como gesto de desaprobación.

Es así como podemos hacer énfasis que en el hacer docente es usual *la risa* como elemento de armonía y gusto por el hacer. Pero también como forma de relajar el gesto facial libre de representación, es decir, relajar aquella máscara que, con obligada necesidad se debe tener para conservar la distancia, entre el otro y los sentimientos más internos de la persona que representa la función del docente. No estamos hablando de un caso de hipocresía, aunque es real también, empero, lo dicho se refiere más a los mecanismos emocionales reflejados en la risa para sobrellevar las cargas y alivianar las densidades del relacionamiento humano, que en el hacer del maestro es complejo, toda vez que no se trata de cualquier relación con cualquier objeto, para este caso, son las relaciones con sujetos en formación, es decir, que es susceptible “el roce”, como característica general.

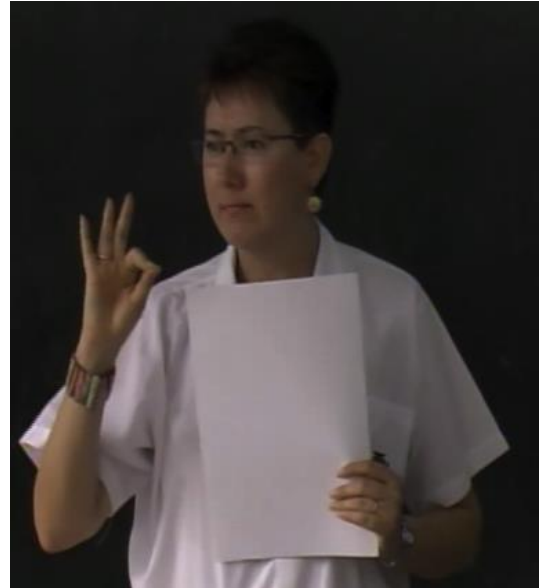
4.1.6 Nivel 5: Cualificación de Acciones Corporales: Las Manos.

*Descripción de la utilización de las manos (no explicativa o indicativa):
tensiones y acentos.*

Este nivel está dirigido a observar los gestos y la relación con el discurso, la libertad y plasticidad de la mano al desligarse de la oralidad y del disciplinamiento para llegar a gestos de mimesis y simbólicos.



Video 20. Muestra registro [M1.5.5](#)



Video 21. Muestra registro [M2.5.17](#)

file:///C:/E/El Maestro en Escena- Maestría en Educaci%C3%83%C2%B3n Gabriel Hernandez/Seleccion de Gestos http://www.youtube.com/watch?v=4vRkdP03_MA&list=PLF1rxOOalU6j6SxUjWsbjESLnlB00cOwy

M1 y M2: Las docentes utilizan sus manos de forma indicativa para reforzar los comandos verbales; es reiterativo el gestualizar con sus manos señalando, flexión de sus dedos y trayendo sus manos hacia sí mismas. Igualmente abriendo la mano en el aire con la palma hacia afuera -“Alto”, “stop”, “hasta ahí”- para contener acciones que se se entienden como negativas por parte de sus estudiantes. Acentúan también con las manos detrás de su cintura indicaciones afirmativas sobre la actividad desarrollada en clase.

Las docentes gestualizan con alto grado en sus manos la puntualización de órdenes de disciplina. Organizan e indican contrayendo sus dedos el orden en el procedimiento de la actividad.

M3: Al igual que M1 y M2, los gestos de la mano de M3 están orientados a indicar y acompañar una serie de órdenes e indicaciones; sin embargo, los gestos que el docente hace con sus manos “son más libres”, es decir, la plasticidad del mimo, “hace como sí”, exponiendo gestos socialmente identificados para ampliar la oralidad. Es decir, como lo vimos anteriormente, el lenguaje del cuerpo es un constructo simbólico que va más allá de los gestos operativos universales, y al salirse de este linde, y “acompañar armónicamente la oralidad”, se construye toda una gramática.



Video 22. Muestra registro [M3.5.9](#)

<http://www.youtube.com/watch?v=GwtopPpakWI&list=PLF1nxQOalU6ggrEYmF--jou7jnEgFGCz>

De manera indicativa, las manos contienen en total veintisiete (27) huesos entre su lado palmar como dorsal: ocho (8) huesos de la muñeca o del carpo que están formados en dos hileras y son: escafoides, semilunar piramidal y pisiforme, hueso ganchudo, hueso grande, trapezoide y trapecio. Cinco (5)

huesos de la palma (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto metacarpiano) catorce (14) huesos de los dedos (primera, segunda y tercer falanges del segundo, tercero, cuarto y quinto dedos, el primer dedo, o sea el pulgar sólo posee primera y segunda falanges).

El análisis entonces entrevé la complejidad de la configuración morfológica de la mano y aún las capacidades simbólicas de la misma, y de esta forma, ver la mano como herramienta fundamental para la generación de técnicas como la escritura.

También se parte de este análisis para determinar una gama amplia en la didáctica pedagógica del maestro. El como hace el maestro en el aula de clase a partir de la mano otorga un polisemia a sus gestos, la gramática necesaria para acentuar y enfatizar lo importante de un discurso o un concepto, y de esta forma “contarlo” y saberlo cuerpo, también.

4.1.7 **Nivel 6:** La Voz.

Silencios, pausas, acentos, tono, volumen.

M1: La docente presenta un tono de voz intermedio (grave 30%-agudo 70%).

La intensidad de la voz es utilizada con “juego intencionado” en situación “pedido de atención”; en situación de dispersión, la docente baja súbitamente el volumen de su voz para captar la atención de sus estudiantes, quienes inmediatamente responden al cambio. Igualmente la docente hace reiteradas pausas y acentúa indicaciones conforme los estudiantes demuestran receptibilidad a las indicaciones de la actividad desarrollada. Sin embargo, la docente no muestra alteraciones sustanciales en el tono de su voz en la medida en que hace uso de ésta como instrumento dramático.



Video 23. Muestra registro [M1.6.4 & M1.6.5](#)

file:///E:/El Maestro en Escena- Maestria en Educaci%C3%B3n Gabriel Hernandez/Seleccion de Gestos/



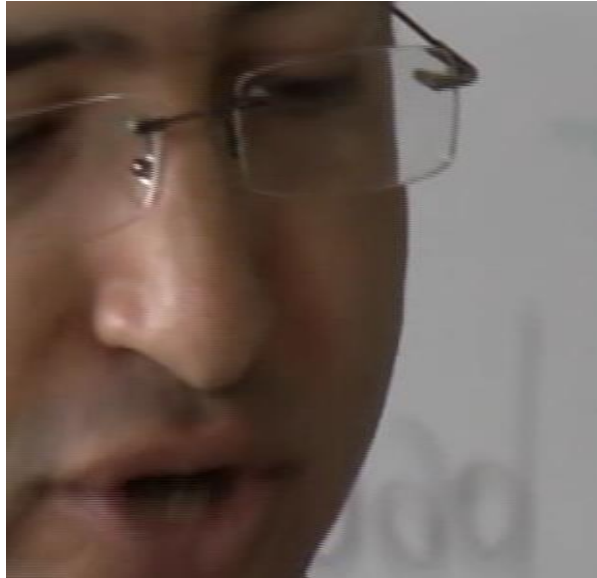
Video 24. Muestra registro [M2.6.3](#)

http://www.youtube.com/watch?v=nmK9ZKhtLQ4&list=PLF1nxQOaU6i6SxUWsbjEslalB00cOwy

M2: La docente presenta un tono de voz medio (grave 20%-agudo 80%). Su voz es utilizada con mayor volumen en situación de indicaciones y atención; en situación de dispersión la docente baja súbitamente el volumen de su voz para captar la atención de sus estudiantes, quienes inmediatamente responden a cambio. Igualmente la docente hace reiteradas pausas para dedicarse a actividades en su escritorio. La docente no muestra alteraciones sustanciales en el tono de su voz en la medida en que hace uso de ésta como instrumento dramático.

M3: El docente presenta un tono de voz grave (grave 80%-agudo 20%). Su voz es utilizada con mayor volumen en situación de profundidad del discurso. A diferencia de M1 y M2, este docente utiliza su voz como herramienta didáctica que acompaña el contenido y no como herramienta disciplinar, marcando una diferencia en relación con los maestros observados de la básica, teniendo como base lo registrado en las observaciones para el presente trabajo de grado. Igualmente el docente hace reiteradas pausas para dedicarse a actividades en su escritorio. El docente muestra alteraciones sustanciales en el tono de su voz en la medida en que

hace uso de ésta como instrumento dramático y acentúa situaciones en las cuales su voz dramatiza: lectura en voz alta.



Video 25. Muestra registro [M3.4.13 & M3.6.9](#)
<http://www.youtube.com/watch?v=sVnYq6E5TRY&list=PLF1nxQOalU6ggrEYImF--jou7jnEqFGCz>

La voz constituye un campo de trabajo de alta dificultad para el análisis y comprensión del gesto oral. Podemos entonces volver a los referentes escénicos para comprender que el hacer oral del Maestro se enfoca en lo que dice, su discurso, el contenido, la indicación; sin embargo, las cualidades musicales de la voz y su performance se comprenden como un hito en el hacer del maestro. Intuitivamente el maestro enfoca y organiza su voz según las limitaciones de su aparato fonador; así como también, de su intuición por hacer didácticamente más honorable su hacer en el aula de clase. También concebir la herramienta de la voz en el hacer pedagógico como se concibe en el quehacer teatral: conciencia en de los aspectos que constituyen la técnica de la voz:

...la respiración, la danza del sol, que ponen en movimiento la energía cuerpo-mente, el centro de la voz, la meditación, la concentración, el significado de los chacras, la visualización, la expansión mente-cuerpo-voz y la interpretación verbal del papel, la conciencia va acentuando en el trasfondo

de la mente en la medida en que se prepara como disciplina la voz en la unidad mente-cuerpo. En este sentido de correspondencia, las imágenes del texto se hacen más claras y al ser elaboradas las palabras que comunican el hecho teatral, podemos darles formas, texturas, colores, matices creíbles, con lo que las imágenes de las palabras adquieren sentido en la escena. (Grisales, 2003, p.101)

En las cualidades de la voz como fenómeno físico, al igual que en la música, es fundamental analizar que:

1. La voz es un fenómeno físico anclado al tiempo. Y este fenómeno deberá comprenderse como acontecimiento estético.

2. Que como parlantes, es decir, oradores, las cualidades de la voz: tono, color, timbre, volumen, están vinculadas a las capacidades corporales y, su vez, en el uso y entrenamiento.

3. La poética que encierra el drama vocal, los silencios, entonaciones, ubicación deliberada de palabras énfasis o claves, etc., delimitan el accionar escénico del maestro en el aula de clases.

4.2 Lo Visible del Cuerpo en el Lugar Cultural: Aula de Clase

Este trabajo ha abordado la idea que el aula de clases es equiparable al escenario de una representación teatral (Goffman, 1998, p.56), en tanto están comprometidos varios elementos sensibles a la observación y análisis social; el espejo es dual: así, lo que acontece en el aula de clases, se observa en la representación de lo cotidiano, y de lo cotidiano se moviliza a la representación organizada que acciona el maestro en el aula de clase.

También, ya afirmábamos en el capítulo II que la pedagogía se ha articulado a diferentes disciplinas y ciencias -como la psicología, la

sociología, la lingüística, la historia, entre otras- para justificar y validar la construcción conceptual del Maestro en el aula de clase, claramente respondiendo a los arquetipos sociales – sus funciones en tanto las validaciones culturales, la dignidad que se quiere adquirir- en los cuales se refleja el escenario aula:

...A fuerza de desplegar nuestra intervención día a día desde esos referentes, terminamos por creer que sólo desde allí, desde esos focos paradigmáticos, es posible orientar nuestro actuar profesional. Específicamente, el paradigma biológico y somatognosico, ha permeado en el tiempo la intervención de lo corporal al definir en buena medida, las estrategias de la intervención del sujeto, tanto en las instituciones formadoras de educadores como en los espacios de la educación corporal básica...Se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de órganos, músculos y huesos...”, al ignorar al cuerpo como construcción histórica, social y cultural (Moreno, 2009, p.161).

Este cuerpo-producto también hace parte integrante del hacer del maestro en la escuela, haciendo visibles las líneas y las concepciones de su propio cuerpo en sus acciones formativas; es decir, el cuerpo social o público del maestro, esta mediado por la distancia que éste construye en dos vías: internas y externas de lo que acontece en el aula y lo que ya es de suyo culturalmente.

Los paradigmas de higiene y disciplina, al igual que los velamientos religiosos y estéticos, por ejemplo, diseñan en el maestro una serie de esquemas corporales o distancias que soslaya en su cotidianidad; los tabús y restricciones corporales le ubican y sujetan en un determinado “lugar cultural”, en donde es visible su cuerpo llenando más allá de las categorías biológicas y somáticas (Moreno, 2009, p.161), creando o “padeciendo” desde allí, su propio esquema corporal como maestro.

El lugar cultural es un constructo social. Un espacio simbólico habitable. Un conjunto de referencias que posibilitan la orientación significativa de valores simbólicos- en este caso en particular- de lo que el cuerpo es. Podemos definirlo como un lugar que posiciona, en este caso, un ideal corporal o una imagen de lo que se debe hacer con el cuerpo.

Un “*lugar cultural*” es un espacio existencial configurado por la experiencia de una determinada Imagen del Mundo...establece un vínculo entre el espacio y la identidad narrativa de un discurso colectivo que representa al Mundo. La relación entre esta “identidad narrativa” y las prácticas del espacio generan propiedades significativas de la especialidad. (Del Estal, 2011, Sección Grafos, árboles, bosques y laberintos)

Si bien podemos referirnos a estos lugares culturales también como lugares comunes, debemos también referirnos a una cualidad intrínseca, ya que por definición éstos son transgredibles. Sin dudar un secreto a voz alta: el cuerpo que se modifica, el cuerpo y el ideal que éste contiene, aquel que vemos diariamente cambiar según los cánones y de la proporcionalidad del cuerpo y de la dialéctica de lo bello (Eco, 2008, p.237), están medidos complejamente por las irrupciones a los propios estándares. Un breve ejemplo dado por Eduardo del Estal en la revista electrónica antes citada:

El Museo – al igual que el cuerpo- es heredero del programa ilustrado de la Enciclopedia. Los objetos y los conocimientos son acumulados como un Capital, un Capital que pertenece a una humanidad ilustrada en su conjunto y que adquiere el sentido de Verdad por obra de los propietarios del Saber, las clases gobernantes. El archivo, como depósito de memoria, es un instrumento del proyecto racionalista que aspira a la clasificación total del Saber. Este Saber racionalista es un recordar, un saber que se sabe que reside y depende de la Memoria. Esta Memoria Ilustrada se materializa en el Museo como organización del Saber de lo Bello, de lo estético. (Del Estal, 2001, sección La Distopía del Museo)

Así bien, la creación de un lugar especializado en almacenar la memoria - diría, la memoria "oficial y legal"- de la historia del arte, implica a su vez la delimitación de un lugar cultural legítimo, en el cual se aplican leyes taxonómicas para validar su ingreso, el cual se conserva como orientación para la experiencia estética ulterior de todo ser humano, culturalmente admitido, llamado gusto público que es restringido. Sin embargo, y paradójicamente el sistema los admite, las transgresiones a manera de contra cultura realizadas por los artistas de principios de siglo XX - vanguardias como el Dada- son incluidas conforme son producto de consumo dentro de este espacio o lugar general válido y legal.

De esta forma también podemos afirmar abiertamente que cada sociedad crea su lugar cultural, habitado con cierto sentido por el cuerpo al igual que en el ejemplo de los museos, este lugar clasifica, organiza y restringe el acceso a la corporeidad (Le Breton, 2002, p.56).

Para algunos estaremos hablando de lugares culturales como los gimnasios, el teatro o los clubes nocturnos, en donde el cuerpo se exterioriza de particular forma, respondiendo a las orientaciones establecidas para habitarlos empero, en el aula de clase, ¿cuáles son los esquemas corporales admitidos del maestro? ¿Qué transgrede el maestro de su lugar cultural, de su lugar pedagógico en el aula de clase? ¿A estas transgresiones las podemos denominar didáctica?

La reflexión se dirige entonces, al posar una luz sobre lo visible del cuerpo en aquel lugar cultural que se ha construido en el escenario escolar; así mismo evidenciar el descentramiento por fuera de los lindes de una hegemonía estética del cuerpo, en donde sólo pocos pueden ejercer juicios

al respecto de ello: especialistas médicos y deportistas de alto rendimiento; teóricos y técnicos; bailarines y teatreros.

Esta descentralización del discurso del cuerpo -al igual que el proyecto de museo de la modernidad-, es la apuesta por la democratización de lo corporal del maestro en escena como acontecimiento estético en sí: lograr que sean visibles y aplicables conceptos tratados en este trabajo como Bios, organicidad corporal, contención de energía, cualificación corporal, gramática gestual, sin la necesidad de una taxonomía por la filosofía artística; identificando entonces, no sólo una cualificación en el accionar cotidiano del maestro, sino también una ampliación de la margen en las apuestas didácticas y epistemológicas de su hacer, donde se reconozca, sobrepasando el límite de la simple materialidad -la significación en un escenario en donde el logos abandera el imperio de lo simbólico y se olvida con aceleridad- que el cuerpo y la piel configuran un código que significa al ubicarlo y ponerlo habitar un lugar cultural llamado escena aula de clase.

4.3 Escrito en la Piel: Tocar y ser tocado

“Somos un solo universo soñado, no tangible a la palabra, solo el cuerpo”.

José Manuel Freidel.

Monólogo para una actriz triste:

Ausencia.

Estas páginas leídas no deberán ser pasadas a baladí, sin antes detenernos y trazar una línea al respecto del lenguaje y la didáctica mediada por la metáfora del *tacto*.

En el epígrafe, el dramaturgo local José Manuel Freidel²⁸ hace el primer trazo en el linde de lo que es susceptible a transgredir: el lenguaje de la verdad, el lenguaje de la honestidad.

Si bien desde el giro lingüístico pragmático enmarca en la razón del discurso una transformación en la filosofía del lenguaje, es la expresión por la cual, a su vez, se legitima la necesidad de encontrar nuevos caminos de acceso a la representación de una verdad construida a forma de metáfora; es decir, juego del lenguaje como una experiencia de lo poético en la construcción de una realidad:

Si alguna vez logramos reconciliarnos con la idea de que la realidad es, en su mayor parte, indiferente a las descripciones que hacemos de ella, y que el yo, en lugar de ser expresado adecuada o inadecuadamente por un léxico, es creado por el uso de un léxico, finalmente habremos comprendido lo que había de verdad en la idea romántica de que la verdad es algo que se hace más que algo que se encuentra. (Rorty, 1991, p.45)

La exploración estética de Artaud es la de un cuerpo medido y auscultado por el dolor y la afección del soma. Estamos ante la metáfora de la cicatriz, que ya Larrosa nos indicaba con el Pathei Mathos al acceder al concepto - desde la tragedia griega- de experiencia a través del dolor.

Así, este lenguaje zurce entre los lugares culturales lo que deseamos como realidad. Artaud, a manera de otro ejemplo más complejo, se ubica en el lenguaje corporal como experiencia que antecede a todo lenguaje no

²⁸ Dramaturgo Colombiano nacido en Santa Bárbara (Ant) en 1951, el cual a una corta edad fue asesinado en 1990 en circunstancias dudosas en la ciudad de Medellín. Dejo dentro de los cánones del lenguaje teatral un hito con su producción literaria y el lenguaje transgresor en sus puestas en escena con la asociación teatral la Ex - fanfarria; estética que abordaba lo desechable y corroído por la sociedad, la delgada línea de lo normal como constructo social que debe de ser transgredida. Entre sus más de 16 obras reconocidas y estudiadas por el gremio teatral latinoamericano, están: Las Arpías, En Casa de Irene, Hamblet en el País de las Ratas Retoricas, Luterito o El Padre Casafus, La Visita, La Lavandera, Las Burguesas de la Calle Menor, El Castillo Huzmer, Avatares, Amantina o La Historia de un Desamor, Los Infortunios de la Bella Otero y Otras Desdichas y Monologo para una Actriz Triste; esta última según el anecdotario, escrita en una noche.

tangible a la palabra, no lexicalizable, comprendiendo que la piel es la primera cláusula gramatical, el código con el cual se escribe en la piel la experiencia del cuerpo:

El cuerpo es una usina recalentada debajo de la piel, y por fuera, el enfermo resplandece, brilla, con todos sus poros, expandidos, semejantes a un paisaje de Van Gogh al medio día. (Artaud, 1997, p.181)

La búsqueda del escritor francés se condensa en la incansable investigación de lenguaje imposible, un lenguaje que negara su propia esencia: la de representar. Sólo hacer. Al respecto Rafael Sprengelburd dice algo muy inquietante:

el hombre ha intentado significarlo todo, tiene un deseo desesperante de significar, de transformar todo sentido en significado, de agrandar cada vez más ese espectro de explicarlo todo... cuando ya no quede sentido cuando no quede nada en esa especie de bosque, de reserva forestal que se está talando para transformar lo que no sé qué es, en algo que pueda parecerse a un cuadrado, será el fin del mundo o será el fin del pensamiento que es lo mismo, porque ya no podré pensar, ya no podré discriminar y ya no me podré representar nada (Sprengelburd, 2010)

Aquello que está en la piel, que no es lexicalizable, es el tacto. La metáfora de tocar, acariciar, permear, está dada por la característica que fundamenta la piel: su exterioridad que convoca a lo interno, la geometría entre el tocar y el ser tocado, el contacto con el cuerpo propio y distante; el tocar es metáfora del espacio, de la distancia que existe entre la piel y el tiempo:

Hay en Merleau-Ponty un pasaje muy bello en el que analiza la manera en que una mano toca a la otra. Una mano toca a la otra, la otra mano toca a la primera, en consecuencia, es tocada y toca el tacto, una mano toca el tocar. Estructura reflexiva: es como si el espacio

se tocase a sí mismo a través del hombre. (Checchi Gonzalez, 1997, p.117)

Si se nos permite decir, la piel no sólo es la extensión del cuerpo que nos protege del afuera, también es estructura por la cual conocemos en dos vías: *estructura presente en mí, al otro que toco, de modo que su tacto se hace co-extensivo al mío.*

El contacto físico con la exterioridad nos permite afirmarla, negarla, construirla desde el lenguaje del tacto; la reflexión de la piel se asemeja al cómo hacemos que las cosas sean para sí y para otros. Sabemos de sí mismos porque la piel nos trasporta al sentido del otro, y poéticamente simbiótico, al otro su piel le transporta a su vez al tacto propio.

Lo abordábamos con anterioridad en este texto, lo erótico definitivamente tiene que ver con el cuerpo. Toca el cuerpo y es éste el que se manifiesta y le da orden a las cosas, requiere también un estado de apertura ...*paracido al vaivén de las olas que se penetran y se pierden una en otra (...)* (Bataille, 1985, pp.31-33).

Tocar y acariciar funcionan en el discurso del encontrar, buscar y conocer. Del cómo el contacto está a la espera del contenido, el cual se debe comprender como una forma de acercarse a algo que se desea aprender y asir a través de la piel, de la exterioridad del hacer; sin embargo, lo acariciado conveniente y esencialmente no se toca:

No es la suavidad o el calor de la mano que se da en el contacto lo que busca la caricia. Esta búsqueda de la caricia constituye su esencia debido a que la caricia no sabe lo que busca. Este <no saber>, este desorden fundamental, le es esencial...la caricia es la espera de ese puro provenir sin contenido. (Checchi Gonzalez, 1997, p.119)

Ahora bien, a este *desorden fundamental* de la metáfora del tocar, de la caricia, la podemos entrever desde la pedagogía, propiamente desde la didáctica, como antítesis o distopía, ya que podemos comprender que la didáctica es el proceso pedagógico de reflexión y práctica por el cual se modela y moldea la enseñanza; es decir, es la compenetración y articulación del discurso en el *hacer formal y corporal del Maestro*, le da cierto orden a los elementos constitutivos del escenario escolar: objetos de saber y conocimiento (en tanto proporciones cognoscibles), taxonomía curricular, tiempos y espacios de interacción de la enseñanza, materiales físicos y virtuales, métodos de enseñanza y relaciones Maestro-estudiante.

En el pensamiento de la didáctica, la práctica pedagógica, el saber pedagógico localizan su epistemología. Encontrando puntos de encuentro y desencuentro entre aquello que se piensa-escrbe-habla-hace en torno a las acciones del Maestro en el acontecimiento enseñanza-aprendizaje, a manera de contrato didáctico²⁹, en las cuales se despliega una serie de situaciones didácticas, a saber:

... La palabra Situación sirve para describir tanto el conjunto de condiciones que enmarcan una acción, y/o como uno de los modelos que sirven para estudiarla. En los años 70 las Situaciones Didácticas eran las situaciones que

²⁹ María Eugenia Salinas Muñoz, publica en el 2010 una reseña del texto de Guy Brousseau *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, en el cual se anota una categorización de 4 tipos de contratos didácticos: ... la naturaleza de la Enseñanza y el sentido de la Didáctica, luego Brousseau se adentra en el sentido de los Contratos didácticos, centrando su desarrollo inicial en torno a cuatro (4) contratos, que considera se caracterizan porque la difusión de los conocimientos no tiene intención Didáctica, son ellos:

1. El contrato de Emisión en el cual el emisor envía un mensaje sin preocuparse por las condiciones efectivas de su recepción.
2. El contrato de Comunicación donde el Emisor – profesor- toma la responsabilidad de hacer llegar un mensaje al Receptor –alumno.
3. El contrato de Pericia.- El emisor garantiza la validez de lo que emite.
4. El contrato de Producción de Saber: El emisor garantiza la novedad de su mensaje.

Salinas Muñoz, María Eugenia (2010). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (Reseña) Revista Q, 3 (7), 4, julio - diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

servían para enseñar sin considerar el rol del docente, hoy la Situación Didáctica es todo el entorno del alumno, incluidos el docente y el Sistema Educativo. Una vez definido el concepto de Situación Didáctica, se avanzó en la “Modelización de las Situaciones en Didáctica”, proceso que contempló la clasificación de diversas situaciones didácticas:

1. Situación de Acción. La sucesión de Situaciones de Acción constituye el proceso por el cual el alumno va aprenderse un método de resolución de su problema.

2. Situación de Formulación. La formulación de un conocimiento correspondería a la capacidad del sujeto para retomarlo (reconocerlo, identificarlo, descomponerlo y reconstruirlo en un Sistema Lingüístico).

3. Situación de Validación. En este nuevo tipo de situación, los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías - enunciados de referencia y aprender a cómo convencer a los demás o cómo dejarse convencer sin ceder a argumentos retóricos, ni de autoridad.

4. Situaciones de Institucionalización: Es un asunto de orden metadidáctico, se configura a partir de procesos de reflexión que el docente hace sobre procesos generados por los estudiantes en torno a una búsqueda de conocimiento específico. (Salinas, 2010, p.3)

Este listado de situaciones didácticas que si bien están direccionadas entorno al accionar del estudiantes, es de conveniencia en nuestro estudio, toda vez que con éste material podemos afirmar, a manera de conclusión de este apartado, y recogiendo lo antes enunciado entorno a los lugares culturales, el lenguaje, el cuerpo, la piel y la metáfora del tocar que este *laberinto* del ***hacer-actuar del Maestro en el aula de clase*** está medido y mediado por una *intuición* de éste, relacionándose en situación didáctica en el aula como escenario dramático.

El cuerpo del maestro ha sido descuidado por el estudio pedagógico, sirviendo éste como didactización- una especie de prescripción del oficio-, en la cual el maestro puede confundir su hacer con la personificación de un personaje, por las exigencias de “amenizar” su hacer, o por las exigencias administrativas, logísticas y funcionales, como ya lo hemos abordado, didactizando su cuerpo y no el cuerpo como didáctica en sí. Debemos entonces precisar que el maestro desarrolla, en su cotidianidad, las situaciones didácticas, y este hecho en sí mismo es una experiencia dramática, un acontecimiento estético, per se:

*...y cuando el sonido es acompañado del pensamiento, es música...
cuando el pensamiento es acompañado del cuerpo, es drama...y cuando el
cuerpo es acompañado de pensamiento pedagógico, se devela una
experiencia estética del Maestro en el aula de clase.*

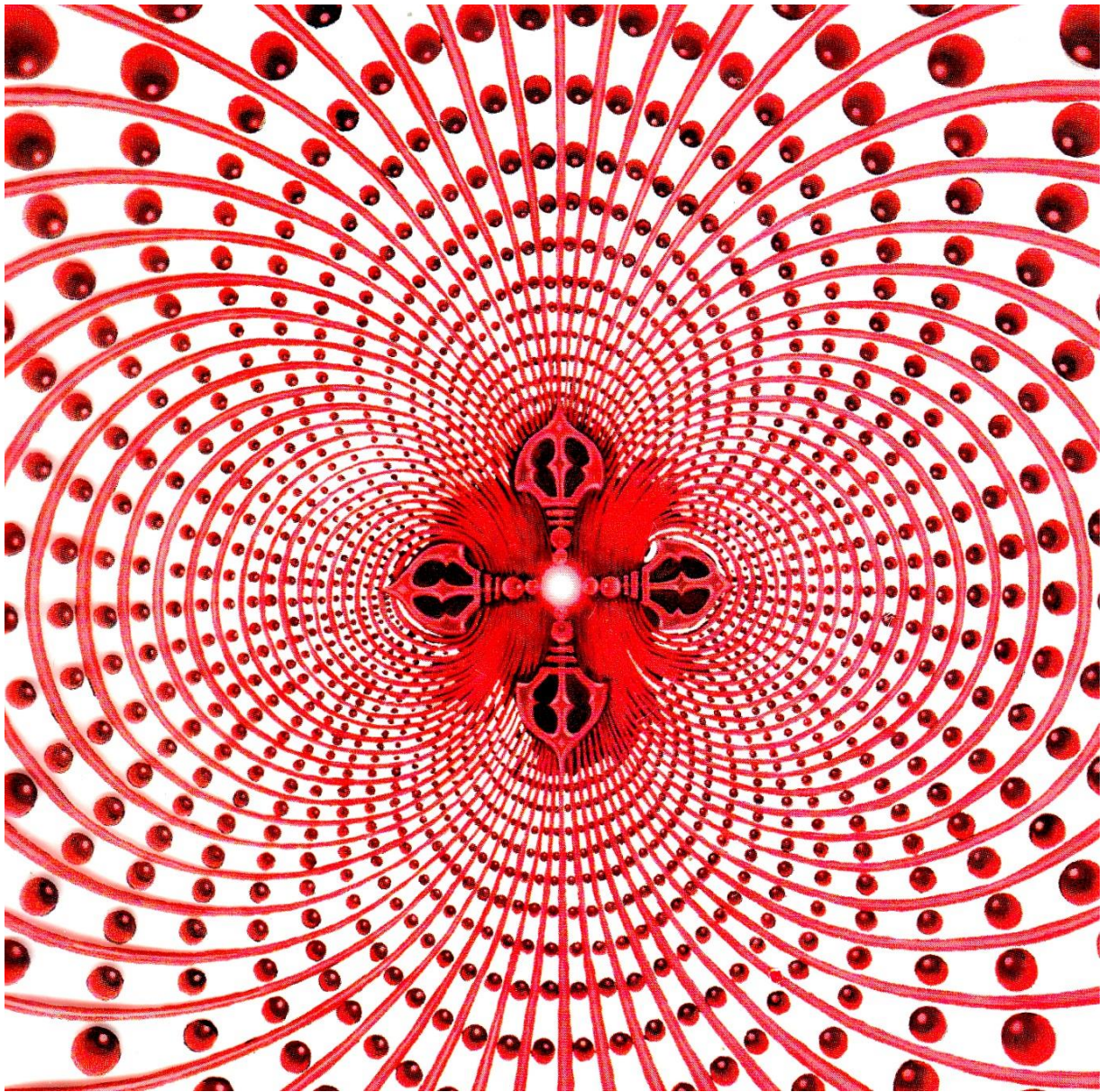


Imagen 7. Tool, Lateralus 5. 2002.

5 CONCLUSIONES A MANERA DE UN PALIMPSESTO

Ubicaremos los resultados de la investigación por capas de escritura, tal como si fuese un palimpsesto que deja leer entre sus comisuras las yuxtaposiciones de sus sentidos. De esta forma, para iniciar, una primera capa de conclusiones en tanto el cuerpo como objeto de estudio en la escuela:

El cuerpo en la escuela ha sido objeto de diversos estudios, observaciones, percepciones. También, la literatura que se ha elaborado se dirige al estudio “del problema educativo” por excelencia: el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se afirma con claridad que el objeto “cuerpo” en la vida en la escuela ha sido contenido en la margen de un problema de control, de poder, especialmente si aceptamos el principio sobre el poder, el cual señala que *“nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder”* (Scharagrodsky, 2010, p. 5); empero, en la revisión de literatura pedagógica escogida, vimos que dicho cuerpo se modela y moldea a “imagen y semejanza” del maestro, que en la misma vía también es controlado.

A partir de este lugar, concluimos que se ha considerado que este objeto-cuerpo-maestro no ha sido un interés de estudio profundización estética, como tal, en comparación al cuerpo de los estudiantes-alumnos-instruidos-ayos, *el cuerpo de la infancia ha sido uno de los motivos más importantes del discurso pedagógico moderno*, como señala Narodowski (1994) y, de esta forma, podemos afirmar que el cuerpo del maestro no ha sido visible como materialidad de potencia didáctica, salvo cuando se trata

de “didáctizar”, es decir, cuando se requiere una cierta habilidad corporal del maestro para “engancha”, “entretener” o “atrapar” la atención de los estudiantes -especialmente los más pequeños- con formas lúdicas y divertidas para amenizar un contenido, ejercer control simbólico o para generar “innovaciones”; en tanto esto, McLaren nos indica:

La institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas [...] es decir, como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado. (McLaren, 1997, p.85).

Esto quiere decir que, de tal suerte, la “corporeidad” del maestro no se ha comprendido como hecho fenomenológico, como una forma de contenedor simbólico, poético, continente de lenguaje no verbal, como lo señalamos en las primeras páginas de este trabajo, trayendo a la sociología para explicarnos el cuerpo *como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones e imaginarios* (Le Breton, 2002, p.7); o tal vez como lo apunta MacLeren (1997) “yo me referiré al cuerpo como un “cuerpo/sujeto”.

Esto que estamos mencionando lo observamos, en una segunda capa de las conclusiones, cuando la investigación dirigió la mirada a la vocación docente o aquello que emparentamos con el concepto griego de la Areté; al confrontar la condición docente con el *Hacer-Actuar del Maestro* en el aula de clase, se realizó una inspección, a manera de espejos y reflejos y bajo la metáfora de “el gesto de dar la mano”, de referentes importantes en la tradición de la pedagogía moderna que comprende un componente importante en el pensum de estudio de la formación de formadores - Comenio, Rousseau, Pestalozzi-, concluyendo que:

- Esta tradición es enseñada en tanto referentes obligatorios, empero, el énfasis se hace en el reconocimiento de la teoría como “eso que alguna

vez se nombró”, y se han dejado de lado asuntos importantes que vitalizan el hacer docente: la educación como la virtud de transferir más que conocimientos aplicados para la resolución práctica de la vida, tal como la educación de los sentidos, la educación del corazón.

- El cuerpo, la mente y las pasiones del estudiante son formadas y modeladas a partir de lo que está contenido en el maestro. La tradición pedagógica entrevé al Maestro y su Hacer como *instrumento* con el cual se modela y se ejemplifica un ideal formativo, en donde si bien aquello teórico y académico –lo dialógico- lidera el proceso formativo, desde el hacer el maestro –su cuerpo y la relación de este con el otro y lo otro- se deberá aceptar, reconocer y educar su propio cuerpo para ser referente coherente de lo enseñado.

Podemos concluir que la práctica y el *Hacer del Maestro* están mediados por la comprensión de un cuerpo, no sólo como objeto -materia física y biológica- o como contenedor espiritual, sino como mediador entre los presupuestos o intencionalidad pedagógica y la acción de la enseñanza: todo lo que *Hace* el Maestro de forma sistemática permea sensiblemente la formación del estudiante: el maestro porta de suyo moral, ética, estética, disciplina e intelectualidad; es decir, que en una primera instancia el cuerpo del maestro alberga en sí didáctica al ser el primer instrumento o canal por el cual se materializa el pensamiento, el pedagógico, entre tantos que desarrolla el maestro.

Ahora, la investigación también halló una relación entre el hacer y la profesión, como tercera capa del palimpsesto, cuando comparamos u homologamos aquello que *Hace* el maestro, es decir el trabajo realizado en la escuela, en tanto la condición o funciones laborales que se le endilgan con el trabajo en la industria, tal como se referencia en el estudio de Tardiff (2004), y nos referimos a aquellas disposiciones de orden global para la calidad del producto, en nuestro caso el educativo, se propone que se tajen

diferencias entre los oficios; es decir, lo que *hace un maestro* además de lo instrumental, administrativo, pedagógico, es continente de tal complejidad por la interacción humana permanente y directa, que se desborda en toda una experiencia tan vital, tan orgánica tan sensible que implica algo más que el saber técnico y operativo del oficio, es decir, se precisa más que instrumentos de calidad empresarial para comprender y reflexionar la práctica educativa.

En este orden de ideas, las funciones o lo que hace el docente actual en la base de una homologación con el mundo laboral (Tardiff, 2004, p.100), como lo enunciamos anteriormente se pusieron en contrapunto, concluyendo que:

1. la visibilización y validación académica, política, ética y moral del maestro, en tanto aquellas obligaciones de la instrumentalización del hacer, en términos de efectividad y demás tareas logísticas, difuminan aquella vocación.
2. La relación que es en sí el principio de todo tratado educativo: compartir principios vitales de la relación hombre-naturaleza-universo.

Sin embargo, estos contrapuntos expuestos no tuvieron la intención de negar que es sólo por mera vocación que se cultiva el hacer del docente, por el contrario, afirmamos un equilibrio existente entre formación, técnica, estructura, investigación, argumento, reflexión pedagógica, para concluir que efectivamente en el hacer del maestro existe un eje transversal sensible a la observación, descripción y análisis utilizando como mediadores las técnicas artísticas -como el teatro y la danza-cuyo soporte y objeto de estudio es el cuerpo: el hacer actuar del maestro como experiencia estética.

Desde lo metodológico, como cuarta capa, encontramos que el diseño e implementación de una matriz géstica posibilitó la descripción del hacer-

actuar desde la lectura gestual de los maestros observados, al hacer un marco de referencia conceptual articulando la pedagogía con las técnicas de formación teatral y dancístico (la *Antropología Teatral* de Eugenio Barba, la *Biomecánica* de Vsiévolod Meyerhold y la Labonotación de Von Laban), permitió la descripción de sus gestos corporales para identificar elementos didácticos ubicados en el histrionismo del cuerpo del maestro en su hacer.

Estos elementos, distribuidos por niveles, a saber: **Tonificación Corporal** (*Descripción de la configuración corporal (antropométrica) del maestro: altura, complexión física, fuerza en los movimientos y agilidad: Balance corporal*), **Proxemia Corporal** (*Descripción de los recorridos espaciales y manejo de niveles corporales en el aula de clase: manejo del espacio, distribución orgánica cubo de Laban, contención (silencios) y despliegue de energía*), **Cualificación de Acciones Corporales** (*Descripción del tono corporal de acciones físicas en secuencia: acciones y movimientos reiterativos en el maestro para entrar en situación dramática, enfatizar y acentuar*), **Gesto Facial** (*Descripción de la configuración facial del maestro: plasticidad -tonificación muscular del rostro*), **Las Manos** (*Descripción de la utilización de las manos -no explicativa o indicativa-: tensiones y acentos*) y **La Voz** (*Silencios, pausas, acentos, tono, volumen*); sirvieron como unidades de análisis para la descripción de las acciones y gestos cotidianos y extra cotidianos del cuerpo desde el teatro y la danza, cumpliendo con el objetivo de asir *el hacer* del *Maestro* en el aula de clase como acontecimiento estético, identificando que en el cuerpo se manifiesta los lenguajes no verbales con los cuales los pioneros del teatro y la danza moderna Stanislavski, Meyerhold, Laban, Craig, Grotowski, Barba y Artaud han realizado sus estudios para cualificar la formación del actor-bailarín; asunto que para esta investigación fue clave, en tanto sustentaron el redescubrimiento del cuerpo cotidiano, explorando sus potencias desde su geometría, física y espiritualidad:

Al examinar el trabajo de un obrero reconstruimos sus movimientos y encontramos: a) la ausencia de movimientos superfluos y presencia de movimientos productivos. b) la rítmica. c) el aislamiento del centro de gravedad del propio cuerpo. d) la resistencia. Los movimientos fundados sobre esta base se distinguen por su carácter “de danza”, **el trabajo de un experto obrero siempre recuerda la danza** (negrilla por fuera del texto). (De Marinis, 2000, p.34)

De esta forma, afirmamos que es posible la democratización de saberes artísticos para comprender el cuerpo del maestro en escena como un acontecimiento estético en la “rutina de su hacer en el aula”, lo poético y la creación que porta de suyo, en tanto *el uso* del cuerpo, la utilización de la voz y la dicción, la emocionalidad, excitabilidad reflexiva experimentada en la conciencia de la triada emoción-acción-cuerpo, la conservación de las precisiones físicas, y la relación tejida con los espectadores, la energía corporal, los gestos, el lenguaje hacen del cuerpo del maestro, un cuerpo decidido, vivo, y creíble, constituyendo un drama en lo cotidiano, tanto como lo hace el actor-bailarín en su entrenamiento, ya que en la rutina de su oficio estudia con “delicada mano” lo que pasa en lo corriente y común de la vida.

Para la investigación se acogió, de las múltiples miradas de lo que es la estética y en especial lo que se comprende como experiencia, asuntos referidos a los procesos autónomos de reconocimiento de aquello que como lo enuncia Larrosa (2003), “*implica percibir la experiencia como una cadena de sucesos que se disponen y se organizan tácitamente de cierta manera para que sobrevenga una transformación*” (pp. 30-31). *Esta perspectiva, la experiencia de sí sería, de acuerdo con Larrosa, aquello que el sujeto da de su propio ser cuando se observa, descifra, interpreta, describe, juzga, narra, domina; es decir, cuando hace cosas consigo mismo* (Lopera & Piedrahita, 2001, p.213).

Los fenómenos artísticos no sólo están anclados o “poseídos” si y sólo sí por el artista, teniendo como ejemplo que la música no es una “cosa”, más bien una acción, una actividad que abarca la actividad musical desde la composición estructurada y compleja (actividad técnica especializada) hasta escuchar música en un reproductor o cantar en la ducha (Small,1998), encontramos que el cuerpo no sólo es una “cosa”, es en sí misma ya toda una experiencia vital, y como tal todos podemos observar una cantidad de gestos y acciones del hacer que posibilitan que la experiencia de sí sea poética.

De esta forma, una quinta capa de conclusiones está dirigida a lo obtenido de la observación, en tanto una plasticidad del hacer en el cuerpo. Las disciplinas estéticas y el reconocimiento de la experiencia como acontecimiento, permite una lectura en los maestros de la muestra, una serie de gestos ya configurados y asimilados para accionar en el aula a manera de **caja de herramientas gestual**, como aquello que cotidianamente hace el maestro como elemento didáctico en su oficio, comprendiendo el cuerpo como elemento didáctico: capacidades expositivas que involucran la totalidad de su cuerpo, desde pausas, giros del cuerpo, desbalances corporales, hasta una serie de gestos más sofisticados que los aglutinamos en cuatro grandes bloques:

- **Trasgresiones del espacio:** el aula se configura como oficial, regulado, que contiene su propia organicidad. Sin embargo está la relación espacial del maestro en el aula, que en la mayoría de los casos se presenta como "restringida" a una serie de desplazamientos ya dispuestos por el mismo orden del espacio (la geometría rígida de los pupitres, el espacio del tablero, los pasillos entre sillas), se le interviene con fuertes trasgresiones

cuando el maestro manifiesta una hiperkinesís habita cada centímetro del aula con fluidez buscando la cercanía a cada estudiante.

- Contención y dilatación de energía y pausas: la contención de la energía corporal en una acción física es un gesto premeditado; es decir, las personas no pausan sus acciones por reflejo, de tras de la pausa se halla el pensamiento o el objetivo de la acción. Es recurrente en el hacer del maestro alongar la acción, detenerse un momento, genera en el observador, la necesidad de espera. La necesidad de atención. Esta necesidad se traduce en orden, ya sea por una gama de gestos cualificados por el propio hacer del docente en su experiencia o sea fruto de una tensión provocada.
- Cualificación de acciones corporales: la descripción realizada en este nivel, encuentra que *el hacer del maestro* reiterativamente esta de cierta forma "partiturado" (esquemas corporales repetitivos -biomecánica de Meyerhold), en donde el concepto de partitura corporal, es el resultante del entrenamiento del actor para ofrecer en escena, una gama amplia **de acciones con orden**. En el caso del gesto facial encontramos que las formas más recurrentes con las cuales el maestro expresa una serie de comandos o gestos faciales cualificados para enfatizar en su hacer son: 1. Relación contextual de sonrisa con estudiante por aprobación. 2. Contracción de los labios (morderse los labios) en situación de controversia. 3. Desaprobación (cejas oblicuas) de actitudes de indisciplina de los estudiantes. 4. Labio superior e inferior abiertos en situación de asombro. 5. Distensión de los músculos orbiculares como gesto de desaprobación.
- En tanto las cualidades de la voz como fenómeno físico, al igual que en la música, se analizó que: 1. La voz es un fenómeno físico anclado al tiempo. Y este fenómeno deberá comprenderse como acontecimiento estético. 2. que como parlantes, es decir, oradores, las cualidades de la voz: tono, color, timbre, volumen, están vinculados a las capacidades corporales y su

vez, en el uso y entrenamiento. 3. La poética que encierra el drama vocal, los silencios, entonaciones, ubicación deliberada de palabras énfasis o claves, etc., delimitan el accionar escénico del maestro en el aula de clases.

Para finalizar, yuxtaponiendo las capas expuestas a manera de un palimpsesto, la presente investigación al realizar la observación de los maestros seleccionados permitió orientar desde las ideas sobre pedagogía, vocación, funciones del docente, cuerpo, experiencia y elementos de las técnicas teatrales y dancísticas, hacia la reflexión educativa desde la observación del cuerpo y la virtud de éste, que el hacer del maestro en el aula de clase es posible comprenderlo como experiencia estética, en tanto:

- En la expresividad corporal, poética, simbólica se ubica el goce para habitar la piel del alma del maestro.
- La descentralización del discurso artístico logra que sean visibles y aplicables conceptos artísticos del entrenamiento del actor-bailarín como: Bios, organicidad corporal, contención de energía, cualificación corporal, gramática gestual, sin la necesidad de una taxonomía por la filosofía artística; reconociendo que el hacer actuar del maestro genera la significación en un lugar cultural llamado escena aula de clase.
- El concepto de esquema corporal que se refiere a un patrón dinámico y recurrente de acciones físicas e interacciones perceptuales son construcciones culturales visibles en los cuerpos en el espacio. Es necesario entonces en el ámbito educativo la educación corporal del maestro para el reconocimiento del propio lenguaje corporal, que le permita potenciar su hacer engrosando un “vocabulario no verbal”.
- Le “tememos” a nuestro propio cuerpo porque desconocemos lo que hacemos con él, su lenguaje, su morfología. La dicotomía cuerpo-mente lleva a un lugar vulnerable al maestro, toda vez que no le permite en

palabras de Cajiao (2001): *sentir el cuerpo como la piel del alma...piel sensible que de tarde en tarde reclama un gesto amable...* y se nos permite complementarlo: ¡esa piel que reclama poesía cada vez que toca al otro!

- Se ha craquelado la imagen del maestro como un simple actor racional “*actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, en suma, de intenciones o de razones*” (Tardif, 2004, p.153), se potencia a un performance artístico, único: ***¡Vida en el aula! Indudable. ¡Piel del Alma, experiencia estética en el hacer del Maestro! Indiscutible.***

A manera de recomendaciones, este trabajo propone:

Si bien la matriz géstica permitió organizar, sistematizar y hacer análisis de lo que mencionamos como caja de herramienta gestual, debido a los intereses y objetivos propuestos por este trabajo, los cuales se cumplieron, en tanto se realizó la descripción del hacer desde el nivel de una estructura corporal y la dinámica de la misma, se propone realizar una profundización, un estudio avanzado en la semiótica de los gestos del maestro que permita elaborar un discurso pedagógico sobre la representación simbólica del maestro.

En tanto logramos observar que si bien el hacer del maestro se materializa en un cuerpo, y que como lo observamos al revisar las técnicas artísticas éste alcanza una plasticidad particular, se recomienda a toda facultad de pedagogía y escuelas de educación incluir en su pensum de estudio un estudio-taller del cuerpo en donde sean estudiadas, vividas y potenciadas aquellas cualidades del cuerpo para un desarrollo de una didáctica corporal enfocada a un goce estético del hacer del maestro.

De esta forma este trabajo deja de suyo el reconocimiento de la piel del alma, el goce del cuerpo como experiencia estética y didáctica, comprendiendo esta última como lo que se hace en el ejercicio docente.

Sólo el disfrute de la propia corporeidad sin restricciones, sin embargo, un docente con deseo de ser cuerpo en la poesía, en el orden sistemático de sus pasiones en el aula de clase, en su escritura corporal que devela su posición en el espacio, su expansión de energía en el aula de clase como escenario vital, en donde el escribir con el cuerpo en la relación con su capacidad simbólica, delimita la piel en torno al sentido mismo de la escritura:

Escrito en la piel del alma

Escribo para dormir en mí.

Escribo para comprender la maestría de la noche.

Escribo para ser.

Escribo un árbol de voluptuoso verdor, para montarme en él y dormir.

Escribo una esfinge negra que me lame las heridas.

Escribo un mar: fino, frío y finito en su luz negra.

Escribo su cabello y la última sonrisa.

Escribo un poco de vicio y la calle.

Escribo una piel y una ciudad.

Escribo en voz baja, como si fuera la última cosa que fuera hacer. Como si lo escrito y el tiempo fuera incesto.

Escribo la sombra y sus palabras.

Escribo la sombra y la comprensión en mí; la escritura que comprende la noche, el dormir, el sueño, el árbol, la esfinge, el vicio, la piel, la ciudad, el tiempo, el incesto, la sonrisa y la calle.

Escribo para comprender la sombra en mi escritura.

Solo Leo las condiciones que la vida me presenta: Soy el espectador de mi propia escritura.

Para poder leer necesito que otros me lean y para que me lean, me veo en la necesidad de escribir, ese es mi mundo, este es el tuyo.

Leo para que me lean.

Escribo para ser escritura.

Escribo para escuchar mi voz.

Sonido muto/sonido inaudible/ sonido que no es sonido.

Pensamiento en voz baja/imágenes y músicas solo para mí.

Escribo para ese mí que se esconde detrás de mi voz.

Gabriel Hernández Valencia

6 BIBLIOGRAFÍA

Artaud, Antonin (1997). *Páginas escogidas*. Ned, Buenos Aires.

Barba, Eugenio (1992). *La canoa de papel*. Colección Escenología. México.

_____ (1986). *Más allá de las islas flotantes*. Colección Escenología. México.

Barthes, Roland (2007). *El Imperio de los Signos*. Seix Barral, Barcelona.

Bataille, George (1997). *El Erotismo*. Tusquets, Barcelona.

Brook, Peter (1998). *El espacio vacío*. Península.

Cajiao Restrepo, Francisco (2001). *La Piel del Alma*. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá.

Checchi Gonzalez, Tania (1997). *Sentido y exterioridad: un itinerario fenomenológico a partir de Emmanuel Lévinas*. Universidad Iberoamericana, México.

Comenio, J.A (2005). *La didáctica Magna*. Porrúa, México.

Corbin, Alain (1982). *El perfume o el miasma: el olfato y el imaginario social. Siglos XVIII y XIX*. Fondo de Cultura Económica, México.

Craig, Edward Gordon (1987). *El Arte del teatro*. Gaceta. UNAM. Textos de Humanidades. Col. Escenología, México.

Dewey, Jhon (1960). *Experiencia y Educacion*. Aires, Buenos Aires.

Eco, Umberto (2008). *Historia de la belleza*. Lumen, Italia.

_____ (2008). *Historia de la fealdad*. Lumen, Italia.

Foucault, Michael (2005). *Historia de la sexualidad: El cuidado de sí*. Siglo XXI, Madrid.

_____ (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica, Barcelona.

Goffman, Erving (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu. Buenos Aires.

Hernández, Gabriel (2007). *Con la Izquierda*. U.p.b, Medellín.

Jackson, Philip W. (2001) *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.

Jaeger, Werner (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México.

Laban Von, Rodolf (1966). *Choreutics*. (Ed 2011). *Dance Book Ltd. London*.

Larrosa, Jorge. (2003) *La Experiencia de la Lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

_____ (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.

Le Breton, André (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

_____ (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.(1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Morata, Madrid.

Grisales Cardona, Jorge Iván (2006). *Método para el manejo de la voz escénica: de la memoria de la voz a la imagen de la palabra*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Grotowski, Jerzy (1981). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Gutiérrez Zuluaga, Isabel (1972) *Historia de la Educación*. ED. Narcea, Madrid.

Maillard, Chantal (2002) *Lógica Borrosa*. Miguel Gómez. Malaga.

Marinis, M. de (2000). *In cerca dell'attore*. Bulzoni, Roma.

McLaren, Peter (2003). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, Mexico.

_____ (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós.Barcelona

Meyerhold, V. E (1992). *Meyerhold: Textos Teóricos*. Edición y publicación de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid.

Mialaret, G. (1980). Perfil del educador-enseñante. En: F. Amiel-Lebrige, M. Debesse, G. De Landsheere, A. Léon, G. Mialaret, & S. P. Mollo, *La Función docente*. Tratado de ciencias pedagógicas. Barcelona: Oikos-tau, s.a. - ediciones.

Mujica, Hugo (1997). *Flecha en la Niebla: identidad, palabra y hendidura*. Editorial Trotta, Madrid.

Pardo, Jose Luis (1992). *Las formas de la exterioridad*. Pretextos, Valencia.

Pestalozzi, J.H (2003). *El Canto del Cisne*. Laertes, Barcelona.

Poyatos, Fernando (1994). *La comunicación no verbal II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Istmo, Madrid.

Pulido Chávez, Orlando; Baquero Reyes, Sua Dabeiba (2005). *Formación de Maestros, profesión y trabajo docente*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Rancièrè, Jacques (2007). *El Maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós, Barcelona.

Rousseau, J. J (2002). *Emilio*. Mexicanos unidos, México.

Small, Christopher (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press, Middletown (CT).

Stanislavski, Konstantín (1979). *Un Actor Se Prepara*. Diana, México.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A, Madrid.

Woods, Peter (1993) *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona.

Zuleta, Estanislao (2007) *Arte y filosofía*. Hombre Nuevo editores, Medellín.

Zuluaga, Isabel (1972). *Historia de la Educación*. Narcea, Madrid.

Aisenstein, Ángela (2002). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina 1820–1940. En: *Iberoamericana. América Latina–España–Portugal*, núm. 10, Instituto Ibero–Americano, Berlín, pp. 83–102.

Martínez Barreiro, Ana (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. En: Papers, núm. 73, Madrid, pp 127-152

Cano Zapata, Rodrigo (2006). La Dimensión social y cultural del cuerpo. En: Boletín de Antropología. Año/volumen 20, núm. 037. Universidad de Antioquia, Medellín, pp. 251-264.

Centeno Álvarez, Elaine (2005). Biomecánica y Antropología Teatral: Meyerhold y Barba. En: Revista de Filosofía. Volumen 23, Núm 50- Mayo. Venezuela.

Dubatti, Jorge (2008) Antonin Artaud, el Actor Hierofánico, y el Primer Teatro de la Crueldad. En: Revista Colombiana de las Artes Escenicas, Vol 2 Nª 1, Enero-Junio 2008, pp.70-83

Duque Hernandez, Jorge; Monsalve Taborda, Gloria María. (2008). *Tras el concepto de didáctica. El concepto de didáctica en tres revistas de circulación nacional en colombia: alegría de enseñar, educación y cultura, revista magisterio: educación y pedagogía.* En: Revista Textos, U.P.B, Medellin, pp. 51-86.

Flores, M. (2008) *Del Movimiento a la Palabra: Meyerhold.* En: Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol. 2 No. 1 enero - junio de 2008. pp. 15 – 22.

Moreno Gómez, William (2009). *El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación.* En: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.159-179, Jan/Jun

Kalmanovitz, Salomon (1987) Conocer y Conocimiento. En: Educación y Cultura. Ceid - Fecode., nº 13, Diciembre,1987, p.56.

6.1 Cibergrafía

Cachadiña Casco, Pilar (2005). *La aportación de Rudolf Von Laban al movimiento expresivo*. Recuperado: www.expresiva.org/index.php/recursos-/articulos-relacionados/106-qla-requeteaportacion-de-rudolf-von-laban-al-movimiento-expresivoq-

Del Estal, Eduardo. *Grafos, árboles, bosques y laberintos*; En: Revista electrónica *Experimenta*. Publicación en línea el 25 de diciembre de 2011, Recuperado de: <http://experimenta.biz/revistaexperimenta/archives/author/eduardo-del-estal>

_____. *La Poesía como Ritual de Sacrificio*; En: Revista electrónica *Experimenta*. Publicación en línea el junio 25 de 2011, Recuperado de: <http://experimenta.biz/revistaexperimenta/archives/author/eduardo-del-estal>

_____. *La Distopía del Museo*; En: Revista electrónica *Experimenta*. Publicación en línea el junio 18 de 2011, Recuperado de: <http://experimenta.biz/revistaexperimenta/archives/author/eduardo-del-estal>

Quadra, Igor (2006), *Utopías de cuerpo del actor como signo escénico en el siglo XX*. Consulta en línea el 15 de junio de 2011, Recuperado de: <http://www.naque.es/revistas/pdf/R45.pdf>

Salinas Muñoz, María Eugenia (2010). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (Reseña) *Revista Q*, 3 (7), 4, julio - diciembre. Recuperado de: <http://revistaq.upb.edu.co>

Scharagrodsky, Pablo (2010). *El cuerpo en la escuela*. En: Revista *Explora*, Las Ciencias del Mundo Contemporáneo. Programa de capacitación multimedia. Recuperado de: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>

Spregelburd, Rafael. Conferencia TEDx Buenos Aires, Argentina. Abril de 2010. Consulta el 23 de noviembre de 2011 *Recuperado de:* <http://www.youtube.com/watch?v=8EEZdO0KAGo>

6.2 Videografía Hipervinculada

- Video1: [Entrenamiento actoral Grotowski](#)
- Video 2: [Propuesta técnica Meyerhlo: Biomecánica](#)
- Video 3: [Labanotación: R. Laban](#)
- Video 4: [Ponencia Técnica Laban](#)
- Video 5: Diagramación de desplazamientos espaciales. Selección.
- Video 6: [Teatro Butoh contemporáneo1](#)
- Video 7: [Teatro Butoh contemporáneo2](#)
- Video 8: muestra registro [M1.2.27](#)
- Video 9: muestra registro [M3.2.2](#)
- Video 10: muestra registro [M2.2.8](#)
- Video 11: [Relación Orgánica en el Espacio \(Manejo Espacial\), un consolidado animado de los principales trayectos espaciales de la muestra M1.](#)
- Video 12: Muestra registro [M1.2.63](#)
- Video 13: Muestra registro [M2.2.35 & M2.2.36](#)
- Video 14: Muestra registro [M3.2.63](#)
- Video 15: Muestra registro [M1.3.16](#)
- Video 16: Muestra registro [M2.3.10](#)
- Video 17: Muestra registro [M3.311](#)
- Video 18: Muestra registro [M1.4.8](#)
- Video 19: Muestra registro [M2.4.6](#)
- Video 20: Muestra registro [M3.4.13 & M3.6.9](#)
- Video 21: Muestra registro [M1.5.5](#)
- Video 22: Muestra registro [M2.5.17](#)
- Video 23: Muestra registro [M3.5.9](#)
- Video 24: Muestra registro [M1.6.4 & M1.6.5](#)
- Video 25: Muestra registro [M2.6.3](#)
- Video 26: Muestra registro [M3.4.13 & M3.6.9](#)

6.3 Discografía

Estéreo, Bomba (2011). *El alma y el Cuerpo*. Proyecto: La Blogothèque “A Take Away Show”. Bogotá, Marzo de 2011, *Recuperado de:*

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=uL-PjY3IZIk

Rosa, Robi Draco (1996). «Vivir.» *Vagabundo*. Comp. Robi Draco Rosa. 10. Cd. *Recuperado* *de:*

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=EH1gCBe4O0

Q

ANEXOS

Anexo 1. Modelo de carta autorización para utilización y difusión de registro audiovisual

Medellín, de 2010

AUTORIZACIÓN PARA UTILIZACIÓN Y DIFUSION DE REGISTRO AUDIOVISUAL

Por medio de la presente, yo _____ identificado(a) con cedula de ciudadanía N° _____ autorizo(a) a GABRIEL HERNÁNDEZ VALENCIA estudiante de postgrado de la Maestría en Educación énfasis Maestro: pensamiento-Formación de la U.P.B, para realizar y difundir y una entrevista y el registro audiovisual de las sesiones de clase que imparto en el colegio de la UPB en la ciudad de Medellín. Igualmente por medio de la presente doy fe que GABRIEL HERNÁNDEZ VALENCIA informo con precisión que la finalidad de este registro audiovisual es de carácter educativo y académico en el marco de su trabajo de grado: **EL HACER-ACTUAR DEL MAESTRO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL AULA DE CLASE COMO ACONTECIMIENTO ESTÉTICO: EL MAESTRO EN ESCENA** para optar al título de magíster en educación. Esta investigación invita a comprender el *que hace* y *como hace* el *Maestro*, preguntarse por el gesto del *Maestro*, su cuerpo como primer instrumento didáctico que este utiliza dramáticamente en su hacer cotidiano; comprender el aula de clase como escenario estético; entender al *Maestro* no como personaje si no como actor en escena. Así, esta investigación está dirigida a registrar y describir, los elementos de composición gestual del *Maestro*, vistos a partir de la biomecánica y la antropología teatral como la relación proxémica (*Maestro*: cuerpo animado en la relación con el espacio) y la relación sociocultural de lo dramático con el discurso (el histrionismo del *Maestro*) que son cotidianos e inherentes en el comportamiento e interacciones diarias de este en la escena del aula: *su hacer-actuar*. Describir el *hacer-actuar* cotidiano del *Maestro* de educación básica (su expresividad corporal) en el aula de clase como acontecimiento estético para definir rasgos desde una mirada estética de la profesión docente.

C.C