

HAZ TU TESIS EN CULTURA POSGRADO

Protagonizando el conflicto: Un modelo de pedagogía teatral centrado en sujetos infantiles de sectores vulnerables

Paola Abatte.

Mención Educación y Apreciación Artística.



PROTAGONIZANDO EL CONFLICTO. UN MODELO DE PEDAGOGÍA TEATRAL CENTRALDO EN SUJETOS INFANTILES DE SECTORES VULNERABLES.

Paola Abatte Herrera.

Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile Mención en Educación y Apreciación artística Concurso Haz tu tesis en cultura, Convocatoria 2011

¿Cómo citar?

Abatte, Paola (2011): "Protagonizando el Conflicto. Un modelo de Pedagogía Teatral centrado en sujetos infantiles de sectores vulnerables". Haz tu tesis en cultura. Santiago. http://www.observatoriocultural.gob.cl/haz-tu-tesis-en-cultura/80/>



A Baltazar

A los niños de esta historia

A todos los niños



AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a muchas personas que han colaborado con este trabajo. A la comunidad escolar del Complejo Escolar Básico de La Reina que me brindó el espacio pedagógico, especialmente a los niños de 3° y 4° básico del año 2009 que iluminaron el espacio con su juego y motivación. A los profesores del Magíster en Artes UC que nutrieron con aportes y atentas observaciones este trabajo: Dr. Patricio Rodríguez Plaza, Prof. Yani Núñez, Prof. Coca Duarte, Prof. Alex Kalawsky, Prof. Verónica García Huidobro, Dra. María José Contreras, Prof. Paola Marchant (Magíster en Educación UC), entre otros. Quiero agradecer muy especialmente a Moysés Aguiar, quien generosamente me concedió entrevistas que potenciaron mi experiencia y reflexión. Por último, y sobre todo, quiero agradecer a mi familia: a mi pareja, Álvaro y a mi madre, Silvia, quienes apoyaron cotidianamente mi trabajo, y la gran dedicación que éste significó, además de hacer valiosas observaciones. Y a mi hijo Baltazar, mi gran motivación, que a pesar de sus cortos años fue capaz de dejar trabajar -a momento- a su mami.



TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	1	ii
Agradecim	ientosi	ii
Indice de T	'ablas	X
Indice de F	iguras	xi
Resumen	х	kii
Abstract	Xİ	ii
INTRODU	CCIÓN	1
1.	El Sujeto en la Educación	3
2.	Protagonismo Social, Protagonismo Teatral	4
3.	Una Pedagogía Teatral basada en las nociones de	
	"Sujeto y Protagonismo"	7
4.	Organización del Documento	9



<u>PRI</u>	MERA I	ARTE: EL MODELO DE L	OS EME	RGENTES	•••••	13
I.	ESTAI	BLECIENDO LA BASI	E DE	TRABAJO	EN	LOS
	SUJET	OS	•••••	•••••	••••••	. 14
	1.	Criterios de Selección del Ca	aso	•••••	••••••	. 14
	2.	Los Sujetos que Conforman	el Grupo)	••••••	. 16
		2.1. Aspectos socioafectivos	•••••	•••••		17
		2.1.1. Sociabilidad –	Grupalid	ad	•••••	. 17
		2.1.2. Expresión del	Conflicto	y las Emocione	es	. 19
		2.2. Desarrollo dramático, c	ognitivo y	narrativo	••••••	20
	3.	Una Metodología de los Eme	ergentes	•••••	•••••	24
II.	ESTI	LOS DE JUEGO: DE PAIDI	A A LUD	US	•••••	27
	1.	Los Juegos según Roger Cai	llois	•••••	•••••	27
	2.	Caracterización de los Juego)S			29
		2.1. Ilnix (vértigo)	•••••			30
		2.2. Mimicry (simulacro)	•••••	•••••		31
		2.3. Agon (competencia)	•••••	•••••	•••••	32
	3.	Dispositivos Pedagógicos	•••••	•••••	•••••	. 33
		3.1. Desplazamiento del jue	go de Paid	lia a Ludus	•••••	. 33
		3.2. Mimicrizar	•••••	•••••		. 34
		3.3. Uso de elementos	•••••	•••••	•••••	. 35
III.	DE L	AS NARRATIVAS A LA EXI	PRESIÓN	Ī		
	DRA	MÁTICA	•••••	•••••	••••••	37
	1.	Las Narrativas según Brune	r	•••••		37
	2.	Caracterización de Narrativ	as y confl	ictos emergent	es	39
	3.	Dispositivos Pedagógicos	• • • • • • • • • • • •			42
		3.1. Estimular la emergenci				
		3.2. Desplazamiento hacia la				
		infantiles emergentes				46



IV.	DE LA	A PERFORMATIVIDAD SOCIAL A LA	
	PERF	TORMATIVIDAD TEATRAL	47
	1.	La performance según Schechner	47
		1.1. De lo social a lo estético	47
		1.2. Presentación – Representación – Restauración	48
		1.3. Eficacia – Entretenimiento	49
	2.	Caracterización de la actividad performática	49
		2.1. Situaciones performativas	50
		2.1.1. El juego emergente	50
		2.1.2. La primera ocupación del espacio a través de la	
		performance física y la demostración de capacidades	51
		2.1.3. Lo oculto: debajo de la mesa, tras el telón	52
		2.1.4. La performance de la agresión	53
		2.1.5. Los juegos preliminares	53
		2.1.6. La fiesta de disfraces	54
		2.1.7. Los personajes	54
		2.1.8. La performance: el show o número, la	
		dramatización	55
		2.1.9. La sesión de fotos	55
		2.1.10. La obra "Vampiros"	56
		2.1.11. La Muestra	57
		2.2. Hacia la performance teatral	59
		2.3. Entre la eficacia y el entretenimiento	60
	3.	Dispositivos Pedagógicos	61
		3.1. Desplazamientos performativos: de lo social al teatro	61
		3.2. La restauración de la conducta	63
V /	DEST	IMEN DEL MODELO	65



SEC	GUNDA	PARTE: APRENDIZAJES y TRANSFORMACIONES EN EL
GR	<u>UPO</u>	67
I.	GRU	PALIDAD 69
	1.	Escucha
	2.	Grupalidad Emergente71
	3.	Grupos e Individuos
	4.	Proyecto Común
	5.	Dispositivos Pedagógicos para Favorecer Grupalidad
		5.1. El Juego Preliminar (Juego Intercorporal)
		5.2. El Juego Dramático 81
		5.3. La Muestra pública como acto comunicativo del proyecto
		grupal
II.	EXPl	RESIÓN CREATIVA DEL CONFLICTO Y LAS
EM	OCION	ES
	1.	Siempre se Expresa
	2.	Poner en Escena 87
	3.	Dispositivos Pedagógicos que Favorecen la Expresión Creativa del
		conflicto y las emociones
		3.1. Juegos intercorporales expresivos
		3.2. El juego y la expresión dramática: desde la sombra 91
		3.3. Uso de la música como contención
III.	EPÍL	OGO: SUJETO, PROTAGONISMO Y EXPERIENCIA
TRA	ANSFOR	RMADORA 95



TER	CERA 1	PARTE: EL MODELO DE LOS EMERGENTES COMO	
INV	ESTIGA	ACIÓN Y ACCIÓN EN PEDAGOGÍA TEATRAL	98
I.	EL P	ROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	100
	1.	Características de la Investigación – Acción Pedagógica	100
	2.	El Ciclo de Investigación - Acción	101
		2.1. La interacción práctica-teoría	102
	3.	Etapas de la Investigación – Acción	103
	4.	Relato de la Experiencia de Campo	104
		4.1. Primera Fase: Exploratoria (año 2009, 1º semestre)	104
		4.1.1. Observación y emergencia radical	104
		4.1.2. Planificación Emergente	105
		4.1.3. Representación de narrativas y co-construcción o	de
		juegos	106
		4.1.4. Primeros desplazamientos performativos	107
		4.1.5. Poner en contacto con bienes culturales	108
		4.1.6. Surgimiento de una estructura de clases	108
		4.1.7. Evaluaciones de proceso	109
		4.2. Segunda Fase: Verificatoria (año 2009, 2º semestre)	110
		4.2.1. Intencionar emergentes	110
		4.2.2. Acrecentar desplazamientos performativos	110
		4.2.3. Enriquecer estructura de clases	111
		4.2.4. Contacto con músicas diversas y otros bienes	
		culturales	111
		4.2.5. Enriquecer juego co-construido con elementos	112
		4.2.6. Diversificar mecanismos de evaluación y	
		verificación	112
		4.2.7. Desarrollar proyecto grupal que culmina en	
		muestra	113



	5.	Relato del Proceso de Investigación	113
		5.1. Primera Etapa: Ejecución. Primera Fase: Exploratoria (a	ıño
		2009, 1° semestre)	113
		5.2. Primera etapa: Ejecución. Segunda Fase: Verificatoria (a	ño
		2009, 2° semestre)	114
		5.3. Segunda Etapa: Modelización (año 2010)	117
	6.	Esquema Resumen	118
II.	AM	BITOS DE ACCIÓN DEL PEDAGOGO TEATRAL:	
FAC	CILITA	ACIÓN, EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN TEATRAL	121
	1.	El Educador	123
	2.	El Facilitador	126
	3.	El Director Teatral	128
		3.1. La sombra, la crueldad	129
	4.	Los momentos de cada rol	131
CO	NCLUS	SIONES	134
BIB	LIOGI	RAFÍA	140
ANI	EXOS		145
		Anexo 1: Categorización de Juegos Intercorporales	
]	Preliminares	146
		Anexo 2: Categorización y Análisis de Narrativas del Juego	
]	Dramático	154
		Anexo 3: VAMPIROS, trabajo colectivo del taller. Desglose de	
	•	escenas	162
		Anexo 4: Notas de Campo	164
		Anexo 5: Evaluaciones y Autoevaluaciones	167



INDICE DE TABLAS¹

Tabla 1.1.1. Resumen de Enfoques Evolutivos	23
Tabla 1.2.1. Distribución de los juegos. Roger Caillois	28
Tabla 1.3.1. Temas y conflictos presentes en las narrativas	40
Tabla 2.1.1. Juegos que favorecen la grupalidad	78
Tabla 2.2.1. Juegos que favorecen la expresión creativa del conflicto y las	;
emociones	90
Tabla 3.1.1. Preguntas de investigación	115
Tabla 3.1.2. Resumen Proceso de Investigación – Acción	119

¹ Las tablas e ilustraciones se notan según el criterio de normalización UC. El primer número se refiere a la parte, el segundo, al capítulo y el tercero a la tabla o figura dentro del capítulo. Así, fig. 1.4.2. es la segunda figura del capítulo cuarto de la primera parte.



INDICE DE ILUSTRACIONES

Fig. 1.1.1. Grupo de niñas 3° básico (8-9 años) y niño de 4° básico (11 años)	19
Fig. 1.2.1. Ilnix. La Hélice	30
Fig. 1.2.2. Mimicry. Fragmento dramatización "todos se mueren"	31
Fig. 1.2.3. Agon. Luchas con palo	32
Fig. 1.4.1. Juego emergente	-51
Fig. 1.4.2. Sesión de fotos	56
Fig. 1.4.3. La Muestra	58
Fig. 1.4.4. Matriz de Análisis: Presentación–Restauración/práctica social –	
práctica performativa	59
Fig. 1.4.5. Matriz de Análisis: Eficacia – Entretenimiento	60
Fig. 1.5.1. Resumen del Modelo	66
Fig. 2.1.1. Esperando turno	77
Fig. 2.1.2. Sosteniendo al compañero	80
Fig. 2.1.3. Las maquilladoras	82
Fig. 2.2.1. La "enfermera loca", con un "corazón latiendo" en la mano, sacad	lo
de "muerto"	92
Fig. 2.2.2. Lucha de "villanos"	93
Fig. 2.2.3. "Arrastrando muertos"	93
Fig. 2.2.4. Caracterizando a una "Señora"	93
Fig. 3.1.1. El ciclo de la Investigación – Acción	101
Fig. 3.1.2. Interacción práctica – teoría	102
Fig.3.1.3. Primer modelo interpretativo	116
Fig. 3.2.1. Rol del pedagogo teatral	121
Fig. 3.2.2. Momentos de cada rol	132
Fig. 3.3.3. Distintas configuraciones del pedagogo teatral	133



RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad proponer una metodología que favorece aprendizajes a nivel teatral y socioafectivo, especialmente apropiada para niños y púberes en condición de vulnerabilidad social, denominada *Modelo de los Emergentes*, y que constituye un conjunto de criterios que permiten diseñar, facilitar, guiar y evaluar procesos de Pedagogía Teatral. Es resultante de un proceso de investigación-acción pedagógica, desarrollado durante un año en talleres de teatro con niños de 8 a 13 años en una Escuela Básica Municipalizada de Santiago. Se basa en un enfoque pedagógico centrado en los sujetos y favorecedor del protagonismo social, y se nutre de los estilos de juego, narrativas y expresiones sociales propias de los participantes, manifestaciones emergentes que se desplazan gradualmente hacia la performatividad teatral, introduciendo estructura y complejidad. Supone la configuración del rol del pedagogo teatral combinando las cualidades de educador, facilitador y director teatral. Sus resultados son aprendizajes como la grupalidad y la expresión creativa del conflicto y las emociones.



PERFORMING THE CONFLICT. A model of Theatrical Pedagogy centred on child subjects of vulnerable sectors

The present research has as purpose to propose a methodology that promotes learning in both theatrical and socio-affective levels, specially adapted for children and adolescents in condition of social vulnerability, which is named Model of Emergents and constitutes a set of criteria that allow to design, facilitate, guide and evaluate processes of Theatrical Pedagogy. It is resultant of a pedagogic investigation-action, developed for one year in workshops of theatre with children from 8 to 13 years old in a public school of Santiago, Chile. It is based on a pedagogic approach centred on the subjects which encourages social protagonism, and is nourished of the styles of game, narrative and the participants' own social expressions, emergent manifestations that move gradually towards the theatrical performance introducing structure and complexity. It involves the configuration of the role of the theatrical pedagogue combining the qualities of educator, facilitator and director. Its results are learning as a group and the creative expression of conflicts and emotions.



INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como finalidad proponer un modelo pedagógico teatral que permita trabajar en taller de teatro con niños y púberes en condición de vulnerabilidad social, partiendo de sus propias necesidades expresivas y obteniendo aprendizajes sociales y teatrales en el proceso. Debido a sus características, este modelo a la vez constituye una propuesta de investigación-acción y surge de la sistematización de una experiencia realizada durante todo el año 2009 con un taller de teatro JEC² con niños de 3º y 4º básico (entre 8 y 13 años) en una Escuela Básica Municipalizada de un sector vulnerable de la comuna de La Reina, en Santiago de Chile.

En sectores vulnerables y en espacios donde los niños no acuden voluntariamente al taller ocurre con frecuencia que las consignas no son seguidas, existe mucho caos y la actitud de los niños va desde la apatía hasta la hiperactividad incluyendo en ocasiones altos grados de agresividad, de modo que muchos profesores o monitores encuentran gran frustración a la hora de lograr articular algún trabajo en torno a la expresión dramática. Esto responde a múltiples factores - algunos de los cuales esbozaremos más adelante-, pero más allá de su explicación, nos plantea un desafío en torno a la pertinencia del espacio pedagógico y hace indispensable un enfoque de construcción pedagógica centrado en los sujetos, y más aún, co-construida con ellos. Esta investigación surge precisamente de esa experiencia de co-construcción donde se busca activamente que los niños se involucren genuinamente en el proceso.

² El espacio pedagógico se denomina Taller JEC de Teatro, se desarrolla dentro de la Jornada Escolar Completa, y tiene carácter curricular. Esto significa que no es un taller de elección libre o "extra-programático". Se inscribe dentro del Subsector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y considera 4 HP (horas pedagógicas de 45 minutos) semanales que se dividen en dos sesiones, martes y viernes de 14:30 a 16:00 horas, con un número de niños que fluctúa entre 12 y 25.



La tesis a sostener es que, manteniendo un enfoque pedagógico centrado en los sujetos y favorecedor del protagonismo social, es posible diseñar un modelo de pedagogía teatral, apropiado a niños en condición de vulnerabilidad, que se nutra de las propias expresiones, juegos y narrativas de los niños y logre aprendizajes a nivel teatral y socioafectivo como la grupalidad y la expresión creativa del conflicto y las emociones.

Por modelo entendemos más que un manual o receta a aplicar, un conjunto de criterios que permiten diseñar, facilitar, guiar y evaluar procesos de aprendizaje teatral que constituyen al mismo tiempo, aprendizajes socio-afectivos. Estos criterios o lineamientos constituyen la materialización de un enfoque pedagógico -aplicado a la pedagogía teatral- centrado en los sujetos más que en las instituciones, en los procesos más que en los contenidos, en los aprendizajes más que en las enseñanzas. El enfoque se basa en el respeto a la condición de sujeto del que aprende, generando la práctica educativa a partir de donde él se encuentra: sus motivaciones, expresiones e idiosincrasia. Asimismo, no introduce contenidos —ajustados a cánones educativos e incluso moralizantes- sino que facilita la expresión de los propios imaginarios.

El marco disciplinario surge de la intersección entre el teatro, la educación y la psicología, pretendiendo hacer un aporte al terreno educativo en particular de niños y preadolescentes en condición de vulnerabilidad social. La Pedagogía Teatral, entonces, es el marco donde ésta intersección cobrará sentido, articulando los aprendizajes ligados al ejercicio teatral con el desarrollo de habilidades sociales que son necesarias para éste.



1. El Sujeto en la Educación

La noción de sujeto, a diferencia de la de "objeto" (pasivo y carente de autonomía), implica actividad, autodeterminación, voluntad, direccionalidad, elección, autoexpresión, en suma, un "para sí" en términos sartrianos que posee una conciencia reflexiva desde la cual organiza su experiencia. La calidad de sujeto, en términos históricos, ha sido una conquista más o menos reciente de la humanidad, duramente adquirida, y se ha traducido en derechos que han sido articulados y proclamados progresivamente y que erigen a todos y cada uno de los seres humanos, como iguales.

La propia Reforma Chilena de la Educación está basada en la idea de "sujeto de aprendizaje", lo que implica que el énfasis cambia de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje, y comienzan a adquirir protagonismo, al menos en la teoría, las motivaciones, estilos de aprendizaje, experiencias de vida, particularidades y referentes culturales de los sujetos de los procesos educativos, esto es, niños y jóvenes. Los referentes teóricos de este enfoque provienen desde Vigotsky, con su noción de andamiajes educativos construidos en el ambiente sociocultural de las personas; Carl Rogers, exponente de la corriente Humanista³, que repiensa la educación y la terapia como procesos centrados en las personas; los aprendizajes significativos de Ausubel y el Cognitivismo⁴, y las nociones más contemporáneas de Constructivismo en la Educación, que consideran que el conocimiento no es algo dado sino construido por sujetos en sus intercambios en el lenguaje. Sin embargo, donde estos postulados cobran su mayor potencia pedagógica es en la figura de Paulo Freire, referente directo de este trabajo, ejemplo más claro en la forma radical de

_

³ Carl Rogers aborda la educación como una actividad democrática que permite la promoción de los procesos integrales de la persona y su autorrealización, resaltando la importancia de la dimensión socioafectiva como nunca antes. Para una síntesis ver: Jorge García Fabela, ¿Qué es el paradigma Humanista en Educación? Disponible en: http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf

⁴ Para Ausubel, el trabajo es en y desde las estructuras cognitivas de cada sujeto, apuntando a su creciente autonomía de aprendizaje. Para una explicación de la teoría, ver: Juan Ignacio Pozo, *Teorías Cognitivas* del Aprendizaje, Disponible en http://books.google.com/books?id=DpuKJ2NI3P8C&dq=Teor%C3%ADas+cognitivas+del+aprendiza je+POZO&printsec=frontcover&source=bn&hl=en&ei=HVI0SueoOdmntgep4Oj4Dg&sa=X&oi=boo k_result&ct=result&resnum=4



asumir los principios constructivistas para articular una práctica pedagógica que al mismo tiempo es una acción de transformación social, profundamente democrática y esperanzadora para los marginados, quienes adquieren a través de ella conciencia de su calidad de sujetos históricos. Un ejemplo de esto son sus campañas de alfabetización que se basan en un levantamiento vocabular a partir de las experiencias de vida y de trabajo de las personas, de lo cual surgen palabras generadoras que serán las matrices que organizan la práctica de lecto-escritura, a la vez que cobran su verdadero sentido en tanto elementos de identidad y de transformación social.

2. Protagonismo Social, Protagonismo Teatral

Los grupos sociales en condición de vulnerabilidad están constituidos por personas que en principio no son las llamadas a tener un rol social protagónico, más bien se ven pocas instancias de ejercicio de la dimensión de sujeto en el plano público y, por cierto, en la educación. Como describiera Foucault, la escuela aún es en muchos casos un sistema de control, donde se operativiza una política de masas, se fragua una idea de sociedad que pretende formatear de manera serial individuos -no sujetos-a partir de una tecnología del comportamiento que incluye "vigilar y castigar", entre otros dispositivos de control⁵. Esto constituye el núcleo duro que las reformas intentan desbaratar. Sin embargo, las profundas desigualdades en la estructura social chilena se reproducen de manera especular, y aún más, tienen su origen en las

_

⁵ "El 'rango', en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, [...] alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas [...] Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados. La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental [...] Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar". Foucault, Michel. 2002: 89



grandes desigualdades en las oportunidades educativas. Por esto, entre otras razones, resulta tan difícil hacer carne los postulados reformistas: aulas con 40 alumnos ocupando cada uno su silla-cubículo, la mayoría de ellos de escasos recursos tanto materiales como culturales (para Vigotsky el entorno cultural es decisivo en el desarrollo cognitivo), frente a un profesor en condiciones similares, obligado a relacionarlos con ciertos contenidos que no aparecen como atingentes ni para unos ni para otros. No podemos aquí hablar de sujetos, y es fácil pensar que ese desplazamiento, esta marginalidad del protagonismo social se traduce en frustración, anomia, violencia, y otros "problemas sociales" tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Sin embargo, existe otra manera de mirar el protagonismo social. Moysés Aguiar⁶ recoge las ideas de Landauer, visitado por Martin Buber en su libro "Caminos de Utopía" (1950) para sugerir que las transformaciones sociales no parten de las elites, sino de los estratos sociales bajos, de las masas, de la misma forma en que las termitas penetran y devoran la madera desde dentro. Cuando las transformaciones se hacen visibles es cuando ya han sido construidas de manera subterránea por los sujetos sociales colectivos, al igual que cuando la madera carcomida se rompe es cuando ya queda solamente su cáscara externa. De este modo, los sujetos "vulnerables" son los verdaderos protagonistas. El trabajo es entonces, potenciar su protagonismo dando posibilidades para que se constituyan en sujetos reconociéndose como tales.

En este intento, aparece el teatro como disciplina y práctica de gran potencial para desplegar en variadas direcciones y con atención a las particularidades, la dimensión de sujetos y la condición protagónica:

⁶ 1ª Entrevista a Moysés Aguiar, exponente latinoamericano del Teatro Espontáneo, creador de la técnica de Teatro-Debate y autor de numerosos libros. Mayo 2010, Santiago.



- El teatro es el dominio de acción donde se cultiva el protagonismo⁷, se alienta deliberadamente la expresión y autoexpresión, y se afina la voluntad, constituyéndose en una "zona de experiencia y construcción de subjetividad"8.
- La dimensión poiética del teatro integra varias expresiones: elementos escenográficos, relativos a la iluminación, aspectos técnicos, plásticos, literarios y musicales además de los propiamente actorales. Así, no se necesita que todos sean "actores protagónicos", entendiendo que protagonista también es quien lleva a cabo, en su condición de sujeto, un proceso creativo.
- El hecho que el teatro cobre sentido en el acontecimiento convivial, esto es "la reunión de cuerpo presente", como una manifestación de "la cultura viviente", permite experimentar este protagonismo en un ámbito comunicativo. En este encuentro es posible reconocerse y validarse como legítimo sujeto.
- El teatro pone un mundo a existir. Quienes lo protagonizan crean, viven, transforman y actúan sobre su propia historia, de la misma manera que el sujeto es capaz de transformar su realidad y con ello generar historicidad. Y hé aquí la conexión entre ambos protagonismos, según Aguiar:

La creación teatral es una metáfora de lo que ocurre en lo grupal. En el teatro el protagonista es en torno a quien se desarrolla la trama, en la vida social, es en torno a quien se desarrolla la historia y los procesos sociales. Entonces la construcción teatral es metafórica en este sentido, permite a los sujetos apropiarse de este proceso¹⁰.

⁷ No me refiero aquí al protagonismo en términos teatrales estrictos, como opuesto y complementario al antagonismo en una obra dramática, sino de las figuras que cumplen una función dentro de la historia, como podría definirse en términos literarios.

⁸ Dubatti, Jorge. 2008:28.

¹⁰ 1ª Entrevista con Moysés Aguiar, Mayo 2010, Santiago.



3. Una Pedagogía Teatral basada en las nociones de "Sujeto y Protagonismo"

Atendiendo a estas dimensiones la Pedagogía Teatral puede aportar a ciertas necesidades de los sistemas educativos que necesitan operativizar la Reforma, como, por ejemplo, apoyar la constitución de sujetos y favorecer el protagonismo social especialmente en sectores vulnerables y marginados. Más aún, podría ayudar a prevenir la violencia escolar posibilitando espacios de grupalidad y expresión creativa de conflictos en el espacio del teatro.

El modelo que se presenta, se puede caracterizar como un taller creativo teatral a partir de los emergentes del grupo: sus estilos de juego, narrativas y expresiones sociales. A partir de las premisas conceptuales "Sujeto y Protagonismo" y de la primera necesidad de explorar en torno a la construcción de estas dimensiones en los niños, se ha trabajado con varias herramientas de análisis, en una dinámica de investigación acción. Esta exploración permitió caracterizar el juego, las narrativas y la actividad performática¹¹ de los niños dentro del taller, además de las relaciones sociales, estilos de comportamiento y de juego dramático propios de su etapa de desarrollo, con los aportes de ciertas líneas teóricas específicas interdisciplinarias, que conectan a la teoría teatral y a la psicología. El reconocimiento de los estilos de juego se basa en la conceptualización de Roger Caillois, el enfoque de las Narrativas vincula las reflexiones de Jerome Bruner y Bruno Bettelheim, mientras que para caracterizar la actividad social y expresión dramática hemos recurrido a la teoría de la Performance, de Richard Schechner. Estas se cruzaron con algunas miradas evolutivas relativas al desarrollo cognitivo, narrativo y del juego dramático. Estas herramientas de análisis originales, se transformaron luego en ejes del modelo, el cual, en síntesis, introduce complejidad, organización y estructura en la expresión

¹¹ Entendida en términos generales como lo que se pone escena, incluidas las acciones con énfasis social que tienen como objetivo ser vistas por alguien.

21



libre de los sujetos infantiles, a partir del desplazamiento de los emergentes hacia el plano performático teatral.

Así, el estilo de juego es movilizado desde una calidad más bien caótica a una más estructurada, las narrativas y la actividad performática con énfasis social son llevadas al lenguaje teatral y a la puesta en escena. En estos desplazamientos se fortalece la grupalidad y se posibilita la expresión creativa del conflicto y de las emociones, referida a toda expresión que no daña a sí mismo ni a otros. En otras palabras, la expresión dramática se pone al servicio de la grupalidad y de la expresión creativa y éstas se ponen al servicio de aquélla. En estos elementos, justamente, coinciden y convergen las habilidades técnico-teatrales y socio-afectivas.

La investigación-acción además de adecuarse a las premisas del trabajo, es escogida porque resulta ser una modalidad muy apta para situaciones educativas, a través de la cual es posible mejorar prácticas a partir del ir y venir constante de la teoría a la práctica, definiéndose como "la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención"¹². Y de hecho, es capaz de contribuir no sólo a la práctica sino a una "teoría de educación y enseñanza que sea accesible a otros maestros"¹³, de modo que los hallazgos puedan ser transferibles, lo cual interesa en este estudio. La propuesta busca ser un modelo de acción-investigación pedagógica autoevaluable, es decir, con criterios de evaluación de proceso integrados dentro de la metodología.

¹² Halsey, A.H. (ed.): *Educational Priority: Volume I.E.P.A. Problems and Policies* (HMSO, Londres, 1972) citado en COHEN, L., y MANION, L, 1990. con cursivas en el original.

¹³ Stenhouse, L.: What is action research? (C.A.R.E., University of East Anglia, Norwich – multicopiada- 1979), citado en COHEN, L., y MANION, L., 1990.



4. Organización del documento

La investigación se organiza en tres partes. La primera, donde se presenta el modelo de trabajo; la segunda, los aprendizajes y transformaciones en el grupo que lo vivencia y la tercera, el aspecto metodológico o propuesta de investigación acción en pedagogía teatral. Todas ellas trenzan la experiencia con la reflexión teórica, de modo que cada tema se ilustra a través de relatos, testimonios y fotografías, además de varios esquemas explicativos.

La **primera parte** corresponde al MODELO DE LOS EMERGENTES, donde a partir de los sujetos infantiles se caracteriza el proceso pedagógico co-construido en torno a ciertos ejes. En cada capítulo se desarrolla una narración y análisis de esta experiencia demostrativa que incluye la propuesta de trabajo en torno a cada eje, de la siguiente manera:

I. ESTABLECIENDO UNA BASE DE TRABAJO: SUJETO y EXPERIENCIA. En este capítulo se caracteriza al grupo en su especificidad etárea y de inserción socio-cultural y por amplitud a los procesos grupales en la infancia-pubertad, discutiendo con algunas visiones de la psicología del desarrollo aplicada a la expresión dramática (desarrollo cognitivo de Piaget; desarrollo de la expresión dramática: Peter Slade-Verónica García Huidobro) y a una mirada sobre la evolución de la narrativa (Kieran Egan). También, en diálogo con Paulo Freire, se sustenta la noción de metodología de los emergentes, que implica trabajar partiendo desde donde los sujetos se encuentran y a partir de sus propias necesidades de expresión.

II. ESTILOS DE JUEGO: DE PAIDIA A LUDUS. En este capítulo se propone el descubrimiento y potenciamiento de los estilos de juego según la conceptualización de Roger Caillois. Se revisa una serie de estrategias y juegos que permiten avanzar desde una cualidad más caótica del juego emergente a niveles mayores de organización y estructuración, y su posible incorporación en la expresión dramática.



III. DE LAS NARRATIVAS A LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA. En este capítulo, a partir del diálogo con el enfoque de las narrativas de Jerome Bruner, y el análisis de los cuentos infantiles de Bruno Bettelheim, se plantea la necesidad de abrir espacio al surgimiento de narrativas propias de los niños, como dispositivo que afirma su condición de sujetos, apoyando la noción de metodología de los emergentes. Luego se revisan y analizan las narrativas surgidas en el espacio pedagógico y se proponen estrategias de facilitación-dirección de modo de llevarlas al plano teatral o de expresión dramática sin perder la centralidad en los sujetos.

IV. DE LA PERFORMATIVIDAD SOCIAL A LA PERFORMATIVIDAD TEATRAL. Aquí se propone una mirada de las interacciones sociales que despliegan los niños a través de la Teoría de la Performance de Richard Schechner. De este modo, la performatividad que existe en estas interacciones puede ser aprovechada como material para performatividad teatral, encontrando otra vertiente desde donde la expresión dramática se nutre de las expresiones propias de los sujetos infantiles. Se muestran y analizan casos y además se propone una estrategia para facilitar los desplazamientos desde el plano social a la teatralidad.

La segunda parte corresponde a los APRENDIZAJES Y TRANSFORMACIONES EN EL GRUPO, donde se analizan estas dimensiones desde el mismo proceso en una lógica de autoevaluabilidad y se configura cómo este proceso pedagógico favorece ciertos aprendizajes valiosos tanto para la convivencia como para el cultivo de la disciplina teatral, integrándose los aportes del Teatro Espontáneo y de la Semiótica del Cuerpo. Tales aprendizajes y transformaciones se han conceptualizado en dos ámbitos:

I. GRUPALIDAD Se analiza cómo el presente modelo favorece la experiencia de grupalidad en los niños de un taller de teatro, a través de varias dimensiones como la escucha, la grupalidad emergente, la relación dialéctica entre el individuo y el grupo, el proyecto común y algunos dispositivos pedagógicos. Se incorpora también al análisis de lo grupal la dimensión de intercorporeidad, conceptualizado por María José Contreras.



II. EXPRESIÓN CREATIVA DEL CONFLICTO Y LAS EMOCIONES. Se analiza cómo es posible canalizar –sin suprimir- la expresión infantil de las emociones y del conflicto, comprendiendo que estos elementos son la materia fundamental para la expresión narrativa y dramática. Se revisa cómo el hecho de poner en escena brinda un marco protegido y creativo para la expresión de emociones y conflictos. Finalmente se detallan dispositivos pedagógicos que favorecen esta dimensión de los aprendizajes dentro del proceso.

Al final de esta parte, a través de un EPÍLOGO (III) se torna brevemente a las dimensiones de SUJETO y PROTAGONISMO, en tanto EXPERIENCIA TRANSFORMADORA.

La **tercera parte**, denominada EL MODELO DE LOS EMERGENTES COMO INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EN PEDAGOGÍA TEATRAL, se entrega una mirada en profundidad del proceso de investigación- acción a través del cual se fue generando el modelo, y del rol del grupo y de la facilitación en éste:

I. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN: Se revisa cómo se desarrolla la propuesta desde el relato del proceso tanto en el ámbito de la acción, en el "campo de investigación" como en el del diseño teórico de la investigación. De esta revisión surgen entrega criterios para el diseño de procesos de similar naturaleza.

II. AMBITOS DE ACCIÓN DEL PEDAGOGO TEATRAL: FACILITACIÓN, EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN TEATRAL. Dentro de la lógica de los emergentes, el rol de guía del taller consiste en responder a los desafíos planteados por el grupo con diferentes estrategias que tienen como base las nociones de sujeto y protagonismo. Este rol transita por distintas cualidades, que corresponden al ámbito de la facilitación, de la docencia y de la dirección teatral, cualidades que se analizan en este capítulo.

CONCLUSIONES. En esta sección se realiza un cierre de la propuesta poniendo en perspectiva sus ejes fundamentales y su implicación para la educación, la pedagogía



teatral, y la investigación pedagógica, avanzando incluso a abrir sugerencias al plano de las políticas públicas.

ANEXOS: En los anexos, se puede encontrar tablas, fotografías, notas de campo y registros donde se categoriza y analiza la experiencia a través de las dimensiones del modelo. Estos materiales, anclados en la práctica, dialogan con el texto, siendo una referencia permanente a lo largo de la lectura del informe.



PRIMERA PARTE: EL MODELO DE LOS EMERGENTES



III. ESTABLECIENDO LA BASE DE TRABAJO EN LOS SUJETOS

Ya se han descrito las nociones que están a la base del modelo de los emergentes y se han enunciado en líneas generales sus características. Corresponde ahora acercarnos al caso real y concreto con el cual se desarrolló la investigación. El primer desafío de ésta consistió justamente en conseguir un grupo en base a ciertos criterios que permitieran someter a prueba la expresión pedagógico-teatral de un enfoque centrado en los sujetos y favorecedor del protagonismo social. Sin embargo, más allá del caso particular que fue concebido con la idea de extremar las condiciones para desarrollar la experiencia, la principal característica del modelo es su capacidad de ajustarse a distintos sujetos y condiciones y de trabajar con lo que el escenario propone.

1. Criterios de Selección del Caso

Antes de caracterizar a los sujetos con los cuales se realizó la investigación conviene exponer cuáles fueron los criterios de selección del caso y en qué grado el grupo se ajustó a ellos. Los criterios del caso correspondían a configurar una situación polar de dificultad en tres sentidos:

- Caracterización social: Vulnerabilidad, educación pública municipalizada, sector socio-económico bajo o medio-bajo, urbano.
- **Tipo de inserción en el sistema escolar:** Idealmente dentro del currículum obligatorio, no voluntario, de modo de reunir no sólo a niños especialmente motivados hacia el teatro, como suele suceder en los talleres extraescolares, sino a cualquier niño que incluso podría resistirse a la actividad.
- Grupo etáreo: Idealmente adolescencia, por considerar que es una etapa particularmente crítica, donde se vuelve más urgente favorecer habilidades sociales.



El grupo finalmente satisface plenamente el primer criterio, pues corresponde a un taller de teatro formado por niñas y niños de una escuela básica municipalizada en un sector poblacional de una comuna capitalina a los pies de la cordillera, que atiende a niños provenientes de familias del sector de estrato socioeconómico medio-bajo y bajo¹⁴, y, según SIMCE, obtiene resultados muy por debajo de la media nacional¹⁵. Estos elementos prefiguran una condición social vulnerable, considerando que gran porcentaje de las familias, a decir de su directora, están compuestas deficitariamente, con alto grado de situaciones de riesgo, marginalidad, violencia e incluso delincuencia, y actitudes de mayor o menor grado de abandono de los niños.

Conviene detenerse un momento en el concepto de **vulnerabilidad** y su ligazón con el concepto de pobreza¹⁶. Tal como lo describe la <u>Real Academia de la Lengua Española</u> "se refiere a la cualidad de vulnerable, es decir a la posibilidad de ser herido o recibir alguna lesión física o moral". ¹⁷ Mientras que el concepto de pobreza aparece ligado a un estado de deterioro y carencia, "que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella posición... La situación de carencia y deterioro no sólo compromete el presente, con el debilitamiento de la trama social sino que involucran a las generaciones futuras, en la perspectiva de la transferencia intergeneracional de la pobreza", configurando una

Su Ficha SIMCE lo caracteriza así: "En 4º Básico 2008, establecimientos similares a este (grupo socioeconómico Medio Bajo) son aquellos en que:

Los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de estudio.
 Los apoderados han declarado un ingreso del hogar que varía entre \$148.001 y \$215.000.
 Entre un 57,51 % y 82,5% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social." ¹⁴

SIMCE: Ficha Establecimiento: Complejo Educacional La Reina Básico. 2008

¹⁵ En lo académico, según SIMCE, si hubiera 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares, el establecimiento se situaría aproximadamente en el lugar 98 en Lenguaje, 98 en Matemáticas y 94 en Comprensión del Medio Natural.

¹⁶ Perona et al, al enfrentarse a este ámbito comentan: "La multiplicidad de trabajos que en los últimos años focalizan el análisis o toman como referente el problema de la pobreza, de la marginalidad y de la exclusión social, da cuenta no sólo de la profundidad de la problemática sino también de las dificultades para abordarla, aún cuando aparezca obvia para la opinión pública. Este tema nos confronta con un nuevo tratamiento de la 'cuestión social' en la dirección de reflexionar sobre la ruptura de lazos sociales, la pérdida de cohesión social, particularmente en sociedades con déficits de integración y persistente perdida de 'solidaridad orgánica'". Perona et al.2000.

¹⁷En http://www.rae.es/rae.html y http://www.rae.es/rae.html y http://www.met.igp.gob.pe/impactos/vulne.html



especie de círculo vicioso en el que se reproducen las condiciones de marginalidad. ¹⁸. Entonces la ligazón instantánea que se establece entre pobreza y vulnerabilidad tiene relación con la posibilidad de lesión derivada de la situación de carencia. Se sabe que la configuración de este fenómeno tiene íntima relación con factores como empleo y educación.

El segundo criterio también satisface, ya que se logra gestionar un espacio dentro de la Jornada Escolar Completa (JEC), un Taller de Teatro obligatorio para los niños dentro del subsector de Lenguaje y Comunicación, con dos sesiones semanales de una hora y media, cuya asistencia no es voluntaria ni está mediada en un principio por una motivación especial del niño¹⁹. Sin embargo el criterio etáreo debe sufrir una modificación ya que no es posible encontrar un espacio con estas características dirigido a adolescentes. El Taller está dirigido a 3º y 4º básico, lo cual en la práctica se convierte en un interesante campo de investigación ya que los niños pertenecen a edades heterogéneas entre la infancia y la pubertad, permitiendo visualizar problemáticas propias de distintas etapas de desarrollo.

2. Los sujetos que conforman el grupo

Entonces, los protagonistas de esta experiencia, y con quienes se ha co-creado lo que hemos denominado "modelo" son un grupo de niñas y niños de 3º y 4º básico, asistentes a una escuela municipalizada, cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 13 años. En los dos semestre en que se desarrolló el taller se trabajó con 2 grupos diferentes de este universo²⁰. Existe, por una parte, una clara diferencia entre las

¹⁸ Perona, et al., ibid.

Es un hecho bastante inusual dentro del sistema escolar utilizar la Jornada Escolar Completa para actividades artísticas o deportivas. En el mismo horario, se imparte el Taller de Deportes y el de Ecología, donde se distribuyen los otros dos tercios de los niños de 3° y 4°. Ellos son designados en principio a cada taller por sus profesores, pero hay flexibilidad en el proceso, los niños en la práctica se cambian y así expresan sus propios intereses. Esta planificación se mantiene así desde 1° a 4° básico, lo cual significa que en esta etapa, cada niño tenga al menos 1 y regularmente 2 semestres de teatro.

²⁰ El primer grupo estuvo formado por 10 niñas y 3 niños de 3ºbásico; 6 niñas y 9 niños de 4º básico, lo que da un total de 28 niños, cuya asistencia fluctúa entre 10 y 25. El segundo grupo ha tenido un



niñas y niños, y entre 3º y 4º básico, marcando etapas de desarrollo diferentes además de diferencias de género. Esto tiene implicancias tanto en aspectos socioafectivos (estilos de relaciones y habilidades sociales) como en sus características a nivel cognitivo, narrativo y expresivo. Es por eso que conviene tener presente en la lectura de lo que sigue, que si bien es una descripción de un grupo particular, en ella se expresa un momento del desarrollo que es la transición entre la infancia y la pubertad, de modo que esta experiencia se constituye como un colorido ejemplo de este tránsito.

2.1. Aspectos socioafectivos

2.1.1. Sociabilidad - Grupalidad

Las relaciones sociales de este grupo se caracterizan por las pequeñas pandillas por sexo y edad, las cuales se definen muchas veces por oposición a otras pandillas. A medida que van entrando en la pubertad, lo más importante son las alianzas y amistades, en definitiva, el grupo de referencia. Varios de los mayores, con 10, 11 años, y a veces más, ya se encuentran en la preadolescencia, y despliegan claramente fuertes intereses de tipo social y un despertar sexual, que matiza fuertemente sus actividades dentro del taller. Así, entran y salen, mantienen secretos y conversaciones privadas entre ellos y se mueven dentro de la lógica de pandillas, teniendo a menudo rivalidades con otras. Responden preferentemente a sus necesidades sociales antes que a las del espacio pedagógico y cuando éstas coinciden se logra su colaboración, lo cual desafía y ayuda a configurar el modelo de trabajo. En lo performático, aparecen como un grupo líder en autoexpresión pero que se resiste en principio a compartir los juegos teatrales con los más chicos o con los de otros grupos.

fluctuación de participantes entre 8 y 20, con 4 niñas y 2 niños de 3° y 10 niñas y 5 niños de 4° básico. Varios niños participaron de ambos grupos.



Los más pequeños, de 8 y 9 años, si bien funcionan en grupos divididos por género, responden más a un cuerpo grupal de curso y se muestran más dispuestos a seguir consignas. Sobre todo las niñas, participan plenamente de la propuesta lúdica del espacio pedagógico aceptando y proponiendo.

La diversidad del grupo hace difícil estructurar la situación, el clima de sala tiende a ser bastante caótico, y dentro de este clima, se trabaja, y a veces se logra compenetración y colaboración del grupo total. De los dos grupos con los que se trabajó (un semestre cada uno), la escucha grupal fue mucho más difícil en el primero, debido a la proliferación y diversidad de grupos, mientras que en el segundo grupo se han desarrollado proyectos grupales y sesiones con altos niveles de escucha. Justamente este segundo grupo es más homogéneo, en edades que fluctúan entre los 9 y los 10 años, salvo 2 varones que se escapan a los 12 y 13 años y que funcionan muchas veces como elementos disruptivos, involucrándose hacia el final del proceso. Durante el año de trabajo se han ido intensificando los procesos sociales: grupos que se arman y desarman, alianzas circustanciales, conflictos, que dan origen a gran cantidad de material narrativo y performático, como se irá viendo más adelante.







Fig. 1.1.1: Grupo de niñas 3º básico (8-9- años) y niño de 4º básico (11 años)

2.1.2. Expresión del Conflicto y las Emociones.

En relación a los estilos de expresión del conflicto y particularmente la agresión, observamos algunas diferencias de género: los varones son mucho más disruptivos con agresiones físicas y verbales explícitas y directas, especialmente en presencia de un líder de estilo agresivo, lo cual plantea un particular desafío a la facilitación. Es frecuente ver a alguien llorando porque otro le pegó, mas estos hechos la mayoría de las veces no se relacionan con sensibilidades entre niños sino con desbordes emocionales circunstanciales. Por su parte, si bien las niñas, especialmente algunas mayores o más extrovertidas y fuertes, expresan también la agresión físicamente contra otros, desarrollan un juego más complejo: a veces fracasan en sus intentos de organizar algo pues caen en luchas de poder, de fidelidades, pelean y lloran, se amurran, se perdonan y despliegan un juego emotivo y de fidelidades bastante cambiante de una sesión a otra.

Por otro lado, las niñas, aún en un clima caótico emprenden actividades creativas dentro del encuadre del taller, es decir, relativas al juego dramático. Algunas veces los hombres se salen de este encuadre jugando al fútbol en la sala con improvisadas



pelotas o juegan a pegarse y a luchar, causando caos. La estrategia ha debido reconocer estas acciones e ir más allá de considerarlas simple desorden, rescatando su potencialidad performática.

El erotismo también es expresado, tanto entre niñas y niños mayores. Éste a veces se expresa en el plano físico: hubo particularmente un momento en que todos estaban muy interesados en el "ponceo", que es una práctica de besarse en la boca cambiando de pareja. Otra emoción que necesita y encuentra expresión es el miedo a lo maligno, a lo desconocido o al maltrato, tomando la forma de historias de terror que circulan entre ellos, o conflictos entre algunos que tienen actitudes matonescas y los más débiles. Todo esto también nutrirá la narrativa y expresión dramática en el taller, de modo que éstas resultan una metáfora de los conflictos y emociones que viven a diario.

2.2. Desarrollo dramático, cognitivo y narrativo

Este eje tiene relación con aspectos técnico-teatrales, y se traduce en motivaciones y temáticas, capacidades y estilos de aprendizaje de los niños. En términos de etapas del desarrollo, la literatura psicológica y pedagógica ha producido gran variedad de caracterizaciones, dentro de las cuales dialogamos con el modelo de las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget; con Kieran Egan, que plantea lo evolutivo a partir de una visión narrativista del desarrollo -particularmente afín a nuestros instrumentos interpretativos-, y Slade-García Huidobro, que describen las fases a través de las cuales se desarrolla el juego dramático²¹ (Ver Tabla 1.1.1: Resumen de Enfoques Evolutivos).

En su primera infancia, el niño juega lo que es, presenta y no representa dado a que está absorto en su realidad. A los 7 años aproximadamente, se produciría el quiebre

²¹ Es necesario hacer un alcance respecto a la tendencia a asumir rígidamente la lógica de las etapas evolutivas. Para Vigotsky lo que empuja el desarrollo es la riqueza del ambiente sociocultural, no el tránsito entre estadios absolutos de manera discontinua.

_



entre la realidad y la fantasía, y el niño puede distanciarse de la ficción y representar, lo cual marca el surgimiento del juego dramático propiamente tal. Este se caracteriza por la capacidad creciente de capacidad de entrar en el espacio de ficción, de la mano de un desarrollo cognitivo marcado por niveles decrecientes de autorreferencia, tal cual es el período de las operaciones concretas descrito por Piaget. Nuestro grupo, entonces, se encuentra en una superposición de etapas de juego dramático.

Hacia la pubertad, se espera que se instale el juego dramático avanzando hacia la conciencia de dispositivos teatrales (tema, argumento, personaje, situación, diálogo, conflicto, desenlace). Efectivamente, la creación de situaciones más estructuradas centradas en lugares o en temas, denota un cierto manejo de dispositivos teatrales y narrativos y atraviesa el taller, en conjunto con la tendencia a personificar y la liberación física, que marcan la etapa anterior. Los más pequeños del taller se situarían en la etapa heroica que describe Kieran Egan, cuando la narrativa se centra en acciones en las que entran en pugna —muchas veces corporal- elementos positivos y negativos, inscritos dentro de secuencias de acciones bastante claras. Los mayores, ya se han desprendido bastante de lo bueno y lo malo y más bien recrean aspectos que gravitan en su entorno social con tinte picaresco, satiresco y algo desafiante, al tomar partido por antivalores o valores propios, lo que sería su propia forma de desarrollar una etapa filosófica, en palabras de Egan.

Las características cognitivas de la etapa de las operaciones concretas tendrían relación con la dificultad de abstraer la situación de lo inmediato. De hecho, sobre todo en el primer grupo costó bastante que comprendieran que tendrían que presentar en otro momento o espacio "una obra" que constituye una repetición de los ensayos de sala, frente a un público diverso de ellos mismos. Sin embargo, el segundo grupo, logró avances en esta situación, marcándose "la muestra" como un hito del taller. Este avance está relacionado justamente con la mayor toma de conciencia de los dispositivos teatrales más que por la entrada de lleno a la etapa de operaciones abstractas, aunque podríamos hipotetizar que quizá es justamente esta conciencia otorgada por el desarrollo del juego dramático —y por tanto el trabajo en



su zona de desarrollo próximo, enriqueciendo su ambiente sociocultural, en términos de Vigotsky- la que empujaría el desarrollo cognitivo hacia la abstracción.



Tabla 1.1.1. Resumen de Enfoques Evolutivos

DESARROLLO DRAMÁTICO: Slade – García Huidobro

Basándose en la sistematización del pedagogo teatral inglés Peter Slade, la pedagoga chilena Verónica García Huidobro segmenta el desarrollo del juego teatral en 8 etapas, cada una con dos subetapas. La primera, comprendería el juego personal típico de los niños de 0 a 3 años y el juego proyectado, de los de 3 a 5 años. La segunda, el juego dirigido, de 5 a 7 años y el juego dramático caracterizado por la personificación, de 7 a 9 años. La Tercera etapa comprende el Juego dramático en su modalidad argumental, de 9 a 12 años y la improvisación, entre los 12 y los 15 años. Las últimas etapas se refieren a la Dramatización (de 15 a 18 años) y al Teatro propiamente tal, en su sentido de puesta en escena, entre los 18 y 25 años, edades en que se desarrolla la formación profesional.

DESARROLLO COGNITIVO: Piaget

En la dimensión cognitiva, Piaget plantea que su desarrollo se realiza en una secuencia invariable de etapas a través de las cuales evolucionan las actividades mentales tales como atender, percibir, aprender, pensar y recordar. Cada etapa tiene su estilo propio y es diferente cualitativamente de las otras. Las etapas son: sensoriomotora, de 0 a 2 años; preoperacional, de 2 a 7 años; de operaciones concretas, de 7 a 11 años y de operaciones formales, de 12 años en adelante. El período en que nos centramos corresponde al de las operaciones concretas, que se caracteriza por un egocentrismo declinante, la capacidad de realizar operaciones cognoscitivas reversibles, y de percatarse de las perspectivas divergentes de otros. La limitación cognitiva estaría dada porque según Piaget, si bien los niños serían capaces de pensar de manera lógica sobre objetos y experiencias reales, no podrían hacerlo con significadores abstractos, como, por ejemplo, los que se usan en los planteamientos algebraicos; o sobre conceptos abstractos y sucesos hipotéticos.

DESARROLLO NARRATIVO: Kieran Egan

Egan desafía la primacía cognitiva y centra su teoría en la capacidad espontánea de generar narrativas de la mente infantil, como forma de construir y comprender el mundo. Luego de una primera etapa **pre-lingüística** adviene una **de carácter mítico**, en la que el centro narrativo son los personajes buenos y malos. Entre los 6 y 10 años, se instalaría una etapa **heroica**, de mayor especificación en las acciones, y en la que el tiempo y el espacio pasan a ser muy importantes. La etapa siguiente en este desarrollo sería la **filosófica**, entre los 10 y 15 años, donde la interpretación del relato alcanzaría niveles de mayor profundidad. Según Egan, la última etapa, sería la **ideática**, en la que se podría elaborar una concepción teórica del relato, y contraponerla a otras concepciones.





3. Una metodología de los emergentes

Caracterizar al grupo en sus distintos aspectos, marca el punto de partida para una metodología de los emergentes que pretende desarrollar y enriquecer sus propias particularidades, poniéndolo en contacto con bienes culturales. La actitud pedagógica de apertura a estas particularidades permitirá reconocer sus expresiones como emergentes que serán la materia prima del juego dramático y que permitirán su propio reconocimiento en tanto sujetos protagónicos de éste. Así, ellos co-crearán el espacio pedagógico y expresivo desplegando en varias dimensiones su imaginario. Esta actitud también implica una constante revisión de sus objetivos y actualización de estrategias para adecuarse a la naturaleza del grupo:

Intuí que sería pertinente ligar el proceso a una espectacularidad física y performática más que al teatro documental, opción que se barajó en algún momento dado que surge de las propias investigaciones y por tanto podría haber sido una manera poderosa de vincular con el protagonismo²². Mas el teatro documental requiere otra calidad de escucha y, supongo, una etapa del desarrollo más avanzada y un grupo más homogéneo. En esta línea les presenté un video del Cirque du Soleil, con el objetivo de mostrarle experiencias de profunda disciplina y gran maestría física e interpretativa, de modo que puedan ampliar sus parámetros. Hasta el momento ellos han puesto los contenidos y también las estéticas: han traído su música al espacio taller, especialmente reggaetón, y han organizado a partir de esta sonoridad y su poderoso ritmo, sus presentaciones, que han avanzado en sincronía y en calidad interpretativa. Pero es necesario familiarizarlos con otras estéticas, por eso la exhibición de Cirque du Soleil aparece como doblemente apropiado. De hecho, suscita gran asombro y entusiasmo.²³

Dado su énfasis en el sujeto, esta propuesta queda ligada a la pedagogía crítica de Paulo Freire y comparte su visión de que "la educación tiene como tarea formar para la expansión de la democracia y de la ciudadanía, contribuyendo a una emancipación social posible"²⁴, y esto da origen al sujeto pedagógico. Su obra teórica inicial surgió como una síntesis reflexiva de un movimiento práctico de educación y alfabetización

²² Cfr. Leach, Robert, 1975.

²³ Relato etnográfico.

²⁴ José Renato Poli, 2005. Freire e Habermas. En Paulo Freire, a Utopía do Saber. Viver Mente & Cerebro:65. En portugués en el original. Traducido por la autora del presente documento.



de adultos que permitía su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su acto simbólico máximo –el voto-, ya que en su época los analfabetos no tenían derecho a voto²⁵. Su método podía ser ajustado a todo tipo de situaciones, no siendo rígido en cuanto a su estructura ni en cuanto a sus elementos constitutivos, ya que con cada localidad hacía un levantamiento del universo vocabular a través de "Círculos de cultura" o círculos de conversación. A partir de ese universo surgían las palabras generadoras con las que se iniciaba el trabajo de lectura. Entonces, "ese era también el papel del educador: seleccionar los temas relevantes para el proceso de alfabetización".²⁶

Estas lógicas no logran penetrar nuestro sistema educacional en parte porque las escuelas están inmersas en la lógica de eficiencia y competición, típico del escenario neoliberal: el mercado logra definir los objetivos y la organización del trabajo escolar, de modo que gradualmente se sustituye la educación como un derecho por la "educación como una mercadería más, un bien que puede ser comprado, vendido o consumido en el mercado educacional". Como afirma Boaventura de Sousa Santos, "nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor, más justa y más solidaria y su imposibilidad política"²⁷. En este tiempo paradojal, la reinvención de la escuela preconizada por Freire, va en una dirección opuesta a la neoliberal. Freire plantea:

... la posibilidad de crear alternativas para superar la lógica elitista, clasificatoria y excluyente que la orienta y reconstruirla en la perspectiva de la educación popular, transformándola en un espacio de debate, de toma de decisiones, de construcción de conocimientos, de sistematización de experiencias; un centro de participación popular en la construcción de la cultura²⁸.

Para esta construcción es necesario un reconocimiento de los sujetos pedagógicos, por eso lo que sigue a continuación ahonda en los **emergentes** del grupo, que se han

²⁸ Ibid:50.

40

²⁵ José Sergio F. De Carvalho. Entre a Doutrina e o Slogan. Ibid: 66

²⁶ Luiz Marine José do Nascimento. Ler as Palabras, Ler o Mundo. Ibid: 43-45

²⁷ Ibid:50



categorizado como juegos, narrativas y performatividad de los niños del taller, constituyendo primeramente categoría de análisis y finalmente, ejes del modelo que guían estrategias pedagógicas.



IV. ESTILOS DE JUEGO: DE PAIDIA A LUDUS.

Generalmente en la estructura de una sesión de Taller de Teatro, el inicio corresponde a los juegos preliminares, que permiten activar el cuerpo y los sentidos, aprestándose para la expresión dramática. El modelo de los emergentes propone organizar esta fase en función de los estilos de juego propios de los niños. Lo que sigue propone una estrategia de descubrimiento y potenciamiento de tales estilos de juego. Utilizando la categorización del juego de Roger Caillois, es posible caracterizar grupos, observando qué tipos de juegos prefieren y producen espontáneamente, es decir, a qué y cómo juegan. Para este descubrimiento es necesaria una actitud de apertura para recibir su particular despliegue lúdico. En una segunda instancia, categorizar los juegos servirá para saber cómo construir con ellos más juegos que potencien su propio estilo y a partir de los cuales se pueden favorecer aprendizajes sociales y teatrales. En esta fase, la estrategia pedagógica consiste en aumentar los niveles de estructura, organización y complejidad del juego e integrarlo a la expresión dramática.

1. Los Juegos según Roger Caillois.

Para caracterizar los juegos emergentes del taller, utilizamos la conceptualización de Caillois, escritor y antropólogo francés, quien propone un esquema donde los juegos se distribuirían en 4 dimensiones: Agon, competencia; Alea, suerte; Mimicry, simulacro e Ilnix, vértigo. Cada una de estas dimensiones transitaría en diferentes grados desde Paidia, mayor entropía, a Ludus, mayor elaboración y estructura. De esta manera, a medida que aumenta el Ludus, se incrementa la regla, y se complejiza la organización. Así, Agon, en su nivel Paidia, corresponde a luchas y competencias no reglamentadas mientras que en su mayor grado de Ludus se ubicarían los deportes de competición. Alea, caracteriza al azar, que se mueve desde un nivel Paidia - rondas de niños, cara o cruz - hasta uno Ludus, como los juegos de azar para



adultos. Los disfraces e imitaciones son Mimicry en su aspecto Paidia, mientras que el Teatro es eminentemente Mimicry -Ludus. Los juegos infantiles que implican mareo, girar, lanzarse, deslizarse, son Ilnix -Paidia, mientras que los deportes extremos o las artes circenses son un buen ejemplo del mayor desarrollo del aspecto Ludus. La tabla 2.1. lo grafica claramente:

Tabla 1.2.1. Distribución de los Juegos, Roger Caillois²⁹

	Agon (competencia)	ALEA (suerte)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vértigo)
PAIDIA estruendo agitación risa loca	carreras luchas, etc. no regla- mentadas atletismo	rondas infantiles cara o cruz	imitaciones infantiles juegos de ilusión muñeca, panoplias máscara disfraz	"mareo" infantil tiovivo sube y baja vals
cometa solitario solitarios crucigramas Lunus	boxeo billar esgrima damas futbol ajedrez competencias deportivas en general	apuesta ruleta loterías simples compuestas o de aplaza- miento	teatro artes del espectáculo en general	volador atracciones de feria esquí alpinismo cuerda floja

Nota. En cada columna vertical, los juegos se clasifican de manera muy aproximativa en un orden tal que el elemento paidia decrezca constantemente, en tanto que el elemento ludus crece de manera también constante.

Según Diego Levis, Callois, a través de esta teoría propone una sociología a partir de los juegos, caracterizando la relación entre éstos y las culturas. Y agrega:

Los juegos son espacios para el placer y la invención y al mismo tiempo implican acatamiento a una serie de restricciones, combinan las ideas de límites y libertad, invención y riesgo. Caillois afirma que los juegos son

²⁹ Caillois, Roger, 1958.



factores e imágenes de cultura en el sentido de que crean hábitos y provocan reflejos. Las disposiciones psicológicas que manifiestan y desarrollan pueden contribuir a importantes factores de civilización, es decir, al pasaje hacia el universo administrado y equilibrado de las instituciones. La fertilidad cultural de los juegos radica, por lo tanto, en que ofrecen un modelo controlado de la realidad que disciplina los instintos³⁰.

De estos cuatro tipos de juegos que se desplazan entre los niveles Paidia y Ludus, trabajaremos con 3 (Ilnix, Agon y Mimicry) que nos permitirán en primer término caracterizar el grupo y luego, en su desarrollo, generar herramientas pedagógicas³¹.

2. Caracterización de los Juegos

La observación del grupo permite descubrir los estilos de juego, especialmente poniendo atención al "desorden", como llama el enfoque pedagógico tradicional a toda acción que está fuera del marco de la clase. En este caso, el marco se amplía, permitiendo sobre todo en un inicio el surgimiento de sus expresiones espontáneas, lo cual para el facilitador funcionará como una especie de diagnóstico. En el presente caso, ambos grupos mostraron un acercamiento distinto al juego. Mientras que en el primer grupo hubo un predominio de Ilnix, en el segundo, de Mimicry, siendo el Agon transversal. Sin embargo estos 3 elementos han estado presentes en distintos grados, de modo que esta conceptualización ha sido esclarecedora a la hora de diseñar actividades y de co-crear con ellos más juegos.

Cabe señalar que el énfasis de estos juegos está en lo corporal más que en lo dramático; corresponden generalmente a la fase del Juego Preliminar, en los

³⁰Levis es doctor en ciencias de la comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona.

³¹ Queda pendiente el trabajo sobre Alea, elemento que aparece de manera más tenue, pero no fue focalizado en la experiencia. Ciertamente, podría desarrollarse un conjunto de prácticas útiles a nuestros objetivos utilizando esta distinción, quizá más claramente en etapas de desarrollo posteriores a la del presente caso.



primeros momentos de la clase. Mas son gatilladores del juego dramático y se integran a él. A continuación se describen y elemplifican a través de imágenes los estilos de juego observados en la presente experiencia³².

2.1. Ilnix (vértigo)

Se expresa en los juegos de riesgo, velocidad, impulso, acrobacias, etc., que surgieron inicialmente como desorden en la sala, pero que luego se organizaron y desarrollaron complejizándose en la práctica, y convirtiéndose en juegos favoritos. De este modo, se observa tránsito desde Paidia a Ludus. Esta afición llevó a mostrarles en dos oportunidades al primer grupo videos del Cirque du Soleil como estímulo, que equivale a Ilnix en su polo Ludus.



Fig. 1.2.1.: Ilnix. La Hélice

.

³² Una caracterización más profunda y extensa se puede encontrar en el Anexo 1: "Categorización de Juegos Intercorporales Preliminares" que incluye un sumario de los juegos co-creados en el taller, categorizados según la clasificación de Callois, la intervención pedagógica y los aprendizajes que involucran. Se recomienda su revisión a lo largo de la lectura de este capítulo.



2.2. Mimicry (simulacro)

Aparece en su aspecto de representación, transitando desde Paidia a Ludus. Este tránsito va desde el juego dramático espontáneo que se desarrolla, por ejemplo, en torno al vestuario, hasta las representaciones un poco más estructuradas que muestran en el espacio final de la clase. Especialmente en el caso del segundo grupo, el mayor componente Mimicry, posibilitó el proceso de reposición y ensayo de la obra "Vampiros", un proyecto grupal que se fue desarrollando sesión a sesión como creación colectiva.



Fig. 1.2.2.: Mimicry. Fragmento dramatización "todos se mueren"



2.3. Agon (competencia)

Agon ha sido un componente transversal, transitando de Paidia a Ludus. Habitualmente surgen pequeñas escaramuzas entre los niños, con componente corporal: empujones, golpes al pasar, e incluso luchas cuerpo a cuerpo entre algunos niños especialmente disruptivos. También en el ámbito de la representación aparece esta cualidad, es por eso que dentro de los juegos corporales y ejercicios previos hemos recogido el tema de las luchas, trabajando golpes trucados, caídas simuladas, luchas con palos como "espadas", cámaras lentas. Esto también ha sido integrado a sus puestas en escena dejando atrás las expresiones de violencia más en bruto. El conflicto está presente en sus temáticas, fuertemente "agonizadas".



Fig. 1.2.3.: Agon. Luchas con palo



3. Dispositivos Pedagógicos

La intervención pedagógica consiste en tres estrategias a partir del reconocimiento del estilo de juego de los grupos: desplazar el juego de Paidia a Ludus, mimicrizar el juego e integrar el uso de elementos expresivos, como detallaremos a continuación³³.

3.1. Desplazamiento del Juego de Paidia a Ludus.

Este desplazamiento constituye la intervención pedagógica que permite diseñar y cocrear juegos preliminares en base a sus emergentes. Desplazar de Paidia a Ludus implica introducir organización en lo emergente y espontáneo, tránsito en el cual se logran aprendizajes tanto sociales como técnico-teatrales como la grupalidad y la expresión creativa del conflicto y las emociones, entre otros. La primera clave es el reconocimiento del tipo de juego que exhibe el grupo: un grupo Agon exigirá una estrategia distinta que uno Ilnix o con predominancia Mimicry. Este reconocimiento permite re-introducirlos en el espacio pedagógico de manera más estructurada, secuenciada y organizada, estableciendo turnos, reglas y criterios de calidad con el objetivo de ludificar el juego. En el taller esto ha significado desarrollar toda una batería de posibilidades en torno al juego preliminar, fundamentalmente corporal, respondiendo a la imperiosa necesidad de movimiento que desde el comienzo caracterizó al espacio pedagógico. El primer grupo exhibe un tipo de juego Ilnix-Agon que apunta al desafío físico, impulso, caída, deslizamiento, equilibrio, incluso acrobacia. Los juegos corporales se proponen a partir de posibilidades físicas (saltos, carreras, agarres, contrapesos, etc.) o elementos como palos de escoba, pelotas y telas, juegos a partir de los cuales los niños espontáneamente idean variaciones y incluso sugieren otros. Mientras tanto, el segundo grupo muestra una predominancia Mimicry que les permite desarrollar mucho más profundamente el juego dramático e incluso comprometerse durante el proceso con una creación colectiva que desemboca en una muestra ante público.

³³ Ver Anexo 1: "Categorización de Juegos Intercorporales Preliminares".



En relación a los juegos, el taller se ha tratado de una experimentación conjunta de posibilidades con el cuerpo, elementos y vestuarios, al mismo tiempo que ha exigido que la facilitación elija qué influencias podrían serles útiles, en la idea de ponerlos en contacto con bienes culturales. Por ejemplo, intentando estimular el avance hacia la calidad performática teatral, y buscando al mismo tiempo ludificar y mimicrizar el Ilnix y el Agon, al primer grupo se les presentan videos del Cirque du Soleil, con el objetivo de mostrarle experiencias de profunda disciplina y gran maestría física e interpretativa, lo cual constituye estímulo e inspiración. A diferencia de éste, el segundo grupo – Mimicry- se "aburrió" con Cirque du Soleil y en cambio disfrutó y se estimuló con Chaplin, creando luego secuencias clownescas.

La manera de cómo los desplazamientos favorecen aprendizajes es diversa. En la experiencia del taller el desplazamiento de Ilnix ha implicado un desarrollo de la grupalidad, a través de la concentración necesaria que implica ludificar el Ilnix sin dañarse o dañar al compañero. Esto implica aprendizajes como el desarrollo de la capacidad de reacción, la sincronización con el otro en movimientos de velocidad y la necesidad de organizar el juego para lograr esta sincronización. A su vez, el desplazamiento de Agon tiende a favorecer aprendizajes en torno a la expresión creativa del conflicto y sobre todo de la agresión, a través de su ritualización, la necesaria sincronización con el otro, y la utilización consciente del cuerpo en la lucha trucada.

3.2. Mimicrizar

En términos de intervenciones pedagógicas, muchos de los desplazamientos tienen relación con lo que hemos denominado "mimicrizar", que corresponde a aumentar el componente Mimicry que es constitutivo del teatro. Es posible mimicrizar los juegos Ilnix o Agon, por ejemplo, mediante la incorporación de vestuarios, de modo que comienzan a estructurarse situaciones a través del juego: villanos y superhéroes luchando o la viejecita golpeando al ladrón que la quiere asaltar. Con la inclusión de vestuarios se potenció la posibilidad narrativa a través de construcción de personajes y situaciones. Las improvisaciones surgidas de esta exploración se han enriquecido



con técnicas y destrezas provenientes de los juegos con elementos, acrobacias, deslizamientos, etc., obteniendo momentos de gran viveza lúdica y potencial teatral.

También mimicrizamos agregando actitudes, expresiones, reacciones emocionales e incluso textos a los juegos de énfasis corporal, como en el caso de las caídas que se transforman en "muertes" y distintas formas de matar y morir (elementos surgidos de la exploración en sus narrativas, como veremos más adelante), los gritos y expresiones dramáticas agregadas a las "barridas" o a "el elástico", entre otros (ver Anexo 1).

Mimicrizar también es incorporar a la expresión dramática el juego, rescatando sus significados y el potencial expresivo de los elementos. Así las telas y palos se convierten en elementos que narran en sus creaciones, como ocurre en "Vampiros", donde la tela sirve para tapar a los durmientes, permite coreografiar el esconder y descubrir a los vampiros y a sus víctimas, y los palos sirven como espadas de lucha trucada, cruz para espantar a los vampiros y estacas donde transportan a los "muertos". "La silla" es un juego muy útil para mimicrizar el Agon, ya que quienes se la disputan tienen que utilizar todo tipo de técnicas de lucha trucada o "engaños" para sacar de la silla a su contrincante, con gran jolgorio del público.

Al igual que en el caso de los desplazamientos hacia Ludus, mimicrizar a Ilnix impacta sobre los aprendizajes en torno a la grupalidad, mientras que mimicrizar a Agon favorece fundamentalmente la expresión creativa del conflicto.

3.3. Uso de elementos

Introducir elementos al juego también constituye una intervención pedagógica, ya que a través de ellos es posible configurar un sinnúmero de posibilidades y variaciones de juegos. Además permiten potenciar las capacidades creativas y apoyan los desplazamientos hacia Ludus y hacia Mimicry.

El uso de elementos muy simples, como los palos, las telas, las pelotas o las sillas abren muchas posibilidades expresivas. Además de su plasticidad en la generación



del juego corporal (como barra, palo encebado, obstáculo, etc.), los palos pueden representar muchas cosas: armas, umbrales, hélices, bastones, etc. Esto hace que sean propicios para ludificar el Ilnix y el Agon, también apoyando el Mimicry. Por su parte, las telas son fundamentalmente Mimicry, a través de su capacidad para convertirse en vestuarios, para "volar" poéticamente por el aire representando estados o embelleciendo las coreografías, para ocultar y descubrir, sugiriendo misteriosas situaciones. Mas también pueden mimicrizar a Ilnix y Agon cuando se usan para "capturar" o "encerrar a alguien", o catapultar a alguien como en "el elástico", lo que tiene un gran potencial expresivo. Palos y telas implican desarrollo de destrezas psicomotrices en su manipulación, como equilibrio, fuerza, sincronización, que a veces llegan a niveles de virtuosismo con la práctica.

Otros elementos comunes y propios del mobiliario como sillas y mesas pueden ser utilizadas como autos, micros, casas y otros elementos de utilería, apoyando el Mimicry. Estas consideraciones son útiles, además, porque evidencian que no se requiere una gran cantidad de recursos para desarrollar una experiencia pedagógica teatral.

DE LAS NARRATIVAS A LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA.

La segunda manera de enfocar los emergentes es a través del concepto de narrativas, especialmente en el sentido que lo aborda Jerome Bruner. El espacio pedagógico valida la condición de sujetos de los niños permitiendo la emergencia de sus narrativas que son expresión de sus conflictos, emociones, experiencias e imaginarios, llevándolas al plano teatral y posibilitando aprendizajes en ese tránsito.

1. Las Narrativas según Bruner

Entendemos que son los relatos los que configuran las maneras en que construimos realidad. No son, dice Bruner, ventanas hacia la realidad o meras descripciones de ésta, sino que dispositivos profundamente anclados en nuestra humanidad a través de los cuales moldeamos y estructuramos nuestras experiencias cotidianas. Aparecen como necesarios justamente cuando el continuum de la experiencia, la predictibilidad de lo cotidiano, parece romperse; precisamente cuando necesitamos re- estructurar la experiencia. De alguna manera, surge la necesidad de narrar cuando aparece el conflicto. Cuando éste no está, no hay nada que contar. De acuerdo con Bruner:

Los relatos son la moneda corriente de una cultura. Porque la cultura es, en sentido figurado, la que crea e impone lo previsible. Pero, paradojalmente, también compila, e incluso tesauriza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares [...] no sólo conmemoran sus normas sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra. 34

Por eso que "la cultura no se orienta sólo a lo que es canónico, sino a la dialéctica entre sus normas y lo que es humanamente posible. Y hasta allí también se orienta la narrativa"³⁵. Y agrega algo que parece especialmente sugerente a nuestros intereses y que será un elemento importante en el trabajo a partir de las narrativas: "La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica"³⁶. Más aún, "el gran teatro, como los mitos de fundación, no presenta modelos a imitar, sino impresionantes

Bruner, Jerome 2002:32
 Bruner, Jerome 2003:33
 Ibid:25



transgresiones de lo habitual que deben ser comprendidas, de algún modo dominadas, incorporadas a una tradición cultural"³⁷.

Desde la vereda psicoanalítica, Bruno Bettelheim ha puesto su mirada en los cuentos para niños, planteando que:

Los cuentos aportan importantes mensajes al consciente, preconsciente e inconsciente, [...]. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que, al mismo tiempo, liberan al preconsciente y al inconsciente de sus pulsiones³⁸,

El éxito de esto relatos se podría atribuir a que "empiezan, precisamente, allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional". Va más allá afirmando que justamente los cuentos de hadas ayudan a la tarea del psicoanálisis, creado para que "el hombre fuera capaz de aceptar la naturaleza problemática de la vida sin ser vencido por ella o sin ceder a la evasión"³⁹.

De este modo, llamaremos narrativa a cualquier producción de relato espontánea o emergente surgida en forma oral o dentro del juego dramático, y más aún, el espacio pedagógico propuesto alentará, como veremos más adelante la actividad narrativa.

2. Caracterización de Narrativas y Conflictos Emergentes⁴⁰

Las narrativas que los niños generan en esta experiencia corresponden a los temas universales a que se refieren Bettelheim y Bruner, cuyos enunciados quedan comprobados al aparecer nítidamente aquello que los moviliza a narrar y que podríamos extender a otros grupos más allá de este caso particular. Las narrativas

³⁸ Bettelheim, Bruno. 1990: 13

³⁹ Bettelheim, Bruno. 1990: 13-15

³⁷ Bruner, Jerome 2003: 128-129

⁴⁰ Este capítulo en particular dialoga con el anexo 2: "Categorización y Análisis de Narrativas del Juego Dramático". Se recomienda su revisión durante su lectura.



surgen en la improvisación libre, de modo que, en palabras de la terapeuta infantil Violet Oaklander, "la actuación ayuda a los niños a acercarse a sí mismos (...) Cuando los niños actúan, en realidad jamás dejan de ser ellos mismos; usan más de ellos mismos en la experiencia de improvisación"⁴¹.

Desde los inicios del taller, la actividad protagónica de los niños conduce a la expresión de su imaginario y de sus propias narrativas, las cuales, en la medida de hacer que "pase algo" se inundan de material inquietante y conflictivo: la violencia, la sexualidad, el terror y la muerte son algunos de los conflictos emergidos lúdicamente en esta actividad poiética, del mismo modo que los cuentos infantiles de la tradición los enfrentan y elaboran de modos que convienen a la cultura. De este modo, volvemos la atención a la presencia protagónica del conflicto en el imaginario infantil e intentamos investigar cómo este se vuelve teatro y al enunciarlo nombrarlo, narrarlo, actuarlo, presentarlo y representarlo- se vuelve de algún modo manejable. La fantasía es prolífica, directa, sin metáforas. Las situaciones que inventan –narran- están plagadas de contenido altamente subversivo. El teatro, como vehículo privilegiado para la expresión del conflicto, es el mejor formato para este despliegue narrativo, como expresa Lavandier: "Cuando se estudia el repertorio dramático sorprende la omnipresencia de un elemento común: el conflicto. De distinta intensidad y naturaleza, el conflicto se encuentra en el epicentro de toda obra dramática, [...] Es el elemento básico de la dramaturgia", En la siguiente tabla se exponen los temas y conflictos emergidos en el espacio del taller:

Tabla 1.3.1. Temas y conflictos presentes en las narrativas

Temas/Conflictos	Descripción: elementos y acciones en que se expresan
Violencia	insultos, agresiones, bullying, maltrato familiar/infantil/de pareja, golpes, asesinatos, robos, asaltos, lucha, capturas, muertes, accidentes.

⁴² Lavandier, Yves. 2003: 45

3

⁴¹ Oaklander, Violet. 1997: 137



La Muerte	Asesinar, morir, matar, sangre. Continuidad entre la vida y la muerte: zombies, vampiros, fantasmas.
El Miedo	El terror, relatos de terror, el diablo, vampiros, monstruos, gritos, noche. Locura. Cementerios, casas embrujadas.
El Bien y el Mal:	Los buenos y los malos. Los malos matan a los buenos o pegan a los buenos. La cruz contra los vampiros.
Femineidad	Mamás e hijas, amigas, hermanas, actitudes maternales, familia. Profesora, directora, bailarina, princesa. Pintarse, vestidos, casarse, novias, carteras, grandes pechos, embarazo.
Infancia	Jugar, juguetes, juguetes cobran vida, guaguas.
Humor	Chiste, parodia, ridículo, exageración.
Vida cotidiana	Casa, colegio, de compras.
La Sexualidad	Prostitutas, travestis, mujeres sexies, show erótico, ponceo, relaciones de pareja, celos.
Poder-dinero-fama	Aplausos, lanzar dinero, famosos.
Cultura de masas	Lo mediático, la tele, animadores, raggaetón, rap, personajes de farándula.
Circo-show	Payasos, acrobacias, canto, baile, coreografía, número de magia.

.



Estos son los temas de estos niños de 8 a 13 años, de una Escuela pública de Santiago de Chile. Efectivamente, no son canónicos ni pedagógicos, sino subversivos al narrar su mundo y cómo se paran dentro de y frente a él. Estas temáticas son parte de pequeños relatos que improvisan y que naturalmente no tienen gran efecto dramático sino más bien sentido lúdico, es decir, las muertes aparecen como comunes y corrientes e incluso hay un toque de humor ingenuo sobre todos los conflictos representados⁴³. Podríamos resaltar varias características en su narrativa:

- No hay conciencia de censura, que para otros, o en contexto escolar, hay cosas inaceptables: Utilizan palabrotas, actitudes violentas, exhiben comportamientos sexualizados o se travisten provocativamente como parte de la comedia.
- Asimismo, en principio no hay metáfora, el relato es directo.
- Tienen una fuerte noción del conflicto. El relato pronto se Agoniza (explicar), el aspecto Mimicri se ve tensionado. En el sentido teatral: "pasan cosas" y llama la atención esta conciencia temprana de familiaridad con lo extracotidiano. Vislumbramos allí también la influencia de la televisión.
- Ponen en escena elementos emergentes de su cultura que se imponen llevándolos a una necesidad de representación, de abordarlos en su "ruptura de lo cotidiano", ponerse en ese lugar para poder asirlo: Violencia, maltrato, sexualidad, cultura de masas.
- Ponen en escena elementos que requieren manejo urgente dada su ineludibilidad existencial: La Muerte, la Sexualidad, El Bien y el Mal, la noción de la fragilidad de la Vida, la continuidad entre Vida y Muerte.
- No dan salida, ni moraleja, ni redención en sus relatos, no hay intentos por canonizar el relato en ningún sentido. Generalmente ganan los

⁴³ Para mayor detalle y análisis de las Narrativas analizadas en este capítulo ver el Anexo 2.



malos, lo cual permite liberar una gran cantidad de energía.

Como dice Bruner, "creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad", entonces observemos estos elementos narrativos y veremos también como la cultura se está expresando en sus representaciones, como de ella extraen la materia prima para este juego de identidades.

Creo que por estas razones, la lógica de las narrativas es una gran pista para un intento pedagógico teatral en torno al protagonismo de los sujetos infantiles. Así y todo, hemos visto cómo escapa de los clásicos intentos canónicos de la pedagogía. Pero justamente el teatro tiene el potencial de liberar lo que la sociedad y la educación han sofocado: la presentación de los grandes problemas humanos, políticamente incorrectos, y en su expresión liberar también los potenciales creativos y abrir la caja de Pandora de la construcción de identidades.

3. Dispositivos Pedagógicos

3.1. Estimular la emergencia de narrativas no testimoniales

La estrategia pedagógica en este punto se trata de la necesidad, a partir de las nociones de sujeto y protagonismo, de estimular la emergencia de narrativas propias, abriendo espacio a la propuesta de sus propias situaciones dramáticas: sus temáticas, su habla, sus significados y su noción de performance. Justamente éste puede ser el terreno más rico para la exploración de significado, ya que es eminentemente el espacio del despliegue narrativo. Aún cuando consideramos plenamente válido el comentario de Bettelheim respecto del sentido de los cuentos infantiles, hay que hacer la salvedad que las narrativas emergidas en el taller son cuentos "de" niños

⁴⁴ Bruner, Jerome. 2003: 122



más que "para" niños, anclados de manera más concreta en su ser psicológico, desde el cual abordan de la misma manera concreta las problemáticas de la vida.

Ahora es necesario subrayar las diferencias y límites con el trabajo que tiene objetivos terapéuticos y que se sirve del drama, como el psicodrama e incluso el teatro espontáneo, donde los métodos alientan la emergencia de narrativas en su cualidad testimonial. Lo testimonial alude directa y subjetivamente a una experiencia vivida por alguien, mientras que las narrativas surgen de un imaginario compartido por el grupo donde observamos a la cultura operando. De esta manera es posible incluirlo en una dimensión pedagógica capaz de abordar contenidos verticales y transversales, es decir, ocuparse a la vez de los aprendizajes en torno al teatro y de la expresión y elaboración de este imaginario, el cual rara vez tiene presencia en los espacios educativos, y constituye un campo profundo de manifestación de lo humano. Estas palabras de Peter Brook han sido especialmente sugerentes:

La niñez afortunadamente es literal, el pensar en metáforas aún no ha empezado a complicar el mundo [...] la niñez es un constante ir y venir de un lado a otro de las fronteras de la realidad. Luego, al crecer, uno aprende a desconfiar de la imaginación, o bien llega a encontrar desagradable lo cotidiano y busca refugio en lo irreal. Yo habría de descubrir que lo imaginario es a la vez positivo y negativo: se abre a un campo traicionero, en que las verdades suelen ser difíciles de distinguir de las ilusiones y en donde ambas arrojan sombras⁴⁵

De estas luces y sombras surge también el arte, de modo que la presente investigación puede aportar a la enseñanza de las artes en términos generales y del teatro en particular. El límite que interesa marcar aquí es que el énfasis terapéutico se basa en testimonios, mientras que el educativo, al menos tal como se plantea en esta investigación, se basa en las propias narrativas entre las cuales también puede haber visos testimoniales, pero no se abordan como tales. Vamos a ilustrar con un ejemplo surgido en el taller⁴⁶:

⁴⁵ Brook, Peter. 2000: 19-20

⁴⁶ Ver en el Anexo 2, el juego dramático: "El *Bullying* y el secuestro de la directora"



Yanis es una niña de 4º llegada recientemente al colegio, tiene gran personalidad, es bastante inquieta y puede ser incluso agresiva, de modo que sorprende verla afectada porque todos la molestan por la forma de su nariz, lo cual incluso la ha hecho llorar. En una sesión ella toma la iniciativa y propone al curso una escena donde todos la molestan, y los organiza de modo que hay un coro que se burla mientras ella atraviesa el patio del colegio llorando. El grupo acoge con gran entusiasmo la idea y la escena se repite varias veces, sumándole situaciones. En un intento reparatorio, las niñas aportan que le cuenta a su mamá, quien se dirige a hablar con la directora, y ésta expulsa a los agresores. Por su parte, buscando más acción, los varones aportan que en la noche los expulsados entran a la casa de la directora y le pegan y la secuestran, y en una de las repeticiones hasta la matan. Se ve gran compromiso y descarga de energía durante la sesión y un sorprendente espíritu de grupo. Observo que Yanis logra una integración importante al grupo, pues luego de esto se convierte en uno de los pilares creativos del taller⁴⁷.

Hay que destacar que no se abordó de una manera diferente por provenir de una experiencia directa de una niña, sino de la misma manera que se trabaja sobre los emergentes, y fue el grupo y la misma niña quien activó en este espacio distintas actitudes reparadoras, lo cual da pistas acerca de los procesos de autorregulación grupal que acompañan a una estrategia centrada en los sujetos. Haber intencionado un trabajo terapéutico requeriría, por una parte, de una formación específica que escapa al ámbito pedagógico y que no correspondía en la presente investigación, aunque sea parte de la formación de la investigadora⁴⁸.

Este énfasis pedagógico expresado en las narrativas no —necesariamentetestimoniales, aparece como una de las diferencias más clara entre esta propuesta y
otras experiencias que también buscan tener de algún modo impacto en la
constitución de sujetos o en las habilidades sociales. En países como Australia se ha
desarrollado nutrida investigación en torno a la pedagogía teatral en la infancia en
varias direcciones, como por ejemplo, intentando generar modelos de vinculación
entre compañías de teatro infantil y los niños de las escuelas, quienes se convierten
en co-creadores de las historias que luego actores profesionales representan. A la

⁴⁷ Notas de campo, relato etnográfico.

⁴⁸ La formación primaria de la investigadora y autora del presente trabajo es la Licenciatura en Psicología.



base está el respeto de la inteligencia de los niños, abordando temáticas que realmente los interpreten⁴⁹, énfasis también presente en esta investigación, con la diferencia que en este caso son ellos quienes representan sus propias historias.

Por otra parte, se ha desarrollado en varios países (Suecia, Australia y Malasia) un potente proyecto de investigación-acción sostenido durante 9 años con nutrido financiamiento, equipos de investigadores apoyo de organizaciones y universidades: "Dracon" (Drama-Conflicto), interesado el intento de investigar los componentes culturales del conflicto, abordar el *bullying* y en usar el drama como apoyo en la gestión de conflictos en las escuelas. En este caso, el uso del drama tiene el propósito de asistir a los jóvenes en el proceso de entendimiento cognitivo sobre la naturaleza, las causas y la dinámica del conflicto y del acoso, proveyéndoles de las herramientas para tomar el control de sus propios conflictos dentro de la comunidad escolar, en vez de relegar en programas externos. El proyecto ha sido totalmente introducido dentro del currículum con el fin de crear alfabetización en torno al conflicto y sus posibilidades de manejo y ha generado un modelo que se aplica en varios establecimientos de varias ciudades de estos países, utilizando elementos del teatro del oprimido.

Salvando las enormes diferencias relacionadas con la implementación de la investigación, hay algunos puntos de encuentro entre este trabajo y la experiencia recién descrita, en la medida que Dracon se pregunta si los niños y –más aún- las comunidades educativas son capaces de empoderarse, a través de las estrategias teatrales para tomar responsabilidades dentro de una estrategia interna de manejo de conflictos⁵⁰, lo cual es una sugerencia que la presente investigación deja abierta. La diferencia es una metodología que alude más a lo testimonial que a lo narrativo haciendo énfasis en lo cognitivo.

⁴⁹ th: a

⁵⁰ O'Toole, J. y Burton, B. 2005.



3.2. Desplazamiento hacia la teatralidad de las narrativas infantiles emergentes.

Si la primera intervención pedagógica fue estimular el surgimiento de narrativas, la segunda corresponde a llevarlas, lo más posible, al plano teatral. Una vez surgidas estas narrativas es necesario depurarlas y presentarlas de la manera más "bella" y auténtica posible, intencionando una dramaturgia a partir de ellas y aumentando el Ludus. De hecho, creo que en este caso, la facilitación consiste en dar forma teatral a sus contenidos, respetando sensibilidades y sentidos originales, estimulando que integren habilidades técnicas y depuren su expresión. Buscando filiaciones dentro del teatro, comprendemos la facilitación en el estilo de dirección teatral de Arianne Mnouchkine en su trabajo con el *Théâtre du Soleil*, para quien el proceso creativo está basado en la propia creatividad de sus miembros, construyendo sin ningún guión previo y recurriendo a multiplicidad de técnicas teatrales, desde la danza, circo, títeres, discursos, farsas, etc. Estos elementos sufren un profundo proceso de depuración antes de pasar a ser parte del espectáculo. El recurso dramatúrgico puede ser simple, algo que enlaza todos los elementos, como la idea de *varietè*⁵².

En suma, una experiencia teatral a partir de las propias narrativas aporta elementos a la construcción de identidades, permite delinear sujetos, al comunicar y mostrar una creación propia, en convivio, "embellecidos", y validarse en ella, explorando sus sensibilidades, sean estas claras u oscuras.

Otras claves para avanzar hacia la teatralidad se exploran en el siguiente capítulo dedicado al desplazamiento hacia la performatividad teatral.

51

⁵¹ "Bello" en un sentido que entiende "lo bueno" como lo propio, legítimo, el mejor esfuerzo posible para presentar-me.

José Sánchez acota a propósito de la metodología de Mnouschkine y de otros que prescinden del texto dramatúrgico: "En general, la voluntad de asumir protagonismo creativo por parte de quienes realizan directamente el trabajo escénico sólo admite dos vías: la colaboración directa del dramaturgo en el proceso de creación o la elaboración propia del material dramatúrgico, con el consiguiente resentimiento de la calidad literaria. Ello ha dado lugar a constantes críticas por parte de los autores dramáticos, quejosos del olvido de sus obras. La opción parce clara: en el espectáculo teatral, la calidad de lo escénico habrá de anteponerse a la calidad de lo literario. En un ámbito más general, la calidad de la experiencia primará sobre la de la forma". Sánchez, José. 1992: 146-147



V. DE LA PERFORMATIVIDAD SOCIAL A LA PERFORMATIVIDAD TEATRAL.

El modelo de los emergentes, como se ha visto, abre el espacio a las manifestaciones lúdicas y narrativas de los niños. Lo que sigue desarrolla cómo se abre también a cualquier manifestación propia de las interacciones sociales que despliegan los niños, aprovechando su potencialidad performática, lo cual también es una pista importante para el trabajo con grupos difíciles. El enfoque de la performance nos permite comprender cómo nutrir la expresión dramática de estas expresiones y cómo avanzar hacia el fenómeno teatral en un proceso creativo. Además nos da interesantes claves en relación al desplazamiento de expresiones conflictivas, como la agresividad y el miedo, hacia el plano performático teatral, incidiendo fuertemente en el aprendizaje de habilidades sociales.

1. La Performance según Schechner.

1.1. De lo social a lo estético

La performance no sólo es un hacer, sino un "mostrar que se hace". Por lo mismo, es una categoría amplia a través de la cual pueden ser enfocadas variadas áreas de la vida de las personas. Hay un abanico de situaciones donde ocurre la performance, situaciones de la vida cotidiana, pasando por las artes, por los negocios, el sexo, el ritual y el juego. Un campo sin límites. Algo es una performance cuando el contexto, la convención, los usos y la tradición histórica y social dicen que lo es, es decir, no podemos determinar qué es performance sin referirnos a circunstancias culturales específicas⁵³. En las artes, "to perform" es poner en escena, demostrar una obra, un

⁵³ Schechner, Richard. 2003:30.



baile, un concierto. En la vida diaria "to perform" es presumir, ir hacia los extremos, subrayar una acción para aquellos que están mirando. En el siglo 21, la gente como nunca antes vive por los resultados de la performance⁵⁴. Contreras establece aquí una distinción señalando "que la práctica perfomativa se distingue de otro tipo de prácticas sociales por el hecho de que responde a un fin estético".⁵⁵

Richard Schechner relata el caso de los *Kurumugl*, tribu africana que celebra periódicamente un ritual que se trata de una transformación liminal de las relaciones entre tribus que han sido enemigas, de modo que la batalla se sustituye por la danza y las muertes humanas en grandes pilas de carne de cerdo que los anfitriones ofrecen a los huéspedes. "La performance transformó en entretenimiento las técnicas de combate" ⁵⁶. De este mismo modo, como veremos más adelante, podemos pensar que es posible realizar transformaciones y transiciones desde actividades performáticas de orden social a la performatividad con fines estéticos y teatrales.

1.2. Presentación – Representación - Restauración

Por otra parte, "las performances marcan identidades, tuercen y rehacen el tiempo, adornan y remodelan el cuerpo, cuentan historias, permiten que la gente juegue con conductas repetidas, que se entrene y ensaye, presente y represente estas conductas"⁵⁷. La idea misma de performance se basa en la repetición y en la restauración. Por definición, la performance es un comportamiento doblemente comportado, lo que hace que el componente más importante de ella sea precisamente la conducta restaurada. Schechner hace notar, sin embargo, que ninguna repetición es exactamente lo que copia, hasta en las prácticas performáticas más codificadas, por tanto siempre hay un grado de novedad. El taller constituye un espacio de convivencia de aspectos presentacionales y representacionales, emergentes y restaurados. Por **emergente** nos referimos a lo que se presenta de modo espontáneo

⁵⁴ Schechner, Richard, 2002:22.

⁵⁵ Contreras, María José. 2008: 150.

⁵⁶ Schechner, Richard. 2003:42.

⁵⁷ Schechner citado por Contreras, M.J. en material de la cátedra "Semiótica del Cuerpo Performativo", Magíster en Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010.



en el espacio del taller, y corresponde al núcleo mismo sobre lo que se enfoca el presente modelo de trabajo.

1.3. Eficacia – Entretenimiento

Otro eje de análisis que instala Schechner en relación a lo performativo es el continuum entre la eficacia y el entretenimiento. Se considera a una performance eficaz cuando aparece ligada a resultados, en relación con otro ausente (posiblemente un otro-sagrado), con participación integrada del público, sentido ritual y creatividad colectiva. Por eso que la eficacia se asocia fuertemente a la performatividad de los rituales, lo cuales en su sentido comunitario logran efectos transformadores. En el polo del entretenimiento, ligado al teatro, el énfasis está en la diversión, dirigida hacia quienes están presentes, anclado en el aquí y ahora. El rol del público es presenciar y apreciar una expresión creatividad individual. Sin embargo, aclara Schechner, "Ninguna performance es pura eficacia o puro entretenimiento". 58.

2. Caracterización de la Actividad Performática:

En el taller, el "mostrar que se hace" está presente no sólo en el juego y la expresión dramática, sino también en cómo se relacionan entre sí y con el espacio. A continuación veremos cómo los aspectos performativos se expresan en el taller. Primero se presentarán varias situaciones y se analizarán en tanto actividad performativa. Algunas remiten directamente al relato etnográfico y en ese caso se presentan con cursiva, en otros casos se ilustran con fotografías. En segundo lugar, se situarán dentro de matrices que grafican la dinámica entre:

Los polos de la presentación/emergencia – representación/restauración,
 por una parte y los polos de la performatividad social – performatividad

58

⁵⁸ Contreras, María José. 2008: 153.



estética por otro, donde se apreciarán el desplazamiento desde lo emergente – social a la representación performativa con fines estéticos.

La eficacia y el entretenimiento.

2.1. Situaciones performativas:

2.1.1. El juego emergente

Corresponde al juego espontáneo, que surge al margen de los ejercicios en que participa un grupo del taller o en algunos momentos iniciales o intermedios de la sesión en que no se estructura todavía la situación, o en cualquier momento en que las consignas fracasan. Es lo que podríamos concebir como "desorden" en una mirada más tradicional del espacio pedagógico, pero que en este caso se incorporan y consideran en el trabajo como juegos emergentes y performatividades sociales⁵⁹.



⁵⁹ Ver Fig. 1.4.4. Matriz de análisis: presentación – restauración/práctica social, práctica performativa.





Fig. 1.4.1. Juego emergente

2.1.2. La primera ocupación del espacio a través de la performance física y la demostración de capacidades

Esto corresponde a la experiencia de la primera sesión y puede considerarse dentro del juego emergente, al menos desde el punto de vista del facilitador. Aparece como la primera manifestación performática que emerge del polo social y que se logra movilizar hacia el otro polo, desplazándola hacia la performatividad con fines estéticos mediante la restauración de la conducta. Como experiencia inicial, fue la



primera clave para el facilitador de que es posible realizar este tránsito, como lo señala el relato etnográfico:

La primera sesión marca el estilo de ocupación del espacio que va a caracterizar al grupo: un constante movimiento y barullo, en el que es muy difícil hacerse oír, juegos, peleas, gritos. En ese deambular de casi 30 niños, muchos chocan con otros, tropiezan o caen. Otros están debajo de las mesas, mirando o conversando, otros hablan fuerte y los más grandes hacen piruetas y acrobacias. Las edades son dispares y los grupos heterogéneos. Hacen y muestran que hacen.

Las consignas dirigidas a organizar juegos teatrales son seguidas por unos pocos. Las únicas que aceptan la consigna "juntarse de a 5" son 2 grupos de niñas de 3º básico. El grupo de niñas que aparece como el más cohesionado con el grito "¡somos las mejores!", asume la consigna de crear un grito grupal con coreografía. Burlas de los más grandes. Su actitud de superioridad física y experiencia se impone: más piruetas, dispersión e interrupciones, decidimos aceptar el espacio que ya se habían tomado. Se abre el espacio central y los más grandes muestran a todos, ahora sí, saltos de gran energía y talento acrobático. El grupo lo recibe entusiasmado.

Las niñas y los niños más pequeños se agrupan y hacen pirámides humanas, en medio de gran jolgorio, agregándole gritos grupales. Uno se ofrece de presentador de modo que se logra al final de la clase realizar una pequeña muestra, con números de piruetas con caídas que bien podrían convertirse en números de payasos. En el momento final se logra la escucha y la mayoría se involucra.

La práctica y demostración de capacidades físicas ha sido una constante del taller: la necesidad de movimiento y juego corporal, la acrobacia, la caída, el choque, el riesgo, el deslizarse. Esto tanto en lo social como en lo performático, ha sido un motor importante del movimiento hacia los polos de la representación y performatividad teatral.

2.1.3. Lo oculto: debajo de la mesa, tras el telón

Emergiendo también del polo social se desarrolla toda una performance "de espaldas a la clase", a través de lo que se presenta más que se representa. En este espacio marginal, lo oculto se expresa en el taller de distintas maneras: Debajo de la mesa y en un rincón donde a veces instalan un telón, provocando un espacio fuera de la mirada. En estos espacios se despliegan complicidades, secretos, chismes y relatos de terror, como un día que un grupo bastante atemorizado aseguraba haber visto al



diablo en el comedor. Tras el telón despliegan juegos que tienen cierta cualidad erótica, provocando risas nerviosas y ocultamiento frente a la profesora, mientras los mayores "poncean" frente a la mirada asombrada de los que logran atisbarlos a través de los intersticios, dejados allí para ser ocupados con miradas. A veces, grupos de niñas se aíslan y ocultan para realizar juegos escritos, cuestionarios y otros de índole romántica.

2.1.4. La performance de la agresión

En la misma línea de lo anterior, emerge la expresión de la agresión que ha sido una constante que atraviesa el despliegue físico y narrativo del taller. No pocas veces algún niño o niña llora porque el juego brusco sobrepasó los límites, o porque otro lo ha molestado contra su voluntad. Sobre todo en el caso de los niños, es un estilo físico de relación, que las más de las veces no tiene connotaciones emocionales. Es común ver niños pegándose, intentando reducir a otros o dándose patadas por puro juego, lo cual de todas maneras causa problemas a la clase. La agresión verbal también es común y resulta un particular esfuerzo de facilitación aprovecharse también de estos hechos para generar el juego dramático. En muchas de sus dramatizaciones también surge el componente de la agresión física y verbal y la reflexión en este sentido ha sido muy importante para encontrar pistas metodológicas y para delimitar problemáticas de investigación. Una solución ha sido la regla, no siempre respetada pero que con la insistencia se ha establecido, que sólo se aceptan las peleas trucadas o "de mentira" en el taller, con lo cual se han disuelto varias escaramuzas.

2.1.5. Los juegos preliminares

Los juegos preliminares o intercorporales, co-creados con los participantes del taller, (analizados en el capítulo 2 y detallados en el Anexo 1), avanzan en grados de restauración, ya que se repiten a lo largo del proceso, sesión a sesión y de estas repeticiones surgen innovaciones. Los fines estéticos en este caso son más bien débiles, pareciendo más cercano al polo social.



2.1.6. La fiesta de disfraces

El episodio que hemos llamado "La fiesta de disfraces" avanza un paso más en el mostrar que se hace, pues existe una voluntad estética más marcada en este caso, manteniendo la fuerte motivación social⁶⁰.

El primer día que entró el baúl de disfraces a la sala fue muy difícil articular alguna actividad previa a la utilización de los disfraces, y debí abrir el baúl y dejar que se disfrazaran en medio de la mayor algarabía. Los niños se habían adueñado del equipo de música y subieron el volumen al regatón, de modo que era una verdadera fiesta. Se disfrazaron durante mucho rato, probando distintas posibilidades y personajes, sin llegar a estructurar nada pero merodeando por ahí, entrando y saliendo de la sala, mostrándose también al resto de la escuela, a medio camino entre la performance social y la teatral. Al final se logró estructurar una presentación con los disfraces de sus rutinas coreográficas y acrobáticas.

2.1.7. Los personajes

A partir del "disfrazarse", pero más cerca del polo performático, las narrativas como ensayos de identidades en el juego se activan con la construcción de personajes. Muchas veces no se "presentan" o ponen en escena, pero deambulan "representando", por el espacio, probándose uno y otro disfraz, posible identidad o personaje para darse una vuelta y captar la recepción que tiene en su entorno social.

El grupo de niñas de 3º, ha generado improvisaciones como "somos las mejores", princesas, patinadoras en hielo, etc., donde se manifiesta una voluntad performática que va evolucionando en medio de sus propios intentos de organización grupal. Han participado de los cuentos de terror, siendo generalmente víctimas de asesinos, salvo una que es "la enfermera loca" o "la nana mala" que le pega a los niños. Caracterizan roles maternos o filiales, viudas, novias, etc. Las identidades diferenciadas por género se expresan fuertemente. Mientras, el grupo de los mayores presenta raperos, prostitutas, travestis, vampiros, villanos varios, el "millonario Farkas".

٠,

⁶⁰ En términos de juego, podríamos caracterizarlo como Mimicry-Paidia.



2.1.8. La performance: el show o número, la dramatización

Un nivel más cercano a la performatividad teatral es éste, donde todos están de acuerdo en que "están representando y presentando" en el espacio central de la sala, definido como espacio escénico. Se dan dos estilos performáticos⁶¹:

- La dramatización una situación narrativa, con argumento y conflicto claro.
- El show o número, Un despliegue escénico que no tiene necesariamente argumento o conflicto claro, con elementos coreográficos de baile canto y música. Su componente social está dado por cómo me presento ante los demás, ya que se pone en escena una fuerte representación de la propia identidad, narrando a través de lo performativo.

2.1.9. La sesión de fotos

La sesión de fotos se trabaja en torno a la caracterización física y gestual de los personajes y su lugar en la historia, al igual que la técnica teatral de la fotografía, integrando efectivamente a la fotografía como registro. Se trabajó la mirada, el gesto, la emoción, la corporalidad y la actitud de los personajes. Aquí hay un intento más claro de caracterización y representación, donde se restaura a través de la pose, se está más consciente de los fines estéticos de su acción. En la siguiente secuencia, vemos a las Vampiras y sus víctimas, las niñas que viven en el orfanato.

⁶¹ Detalladas y analizadas en el Anexo 2.





Fig. 1.4.2. Sesión de fotos

2.1.10. La Obra "Vampiros"

Entrando en un ámbito cercano a la performatividad teatral, se encuentra la Obra "Vampiros", como hemos llamado a esta creación colectiva que corresponde a un proyecto grupal que involucra a todo el taller y que se sostiene durante todo el proceso, enriqueciéndose en su desarrollo. Durante el segundo semestre el taller logró cohesionarse frente a una temática común que los convocaba porque surgió justamente de sus narraciones y de la performance social de "lo oculto":

Ese día invernal estaban todos raros, algunos se ubicaron debajo de la mesa y cuchicheaban con mucho interés, algunos se sumaban y se quedaban en la conversación. Cuando les pregunté qué ocurría, no quisieron contarme, hasta que finalmente un niño me confesó que estaban muy asustados porque alguien había visto al diablo en el comedor. Sin embargo, seguían sin ninguna motivación para disponerse al juego. Se me ocurrió entonces hacer



algo distinto para sacarlos de debajo de la mesa, y les propuse que contáramos cuentos de terror. La idea prendió totalmente y estuvimos más de una hora contando todo tipo de anécdotas terroríficas, muchas de una fantasía increíble, y todas "reales" según ellos. Al final de la clase, les propuse hacer una obra con ese tema y se entusiasmaron muchísimo, y empezaron a lanzar ideas. Los que no estuvieron ese día se enteraron a la clase siguiente de la iniciativa y adhirieron. Así surgió la creación colectiva que denominamos "Vampiros".

Hay que acotar que esto fue posible en parte porque el trabajo con el primer grupo ya había permitido caracterizar sus narrativas, de modo que no fue difícil proponer la integración de la temática del terror, ya que se sabía que los representaría.

2.1.11. La Muestra

Como último eslabón –salvando las distancias con las experiencias de teatro profesional- está la Muestra, donde se alcanza plenamente esa dimensión de sujeto y protagonismo basada en el hecho de autoexpresión organizada y comunicada en convivio (reunión de cuerpo presente), fruto de un proceso de creación y repetición (restauración de la conducta)⁶².

La jefa de UTP me comunicó que había retrasado la muestra para la semana siguiente, pero se equivocó doblemente, porque no avisó a los niños y porque la nueva fecha coincidía con la prueba Simce. Cuando llegué a la clase ellos estaban preparados para la muestra, habían llevado sus vestuarios, maquillajes, etc. En un minuto decidimos hacerla, la única dificultad es que yo no había preparado mi video de registro, pero el proceso así lo exigía. Inmediatamente el curso completo se organizó, los actores fueron a vestuario y maquillaje y los que estaban fuera de reparto, organizaron el comedor donde se realizó, barrieron, ubicaron las sillas, prepararon el equipo y la música y sirvieron de enlace con los otros cursos que iban a ser los espectadores. Nunca habíamos ensayado en el comedor, incluso la orientación era distinta. Hicimos un ensayo general con objetivo de marcar el espacio. Para mi sorpresa, asumieron completamente el nuevo escenario. Igual que en el teatro se sentía ese nerviosismo previo, el público quería entrar y los actores terminaban apresuradamente de prepararse. Entraron más de 60 niños y sus profesoras y se inició la muestra con "Vampiros". Al final el aplauso fue arrollador. Pidieron otra y se mostró "Baile Árabe",

⁶² El Anexo 3 muestra la sistematización de la obra "Vampiros" realizada para la muestra.



mezcla de coreografía y parodia. Éxito total. No pudimos evaluar inmediatamente porque se acabó el tiempo, pero estaban todos felices.

A continuación, se exponen algunas fotografías de la ocasión tomadas precariamente con un celular. En este proceso, hasta la muestra resultó emergente, de modo que el escueto registro se realizó improvisadamente mientras se dirigía la escena. En ellas se ve aspectos del público concurrente al evento realizado en el comedor, e imágenes de las escenas de las vampiras agazapándose antes de atacar y luego chupando la sangre de sus víctimas dormidas.



Fig. 1.4.3. La Muestra



2.2. Hacia la performance teatral

En el taller, entonces, se despliegan prácticas que se insertan dentro del amplio espectro de la performance. A continuación presentaremos el desplazamiento hacia la performatividad teatral que ocurre cuando las prácticas avanzan desde la presentación a la representación y del énfasis social al énfasis en los fines estéticos, como ocurre en la progresión de las prácticas recién detalladas⁶³.

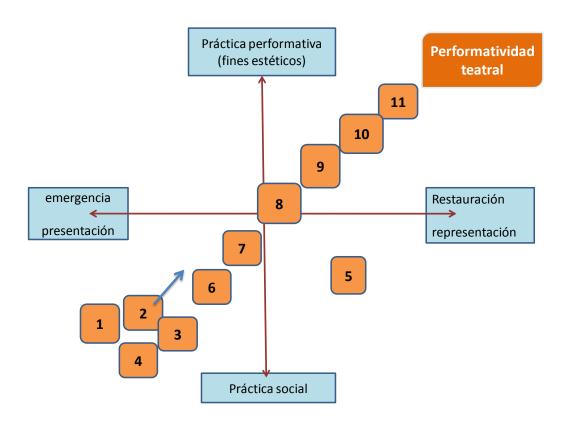


Fig. 1.4.4. Matriz de Análisis: Presentación–Restauración/ Práctica social – Práctica performativa

⁶³ Las situaciones performativas detalladas se ubican ahora dentro de esquemas o matrices de análisis. Para facilitar su ubicación dentro de las matrices, mantienen el mismo orden en que se presentaron y se identifican con un número partiendo desde el 1, que corresponde al juego emergente, hasta el 11, que corresponde a la muestra.



2.3. Entre la eficacia y el entretenimiento

El taller aún cuando por definición está ligado al entretenimiento, se mueve entre ambas dimensiones, ya que hay involucrado aspectos educativos, relacionales e incluso terapéuticos que se asocian a la eficacia. Es por eso que todas las expresiones se ubican en la intersección de ellas. La pregunta por la eficacia también debe considerar para quién, dónde o cuándo algo es eficaz, situándola dentro de ciertos parámetros.

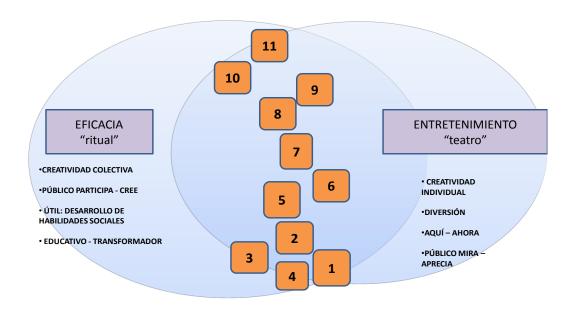


Fig. 1.4.5. Matriz de Análisis: Eficacia - Entretenimiento

Para los participantes del taller, los juegos corporales y dramáticos comparten ambas dimensiones (5-6-7-8): entretenimiento, por el énfasis en el presente y en la diversión; eficacia, por la creatividad colectiva, participación de todos, en tanto "convivientes" ⁶⁴de la performance (performers y testigos) sin separación clara. Los

⁶⁴ Hace referencia al concepto de "convivio", referido a la reunión de cuerpo presente como elementos constitutivo del teatro.



ensayos y preparación para la muestra implican mayor eficacia (10-11) por el impacto en el grupo y en su contexto.

Para la facilitadora la experiencia se centra en la eficacia: una experiencia educativa transformadora, con énfasis en la creatividad colectiva, con fines educativos en relación al teatro, y a las habilidades sociales.

Para el público que asiste a la muestra (11) hay entretenimiento pero con cierta cualidad ritual y participativa que lo mueve hacia la eficacia, y que tiene relación con la intercorporeidad, categoría que se analizará en el siguiente capítulo relativo a los aprendizajes y transformaciones en el grupo.

A partir de estos análisis a continuación se establecerán dispositivos pedagógicos en tanto herramientas que surgen de la performance como perspectiva de análisis.

3. Dispositivos Pedagógicos.

3.1. Desplazamientos Performativos: de lo social al teatro.

De este modo, la intervención pedagógica se basa en mirar las distintas expresiones como performáticas y ubicarlas en estos continuum o matrices que van desde la performance social a la performance estética y desde la presentación a la representación a través de la restauración. Esta noción es útil porque permite ubicar qué lugar ocupan las expresiones de los niños en este continuo y de qué modo se pueden apoyar el tránsito de éstas hacia la performatividad teatral, que es el objetivo explícito de un Taller de Teatro. Así, todo lo que ocurre en el taller puede ser incorporado, más cuando es un espacio eminentemente performático por definición.

La clave pedagógica surgida de la investigación-acción es que en cualquier punto de este continuo, es posible "empujar" aunque sea un poco, hacia la dirección de la performatividad teatral. La primera pista para generar estructura, surgida en el primer encuentro con el grupo es que la consigna debe adaptarse a la situación,



especialmente cuando ésta se percibe incontrolable, como en el caso de la primera ocupación del espacio (2), donde a partir de la performance social fue posible generar la actividad performática artística, avanzando hacia el teatro. Entonces, cualquier emergente puede ser empujado al eje performático. Así, la facilitación busca realizar este tránsito desde el polo de la performance social a la performance con fines estéticos, permitiendo que la segunda se nutra de la primera. Vamos a dar otro ejemplo:

En la improvisación de la abuelita enferma, ésta parte con golpes e insultos realistas lo que hace dudar si están "actuando" o no. De hecho, hay una gran demostración de fuerza y agresividad personales en la escena. La facilitación apunta a 2 cosas: la peleas deben hacerse con golpes trucados que han sido introducidos como juego preliminar en la clase y los insultos tienen que ser en un idioma desconocido (empujar desde la performance social a la teatral/ludificar el Agon). Inmediatamente la escena toma otra calidad, surge un inglés champurreado que convierte la escena en una sátira de película gringa, mientras que los golpes, menos reales por suerte, se limpian y se logran buenos efectos trucados.

Particularmente, el trabajo de luchas trucadas, que se han integrado a sus dramatizaciones, han sido una poderosa clave con estos niños que apunta a realizar una especie de ritualización de la agresión: ludificar y mimicrizar a Agon, como en el caso de los *Kurumugl* y la sustitución de la guerra por el rito⁶⁵. Algo similar se ha realizado en el taller, introduciendo tecnologías en los combates – a través de los juegos con palo o las técnicas de combate trucado-, tanto los reales como los representados, o como los que no tienen claro el límite.

En el caso de "lo oculto" (3), se ha generado bastante actividad performática a partir de este elemento: La facilitación intenta empujar el "ponceo" debajo de la mesa al polo performático, aceptando la expresión y solicitando una improvisación "teatral" con ese mismo tema, con la regla de que los besos y otras manifestaciones corporales, al igual que las luchas, deben ser trucadas. A partir de esto, el grupo

⁶⁵ Schechner, Richard. 2003:42.



termina re-presentando una escena sobre parejas que se engañan, intercambian y separan a partir de una fiesta⁶⁶. Es llamativo que luego de esto, nunca más se dio la situación de "ponceo" en la sala de clases. Los relatos de terror han originado dramatizaciones de vampiros y muertos y los ejercicios dramatúrgicos de las niñas en torno a la temática amorosa arrojan un par de dramatizaciones románticas.

El producir estos desplazamientos requiere que, quien los facilita, esté atento a tomar estas manifestaciones y explicite la invitación e incluso la necesidad de llevarlas al plano escénico, verbalizando consignas como "entonces hagan una obra con eso", o "¿cómo podrían representar esto en teatro?", siendo activo en realizar y apoyar esta sugerencia, incluso dando ejemplos de actuación de cómo se podría resolver como problema creativo. Buscar representar lo presentado, sería la estrategia básica, en el sentido de empujar a la performatividad teatral, activar la restauración de lo emergente para llevarlo al plano de lo estético. La herramienta básica que permite avanzar en este desplazamiento hacia la teatralidad es la restauración de la conducta, que abordamos a continuación.

3.2. La restauración de la conducta

En el teatro, "el proceso de taller-ensayo es la máquina básica de la restauración de la conducta"⁶⁷. Es el recurso pedagógico y teatral que permite los desplazamientos y que lleva una improvisación a un nivel un poco más elaborado, cada vez, de expresión dramática. La consigna del facilitador es, siempre, repetir las improvisaciones, de modo que en cada repetición se introduzcan las sugerencias de desplazamiento (de Paidia a Ludus, de lo social a lo teatral). Estas sugerencias corresponden al aporte de elementos propios del ejercicio del teatro como caracterización de personajes, organización del foco y de la acción, precisión del movimiento, introducción de acciones trucadas, trabajo sobre el lenguaje o textos, caracterización vocal, planta de movimiento o cualquier otro elemento que el facilitador, aplicando una lógica de

⁶⁶ Ver análisis en Anexo 2, el juego dramático "cambio de parejas"

⁶⁷ Schechner, Richard. 2002:187.



dirección teatral, considere valioso para potenciar la escena. Además, es el momento de realizar nexos pedagógicos, es decir, introducir o recordar conceptos ya vistos en las sesiones de modo que los niños también comprendan que eso que hacen corresponde, por ejemplo, a caracterizar un personaje u organizar el foco de la atención de los espectadores. Todas las sugerencias se orientan al logro de una comunicación más efectiva de lo que los sujetos quieren expresar, que es el sentido último de la representación.

El proceso de restauración de la conducta surge a partir de la repetición de la improvisación y puede avanzar, en un proceso creativo, hasta el momento en que se fijan tales conducta. Esto es posible cuando el proyecto es grupal y sostenido como es el caso de la creación colectiva "Vampiros", en la cual el grupo asume el desafío de pasar del juego a la repetición, de Paidia a Ludus, mediante el ensayo, logrando articular una "obra" que cada vez se repite-ensaya de manera más o menos similar, aunque cambiando frecuentemente el elenco. Es una cadena de representaciones de representaciones —valga la redundancia- que permite arribar a la performatividad teatral.



VI. RESUMEN DEL MODELO

Resumiremos el modelo a través del esquema gráfico de la página siguiente (Fig. 1.5.1.), que intenta dar una panorámica de los desplazamientos en el taller, los cuales, espacialmente se organizan de izquierda a derecha, dando una idea de la evolución del proceso en el tiempo. Así, constituye un resumen de los conceptos vertidos en los capítulos anteriores y su dinámica dentro del espacio pedagógico.

Los emergentes surgen del polo de la performance social – paidia (a la izquierda), y se trata de la expresión de emociones y los estilos de juego emergentes. La intervención pedagógica estructura el juego, estimula a través de las improvisaciones el surgimiento de narrativas y dramatizaciones y favorece los desplazamientos hacia el polo de la performance teatral – ludus (a la derecha). Gracias a un proceso de restauración de la conducta o de representación de la presentación (improvisar, repetir, ensayar), se van configurando expresiones más elaboradas (shows, números) que se nutren de todos estos elementos y que pueden desembocar en proyectos creativos grupales (la obra), avanzando hacia el polo performático teatral- Ludus. La muestra ante público constituye una materialización de este proceso, el hecho de comunicación creativa por excelencia. En esta evolución, vemos consolidarse aprendizajes necesarios tanto para el teatro como para la vida social, como la grupalidad y la expresión creativa del conflicto y las emociones, los cuales constituyen el tema de la próxima parte.



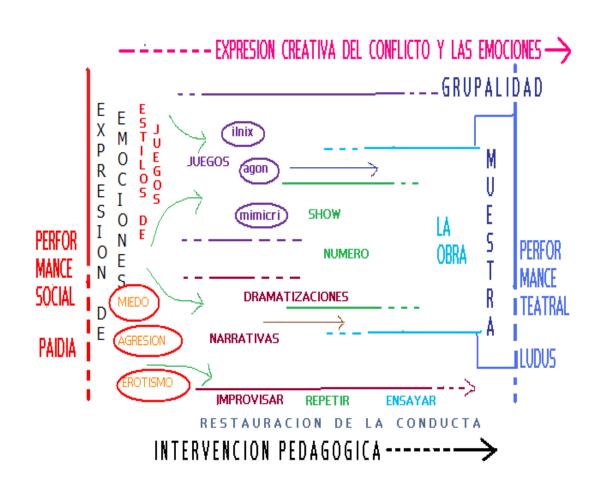


Fig. 1.5.1. Resumen del modelo



SEGUNDA PARTE: APRENDIZAJES Y TRANSFORMACIONES EN EL GRUPO



Cuando en un principio se intentó conceptualizar los aprendizajes —esperados y concretados- produjo gran confusión la idea pre-concebida de que era necesario alcanzar y consignar aprendizajes en el plano técnico teatral, por un lado, y a nivel de habilidades sociales, por otro. Finalmente, y por fortuna, se logró comprender que ambas dimensiones a nivel pedagógico coincidían, y que algunos de los aprendizajes necesarios para el teatro, también lo son para la vida social. Aún más, y por esta misma coincidencia, el ámbito de los aprendizajes —que tanto preocupa a los educadores- se vincula estrechamente al ámbito de las transformaciones, que interesa a quienes trabajan en el ámbito terapéutico y de desarrollo personal.

En este capítulo revisaremos cómo un grupo de niños, en contexto de vulnerabilidad, permanentemente plantea desafíos al pedagogo, y aprende - se transforma en el proceso- alcanzando mayores niveles de escucha, experiencia de pertenencia al grupo y expresión creativa. Buscaremos configurar este proceso a través de sus transformaciones, comprendiendo que es sólo un momento en la vida de cada uno de sus participantes, construido para ser significativo. Y en esta construcción, revisaremos los dispositivos pedagógicos que operaron favoreciendo justamente estos aprendizajes transformadores y que pueden ser un aporte a futuras experiencias en este ámbito.

Esta segunda parte también tiene que ver con la autoevaluabilidad, con verificar el proceso dentro de sí mismo. Por eso se incluyen también fotografías, ejemplos de las notas de campo⁶⁸ que se encuentran categorizadas en el Anexo 4 y evaluaciones del taller, plasmadas en el Anexo 5. Un proceso de verificación constante posibilita dirigirse consistentemente hacia los aprendizajes esperados y el tipo de

⁶⁸ Las notas de campo son relatos y reflexiones escritas libremente en el cuaderno de campo durante la experiencia, generalmente después de alguna sesión. Los ejemplos de las notas de campo se introducen entre el texto con *cursivas* y con su codificación entre paréntesis. En el Anexo 3 se encuentras todas, categorizadas según las dimensiones del modelo.'



transformaciones que se buscan, y esto es parte del abordaje de investigación-acción, que se profundizará en la tercera parte.

VII. GRUPALIDAD

Podríamos definir "grupo" como un cuerpo social articulado y dinámico, con cierto grados de organización, distinto de la sumatoria inorgánica de las individualidades, organizados para la realización de ciertos aspectos de las identidades individuales . Para dar inicio a la configuración del concepto de grupalidad, propondremos que se trata de la experiencia de grupo, que incluye el sentido de pertenencia (ser parte) y ciertas actitudes que posibilitan esta experiencia⁶⁹. El desarrollo de la grupalidad se da a través de la experiencia de jugar-crear-trabajar con otros en colaboración, lo cual requiere de algún grado de actitudes básicas como la escucha, consideración, cuidado del otro, solidaridad y aceptación de las diferencias. Tanto el teatro como la vida en sociedad requieren de la experiencia grupal: la reglamentación, autorreglamentación y organización de las conductas en función de lograr el acto comunicativo, ejercicios inherente al teatro, dependen de la grupalidad y son aprendizajes también para la convivencia social.

Lo anterior viene a ser una primera definición operativa de la grupalidad, sin embargo hay otro estrato que es posible explorar a través de los conceptos de "intercorporeidad" y "comunidad intersurbjetiva". La intercorporeidad se puede entender como un "sistema entre-los-cuerpos-de-los-participantes que es autónomo respecto a las intenciones, impulsos y energías de los cuerpos individuales"⁷⁰, en otras palabras, un contagio entre cuerpos en acción. El sistema intercorporal supera los límites de sus participantes, y es un fenómeno que se da con mayor intensidad en prácticas performativas como el teatro. Para Contreras y desde la filosofía

⁶⁹ Estas definiciones iniciales son operativas y provienen de la experiencia personal con grupos de personas de todas las edades, tanto en el trabajo educativo como en el artístico.

70 Contreras, María José. 2008:148



fenomenológica de Husserl y Merlau Ponty, el cuerpo es el terreno donde es posible el contacto y la comunicación con otro, "y las prácticas performativas se caracterizan por la posibilidad de traspasar efectos y modificaciones energéticas de cuerpo a cuerpo ⁷¹. Más aún, cuando más eficacia alcanzan estas prácticas, es cuando la experiencia intercorpórea se puede irradiar a las audiencias.

El fenómeno del encuentro de los cuerpos tiene enormes implicancias: la subjetividad misma de los individuos tiene su origen en primera instancia en la intersubjetividad⁷², mientras que ésta se asienta en la experiencia intercorpórea. Husserl plantea la noción de comunidad intersubjetiva que "pasa por el establecimiento de una intercorporeidad que permite reconocer en los otros cuerpos el cuerpo de otro sujeto de la experiencia"73. Así, de alguna manera, lo grupal permite la configuración de lo individual, en una relación dialéctica que revisaremos más adelante.

En relación al proceso que nos ocupa, el desarrollo de la **escucha** viene a ser el punto de partida de todo vínculo, y se puede construir a partir de la grupalidad emergente, avanzando hacia la evolución del grupo y de los individuos, proceso favorecido por el surgimiento de un proyecto común.

2. Escucha

La calidad de la escucha en particular en la experiencia que constituye la presente investigación fue muy difícil de conseguir en un principio, debido a múltiples factores de contexto, como la diversidad de edades del grupo, la pertenencia a distintos cursos y niveles y el cambio de entorno que implica pasar de la sala

⁷¹ Ibid:153

⁷² Esto aparece claramente en la filosofía fenomenológica de Husserl y en la teoría socio-cultural del aprendizaje de Vigotsky. Para este último, anterior al surgimiento de un espacio psicológico individual existe uno interpsicológico.

⁷³ Ibid: 154



tradicional a un espacio libre que puede ser ocupado de cualquier manera, no conocida con anterioridad. Hacemos eco de las palabras del maestro del Psicodrama, J.L. Moreno que en su experiencia con niños enfrentados a la actividad creativa, relata:

Según nuestra experiencia, los niños liberados de la disciplina de los salones de clases escolares son bastante incapaces de escuchar. Hay una carencia de control interno, y una exuberancia de impulso creador casi devastadora. En consecuencia, las primeras sesiones de un grupo de improvisación son anárquicas, y la expresión se caracteriza por una 'cruda inmediatez'. Por el momento el niño es antisocial, sólo se interesa por la consecución de su propio proyecto. Después de un breve período de adiestramiento, ese estado deja lugar a una actitud social y el niño aprende a escuchar, pues en ese acto obtiene la clave de la aventura de la 'situación'. Además, adquiere un gran interés por el trabajo de los demás (...) Aún cuando observa está creando, pues siempre se dice: 'Yo lo hubiera hecho de tal o cual modo'⁷⁴.

Efectivamente, la escucha es la actitud que permite que emerja el grupo como cuerpo social. En este sentido, el teatro **es** una actitud social que permite avanzar desde la "cruda inmediatez" al proyecto grupal. Este tránsito graficado por Moreno se dio en nuestro grupo, pero no de manera espontánea: requirió de un proceso relativamente largo, en el cual para avanzar en su desarrollo, fue necesario probar varios dispositivos sociales pedagógicos.

Este ejemplo de las notas de campo del segundo mes, demuestra que falta recorrer un camino⁷⁵:

Aún falta Experiencia de Grupo: Grupalidad. Tiene que ver con escucharse, con el rito de estar juntos, con esa disciplina. No puedo armar un círculo grupal todavía. (15-5-2009, C. 10)

7.

⁷⁴ Moreno, Jacob Levy. 1972: 199

⁷⁵ Ver Anexo 4: "Notas de Campo", para esta y todas las notas cifradas que ilustran la segunda y tercera partes.



2. Grupalidad Emergente

Una primera clave fue identificar y trabajar con y desde las estructuras sociales del grupo: los subgrupos y liderazgos naturales, es decir, con la grupalidad emergente, caracterizada por pequeños grupos tipo pandilla. Esto era lo único posible en un inicio dado lo heterogéneo del grupo en lo relativo a edades y etapas de desarrollo. Esta heterogeneidad, constitutiva de la dinámica grupal, se irá transformando en la medida que se configura un grupo mayor —o una grupalidad- capaz de contener a las pequeñas agrupaciones:

La importancia del juego: Reina un ambiente festivo y de vida social. Cada uno trabaja – juega en algo... Camila es líder, siempre ha sido apoyo. Se disfraza, es loca y juguetona y organiza al grupo.... Trabajar con las estructuras sociales del grupo, apoyarme en su liderazgo, constituir grupo con los grupos naturales. (12-5-2009, C. 3,4,6,7)

Según Moysés Aguiar, los roles en un grupo emergente se desarrollan en función de las condiciones existentes y responden a necesidades instintivas de sobrevivencia sobre las que se erigen las condiciones sociales y culturales. Efectivamente, y desde la experiencia ancestral del ser humano, lo social conlleva de forma ambivalente tanto protección como amenaza: en el colectivo, el otro es competencia, pero también un apoyo para mis necesidades, así que la grupalidad implica el asunto de la sobrevivencia frente a condiciones ambiguas. La competencia suele ser un aspecto importante: en los grupos de adultos, ocurre mucho en torno al saber y a los conocimientos, mientras que entre púberes o niños se compite por el "tener", por la belleza o la popularidad⁷⁶.

Frente a esto, los pequeños grupos surgen justamente como necesidad de autoprotección y el trabajo a desarrollar implica ampliar los márgenes de la

⁷⁶ 2ª Entrevista con Moysés Aguiar. Septiembre 2010



grupalidad de manera que se oriente hacia la protección más que hacia la amenaza. En otras palabras, el reto de un facilitador es construir una grupalidad incluyente para todos, un espacio de contención, pero no de manera estática, ni como logro definitivo, sino que asumiendo el movimiento social constante dentro del grupo, el ir y venir que incluye el conflicto y la resolución. Y esto se expresa en todo tipo de acciones, hasta las más domésticas.

Al final este grupo ayuda a guardar las cosas y dejar las mesas puestas, cosa que costaba con el grupo del primer semestre (11-8-2009, c.25)

Tal ha sido la experiencia vivida en este caso y desde ahí se pueden configurar los logros, aprendizajes y las transformaciones grupales.

3. Grupos e Individuos

Retomando el tema de la relación dialéctica entre – la evolución de- grupos y individuos, quisiéramos traer a la discusión el concepto del encuentro, de W. Schutz, vuelta sobre la relación entre lo inter que da otra y lo personal/subjetivo/corporal. Schutz plantea que "la noción psicológica clave en la teoría sobre el encuentro es el concepto de sí mismo"⁷⁷, el cual se deriva de las relaciones que la persona tiene con otros, las que son gobernadas por 3 necesidades básicas que orientan también los procesos grupales: inclusión, confrontación y afecto. En la medida que alguien se siente incluido en un grupo, se abre para él la posibilidad de interaccionar con otros y retroalimentarse y su autoconcepto mejorará, pues es señal de valoración hacia su persona. Luego que esto ha sido conseguido, puede desear lograr algo, tanto para sí como para el grupo, para lo que deberá confrontarse e incluso verse envuelto en la competencia, a partir de lo cual será ubicado en un lugar dentro del grupo. Finalmente, la evolución del grupo-individuo

⁷⁷ Schutz, William. 1967:131



implicaría superar tanto los problemas de aceptación como de poder, para entrar en una dimensión afectiva. Quien "no siente temor de otro ser humano, ni tampoco afán de usarlo o dominarlo está apto para poder amarlo, o incluso, odiarlo"⁷⁸.

Estas necesidades ocurren espontáneamente en un grupo de encuentro, y es una clave conocerlas y reconocerlas. Y el trabajo de taller teatral o de creación puede ser considerado como un grupo de encuentro. El director teatral Peter Brook reconoce estas ambigüedades del trabajo creativo en grupo, donde se movilizan las necesidades de inclusión: "Gran parte de nuestras manifestaciones excesivas e innecesarias provienen del miedo que tenemos a que, si no estamos todo el tiempo haciéndonos notar, dejemos en realidad de existir".

Nuestro grupo de análisis enfrenta estas contradicciones entre la amenaza y la protección, la inclusión y la confrontación. Es, efectivamente, un grupo en el que hay mucho movimiento social. Volvemos a reponer aquí el caso de Yanis, que al poner en escena el *bullying* u hostigamiento al que estaba expuesta siendo nueva en la escuela, logró integrarse de manera efectiva al grupo, y se convirtió en un pilar creativo del taller⁸⁰. Este caso ilustra cómo, dentro de la dialéctica grupo-individuo se puede evolucionar en ambos aspectos, fortaleciendo la grupalidad y al mismo tiempo, fortaleciendo la identidad de uno de sus miembros, en este caso, Yanis, que disminuye su condición altamente vulnerable dentro del grupo logrando luego de la confrontación, su inclusión y además el afecto de todos.

Ella, como estudiante nueva en el colegio, constituye inicialmente una amenaza a ciertos equilibrios que se han logrado a nivel grupal, en su calidad de elemento "extranjero", puede romper esos equilibrios. Si su personalidad es notoria, además, su poder de poner en crisis las referencias es mayor, entonces es rechazada. Para Moysés Aguiar, precisamente cuando se pierden o se desajustan las referencias, es

⁷⁸ Ibid

⁷⁹ Peter Brook, citado en Bogart, Anne 2008: 91.

⁸⁰ El caso se describe completo en la página 43.



el momento crucial de la creatividad. Si los referentes son fijos, no se puede crear⁸¹. Y es justamente a través de un proyecto creativo común, que se posibilita la evolución del grupo y del individuo. Del grupo, que se une en torno a una tarea que involucra a cada uno de forma integral, y del individuo, Yanis, que atraviesa la confrontación poniéndola en escena y a través de este acto protagónico es validada e incluida en el grupo.

4. Proyecto Común

En nuestro caso, la grupalidad se ha logrado en mayor medida cuando el proyecto estaba fundamentado por la motivación de todo el grupo, y esto fue posible gracias a la estrategia centrada en los sujetos y su protagonismo, a través del modelo de los emergentes. Así, trabajar desde sus juegos, narrativas, y expresiones sociales se transforman en claves para avanzar en procesos grupales, donde es posible el encuentro. De este modo el modelo en sí funciona como dispositivo protector de lo grupal en base a tomar las motivaciones del grupo y desplazarlas gradualmente a mayores niveles de elaboración.

La escucha grupal permite la generación autónoma de reglas y la sincronización de acciones necesaria para el desarrollo de un proyecto creativo grupal. Estructurar lo caótico inicial (de Paidia a Ludus) tiene que ver con aumentar los niveles de escucha, base de la grupalidad. Si no atiendo o escucho, mi compañero puede caer mientras lo sostengo del palo. Si no nos escuchamos unos a otros, la "obra" que estamos creando -que no es más que la repetición de una secuencia de acciones interrelacionadas dentro de un espacio de ficción- no va a resultar. La restauración de la conducta requiere grupalidad, y ésta es una de las verdades del teatro y toda pedagogía teatral debe incluirla, incluso en la formación profesional. La

⁸¹ 2ª Entrevista con Moysés Aguiar, septiembre 2010.



reglamentación y organización de las conductas en función de lograr el acto comunicativo y el proyecto conjunto pasan por la grupalidad y son aprendizajes para la convivencia y para el teatro. Todo esto es lo propio del teatro y es lo que lo convierte en acción predominantemente social.

Cuando les digo que la van a hacer con público se ponen felices. HAY TEATRO! Otros que habían salido vuelven y ocupan lugares en la obra. Todos están felices. Todavía hay algunos pocos que quedan fuera (14-8-2009, C.30)

Restarse de este proceso muchas veces es aburrirse, dado que el proyecto común tiene una fuerza centrífuga, atrayendo cada vez más miembros activos comprometidos con lo grupal. En la última fase pedagógica que se traduce en la Muestra, en la que finalmente todos colaboran, hasta quienes frecuentemente desafiaban el espacio.

5. Dispositivos Pedagógicos para Favorecer Grupalidad

La grupalidad se puede favorecer en los distintos momentos de la sesión: el juego preliminar, la expresión dramática y la puesta en común. También en las distintas etapas del proceso pedagógico que culminan en la muestra teatral final. A continuación revisaremos la cuestión en cada uno de estos momentos.

5.1. El Juego Preliminar (Juego Intercorporal)

En relación a los momentos de la sesión, en los juegos preliminares se favorece la iniciativa grupal abriendo el espacio a la co-construcción de éstos, varios de los cuales tienen un importante énfasis colectivo. Para fines del análisis, quizá sea oportuno reconceptualizar el Juego Preliminar como Juego Intercorporal. El Juego Preliminar se refiere al momento inicial de la sesión, antes de la expresión dramática, cuando se desarrollan y crean ejercicios buscando que los participantes se conecten con su cuerpo y con el cuerpo de otros al entrar en acción conjunta. En énfasis al nombrarlo como Juego Intercorporal está en que se busca estratégica y



deliberadamente producir este sistema y experiencia intercorpórea y favorecer que emerja el contagio de los cuerpos en acción. Las siguientes fotografías ilustran el asunto de la intercorpoeidad: nótese la disposición de los cuerpos de los niños que están esperando el turno para un juego, cómo sus ejes y mirada están orientados hacia un mismo punto, y cómo sus posturas son similares en disposición hacia el foco. No es algo que ocurra de manera consciente, sino como un fenómeno intercuerpo:



Fig. 2.1.1. Esperando turno



A continuación, se detalla qué juegos (de los descritos en el Anexo 1, "Categorización de Juegos Intercorporales Preliminares") favorecen grupalidad y por qué, para luego analizar algunos con más detención.

Tabla 2.2.1. Juegos que favorecen la grupalidad

Juegos emergentes	Tipo de juego	Favorece grupalidad porque
El elástico o catapulta humana	ILNIX	Quienes sujetan el elástico deben cuidar de sostener al compañero y aplicar la fuerza justa para su lanzamiento. Esperar turno
Acrobacias	ILNIX	Requiere aprender a cuidar los cuerpos del otro, sincronía y organización de acciones
Arrastradas	ILNIX AGON	Trabajo en parejas. Escucha y cuidado del otro
Caídas y muertes	ILNIX AGON	Trabajo en parejas. Sincronización, recibir y cuidar al que cae.
Equilibrio, Contrapeso, Campana	ILNIX	Trabajo en parejas. Trabajar con el peso del otro. Sincronización.
Encuentros y chócalas	ILNIX	Grupal. Esperar turnos, sincronización en velocidad, calibrar fuerza y velocidad para los encuentros.
Juegos con pelota	ILNIX	Escucha grupal, atención y reacción.
La barra, el trapecio, koala	ILNIX	Sostener entre varios el palo con el peso de un compañero. Esperar turnos.
El limbo	ILNIX MIMICRI	Mantener un ritmo grupal, esperar turnos
La hélice grupal	ILNIX	Un niño hace girar el palo y otros saltan,
Levantadas, carritos, sillitas	ILNIX MIMICRI	Sostener entre varios el peso de un niño, sincronizar fuerza y movimiento
Secuencias de lanzamiento y "lucha"	AGON ILNIX	Grupal, esperar el turno en filas, responder a una secuencia fija, atender al otro, lanzar y recibir el palo.
El palo de bomberos /el palo encebado	ILNIX	Sostener entre varios el palo con el peso de un niño, esperar turno, sincronizar.
Arrastrar, Capturar con telas	MIMICRI AGON ILNIX	Organizar secuencia en pequeños grupos, cuidado del otro, turnos.
Esconder y descubrir	MIMICRI ILNIX	Sincronizar movimiento y manipulación de la tela, organización coreográfica.



Analizaremos el juego de **contrapeso** como ejemplo. Este se realiza en parejas frente a frente tomados de ambos brazos, mientras, manteniendo el soporte de los pies, van echando el cuerpo hacia atrás y entregando el peso al compañero, de modo que es necesario concentrarse en el peso del otro para lograr la tensión justa y no caer. Cuando han logrado el equilibrio, deben probar cambiar de brazo, quizá levantar una pierna o buscar maneras de mantener el contrapeso. Una variante es el contrapeso de espaldas.

El contrapeso funciona como metáfora e imagen del encuentro. Metáfora que no lo es tanto, ya que intercorporalidad y comunicación corresponden a dominios fenoménicos intersectados. Entonces, aprender a nivel corporal a sentir, calibrar y equilibrar el peso del otro, tienen sus equivalentes en el plano de las relaciones. De hecho, podríamos esperar que, a partir de estos ejercicios intercorporales, se desarrollaran ciertas habilidades sociales como la escucha, la empatía, la atención al otro. Así mismo, subiendo en complejidad, interpela a la confianza: en la entrega de mi peso a otro, en el riesgo necesario para mantener la vitalidad en las relaciones y en la creación. Equilibrio y confianza resultan ser dos polos entre los que se mueven los cuerpos y las subjetividades en comunicación.

La Grupalidad en su aspecto corporal, se vincula también a actitudes como la solidaridad, la inclusión de todos en el grupo, la consideración del compañero y del colectivo, y el cuidado del otro especialmente en los juegos favoritos que conllevan riesgo, vértigo y velocidad (Ilnix). Ciertos **juegos con palos**, como el koala, levantadas, carritos y sillitas, ofrecen la oportunidad de desarrollar estas actitudes ya que se trata de sostener entre varios el cuerpo de otro -evidentemente, bajo la supervisión y animación cercana de un adulto-.





Fig. 2.1.2. Sosteniendo al compañero

Cuando se jugaba en las clases, todos participaban pasando y sujetando, en un espíritu totalmente inclusivo. A continuación un ejemplo del relato etnográfico grafica esta cuestión.

Paula es una niña bastante gordita, se resta generalmente de la actividad, probablemente debido a que esto le dificulta el movimiento. Hay otras niñas gorditas que participan, pero Paula se muestra tímida y aprensiva y además es nueva en el colegio. En el juego del koala, ensayamos distintas maneras de treparse y colgarse del palo sostenido en forma horizontal, y todos pasan, incluso quienes son menos ágiles, mientras que los más forzudos sostienen el palo. Cuando es el turno de alguien más grande y más pesado, deben agregarse "forzudos" a la tarea de sostener el palo, a veces hay 3 a cada lado sosteniendo. Paula no quería participar, solo estaba sosteniendo el palo, pero insistimos que todos debían pasar, incluso ella. Yo insistía permanentemente "no importa que no lo sepan hacer, lo importante es intentarlo", y en cada pasada ayudábamos a que cada uno avanzara un poco en su esfuerzo. Cuando Paula se decidió, Joshua, que es muy inquieto comenzó a burlarse de ella. El grupo completo lo hizo callar. Lógicamente, a Paula le costó, pero todos la apoyaron en una expresión de solidaridad que me sorprendió.



5.2. El Juego Dramático

En ocasiones nos hemos referido indistintamente a "Juego" y "Expresión Dramática", sin embargo aquí hacemos una pequeña distinción para situar el Juego más cercano al plano de los emergentes, lo que surge, mientras que la Expresión abarca todo el ejercicio teatral que se desarrolla mediante la restauración de la conducta. Ambos están distantes del teatro, propiamente tal, que implica el Mimicry que los constituye en su aspecto profesional (plenamente Ludus).

Durante las sesiones, cuando llega el momento del juego dramático, habitualmente el segundo de la clase, constituido por improvisaciones de sus narrativas y de sus expresiones sociales⁸², la grupalidad se expresa en la necesaria organización que requiere una representación, avanzando hacia mayores niveles de ella en la medida que se desplaza hacia el polo performático teatral. Generalmente estos son proyectos de pequeños grupos que se organizan en base a su cercanía y confianza, respondiendo al criterio de grupalidad emergente, y que al final de la sesión se muestran al colectivo en el espacio central.

En esa puesta en común al final de la sesión, también se va desarrollando la escucha al apreciar el trabajo de los compañeros, y opinar sobre éste una vez finalizado. Tal como testimonia Moreno, citado al principio del capítulo, en el espectador la actividad creativa prosigue, al enriquecer muchas veces la muestra con sus observaciones, opiniones y aportes, lo cual es solicitado permanentemente desde la facilitación. En el taller, para involucrar a los más periféricos, más tímidos o más grandes que se restaban a la dramatización, la facilitadora los sentaba a su lado a hacer "crítica" o a "ayudar a dirigir", preguntándoles "¿qué te parece?", a lo que ellos respondían "lo hacen bien", "son chistosos", "tienen que hablar más fuerte, no se entiende", o daban sugerencias específicas tipo "podrían hacer tal cosa" o "que le metan esa tela". De esa manera, entraban en la órbita del sistema intercorpóreo-

⁸² Ver Anexo 2: "Categorización y Análisis de Narrativas del Juegos Dramático".



intesubjetivo. Algunos tímidos, incluso, se posesionaron de roles como sonidista (el que ponía *play* en el equipo de sonido que, por cierto, se especializó totalmente en eso) o las maquilladoras que ejercieron su rol a la perfección, como podemos apreciar:



Fig. 2.1.3. Las maquilladoras

También estaba disponible el rol de "presentador" para el que introducía caos o fugazmente irrumpía con energía después de haber estado fuera del grupo. A los más extrovertidos o líderes en expresión —los "buenos para el teatro" según ellos mismos y el sentido común- el mismo grupo les reservaba los papeles protagónicos.

Cuando ya estaba instalado el proyecto común, cualquiera se podía integrar a él en determinado momento. Se doblaban, se incorporaban o suprimían papeles dependiendo del elenco asistente a la sesión, y así, en torno a la creación colectiva "Vampiros" se experimentó en todo sentido. Se realizaron aproximaciones sensibles, exploraciones con las telas y con los palos, se construyeron y ensayaron coreografías inspiradas en *Thriller* de Michael Jackson, muy de moda en ese momento. Se enriqueció el guión, se trabajó en la caracterización de los personajes y se fue configurando una planta de movimiento. Las sesiones completas a veces se trataban de esto.



En este proceso a través del desplazamiento performativo de los emergentes se fue configurando una comunidad intercorporal cada vez más intersubjetiva en torno a algo que expresar y que comunicar. Algunas evaluaciones ilustran esto⁸³:

¿Qué me gusta del taller?

- ° Camila: Aser la obra de triler y bampiro (sic)
- ° Moira: Me gusta la obra de triler y de bampiro (sic)
- ° Matías: Hobra de triler y bampiro (sic)

5.3. La Muestra pública como acto comunicativo del proyecto grupal

La grupalidad se fortalece cuando surge un proyecto que convoque al grupo completo, como es el caso de "Vampiros", sin embargo alcanza su momento cúlmine en el momento de la comunicación de este proyecto expresivo a la comunidad, convirtiéndose en una especie de sello identitario.

En este momento, hasta los más periféricos al grupo, chicos mayores que habían desafiado intermitentemente el espacio, se involucran con motivo de la Muestra, asumiendo tareas como la limpieza y preparación de la sala, la coordinación con los otros cursos asistentes, la recepción y acomodación del público.

Esto es lo propio, no ha sido impuesto ni se les puede arrebatar, es el lugar y momento del empoderamiento donde cada uno tiene total validez en su condición de sujeto, que se activa en ese mostrarse que es un acto de comunicación. Entonces es el momento de la máxima escucha, de la completa inclusión y del total protagonismo de este cuerpo social. El grupo ha disuelto sus amenazas para convertirse en una experiencia de potenciamiento de sus miembros. La respuesta también es total: el público, sus pares, ovacionan la entrega, se espejan en ella, se sienten totalmente identificados, también ellos están ahí. Y se vive la comunión que busca el teatro, el "convivio" que le da sentido y que lo convierte en una fuerza social. La comunidad intercorporal e intersubjetiva que conforman los niños del taller se amplía hacia

⁸³ Ver Anexo 5: "Evaluaciones y Autoevaluaciones".



sistema intercorpóreo que también incluye a todos los niños y adultos testigos —en copresencia- de su actividad performativa. Esta alcanza altos grados de eficacia, podríamos aventurar que emerge cierta cualidad ritual. Con ellos vibran y a eso responden con el gran aplauso final, y quieren más.

En suma, durante todo el proceso se favorece la grupalidad en distintos momentos y por distintas vías, en la medida que el grupo es el protagónico y principal artífice de sus propios proyectos. En otras palabras, establecerse desde el paradigma del protagonismo de los sujetos infantiles favorece la construcción de comunidades intercorporales e intersubjetivas. En este sentido, el teatro como expresión múltiple e interdisciplinaria es capaz de ser inclusivo, de modo que todos desarrollen alguna habilidad, no sólo "los buenos actores".



VIII. EXPRESIÓN CREATIVA DEL CONFLICTO Y LAS EMOCIONES

Como ya hemos manifestado, el desarrollo de la individualidad y de la grupalidad son dos aspecto del mismo proceso. Y este proceso es tejido por la expresión constante de sus miembros, hecho que ponemos como punto de partida a cualquier intervención en lo grupal. A decir de Moysés Aguiar, el grupo siempre es verdadero, lo que ocurre allí tiene valor de autenticidad, de modo que lo que no se expresa directamente, lo hace indirectamente⁸⁴. Entonces el desafío es favorecer modos creativos en el proceso expresivo. Nuestra comprensión de lo creativo en este caso es bastante sencilla: consideramos creativo aquello que no va en la dirección de la amenaza, ni para el individuo ni para el grupo, sino en la dirección de la transformación y la inclusión.

1. Siempre se Expresa

Este es uno de los axiomas de la comunicación: es imposible no comunicar, siempre estamos expresando de muchas maneras. Los educadores a veces enfrentan los grupos con expectativas concretas respecto de la manera en que sus miembros tienen que participar de las propuestas, lo cual puede resultar en la frustración del pedagogo frente a un grupo que "no participa". Observar y aceptar la forma de participación es clave para permitir la construcción de un proceso expresivo de orientación creativa, ya que incluso el silencio o sólo mirar son formas legítimas de participar. Más aún, el rechazo puede ser la afirmación de un conflicto de autoridad ante lo cual los educadores tienden a sentirse desautorizados y a entrar en un juego de competencia, perdiendo la posibilidad de leer la expresión del colectivo.

⁸⁴ 1ª Entrevista con Moysés Aguiar. Mayo, 2010



Y lo grupal se trata justamente de la expresión de emociones y conflictos, permanentemente emergiendo en los procesos, que no pueden sino expresarse de alguna manera. Habitualmente, las formas que la gente encuentra para expresar son formas cerradas, que no facilitan el flujo y la transformación⁸⁵, no permiten la experiencia de avance, desarrollo y cambio; no permiten satisfacciones, no permiten nutrirse en el encuentro.

Las emociones no son ni positivas ni negativas, sin embargo su expresión ha sido fuertemente regulada por la cultura de modo que experimentar ciertas emociones se convierte en un peligro, y es valorado negativamente, ya que su expresión puede lesionar el espacio social o al propio sujeto. Tal es el caso de la rabia o agresividad y el erotismo, además del miedo en menor medida. No ocurre lo mismo con la alegría y la tristeza, que permiten mayores vías de expresión, por lo menos durante la infancia.

Telón negro surgió como material. Otra vez, con esconderse, hacer cosas cargadas de fantasía sexual detrás... "ponsear"... El tema del temor comienza a rondar desde el ejercicio de radioteatro que hicimos el otro día (12-5-2009, C.5, 8)

Frente a esto, es legítima la pregunta del facilitador, cómo trabajar con este material incómodo:

¿Qué hacer con ciertos contenidos "puntudos"? ¿Las prostitutas, los travestis, alusiones sexuales fuertes, expresiones violentas? ¿Tengo que aplicar "editorial"? Necesito encontrar criterios pedagógicos, y se me aparecen dos opuestos: uno moralizador que es el más común y otro liberador... opto por este, creo que la violencia ocurre por desplazamiento. Lo liberador también permite salidas creativas y re-creativas. Ya el hecho de mostrarlo, expresarlo, demostrarlo, es liberador. Hay que encontrar cómo. Qué hago yo: dar espacio, dar sentido... la ordalía, el humor... Tengo que buscar músicas (15-5-2009, C.11)

Entonces, qué busca el pedagogo, el facilitador, o el terapeuta: que las emociones se expresen de cierta manera, una manera transformadora, abriendo el abanico de posibilidades en términos emocionales, incluso cognitivos. Para esto se requiere

^{85 2}ª Entrevista con Moysés Aguiar. Sept. 2010.



crear condiciones de apertura que son particularmente afines a los procedimientos del teatro y del juego y expresión dramática.

2. Poner en Escena

Poner en la escena es una de las herramienta para que las emociones se muevan y se transformen, de manera que a lo que está contenido-cerrado se le abre un espacio. Si está cerrado probablemente es porque no encuentra caminos satisfactorios expresivos, también por la lógica de la defensa y la sobrevivencia que analizamos en el capítulo enterior: quien se siente amenazado, se cierra y se vuelve rechazante. Al mismo tiempo, si siente que se abre una oportunidad de acercamiento al otro, la amenaza se diluye y se siente feliz. Entonces, podemos abordar el teatro como una herramienta para cruzar barreras, especialmente la barrera de no tener alternativas⁸⁶.

Es probable que los espacios escolares intenten a veces la supresión de la emocionalidad y el conflicto más que su canalización creativa, que es justamente lo que busca el teatro, ya que son la materia prima de la expresión dramática. Reconocer este espacio favorece importantes aprendizajes para la convivencia y para la evolución de grupos e individuos. En palabras de Oaklander:

En la dramatización creativa, los niños pueden aumentar la autopercepción de que disponen. Pueden desarrollar una total toma de conciencia del yo-el cuerpo, la imaginación, los sentidos. El drama se convierte en una herramienta natural para ayudarlos a encontrar y dar expresión a las partes ocultas y perdidas de sí mismos, y desarrollar una mayor fortaleza e individualidad... Podemos ensayar nuevas formas de ser en el ámbito del teatro⁸⁷.

El conflicto corresponde, como se revisó en el capítulo III de la primera parte, acerca de las narrativas, a la ruptura de lo cotidiano, a lo que entraña el quiebre de la estabilidad e incluso la violación de la norma. El conflicto nos confronta con

⁸⁶ 1ª Entrevista con Moysés Aguiar. Sept. 2010

⁸⁷ Oaklander, Violet. 1997:139.



emociones que pueden ser desagradables, nos sitúa en la perspectiva de la fragilidad de la vida y de la inminencia del peligro. Por eso mismo, aporta una mirada creativa sobre la vida, rompiendo falsos equilibrios y favoreciendo muchas veces el avance, desarrollo o progreso de las temáticas humanas. La expresión creativa del conflicto a través de las narrativas y su representación en el espacio del taller permite este ensayo de nuevas formas de ser que eximen al niño de su fragilidad tan evidente. Incluso la encarnación de las fuerzas maléficas a las que tanto teme lo revisten de un poder que lo hace más fuerte frente a ellas⁸⁸. En esto también hay una gran liberación emocional, como se aprecia en las siguientes notas:

Algunos están muy motivados por las historias de terror, hay expectativas. Siguen algunos juegos preliminares enérgicos con música, paro la música y responden las consignas de caer, gritar, distintas formas de caídas, morir y matar, arrastrar muertos (esto lo inventé con el primer grupo). Les encanta. Yo genero material inquietante y responden (11-8-2009, C.17.18.19)

La expresión creativa –no destructiva ni autodestructiva- de la agresividad, el miedo y los sentimientos considerados negativos en los niños, son elementos que favorecen la constitución de sujetos y protagonismos. El espacio ficticio permite la expresión creativa que no daña a uno mismo ni a otro, el modo donde se realiza esto privilegiadamente es en la expresión de sus narrativas.

También se relaciona con este ámbito el control de impulsos, habilidad muy importante y de la que suele existir carencia en contextos de vulnerabilidad. El teatro en su aspecto de conducta restaurada exige la postergación de impulsos inmediatos, en la medida que exige coordinar acciones con otro. La actitud pedagógica que favorece el desarrollo de esta habilidad, especialmente en condiciones de vulnerabilidad, es aceptar al niño en su integridad, incluyendo sus expresiones conflictivas y disruptivas —el llamado "desorden", por ejemplo- y realizar un proceso

⁸⁸ Revisar Anexo 2: Categorización y Análisis de las Narrativas del Juego Dramático.



gradual de desplazamiento de ellas hacia mayores niveles de elaboración, vía dispositivos teatrales y lúdicos:

Gran excitación se genera cuando empezamos a armar el cuento de terror. Se caen varios. Joshua está muy loco, golpea y se golpea, se lanza, es muy flexible. Totalmente Ilnix. Se nos cae un mueble con vampiros que salen de dentro. Un niño se rasmilla la guatita. Soy responsable, yo también los alenté a subirse allí. Luego pasa la conmoción y se organizan, hacen la historia (11-8-2009, C.21-22)

Las estrategias de desplazamiento explicadas anteriormente (aumentar el Ludus, orientar al polo teatral de la performatividad) son la forma de orientar este proceso.

También hacerse parte de lo que le pasa al otro conduce en un sentido al proceso de empoderamiento. Cuando el individuo comparte con el otro, se amplifica y potencia. Si tiene miedo y descubre que el otro también lo tiene, se convierte en un motivo común. Al enfrentarlo, todos se empoderan y logran eludir la angustia y la victimización. Al abrir y poner en escena el conflicto, se enriquecen sus aristas, pues el conflicto no es individual sino colectivo, y es por eso que el teatro es capaz de lograr enormes resonancias. En mi opinión, "Vampiros", creación colectiva del grupo de niños del taller, surge como un "exorcismo gozoso" de los miedos de estos niños que los hermanan en su condición de vulnerabilidad y que los hacen sentirse fuertes y sobreponerse a ella, de modo creativo y desde un lugar protagónico. Y en esto reside su valor, tanto para ellos como para el público fundamentalmente constituido por sus pares que resonará con la puesta en escena.

3. Dispositivos Pedagógicos que Favorecen la Expresión Creativa del Conflicto y las Emociones.

La expresión creativa del conflicto y las emociones se puede favorecer de distintos modos en el proceso. Los juegos preliminares también cumplen aquí una importante función, como ejemplificamos a continuación:



3.1. Juegos intercorporales expresivos

La siguiente tabla detalla qué juegos dentro de los expuestos en el Anexo 1, "Categorización de Juegos Intercorporales Preliminares", son los que favorecen la expresión creativa del conflicto y las emociones. En estos juegos, la expresividad tiene que ver con la posibilidad de representar y metaforizar emociones a través del movimiento de su cuerpo, de la intercorporalidad y de la exploración en las posibilidades físicas y expresivas de ciertos elementos, expresando la conflictividad latente.

Tabla 2.2.1. Juegos que favorecen expresión creativa del conflicto y las emociones

JUEGOS EMERGENTES Y CO- CREADOS	Tipo de juego	Favorece la expresión creativa del conflicto y las emociones porque
Acrobacias, el elástico, barridas	ILNIX	En el juego acrobático, de lanzar o deslizarse los niños profieren gritos o expresiones de liberación de emociones en medio del vértigo y la velocidad.
Luchas trucadas	AGON	Es por excelencia favorecedor de la expresión creativa de la agresión al convertirla en un ritual lúdico.
Secuencias de lanzamiento y "lucha"	AGON ILNIX	En este caso, se suma a lo anterior el carácter grupal y la expresión creativa de la agresión en base a una secuencia fija de movimientos, que implica destrezas.
La silla, improvisación en parejas.	MIMICRI – AGON	Juego emblemático del proceso de mimicrizar el Agon. Utiliza mucha agresión trucada que requiere la complicidad de los actores.
Arrastradas, caídas y muertes; arrastrar y capturar con telas	ILNIX AGON	Con la complicidad de los participantes, se expresa creativamente la hostilidad infantil, en el acto de arrastrar, matar, morir, caer, capturar, etc.
Encuentros – chócala	ILNIX	En el encuentro también ocurre liberación emocional, algunos encuentro en velocidad tienen un componente agresivo ludificado, o simplemente de expresión emocional.
El limbo:	ILNIX MIMICRI	Este juego permite la expresión de emociones al mimicrizar el baile y la destreza de pasar contorsionándose bajo el palo. Esto es expresión en ocasiones de una gran sensualidad.



Esconder y descubrir: con telas.	MIMICRI ILNIX	Este es un juego de gran efecto y expresividad que permite la expresión de conflictos relacionados con el misterio, la sorpresa, el protagonismo, el vencer o ser vencido.
Disfraces	MIMICRI	Permite la exploración de personalidades y la expresión de todo tipo de conflictos y emociones asociadas a éstas.

3.2. El juego y la expresión dramática: desde la sombra

Pero sobre todo, el momento del juego dramático, cuando se estimula el surgimiento de la narrativa o se desplazan sus prácticas sociales hacia la performatividad estética es el que brinda más posibilidades de transformaciones expresivas. Mientras operan los desplazamientos, más se avanza hacia la cualidad creativa de las emociones y conflictos, desde la creación de situaciones y personajes hasta los proyectos creativos grupales que conducen a "obras". Es en este camino que la expresión creativa del conflicto logra descargas. Más aún, cuando ya se conocen sus conflictos, es posible re-introducirlos como un trabajo estético sobre lo inapropiado, sobre "la sombra". Consigno algunas reflexiones de las notas de campo en este sentido:

Me surge trabajar desde la sombra. La sombra es convocante: la agresión, el terror, el lado duro de la vida. Esto se vuelve juego, ludus, mimicri. La expresión de esta sombra la exorciza. Los niños están sometidos a grandes presiones, son niños y necesitan expresar. La educación debiera proveerles un espacio para vehiculizar y alentar esa expresión. El teatro es la mejor forma de expresar el conflicto. (Reflexiones. 28-8-2009, C.32)

Si algo ampara en la expresión creativa de los conflictos y las emociones es la ficcionalización del ejercicio teatral: se vuelve una convención que en el espacio de representación opera un "como si" que distancia a los actos que allí se realizan de la realidad, y que puede incluso aportar en ese sentido a prefigurar habilidades relativas al control de los impulsos. La distinción entre realidad y ficción, nos protege del error y nos permite expresar de modo creativo los conflictos y las emociones. La idea



es, entonces, expresar libremente y sin embargo no totalmente, sino "como si", que es otro aspecto que toman los desplazamientos performativos:

Creo que he descubierto como trabajar el miedo y la agresión. Creo que tengo más recelo al trabajo con la sexualidad por las restricciones propias de nuestra sociedad y en especial del sistema escolar. Dejo que los chicos se travistan, sin embargo, lo tienen prohibido en sus hogares seguramente. Pero no debiera ser distinto, en el teatro, la sexualidad, al igual que la agresión, es COMO SI, como cuando los sorprendí ponceando y luego insistí hasta que hicieron una "obra" con eso, con besos trucados. Luego nunca más poncearon en la sala. (Reflexiones. 2-9-2009, c.33)

La revisión del Anexo 2, "Categorización y Análisis de Narrativas del Juego Dramático", permite ahondar sobre qué emociones y conflictos se expresan en las narrativas de los niños. La muestra a público, en tanto comunicación relativamente depurada de la creación colectiva, es la culminación y la máxima expresión creativa del conflicto y las emociones, porque la proyecta desde el interior del grupo a su espacio social, en la que cobra pleno sentido. Las siguientes imágenes ilustran momentos de expresión dramática donde el conflicto - evidente o latente- se expresa creativamente:



Fig. 2.2.1. La "enfermera loca", con un "corazón latiendo" en la mano, sacado de "muerto"





Fig. 2.2.2. Lucha de "villanos"



Fig. 2.2.3. "Arrastrando muertos"



Fig. 2.2.4. Caracterizando a una "Señora"



3.3. Uso de la música como contención

La música tiene la capacidad de conducir y vehiculizar la expresión de las emociones y conflictos, cuando ha sido bien elegida e interpreta a los protagonistas. En muchos casos ellos propusieron y usaron sus músicas, desde el raggaetón hasta músicas incidentales y étnicas, por que empezaron a traer al taller durante el proceso. También se introdujeron músicas apropiadas para la expresión dramática como *Kusturica* que tiene un sentido lúdico y fuerte, mezclando ritmos, cualidades y velocidades, con capacidad de conducir muy bien el juego y la expresión de conflictos. *Kusturica* además presenta algunas piezas nostálgicas y líricas de música gitana, hermosas y extrañas, que son poderosas en la representación de sentimientos solemnes de tristeza. *Flairck* y otras músicas tipo circenses apoyaban también muy bien ciertas escenas de acción. La música contemporánea, en este caso "Vietnam" de *Penderecki*, fue el sonido perfecto para conducir el terror de "Vampiro", tanto que se convirtió en un ingrediente fundamental para su ensayo y reposición, como ilustra la siguiente nota de campo:

Traje música de Penderecki, ayuda mucho, marca momentos. Los vampiros se organizan, se marcan textos, acciones, se va ordenando, se disfruta mucho y salen ideas, se ENSAYA una obra (14-5-2009, C.28-29)

Sabemos que queda corto este análisis de cómo la música acompaña, modula, configura y conduce expresión emotiva en el teatro, no podríamos abordar aquí un tema tan rico y complejo, sólo sugerirlo y animar a experimentar en este sentido.



IX. EPÍLOGO: SUJETO, PROTAGONISMO Y EXPERIENCIA TRANSFORMADORA

Esta tercera parte abordó por una parte los aprendizajes, y por otra, los dispositivos pedagógicos orientados a ellos y, transversalmente, la autoevaluabilidad del modelo, es decir, cómo es posible intencionar e ir verificando en el proceso los aprendizajes y transformaciones en el grupo. De este modo, el taller es una verdadera práctica de investigación- acción, que se orienta permanentemente hacia los objetivos, asumiendo una evaluación centrada en los procesos: a cada momento es posible y necesario hacer una verificación de los aprendizajes, lo cual permite tener parámetros para las acciones siguientes.

Este apartado es el epílogo de un proceso en forma espiral, que permite volver al sujeto y su protagonismo, nuestro punto de partida, pero en cierto nivel de concreción: Después de la muestra final hubo un último encuentro para evaluar, con casi todos los niños participantes. En ese encuentro, se logró el círculo total y ante la pregunta "¿Qué aprendieron?", respondieron: "A no tener vergüenza", "a dejar de ser tímido", "a aprender a trabajar en equipo", "descubrir cosas nuevas" y un mayoritario "para ser más amigos". Por mi parte, le puse un 7 a todos, destacando sus avances uno a uno⁸⁹.

Es muy significativo que se repita el aprendizaje respecto a la superación de la vergüenza y la timidez. La vergüenza, en tanto duda asociada al desafío del protagonismo puede ser también un motor de creación. La directora teatral Anne Bogart señala que "todo acto creativo implica un salto... cada vez que un actor entra en escena, ella o él debe estar preparado para saltar inesperadamente. Sin esa

⁸⁹ Ver Anexo 5: "Evaluaciones y Autoevaluaciones"



voluntad, el escenario seguirá siendo un lugar inofensivo y convencional"⁹⁰. Más aún, no se configura el espacio escénico sin este arrojo. La experiencia de protagonismo requiere un riesgo para cruzar este umbral, y en este desafío incluso la vergüenza puede convertirse en aliada, ya que el salto creativo nos enfrenta a ella. Dice Bogart: "La vergüenza va de la mano del acto creativo... Si tu trabajo no te avergüenza lo suficiente, entonces es muy probable que nadie se sienta tocado por él"⁹¹.

En su evaluación los niños testimonian el haber cruzado este umbral, y creo que esto es posible por el hecho de vivenciar –como comunidad intercorporal e intersubjetivala experiencia de la comunicación que brinda la muestra ante público de su creación colectiva. El vencer la vergüenza proviene de la experiencia de validación, en tanto sujetos y colectivo, de su carácter protagónico y de sentirse considerados interlocutores válidos en el intento de comunicación y expresión propia que implica compartir su creación.

Por otra parte, "descubrir cosas nuevas", en su evaluación, corresponde a la experiencia de descubrirse en nuevas dimensiones, de conocer el mundo y reconocerse a través de explorar la propia expresión, lo que da luces de que el arte sí puede ser una forma válida de conocimiento. "Aprender a trabajar en equipo" y "ser más amigos" apunta directamente a los aprendizajes vinculados a la grupalidad, derivados de la posibilidad que brindó el espacio pedagógico para la configuración de un intercuerpo y una comunidad intersubjetiva, en beneficio de su exploración creativa y de su convivencia diaria.

Finalmente, testimonios como estos indican que es posible experimentar aprendizajes significativos para la vida en el plano ficcional. Tales aprendizajes y transformaciones se posibilitan debido a que hay un proceso social donde se desarrollan y cobran sentido, un grupo como contexto de ellas, donde es posible

⁹⁰ Bogart, Anne. 2008: 132-133.

⁹¹ Ibid: 125



desarrollar formas de expresión que son al mismo tiempo personales y colectivas. Esto es inspirador y apoya la noción de que el teatro es una metáfora de la vida en comunidad y que su ejercicio puede ser profundamente estimulante para el desarrollo humano y por ende, muy propicio a distintos ámbitos de la educación.



TERCERA PARTE: EL MODELO DE LOS EMERGENTES COMO INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EN PEDAGOGÍA TEATRAL



La tercera parte entrega una mirada del proceso de investigación- acción a través del cual se fue generando el modelo, y una ampliación y análisis de los distintos aspectos asociados a la facilitación del grupo en este proceso. Busca esclarecer lo que hace el pedagogo-investigador/facilitador dentro del modelo de los emergentes; de qué manera aborda las situaciones ligadas a su práctica y cómo articula los criterios planteados en la primera parte. De estos análisis es posible extraer claves para diseñar, desarrollar y evaluar procesos co-construidos con los participantes, e investigar en la creación de soluciones a distintas problemáticas pedagógicas.

A nivel pedagógico e investigativo, el centro es el protagonismo del taller en tanto lugar de desenvolvimiento, de utilización del cuerpo y de espacio para el despliegue de la fantasía, asumiendo un enfoque de sujeto (s) infantil (es) y culturas infantiles; en definitiva, de infancia. Para establecer un marco antes de iniciar esta parte, tomo prestadas las palabras de las investigadoras brasileras Muller y Pereira:

Para que las culturas infantiles sean conocidas, valoradas, preservadas y algunas transformadas defendemos que desde la investigación se empiece a promover espacios para los lenguajes infantiles, sea de la palabra, de la imagen gráfica, o sea, del cuerpo. De la fantasía, del arte, de la razón, de la emoción, del barullo y del silencio. Así, es necesario que el investigador vaya más allá de la apariencia y del gesto y se incline sobre la temática de la infancia con detenimiento, profundidad, respeto y compromiso con aquellos seres y con implicación en el cambio del mundo para que todos puedan vivir de manera satisfactoria ⁹².

63

⁹² Muller, V. y Pereira Marques, R. 2005.



I. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. Características de la Investigación – Acción Pedagógica

En tanto investigación y ejercicio pedagógico, esta experiencia se inserta dentro de la metodología de Investigación – Acción pedagógica, que resulta pertinente por varias razones:

- Es una forma de trabajo adecuada a situaciones educativas.
- Permite ir ajustando las prácticas en un continuo ir y venir reflexivo hacia la teoría, examinando los efectos de la intervención.
- Se basa en estilos de trabajo participativos. La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa⁹³. En este caso, la colaboración se ha dado entre distintos actores: Los niños participantes, dos colegas críticos que han compartido el trabajo de campo⁹⁴, una profesora especialista en Pedagogía Teatral⁹⁵, que en el marco de los estudios de Magíster ha asistido al campo y los 4 tutores de la investigación que se han sucedido en este marco.⁹⁶
- El facilitador es un investigador, rol que implica una permanente actitud atenta, receptiva e investigativa.
- Sus hallazgos contribuyen tanto a la práctica como a la teoría y pueden ser transferidos a otros educadores.
- Puede ser autoevaluable, a través de criterios de evaluación de proceso integrados dentro de la metodología.
- Dadas estas características, es especialmente afín a las premisas guías

⁹³ Latorre, Antonio. 2003: 41

⁹⁴ Los pedagogos teatrales Alvaro Carmona y Sofía Fauré

⁹⁵ La especialista Verónica García Huidobro

⁹⁶ Los profesores Alex Kalawski, y Coca Duarte, el Dr. Patricio Rodríguez Plaza y la prof. Yani Núñez



de esta experiencia pedagógica: sujeto y protagonismo.

2. El Ciclo de Investigación - Acción

La Investigación- acción es de carácter cíclico, de hecho puede verse como un "ciclo de ciclos" o una "espiral autorreflexiva" que se inicia con una situación o problema práctico⁹⁷, el cual se analiza y conduce a implementar una intervención que a la vez se analiza y evalúa de modo de volver a replantear el ciclo, que se puede repetir cuántas veces sea necesario:

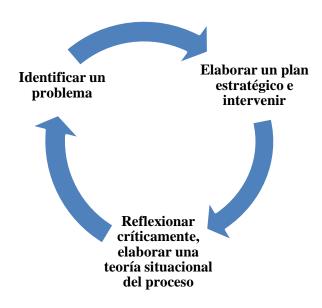


Fig. 3.1.1. El ciclo de la Investigación - Acción

Identificar un problema: Generalmente la práctica pedagógica se concibe como intervención y acción que se origina enérgicamente desde el educador. La actitud investigativa del facilitador en este modelo implica el ejercicio inverso: en primera instancia observar, indagar, abrir la mirada a los emergentes tomándolos como punto de partida, y volviendo a ellos durante el proceso cuantas veces sea necesario.

⁹⁷ Latorre, Antonio. 2003: 39.



Elaborar un plan estratégico e intervenir: Su calidad estratégica lo centra en los procesos más que en los contenidos, organizando la intervención en torno a los emergentes.

Reflexionar críticamente, elaborar una teoría situacional del proceso: El encuentro con la teoría es dinámico, el investigador involucrado en la práctica pedagógica descubre enfoques, conceptos, teorías en tanto herramientas que iluminan su trabajo, le permiten comprenderlo, sistematizarlo, proyectarlo y comunicarlo.

2.1. La interacción práctica-teoría.

El esquema anterior revelaba el carácter cíclico del proceso, mientras que el siguiente esquema, muestra el ir y venir constante de la teoría hacia la práctica y las características que asume en esta investigación en particular:

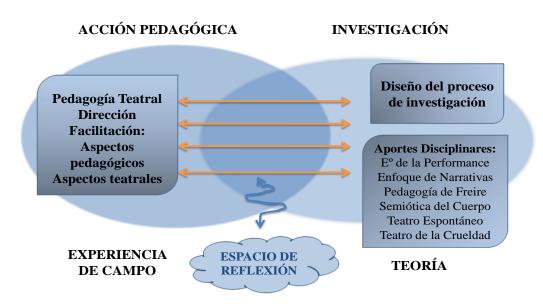


Fig. 3.1.2. Interacción práctica - teoría



La organización de lo que sigue corresponde a esta lógica: una visión de proceso de la experiencia de campo o acción pedagógica, por una parte, y de la indagación teórica y diseño de investigación, por otra. En esta lectura, es importante señalar que son procesos íntegramente ligados y se separan sólo con fines de análisis. Asimismo, el Espacio de Reflexión puede darse en la misma práctica o en el momento de indagación teórica, sin que exista un lugar aislado y particular para ello. De hecho, son todos procesos ocurriendo, en este caso, en la misma persona, lo que marca ventajas, como una rápida integración y comprensión de los vínculos teórico-prácticos y desventajas como un desdoblamiento a veces incómodo en el doble rol de educador y pedagogo.

3. Etapas de la Investigación – Acción

- **1ª Etapa: Ejecución Experiencia de Campo:** Corresponde al primer año de la investigación, donde se trabaja intensamente en el campo paralelamente al diseño investigativo y la reflexión teórica. En función de la experiencia de campo, tiene 2 fases:
 - 1ª Fase. Exploración: Corresponde a la apertura del Campo, y experimentación, en tanto surgen las categorías de análisis.
 - 2ª Fase. Verificación: Corresponde a la aplicación de las categorías de análisis en el campo como herramientas de intervención, al momento en que a partir de la verificación el proceso se puede conducir a los objetivos buscados y se afinan los lineamientos del modelo.
- **2ª Etapa: Modelización:** Corresponde al momento en que se articula el modelo integrando variados aportes disciplinares y se desarrolla un nuevo movimiento autorreflexivo en que se delinean los aprendizajes y transformaciones que posibilita y los aspectos metodológicos implicados.



Siguiendo este orden se desarrollará el relato de la experiencia de campo y del proceso de la investigación.

4. Relato de la Experiencia de Campo (1ª Etapa)

Como decíamos, el surgimiento de una metodología centrada en los emergentes, requirió de dos fases, una de exploración que corrió en paralelo con el análisis y otra de aplicación o verificación que permitió tomar los aspectos surgidos en la exploración, intencionarlos, perfeccionarlos y evaluarlos, logrando como resultado concreto la muestra de una creación colectiva ante profesores y estudiantes de la escuela.

4.1. Primera fase: Exploratoria (año 2009, 1º semestre)

4.1.1. Observación y emergencia radical

La Experiencia de Campo se inicia con una primera sesión que se aborda desde una planificación de juegos y actividades que no es posible aplicar, ya que reina un ambiente social y lúdico que aparece como caótico y los niños no responden a las consignas, es más, no es posible escucharlas en medio del bullicio⁹⁸. Esta no es una situación aislada sino que frecuente en contextos de vulnerabilidad. De aquí deriva la primera consecuencia de enfocarse en los sujetos y en su protagonismo: una actitud pedagógica básica si se trabaja teniendo como foco a los sujetos infantiles: la observación. El cambio requerido es de una actitud intervencionista a una de apertura, que muchas veces implica diferir el momento de intervenir, incluso diferir el momento de la planificación para abrir la atención a las características del grupo.

⁹⁸ El relato completo se encuentra en el punto 2 (2.1.2.) de las situaciones performativas descritas en el capítulo IV de la primera parte, categorizada como "La ocupación del espacio a través de la performance física y la demostración de capacidades"



Los primeros instantes de encuentro son complejos y exigen esta actitud para poder encontrar claves a partir de las cuales se establezca una relación pedagógica y un proceso grupal. En el caso estudiado, fue una actitud forzada por la irrupción total de un grupo no configurado, ya que los niños pertenecían a diversos grupos-cursos y no estaba dispuesto a dejarse guiar por consignas en un primer momento sino a reconocerse en un clima de algarabía total. Forzosamente debimos, por tanto, observarlos en tanto niños en su juego e interacciones, permitiendo la "emergencia radical", que significa una actitud de apertura a sus propuestas libres. A partir de esto fue posible articular una actividad en la que nadie había soñado, que los integra a todos.

4.1.2. Planificación Emergente

Un sello del modelo que se configura tempranamente en la experiencia de campo, corresponde a invertir el orden planificación – aplicación – evaluación, poniendo en primer término la observación, a partir de la cual el proceso de co-construye, se planifica en función de los emergentes y se evalúa.

De ese modo, en el cuaderno de notas las planificaciones se cambiaron por registros, sistematización de actividades, relatos y reflexiones sobre la experiencia, y en muchas ocasiones, descubrimientos realizados tanto por la guía como por el grupo.

La Planificación Emergente no significa que nunca más se vaya a visualizar u organizar una sesión de trabajo, sino que es un proceso dinámico. A veces las propuestas del facilitador encajan perfectamente con la "emergencia", dado que ha observado al grupo y conoce sus áreas de motivación. Otras, sencillamente no es posible alinear las expectativas del adulto con las de los niños y es necesario negociarlas, particularmente en contextos de vulnerabilidad.



He aquí un ejemplo de planificación emergente y de negociación de las propias expectativas de la facilitadora, a través de las notas de campo⁹⁹:

...Pregunta: ¿Organizo yo o trato de organizar primero con ellos? Tenemos varios números, tiene que haber presentadores, actores, utileros, maquilladores, sonidistas, escenógrafos, vestuaristas. Tenemos que saber qué es: ¿un show, un programa de TV, un circo? Puede ser un formato de Variedades. ¿¿¿Organizo con ellos??? (12-5-09, C.9)

Yo organizo. No hay escucha grupal. Ha habido sólo a momentos. Aún falta Experiencia de Grupo: Grupalidad. Tiene que ver con escucharse, con el rito de estar juntos, con esa disciplina. No puedo armar un círculo grupal todavía. (15-5-09, C.10)

El ejemplo encierra una paradoja, pues la facilitadora, entusiasmada por una clase muy productiva, había "planificado realizar una planificación emergente" con los niños, para estructurar una muestra, y debió aprender que el grupo aún no estaba preparado. La experiencia mostraría que sólo fue posible articular un proyecto común meses más tarde.

Entonces, el proceso enseña a moverse entre distintos grados: de los emergentes a planificar, volviendo a los emergentes, volviendo a introducir grados de planificación.

4.1.3. Representación de narrativas y co-construcción de juegos

Una vez abierto el espacio a los emergentes empieza a generarse gran cantidad de material lúdico y narrativo, documentado suficientemente en los capítulos II y III de la primera parte. Éstos son alentados desde la facilitación, que busca luego enriquecerlos con la introducción de elementos como los palos, telas y vestuarios y con una mirada teatral que mantenga su esencia expresiva.

Los juegos, son literalmente co-creados durante esta fase: en algunos casos surgen de alguna propuesta básica y son transformados y diversificados por los niños, de modo

⁹⁹ Ver Anexo 4: "Notas de Campo".



que en las siguientes sesiones reponen sus propias propuestas. En otros casos, se introduce un elemento como los palos y telas y se explora *in situ* qué se puede hacer con ello.

Los vestuarios fueron introducidos por la propia escuela que poseía un baúl lleno. No tenía candado ni se podía guardar en otra parte, de modo que siempre estaba ahí, constituyendo un imán para los niños, que corrían permanentemente a disfrazarse y explorar con personajes. De esto surgió gran cantidad de narrativas, espontáneamente, sólo como respuesta a la consigna: "júntense con quien quieran y hagan una obra". Muchas veces los vestuarios no cumplían ese rol sino que se convertían en telas con las que se exploraba el movimiento, el ocultamiento (esconderse tras ella) y una gran cantidad de posibilidades expresivas.

Las narrativas provenían de un espacio aún más libre que el del juego, la creación espontánea en base a temas también espontáneos, que luego de ser presentado al colectivo tras un momento de "ensayo" o ponerse de acuerdo de cada grupo, era "dirigido" por la facilitadora en la lógica de acrecentar su teatralidad, dando algunas sugerencias sobre desplazamientos, caracterización vocal y física de personajes, movimiento, efectos como los trucos de luchas, pantomima, e incluso dramaturgia, siempre con respeto a sus sentidos¹⁰⁰.

4.1.4. Primeros desplazamientos performativos

Al abrir el espacio a los emergentes, surge también naturalmente la necesidad por parte de la facilitación de darle forma a esa expresión, por lo que tempranamente se comienza a investigar en desplazar hacia la teatralidad las actividades performáticas de los niños en el taller, utilizando tanto su juego, como sus narrativas y su forma de relacionarse en el espacio social, como se detalla en la primera parte.

¹⁰⁰ Ver Anexo 2: "Caracterización y Análisis de las Narrativas del Juego Dramático".



Debajo de las mesas, lo oculto, esconderse. A veces salen de sus guaridas para involucrarse. Tomar esto y llevarlo a lo escénico.(12-5-2009, C.1)

Surge la necesidad de organizar una dramaturgia en torno al material surgido – los emergentes- (12-5-2009, C.2)

La misma noción de desplazamiento surge de una idea bastante común en el trabajo creativo del teatro: empujar, es decir, llevar un material a todas sus posibilidades de expresión, intensificar algo, re-presentando hasta encontrar una verdad escénica. Esto apunta a que la representación sea cada vez más consciente, que el deseo de mostrar algo sea lo que dé forma y estructura a la expresión. El desplazamiento performativo en este sentido objetiva el propio deseo de los niños.

4.1.5. Poner en contacto con bienes culturales

Los niños en condición de vulnerabilidad suelen estar en contacto con una ética y estética proveniente de la cultura de masas. Sus referentes artísticos son los shows televisivos, el raggaetón, la farándula, por mencionar los más evidentes. La educación debiera también trabajar en la equidad de derechos frente a la disponibilidad de bienes culturales. No es fácil llevarlos a ver una obra de teatro, que sería lo ideal en este caso, dadas las limitaciones del contexto. Entonces, sin renegar de sus propios referentes culturales, incluso en diálogo con ellos, se introducen otros que pueden funcionar como motivaciones.

En esta primera etapa, se les mostró videos del Cirque du Soleil que sirvieron para enriquecer sus propios referentes frente a su actividad performática, caracterizada por una tendencia acrobática. Pudieron ligar sus creaciones a otra estética, que fue luego enriquecida por nuevas músicas que trajeron tanto la facilitadora como ellos mismos, saliéndose de sus moldes habituales.

4.1.6. Surgimiento de una estructura de clases

Poco a poco fue surgiendo, en el proceso, una estructura de clases. Del caos creativo emergieron variados juegos intercorporales y juegos dramáticos inestructurados, indagaciones performáticas libres. Con la repetición, algunos juegos se iban



perfeccionando y haciendo familiares. Con la evolución del trabajo en torno a los vestuarios, se potenció la posibilidad narrativa a través de construcción de personajes y situaciones, se agregaron a las improvisaciones elementos técnicos y destrezas practicadas con los juegos del palo, acrobacias, deslizamientos, etc. obteniendo momentos de gran viveza lúdica y potencial teatral. Así, la estructura emergente de la sesión se ha ido configurando de la siguiente manera, sin ser una imposición:

- Primera parte: juegos físicos e intercorporales. Ilnix Agon.
- Segunda Parte: juego dramático, vestuarios, improvisaciones, personajes.
 Mimicry.
- Final: Muestra de la improvisación por grupo y repetición a partir de la dirección de la guía. Desplazamientos performativos, de Paidia a Ludus.

4.1.7. Evaluaciones de proceso

A un proceso de estas características ha correspondido una evaluación centrada en los procesos o un proceso de evaluación constante, en el sentido de ajustar las estrategias, muchas veces, mediante el ensayo y error. A cada momento es posible y necesario hacer una verificación de los aprendizajes y logros; el resultado de estas verificaciones es justamente tener parámetros para las acciones siguientes. Los indicadores son los planteados en la segunda parte, que configuran la grupalidad y la expresión creativa de conflictos y emociones. Sin embargo, en un sentido más general, el indicador es que la situación se desarrolle con el entusiasmo y la motivación de los niños. De este modo, toda acción es verificación, y para el facilitador el taller es una verdadera práctica de investigación-acción que se orienta permanente y gradualmente hacia los objetivos.



4.2. Segunda fase: Verificatoria (año 2009, 2º semestre)

4.2.1. Intencionar emergentes

Si en un principio el proceso se abre a los emergentes, en esta etapa es posible intencionarlos porque ya se conocen las características e inquietudes del grupo. De alguna manera, el facilitador se hace parte de su cultura de infancia, compartiéndola y descifrando sus códigos. Así también, los conflictos que traen a la escena comienzan a ser familiares de maneras que no es difícil reponerlos y proponerlos, como ilustra la siguiente nota de campo:

A partir de lo que pasó la otra vez de que habían visto al diablo, propongo contar historias de terror. Enganchan y cuentan muy implicados, inventando todo tipo de historias en un clima de complicidad. Pregunto si quieren representar las historias. Algunos dicen que sí muy entusiastas (7-8-2009, C.16)

4.2.2. Acrecentar desplazamientos performativos

Si en la primera etapa los desplazamientos estaban orientados a conseguir teatralidad en algunas repeticiones de ciertas narrativas, en este punto, el desplazamiento se intensifica a través de un proyecto colectivo que se elabora cada vez más en el plano performativo. Esto es posible porque emana de la motivación del grupo, es más, es solicitado como "el juego preferido" permanentemente por los niños. De hecho, cuando esto se instala es muy difícil variar el curso de la acción.

Quieren hacer el cuento de terror, preguntan por la música, les digo que sí, más adelante, quiero hacer unos juegos que he planificado primero, que resultan más o menos. ... No resultan juegos más complejos, se van muy excitados a tomar agua. El resto de la clase es una avance notable en la ludificación del cuento de terror (14-8-2009, C.26)

También se hace posible porque ellos ya conocen ciertas dinámicas del proceso creativo y están familiarizados con lo performativo, haciéndolo cada vez de manera más intencional y consciente, esto es, buscando activamente resultados estéticos que dan salida a su necesidad expresiva. En este punto, las posibilidades de desplazamiento se expanden totalmente.



4.2.3. Enriquecer estructura de clases

Dado que ha surgido cierta estructura, ésta se pudo enriquecer en ciertas sesiones, a través del aporte de la sesión de expresión dramática que propone García Huidobro¹⁰¹. Esta integra 5 partes: los preliminares, la sensibilización, la creatividad corporal, la creatividad vocal, la expresión y la valoración o evaluación final. Éste es un diseño difícil de aplicar en contexto de vulnerabilidad a no ser que se establezca una voluntad de trabajo y una estructura que lo permita, basada en niveles crecientes de escucha y grupalidad. En ocasiones fue posible acercarse a ese diseño y en otras se profundizó en algunos de estos elementos. En otros momentos, las sesiones se asemejaron más a ensayos de compañía en proceso creativo que a sesiones de expresión dramática propiamente tal. El enriquecimiento de la estructura de la sesión tuvo que ver con encontrar un hilo conductor emergente que permitiera llevarlos a explorar distintas dimensiones de su necesidad expresiva.

4.2.4. Contacto con músicas diversas y otros bienes culturales

La música fue un elemento que activamente se incorporó en esta fase, investigando y acopiando un set de músicas apropiadas para el juego dramático, por su expresividad, dinamismo, ritmo, contraste, etc. Particularmente eficaz en esta animación y acompañamiento resultó la música de *Kusturica* y *Goran Bregovic*, que aúnan todo lo lúdico, extravagante y lírico, en suma, teatral, con que nos maravilla la cultura gitana.

Siguen músicas de Kusturica, pinta con cosquillas para levantar a los flojos...(14-8-2009, C.26)

Se propuso gran cantidad de músicas: étnicas, jazz, fox-trot, acústicas, circense, folclórica, contemporánea, que comenzaron a hacerse necesarias para poner en escena todo tipo de situaciones. Los niños también comenzaron a traer distintos tipos

¹⁰¹ Ver García Huidobro, Verónica.2008:40-41



de músicas, prescindiendo del recurrente raggaetón, diversificando el referente sonoro y abriendo posibilidades auditivas.

En esta fase, conociendo las preferencias del grupo se les mostró películas de Chaplin, que lograron motivarlos fuertemente frente al género de la comedia y del clown. Luego de eso, se crearon algunos ejercicios en esa línea, como "La Silla", que consiste en que dos niños se disputan una silla usando todo tipo de triquiñuelas para sentarse en ella y sacar al otro sin hablar, sólo con la gestualidad.

4.2.5. Enriquecer juego co-construido con elementos

Los juegos preliminares e intercoporales se fueron desarrollando, multiplicando e integrando las posibilidades físicas y expresivas de los elementos como palos y telas, y se fueron incorporando naturalmente al juego dramático. El juego partió de la indagación física y motriz y arribó a la experimentación estética. Se crearon verdaderas coreografía con el movimiento de telas, el revelar y el ocultar, y con las posibilidades de sostener a otros y de luchar que ofrecen los palos. Estos elementos se agregaron, de hecho, a la creación colectiva "Vampiros".

4.2.6. Diversificar mecanismos de evaluación y verificación

El sistema escolar impone sus lógicas en cuanto a la necesidad de evaluar a través de calificar; sin embargo, es posible reenfocar la evaluación hacia otros objetivos, como motivar y favorecer el autoaprendizaje. Sin abandonar la lógica de la verificación en el proceso, se integraron otros mecanismos evaluativos:

- La Autoevaluación y la Evaluación del taller (ejemplos en anexo 5);
- la Coevaluación, consistente en ponerse notas unos a otros por su aporte a lo grupal;
- el Estímulo, que consistió en ofrecer un 7 al que propusiera 3 transformaciones o usos posibles para un palo, a través de la gestualidad. Por ejemplo: palo de golf, en escopeta, remo, bastón, etc.



• La Valoración final sobre aprendizajes después de la muestra, consistente en compartir los aprendizajes de la experiencia dentro de un círculo.

4.2.7. Desarrollar proyecto grupal que culmina en muestra

El proyecto grupal fue el sello de esta segunda fase, lo que le dio cuerpo y estructura al proceso. Surgió como juego pero fue desplazándose y se transformó en un proyecto a ser desarrollado y comunicado, apoyado por la motivación de la facilitadora para mostrarlo ante público. En un inicio la idea los asustó, pero luego la aceptaron gozosos, y la tomaron muy en serio. La muestra emergió del proceso y se transformó en un satisfactorio cierre de la experiencia de campo, tanto para el grupo como para la facilitadora. De hecho, cerrar con un acto comunicativo - como una muestra ante público- es posiblemente la forma más apropiada de concluir un proceso creativo que busca favorecer la grupalidad y la expresión en niños en condición de vulnerabilidad; ya que, como hemos argumentado, afirma su condición de sujetos protagónicos, en un sentido teatral y también social.

5. Relato del Proceso de Investigación.

El proceso de investigación duró 2 años, uno más que la experiencia de campo, dedicado a sistematizarla.

5.1. Primera Etapa: Ejecución. Primera Fase: Exploratoria (año 2009, 1º semestre)

Esta etapa comienza enunciando un objetivo preliminar que lleva implícitas también preguntas de investigación: "aterrizar en términos metodológicos la relación entre la construcción de sujeto en la infancia y adolescencia y la noción de protagonismo en el teatro como acontecimiento poiético, en niños insertos en el sistema de educación



pública"¹⁰². La intención era explorar esto a través de un taller en una escuela de sectores vulnerables, cuya centralidad sería "trabajar a partir de contenidos que aportan los niños, esto es: sus vivencias, preferencias, opiniones, intereses, fantasías, vínculos y caracteres, poniendo estos elementos en valor y dándoles forma para llevarlos a lenguaje teatral"¹⁰³, premisas que no han sufrido alteración a lo largo del proceso.

Lo que continúa es la gestión y selección de un caso para el trabajo de campo, en una escuela básica municipalizada, y el inicio de la experiencia pedagógica. Paralelamente a ésta, se incluyen las perspectivas de Juego (Callois), Narrativas (J. Bruner) y Performance (R. Schechner) como criterios de análisis de lo que está ocurriendo en el taller. La noción de evaluación externa al taller está muy presente en esta primera etapa. Se piensa medir de alguna manera el impacto, si los aprendizajes rebasan el espacio pedagógico, a través de instrumentos o entrevistas que luego no se realizan en parte por no haber oportunidad dentro de la institución escolar, y en parte porque no termina de asentarse esta lógica de medición. El registro se hace fundamentalmente a través de planificaciones, notas de campo, y fotografías de la clase.

5.2. Primera Etapa: Ejecución. Segunda Fase: Verificatoria (año 2009, 2º semestre)

Quedando establecido que el objeto de estudio es el propio espacio pedagógico, esta fase se inicia con el enunciado de objetivos de investigación que ya aluden a la construcción de un modelo pedagógico. Así, el objetivo general se planteó como:

"Construir un modelo pedagógico teatral apropiado especialmente a niños de primer ciclo básico de sectores vulnerables que permita al mismo tiempo tanto el desarrollo en la disciplina artístico-teatral como el desarrollo del protagonismo social, el fortalecimiento de la condición de sujeto, la expresión

78

Extracto del documento "Propuesta Metodológica y Plan de Producción" preparado por la autora para la cátedra Seminario I del Magíster en Artes UC en marzo de 2009, profesor Alex Kalawski, previo al inicio del trabajo de campo.
103 Ibid.



creativa de la agresión y el conflicto, la noción de grupalidad y otros aprendizajes sociales que constituyen factores de protección o de resiliencia 104.

Al mismo tiempo, los mismos conceptos y enfoques utilizados para realizar el análisis se convierten en ejes en la articulación del modelo pedagógico, cuya construcción se intenta orientar a través de varias preguntas de investigación, que se muestran en el siguiente cuadro sin mayor análisis, sino con el fin de ilustrar este proceso.

Tabla 3.1.1 Preguntas de investigación

¿De qué manera las nociones de sujeto y protagonismo, aplicadas al espacio pedagógico teatral permiten favorecer la emergencia de narrativas y conflictos propios de niños en condición de vulnerabilidad social en el taller de teatro de su escuela?

¿Cómo generar a partir del espacio pedagógico un escenario de protección dentro del que puedan expresarse las propias narrativas y contenidos conflictivos de manera creativa?

¿Qué consecuencias tiene el trabajo sobre las propias narrativas en aspectos como la expresión de la agresividad, el miedo y los sentimientos negativos de los niños, dentro del taller y en otros espacios del entorno escolar?

¿Hasta qué punto es posible avanzar hacia el desarrollo de habilidades sociales como la expresión creativa del conflicto o su manejo, el control de impulsos, la noción de grupalidad y otras a través de empujar la actividad narrativa desde el plano social –performance social- hacia la performatividad teatral?

¿Cómo realizar la transición a partir de las propias narrativas y expresión de contenidos conflictivos, desde la performance social a la performance teatral?

¿Cómo se elaboran las narrativas emergidas del proceso de manera que aporten :

- a la construcción de la propia calidad de sujeto y experiencia de protagonismo
- a generar aprendizajes propios de la disciplina teatral.
- a la expresión creativa de la agresión y manejo del conflicto

¿Qué rol pedagógico cumplen los ejercicios y juegos preliminares co-creados con los niños en el proceso?

¹⁰⁴ Extracto de un documento de trabajo presentado por la autora a la Cátedra Seminario II del Magíster en Artes UC, en Agosto de 2009, profesora Coca Duarte



Hacia el final de esta etapa, se avanza hacia la construcción de un primer modelo pedagógico investigativo – interpretativo, que se esquematiza de la siguiente manera:

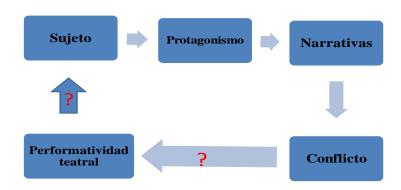


Fig.3.1.3. Primer modelo interpretativo

Este modelo aún lineal, aunque en busca de la circularidad, se caracteriza por una noción de conflicto muy pregnante, que posteriormente se hizo transversal, cruzando todas las expresiones de los niños: la lúdica, narrativa y performática, y consiguiendo en la apertura y el enriquecimiento de esa expresión, la *vuelta al sujeto*.

En este período un muy importante aporte disciplinar fue la Cátedra de Pedagogía Teatral con la profesora Verónica García Huidobro, espacio que permitió situar el trabajo y ponerlo en referencia con sus antecedentes y con conceptos que le son propios. Además, la profesora jugó el rol de colaboración en terreno al visitar en varias oportunidades el aula y aportar comentarios críticos. Paralelamente se investigó en antecedentes en el mundo de sistematización de experiencias de pedagogía teatral dirigidas al desarrollo de habilidades sociales.



5.3. Segunda Etapa: Modelización (año 2010)

Gracias a la colaboración de los tutores¹⁰⁵ y a la Cátedra de Metodología Cualitativa de la Investigación en Educación¹⁰⁶, se sitúa la experiencia dentro de la epistemología y metodología de la Investigación- Acción y se define que, en esta línea y por ahora, trabajar con el material existente es suficiente: la experiencia pedagógica, el relato etnográfico, el registro visual y otros documentos generados durante el taller, en vías de afirmar la autoevaluabilidad del proceso en su mismo desarrollo. Así queda fuera del alcance evaluar el impacto en otras áreas externas al propio espacio pedagógico.

A mismo tiempo, bajo la tutoría del Dr. Patricio Rodríguez-Plaza, se delinea con precisión el modelo pedagógico teatral en cuanto objeto de investigación, tomando distancia de él. Se estructura su presentación en base a las propias características del modelo y se redacta la primera parte de este documento, que corresponde a la sistematización del modelo y sus ejes.

Un aporte muy importante en este período proviene del Teatro Espontáneo, a través de la profesora Yani Núñez, que permite realizar conexiones entre lo pedagógico y los alcances terapéuticos del trabajo, y explorar con mayor profundidad las transformaciones en el grupo y los aprendizajes planteados en la segunda parte de este trabajo. Este aporte se extenderá por toda esta etapa, poniendo esta experiencia en diálogo con Moysés Aguiar, importante exponente del teatro espontáneo a nivel mundial, que es entrevistado en amplitud en dos ocasiones.

Durante el segundo semestre, se avanza en la Segunda Parte del modelo que ahonda en las transformaciones en el grupo y los aprendizajes que favorece, y se precisan los aspectos metodológicos que se plasman en esta Tercera Parte, y que pretenden

81

¹⁰⁵ El Dr. Patricio Rodríguez Plaza, como tutor responsable y la profesora Yani Núñez, como cotutora.
¹⁰⁶ Profesores David Leiva y Paola Marchant, en el marco Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.



dar cuenta de cómo surge el modelo y delinear el rol que el facilitador/pedagogoinvestigador juega en él.

Otro aporte en esta etapa es la cátedra de Semiótica del Cuerpo Performativo, dictada por la Dra. Ma José Contreras en el marco del Magíster en Artes UC, que permite enriquecer el análisis y la conceptualización de la performatividad en el taller y articular el concepto de grupalidad con el de intercorporeidad, uno de los ejes de la Semiótica Corporal. Este ejercicio se realiza en torno al análisis del registro fotográfico del taller y luego se extiende al presente documento.

Un aporte externo al Magíster lo constituye durante el año 2010 la supervisión que la autora realiza a estudiantes en práctica de Pedagogía Teatral de la Universidad Arcis, donde tiene la oportunidad de transferir aspectos del modelo, observarlos y analizarlos en la práctica de los estudiantes supervisados. Esta experiencia se vincula al Magíster con la visita de los tutores a una sesión de clases en una escuela con similares características a la de la experiencia de campo.

Para concluir, se redacta el presente informe en 3 partes como documento final de Tesis para optar al Grado de Magíster en Artes.

6. Esquema Resumen

A continuación, a modo de resumen, se presenta una tabla donde se ubican en paralelo los procesos de investigación y de acción integrando los aspectos reflexivos. Con esto se pretende evidenciar la dinámica de trabajo que durante dos años dio origen a esta propuesta, como una suerte de ejemplo que puede dar luces de cómo acompañar y guiar un proceso de similares características dentro de la lógica de los emergentes.



Tabla 3.1.2. Resumen Proceso de Investigación - Acción

Etapas/fases	Acción Pedagógica-	Investigación – Teoría
	Campo	
Primera Etapa: Ejecución/ Experiencia de Campo Primera Fase: Exploratoria Año 2009 – 1° - semestre	Planificación Emergente: Observación y emergencia	Primera propuesta metodológica basada en nociones de sujeto y protagonismo Selección del caso
	radical Surgimiento y representación de narrativas Co-construcción de juegos e introducción de elementos Surgimiento de una estructura de clases Primeros desplazamientos performativos Poner en contacto con bienes culturales Evaluaciones de proceso	Análisis de la actividad de los niños en el taller a través de perspectivas y enfoques: Juego, Narratividad y Performatividad.
Primera Etapa:	Intencionar emergentes	Construcción de objetivos de
Ejecución/		investigación y preguntas para
Experiencia de	Acrecentar desplazamientos	la generación de un modelo de
Campo	performativos	trabajo
Segunda Fase: Verificatoria Año 2009 – 2°	Musicalización Poper en contacto con	Conceptos de análisis se transforman en ejes del modelo
semestre	Poner en contacto con	



Enriquecer juego co- construido con elementos	Construcción de un primer modelo pedagógico – interpretativo Aportes disciplinares:
Diversificar macanismos de	Aportes disciplinares:
evaluación y verificación	Pedagogía Teatral. Teoría, práctica y supervisión a la experiencia.
Campo	
Segunda Etapa: Modelización Año 2010.	Se propone una estructura general de presentación Se organiza el Modelo de los Emergentes Se sitúa la experiencia dentro del campo de la Investigación Acción. Aportes Disciplinares: Metodología Cualitativa de la Investigación en Educación, Teatro Espontáneo, Semiótica del Cuerpo Performativo Se analizan los aprendizajestransformaciones en el grupo y los aspectos metodológicosroles del educador Supervisión a estudiantes de Pedagogía Teatral en Práctica Se redacta el informe final en 3 partes





II. AMBITOS DE ACCIÓN DEL PEDAGOGO TEATRAL: FACILITACIÓN, EDUCACIÓN Y DIRECCIÓN TEATRAL.

Dado que el aprendizaje es algo que el alumno tiene que hacer por sí mismo, y para sí mismo, la iniciativa le corresponde. El maestro es un guía y un director; timonea el barco, pero la energía que lo impulsa debe provenir de quienes están aprendiendo (John Dewey¹⁰⁷)

La imagen que ofrece Dewey del proceso de aprendizaje es sencilla, sin embargo encierra una gran complejidad en torno a cómo debe comprenderse el rol del guía de un proceso pedagógico centrado en el sujeto y su total protagonismo. Cómo conducir ese "barco" es lo que nos ocupa en este capítulo, intentando profundizar en la descripción del rol del pedagogo teatral en este modelo, a través de 3 nociones: la de educador, la de facilitador y la de director teatral.

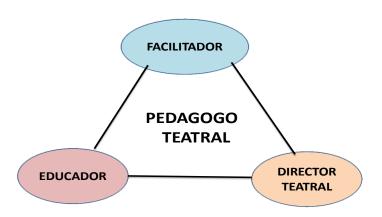


Fig. 3.2.1. Rol del pedagogo teatral

La guía adecuada de un proceso de estas características se configuraría con elementos de estos tres roles, sin que sea fácil delimitar exactamente cuando actúa uno y cuando otro, asumiendo su posible confusión dada la cercanía que tienen entre

.

¹⁰⁷ Citado en Moreno, Jacob L. 1972:207.



sí. Aún con estas limitaciones, es posible utilizarlos como descriptores de un hacer que tiene distintos énfasis durante el proceso.

Aún cuando la articulación de la Pedagogía Teatral como disciplina es relativamente nueva, no es la primera vez que se integran distintos elementos para configurar el rol del pedagogo teatral¹⁰⁸. En nuestro país, Verónica García Huidobro señala que:

... el origen etimológico de la palabra *didaskalia*, utilizada en el teatro griego para designar el montaje escénico [...] *Didaskalia* significa enseñar la obra al coro encargado de ejecutarla. Esto implica que en Grecia, cuando un director **dirige** una obra, simultáneamente un pedagogo la **enseña**¹⁰⁹.

La polivalencia del rol deriva de la potencialidad de la herramienta, de modo que se amplía el marco de la pedagogía teatral más allá de la mera enseñanza, abriendo infinitas perspectivas:

La pedagogía teatral se ha caracterizado por buscar en el teatro y particularmente en el juego dramático, un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, mediador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia y de la diversidad, instancia de salud afectiva, de desarrollo personal y especial proveedor de la experiencia creativa¹¹⁰

García Huidobro también acoge la terminología de Reuven Feuerstein para caracterizar al pedagogo como un mediador del proceso de aprendizaje, un facilitador que "se entiende como un maestro-actor/actriz que se encuentra al servicio del proceso creativo de un grupo humano. Una persona capaz de asumir la diferencia y la unicidad de sus estudiantes" y de trabajar en un lógica de aportes equivalentes (50%-50%).

A modo grueso, el rol del **educador** se relaciona con vincular a los aprendices con nuevas distinciones correspondientes a ciertos contenidos, habilidades y destrezas, en

¹⁰⁸ Como referentes dentro de la Pedagogía Teatral, y de manera similar a la figura 2.1., Laferrière y Motos proponen un esquema gráfico que sintetiza la interacción de tres campos (Arte – Psicoterapia-Educación) que a su vez generan nuevas áreas de relación, configurando en la intersección de estas 3 áreas un lenguaje total. Cfr. Laferrière, G. y Motos, T. 2003: 88.

García Huidobro, Verónica et al, 2008: 20. Con negritas en el original.Ibid



este caso, nociones teatrales susceptibles de trabajar en cada etapa de desarrollo y atendiendo a la necesidad de favorecer aprendizajes significativos. Incluye ciertos procesos propios de la educación, como la planificación, y diseño de procesos pedagógicos y la evaluación. El rol de **facilitador** tiene total relación con la lógica de los emergentes, y la actitud necesaria en esta línea: escucha, acompañamiento, y animación, y se corresponde con la actitud investigativa de apertura. Por su parte el **director teatral** tiene la misión de guiar la creación artística a través de ciertas elecciones de materialidad y de lenguaje teatral derivadas de lo emergente y disponible, para lograr un resultado performativo con fines estéticos. A continuación ahondaremos en cada uno.

1. El Educador

La epistemología donde quisiéramos situar este rol corresponde al enfoque de Paulo Freire. Para él, la educación se trata de la relación entre la conciencia y el mundo; el sujeto que aprende desarrolla esta relación a partir de una intención anclada en su libertad, lo que en ocasiones convierte a los espacios escolarizados en barreras a los aprendizajes significativos.

El educador que ha hecho una elección humanista, y por lo tanto, liberadora, estará menos inclinado a comprometerse con preconceptos, y consecuentemente, en su práctica, será capaz de apreciar la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo o entre el hombre y el mundo... En esencia, una de las diferencias radicales entre la educación entendida como una tarea dominante y deshumanizadora y la educación entendida como tarea humanista y liberadora es que la primera es un puro acto de transferencia de conocimiento, mientras que la última constituye un acto de conocimiento"¹¹¹.

1

¹¹¹ Freire, Paulo. 1990: 123.



Entonces, la educación humanista es una cuestión de relación y de construcción activa en esa relación, vinculada a la condición ancestral humana que reside en la capacidad de conocer y de "conocerse en el proceso de conocer" ¹¹². Freire agrega:

La educación o la acción cultural para la libertad es la autentificación de conocimientos mediante la cual los educandos y los educadores en tanto 'conciencias' o en tanto seres plenos de 'intención' se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión conocimiento existente.

De ahí la intencionalidad del sujeto y la crítica a la dualidad conciencia-mundo: es en la unidad dialéctica de sujeto-objeto, que plantea Freire, "en la cual se solidarizan la subjetividad y la objetividad"¹¹³.

El trabajo a partir de los emergentes está inspirado en esta filosofía, pues vincula profundamente la conciencia del sujeto al mundo en su acto de conocer. Desde aquí es posible establecer vínculos pedagógicos: por ejemplo, distinciones de conceptos como foco, personaje, caracterización, escena, proyección y caracterización vocal, etc.

Sin perder de vista este marco, intentaremos delinear cuáles son las tareas que el educador debe tener en consideración y realizar a partir de los recursos disponibles. Por ejemplo, existen tareas que el sistema demanda al educador, como son las ligadas a la planificación, el diseño curricular, la estructuración de sesiones y la evaluación. Siendo fiel a esta filosofía y dentro del modelo de los emergentes esperaríamos arribar a estas dimensiones, antes de que sean nuestro punto de partida, que es el sujeto. Demasiada educación hay centrada en los procedimientos pedagógicos en la que muchos sujetos no encajan y fracasan. Por eso, el modelo se alinea con nociones de Planificación y Curriculum Emergente, como se explica en el capítulo anterior.

¹¹³ Ibid: 155

¹¹² Ibid: 125, 123



Esto implica que asuma criterios centrados en los sujetos en torno a la necesidad de que se genere una estructura tanto de las sesiones como del proceso.

Así mismo, la Evaluación puede tener fines realmente pedagógicos al ser un proceso íntegramente participativo, utilizando estrategias como:

- la valoración o evaluaciones cualitativas que realiza el grupo de los procesos
- la autoevaluación
- la coevaluación
- y la evaluación como estímulo

Por otra parte, dentro de las consideraciones del educador está el atender a resultados de aprendizaje, y atender a aprendizajes integrales, (dentro de los OFT u Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación, que rigen para todos los sistemas educacionales del país).

En términos de la disciplina, y en la intersección con el director teatral, el educador considera vincular a los sujetos de aprendizaje con bienes culturales que habitualmente no están a su disposición, tarea especialmente importante en contextos de vulnerabilidad. Esto significa ponerlos en contacto con obras y producción artística que amplíe sus parámetros y que pueda motivarlos hacia la exploración de nuevas formas de autoexpresión. En esta misma línea, y con los conocimientos disciplinares, debe asumir la tarea de efectuar desplazamientos hacia la performatividad de modo de llevar al lenguaje teatral las propuestas expresivas del grupo, con respeto a sus propios significados. Estas consideraciones van en la dirección de un objetivo constante de los educadores, el de favorecer los aprendizajes significativos, ligados con la experiencia y conocimientos previos de los niños y útiles para la vida.

Una consideración particularmente sensible dentro del rol del educador es la que tiene que ver con el disciplinamiento. En varias ocasiones dentro de este texto hemos planteado la relatividad del concepto "desorden" y cómo este modelo de trabajo



puede enfocarlo más bien como un juego emergente que participa del proceso. En esta mirada del problema, el educador se acerca al facilitador. Moysés Aguiar considera el caos como parte de la creación, una etapa a veces recurrente dentro del proceso creativo, no un problema¹¹⁴. Esto es coincidente con la experiencia de los artistas en sus creaciones, que necesariamente pasa a momentos por la pérdida de la estructura y del orden, el cual debe ser desafiado para poder crear. Incluso la propuesta de transgresiones por parte de los participantes es parte de esto. Así es posible validar la transgresión: gritar, reírse, jugar a "matar" es poderoso, y ocurre en un espacio contenido.

Hay dos formas de comprender la regla. La regla es opresora cuando sirve solo a una parte de la colectividad que es la que ostenta la autoridad. Cuando la regla sirve a la colectividad son reglas de convivencia, como la consigna "no agresión física". En la negociación de reglas también debe operar la noción de los aprendizajes significativos, el educador debe hacerse la pregunta sobre qué está aprendiendo el niño, si a convivir y considerar a sus semejantes o a obedecer a la autoridad.

2. El Facilitador

"Facilitar" se define como "hacer fácil o posible la ejecución de algo o la consecución de un fin" 115 . Según Sophie Clark, "la facilitación describe el proceso de conducir a un grupo a través del aprendizaje o del cambio de modo que se anime a todos los miembros del grupo a participar", partiendo de la base que cada persona tiene algo único y valioso que aportar 116.

El facilitador se hace parte del grupo, asumiendo una actitud pedagógica a partir del estar comprometido íntegramente, a partir del propio cuerpo, dentro de la actividad y al mismo tiempo atento a lo que ocurre a su alrededor. Esto significa que para

¹¹⁴ 2ª Entrevista a Moysés Aguiar. Septiembre 2010

¹¹⁵ RAE, en http://www.wordreference.com/es/en/frames.asp?es=facilitar

¹¹⁶Clark, Sophie.2005.



mostrar una "caída" o "lucha trucada" o la caracterización de un personaje, el facilitador lo hace primero, poniendo su cuerpo como referente para facilitar el proceso a los participantes. El hacerse parte del grupo y físicamente involucrado contribuye a construir una relación simétrica con ellos, de modo que el espacio pedagógico no se concibe desde una lógica de desequilibrio de poderes, sino que desde la lógica de la facilitación de la transformación.

La facilitación considera la apertura frente a los contenidos emergentes del grupo. En mi experiencia, el surgimiento y propuesta de contenidos emergentes por parte de los niños en el taller, tiene que ver con la relación simétrica, que permite que ellos se sientan artífices del espacio, por una parte, y de la comprensión intuitiva de la teatralidad y su relación con los contenidos conflictivos que tienen los niños, por otra.

La articulación de consignas es un eje particularmente importante, ya que son los dispositivos en el lenguaje que permiten configurar la relación simétrica y la apertura en el espacio pedagógico. Consignas como "en el teatro somos una compañía y todos somos igualmente importantes", "¿qué idea tienen?", "pueden hacer una obra con el tema que quieran", o "no importa si se equivocan, lo importante es intentar", "no es necesario hacerlo bien", permiten facilitar la tarea de la escucha y la confianza grupal, y estimular la expresión creativa.

Asimismo, facilitar implica muchas veces reprogramar y ajustar las planificaciones de modo de potenciar sus propias propuestas, en la lógica de trabajo a partir de los emergentes.

La disposición positiva y desafiante al aprendizaje es un aspecto importante de la facilitación. El facilitador no hace foco en los problemas sino en las posibilidades, desafiando con una actitud lúdica a ir más allá a los niños. Así, cuando éstos expresan el miedo al ridículo, o la vergüenza, el facilitador no lo abordará como obstáculo, incluso no acusará recibo y seguirá animado la expresión de diversas maneras.



Otro componente de facilitación es el diseño de los momentos de la clase y de los procesos pedagógicos en función de la gradualidad en la complejidad y en el acercamiento al juego dramático y a la teatralidad. Así, en primer lugar se realiza el apresto del cuerpo en relación con otros cuerpos, luego a la atención, escucha y unidad grupal y finalmente a la representación, graduando los desafíos de modo que son percibidos como posibles.

3. El Director Teatral

El facilitador abre el espacio para el surgimiento de narrativas y material emergente mientras que el director desarrolla su trabajo desplazándolas al plano performativo teatral. Para esto, cuenta con sus conocimientos y manejo de lenguajes teatrales, con los recursos materiales que tenga a mano y con la "máquina de restauración de la conducta" donde esto se despliega, que es el proceso de ensayo: "es significativo que la palabra francesa para ensayo sea repetición. Ciertamente se puede argumentar que el arte del teatro es el arte de la repetición"¹¹⁷.

La escucha vincula ambas dimensiones del rol, la facilitación y la dirección, en palabras de Bogart: "Los ensayos no tienen que ver con forzar que las cosas ocurran; más bien, los ensayos tienen que ver con escuchar. El director escucha a los actores. Los actores se escuchan unos a otros" 118. También un director-facilitador invitará e incluso alentará el error o la equivocación, que no existen en realidad en la expresión, con el objeto de posibilitar los desafíos del protagonismo.

En relación a la repetición, la gran maestra de danza Marta Graham plantea que "un intérprete debe buscar los significados detrás del gesto y la expresión y luego volver a juntarlos, transformándolos en un patrón, un diseño, un propósito: en una

¹¹⁷ Bogart, Anne. 2008: 57

¹¹⁸ Ibid: 136



coreografía"¹¹⁹, idea que Bogart aplica a la dirección de escenas como vehículos en los que los actores pueden moverse y crecer. "Paradójicamente, son las restricciones, la precisión, la exactitud, lo que hace posible la libertad. La forma se convierte en un contenedor en el que el actor puede encontrar infinitas variaciones así como libertad interpretativa"¹²⁰. Así, las restricciones son escogidas libremente y se traducen en los patrones que terminarán conteniendo la expresión: los gestos, las secuencias, los ritmos escénicos y la planta de movimiento.

Otra consideración del director es en lo relativo a los estereotipos. Muchas de las propuestas de los niños pueden caer dentro de ese rótulo, sobre todo las que están en referencia a la cultura de masas, pero constituyen un material con el que es posible crear, una especie de recipiente de memoria cultural que contiene múltiples significados. En palabras de Bogart: "podemos penetrar dentro de esas formas, imágenes e incluso prejuicios sólidos que hemos heredado y darles cuerpo, podemos recordarlas y avivarlas", como encendiendo fuego bajo los estereotipos. Y agrega: "Quizá debamos dejar de intentar ser innovadores y originales; más bien, nuestra tarea consiste en recibir la tradición y hacer uso de los recipientes que heredamos rellenándolos con nuestro propio estado de alerta hacia cuanto nos rodea" 121.

3.1. La sombra, la crueldad

Creo que la función del teatro es la de recordarnos los grandes temas humanos para que tengamos presentes nuestros miedos y nuestra humanidad. En nuestra vida cotidiana, vivimos en una continua repetición de patrones a los que estamos acostumbrados. .. El arte debería ofrecer experiencias que alterasen esos patrones, que despertasen lo que está dormido y que nos recordasen nuestro miedo original. Al principio, los humanos crearon el teatro como respuesta al terror diario de la vida... He descubierto que el teatro que no canaliza el miedo extremo no tiene energía 122.

¹²⁰ Ibid: 58 ¹²¹ Ibid: 107

¹¹⁹ Ibid: 50

¹²² Bogart, Anne. 2008: 94-95



En varias partes de este texto se ha planteado la idea de trabajar desde los contenidos conflictivos (Capítulo 3, Narrativas, primera parte) y desde la sombra (Capítulo 2, Expresión Creativa de Emociones y Conflictos, segunda parte). Aquí lo abordaremos desde el punto de vista del sentido del arte y del teatro en la existencia humana, a partir de un poderoso referente teatral como es Antonin Artaud.

En su propuesta de un teatro de la crueldad, Artaud plantea un "teatro difícil y cruel ante todo para sí mismo", basado en el hecho de que no somos libres, y el teatro ha sido creado para demostrarnos eso¹²³. En sus manifiestos plasma las necesidades que derivan de esto:

No podemos seguir prostituyendo la idea del teatro, que tiene un único valor: su relación atroz y mágica con la realidad y el peligro¹²⁴.

Lo advierta o no, consciente o inconscientemente, lo que el público busca fundamentalmente en el amor, el crimen, las drogas, la insurrección, la guerra, es el estado poético, un estado trascendente de vida. El Teatro de la Crueldad ha sido creado para devolver al teatro una concepción de vida apasionada y convulsiva¹²⁵.

Es la idea de exorcizar, de purificar al individuo y a la sociedad, como hace el chamanismo e incluso la homeopatía, recreando la propia enfermedad, poniéndola a la luz, intentando "devolver el teatro a esa idea elemental mágica, retomada por el psicoanálisis moderno, que consiste en curar a un enfermo haciéndole adoptar la actitud exterior aparente del estado que se quiere resucitar".

Obviamente podríamos tener recelos en instalarnos en esta mirada dentro de un enfoque educativo, que no comprende así lo pedagógico sino que lo vincula a contenidos moralizantes o canónicos. Pero también sabemos que éstos quedan estrechos en contextos vulnerables donde la realidad es ineludible en sus aspectos violentos y crueles. ¿Sería posible que el hecho de llevar a escena la crueldad la "enseñe" en la vida real? A partir de esta experiencia, creemos que más bien el

95

¹²³ Artaud, Antonin. 1996: 90-91.124 Ibid: 101 (Primer Manifiesto)

¹²⁵ Ibid: 139 (Segundo Manifiesto)



aprendizaje es a lidiar con ella y a volverla asimilable dentro de la experiencia de vida, disminuyendo la vulnerabilidad y avanzando hacia construirse como sujeto que tiene posibilidades de protagonismo vida. Artaud dice:

Cualquiera que sean los conflictos que obsesionen la mentalidad de una época, desafío al espectador que haya conocido la sangre de esas escenas violentas,... que haya visto a la luz de esos hecho extraordinarios y esenciales de su propio pensamiento -la violencia y la sangre puestas al servicio de la violencia del pensamiento-, desafío a esos espectadores a entregarse fuera del teatro a ideas de guerra, de motines, y de asesinatos casuales...

Se pretenderá que el ejemplo crea ejemplos, que si la actitud de la curación induce a la curación, la actitud del crimen induce al crimen... Pero no se olvide que, aunque el gesto teatral sea violento, también es desinteresado, y que el teatro enseña justamente la inutilidad de la acción, que una vez cometida no ha de repetirse, y la utilidad superior del estado inutilizado por la acción, que una vez restaurado produce la sublimación 126.

En este sentido, el director está atento a tratar con respeto a esa sombra, dando permiso a su expresión y conduciendo su aventura en el plano creativo. La ficcionalización lo protege de daño a él y a su grupo, y permite que el teatro se convierta en una reflexión en la acción sobre el lado difícil de la vida.

4. Los Momentos de cada Rol.

Hemos visto como a partir de 3 lógicas distintas abordamos el trabajo de una pedagogía teatral centrada en los sujetos infantiles. Sin embargo, es necesario relevar que en distintos momentos del proceso, algunos de estos roles adquieren mayor o menor preponderancia, sin que sea, obviamente, una receta. El proceso tiene un ritmo y un sentido dentro del que paulatinamente se va comprendiendo y configurando la creación. Por eso en un inicio, el rol que abre el espacio es el de facilitador, que construye una relación simétrica desde la cual es posible favorecer la expresión de

126 Ibid: 94



emergentes. Ese proceso en la práctica de la cotidianeidad debe irse estructurando gradualmente y conectándose con variados dispositivos pedagógicos, de modo que el educador se delinea con mayor fuerza.

Cuando ya se vislumbra un proyecto grupal, el director toma la escena conduciendo los emergentes hacia el plano performático, en una lógica de trabajo de compañía, donde cada cual puede asumir un rol importante en el proceso creativo. El siguiente esquema apoya esta explicación:

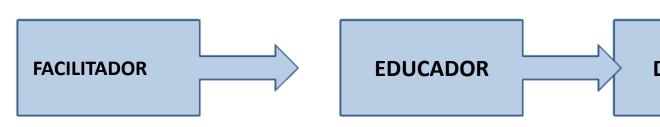


Fig. 3.2.2. Momentos de cada rol

Por otra parte, dependiendo de los contextos, énfasis y objetivos perseguidos, un componente puede tener más peso que el otro, alterando las proporciones de esta tríada propuesta en la configuración del Pedagogo Teatral. Esta puede funcionar como un modelo cuyos "ingredientes" se pueden organizar en distintas cantidades y proporciones, en los distintos ámbitos en que se desempeña.

En la siguiente figura, el caso 1 podría graficar la enseñanza profesional del teatro en la que adquiere más peso el rol de educador y director teatral; el caso 2 se refiere a espacios con énfasis terapéutico, donde el facilitador toma protagonismo, y en el caso 3, se configura la creación, que requiere predominancia del director:



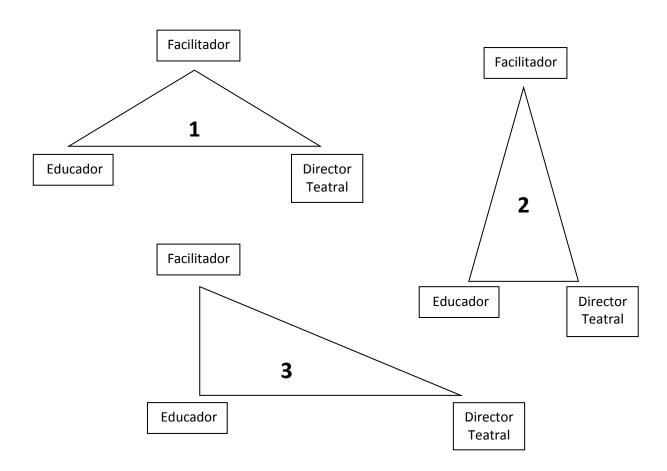


Fig. 3.3.3. Distintas configuraciones del pedagogo teatral

En esta experiencia creo que, si bien hay un equilibrio entre estas 3 dimensiones, se destaca la de facilitación, por ser propia del trabajo de contexto vulnerable, y por ello se enmarca dentro del ámbito de la dimensión terapéutica de la Pedagogía Teatral, adecuada a contexto escolar y de acuerdo con los Objetivos Fundamentales de la Educación en nuestro país.



CONCLUSIONES:

Una de las metas personales al comenzar este trabajo era avanzar desde lo intuitivo a lo investigativo en Pedagogía Teatral, aportar a la indagación sistemática de las múltiples posibilidades que ésta abre al campo de lo educativo con el fin de posicionarla como vía efectiva y herramienta dentro del sistema educativo. Pero para poder situar plenamente esta intención quiero dar cuenta de cómo surge esta investigación dentro de mi historia personal: es fruto de una larga experiencia profesional intentando vincular con la educación elementos tanto de la psicología, mi primera profesión, como de las artes, que cultivo desde niña y que posteriormente he desarrollado también en forma profesional.

Esta experiencia se ha desarrollado en el plano artístico con niños y jóvenes, en el plano terapéutico y comunitario, en la línea de la investigación, capacitación y asistencia técnica a la educación y en la esfera de la docencia universitaria. Estas vivencias diversas, sumadas al hecho que yo misma -como la mayoría- somos en parte productos de un larga práctica educativa ligada a cierta institucionalidad que obedece a ciertos principios e ideales de sociedad, me ha llevado a la conclusión que los sistemas educativos tradicionales eluden ciertas necesidades fundamentales del ser humano y particularmente de la infancia, como la expresión de emociones, de los imaginarios y el despliegue de la corporalidad, más allá de la clase de educación física. En pocas palabras, creo que a la educación le falta cuerpo y creatividad, y lo puedo comprobar, por ejemplo, en alumnos universitarios que sienten fascinación y miedo a la vez al desprenderse de las seguridades intelectuales para entrar en el terreno de la experiencia.

Sobre todo la educación pública se erige en el terreno de lo cognitivo y normativo, lo cual genera todo tipo de desbordes de expresiones que aparecen como disruptivas al no tener espacio de expresión. He visto como grupos de adolescentes pueden autorregularse, profundizar, expresar su mundo interior, aprender, crear y compartir en torno a temas tan difíciles para la institucionalidad educativa como la sexualidad,



sólo por el hecho de verse de pronto inmersos en espacios más humanizantes, como son los que favorece la perspectiva de sujeto en la educación. He comprobado también personalmente como una educación artística temprana favorece tanto el desarrollo cognitivo como de la identidad, y permite dar cauce a las expresiones más íntimas y personales.

Esta investigación hereda estas vivencias, ahora de lleno inscritas en la Pedagogía Teatral, buscando indagar y señalar con mayor precisión los aportes que ésta puede hacer tanto a los sistemas educativos que se aventuren a aplicarla como a los propios sujetos que las experimentan.

Hay que considerar que la Pedagogía Teatral como campo disciplinario es bastante reciente en nuestro país, como disciplina inscrita en las mallas de formación profesional es un fenómeno emergente, y frente a su aplicación en el ámbito escolar específico existe bastante desconocimiento. Más aún, en la actividad investigativa, es un campo recién inaugurado e incipiente¹²⁷. Los sistemas educativos aún desconocen sus potencialidades como apoyo a los aprendizajes, dan escaso espacio a su aplicación y si lo dan, es con poco apoyo en su implementación, con un completo bajo perfil.

Aún así, en el sentido común existe noción de la utilidad del teatro para el desarrollo personal, y a nivel de prácticas se dan múltiples conexiones entre el ejercicio teatral y la adquisición de habilidades sociales. Desgraciadamente, gran parte de este conocimiento es de índole más bien intuitivo, del que emanan todo tipo de intervenciones, talleres, estrategias que integran el teatro de maneras no investigadas en profundidad y menos en contexto propiamente escolar, y más aún, dentro del currículum y proyectos educativos de los establecimientos. Otros antecedentes

¹²⁷ Un estudio realizado en 2008, para hacer un primer acercamiento al estado de la PT en la

Educación Escolar de la Región Metropolitana, arrojó un 29,17% de los Establecimientos pertenecientes a Corporaciones Municipales de la Región Metropolitana tiene APT (Actividades de Pedagogía Teatral), versus un 59,37% de los colegios particulares pagados. El estudio también reveló desconocimiento frente a las posibilidades que brinda la PT, y contradicciones respecto de las percepciones asociadas a ella. Aguilar, M. y Arias, O., 2008.



locales corresponden al entrecruce disciplinario entre la psicología- psiquiatría y la disciplina teatral, que ha dado origen en las últimas décadas a variadas experiencias, algunas más sistematizadas que otras, en torno a la dramaterapia, psicodrama, etc., que buscan aproximación e intervención grupal e institucional, tanto con fines de desarrollo del potencial creativo, como de crecimiento comunitario y social, pero escasamente en educación. Creo que existe necesidad de fortalecer estos espacios en el medio escolar, e integrarlos de manera plena en el currículum. El presente trabajo constituye, de hecho, un esfuerzo por construir un puente entre la intervención pedagógica y la dimensión terapéutica de la Pedagogía Teatral, ya que enuncia una propuesta favorecedora de la experiencia de grupalidad y de la expresión creativa del conflicto y las emociones.

En relación a sus límites, es necesario señalar que el modelo es particularmente pertinente a la etapa de desarrollo en que se aplicó y dentro de la calidad de espacio pedagógico obligatorio. Varios de sus aspectos pueden ser proyectados a otros grupos etáreos y contextos, como el enunciado general en torno a los emergentes. Sin embargo, aspectos específicos como el análisis y trabajo sobre el juego, están en relación a la etapa de desarrollo infancia-pubertad. En mi trabajo como tutora de estudiantes de Pedagogía Teatral en práctica, he visto cómo el juego se ve reemplazado en la adolescencia, por una fuerte necesidad narrativa. Esto da luces a los facilitadores para utilizar la noción de los emergentes en la creación y escritura de dramaturgias colectivas.

La investigación también plantea desafíos pendientes y aperturas. Creo que sería necesario aplicar estos lineamientos en un diseño de investigación que considere un equipo interdisciplinario de educadores e investigadores, por una parte, y una evaluación de impacto que observe más allá del espacio pedagógico e involucre a otros actores del espacio escolar, por otra. Esto en la línea de fortalecer el argumento del teatro como herramienta para la adquisición de habilidades sociales, presentando los resultados a la comunidad educativa. Otro desafío corresponde a articular la



propuesta de modo de que se oriente a las necesidades urgentes de las comunidades educativas, como la prevención de la violencia escolar.

Las preguntas que emergen de esto son: ¿Cómo insertar dentro de los espacios escolares una estrategia de este tipo? ¿Qué otros recursos y apoyos concretos se requieren en este caso?

Creo que no basta tener un taller de teatro en la escuela. Se requiere una orientación precisa del trabajo según las necesidades reales de los sujetos y un acuerdo y apoyo de los directivos del establecimiento. Se requiere que sea tan importante como los grandes subsectores de aprendizaje, sobrevalorados en mi opinión. Desgraciadamente, la tendencia sigue siendo "más de lo mismo": se aumentan las horas de matemáticas y lenguaje, ¡si tan solo el cuerpo y la expresión tuvieran mayor espacio en la escuela!

La Pedagogía Teatral puede entrar también al servicio de estos contenidos, aportando su potencial comunicativo e intercorporal y logrando aprendizajes integrales. Uno de mis alumnos en práctica diseñó en conjunto con el profesor de Historia un "Taller de Teatro Histórico", dentro del subsector de Comprensión del Medio Social, en un liceo municipal. Lo interesante de esta experiencia es que se aplicó el modelo de los emergentes de manera que los niños no "teatralizaron la historia", sino que la pusieron en contexto, desde la comprensión de sí mismos como sujetos históricos. Así, cuando el tema era el Descubrimiento de América y el choque entre dos culturas, ellos se preguntaron: ¿qué tendría que pasar con nosotros ahora que fuera similar a esa experiencia? El resultado fue la puesta en escena de un cataclismo universal y el intento de reconstrucción de la sociedad a partir de un puñado de personas. Esto es, a mi juicio, aprendizaje significativo.

Este tipo de conciencia tiene que ser construida en las comunidades educativas a partir de quienes trabajamos con el arte y la educación, pues el potencial que en ello reside es ilimitado y desgraciadamente, casi inexplorado.



Por otra parte, la educación en vulnerabilidad requiere incrementar recursos. Paradojalmente, es difícil instalar a estudiantes en práctica de Pedagogía Teatral porque las comunidades educativas vulnerables no lo tienen considerado. Por eso mismo, a veces debemos asignar un curso a dos o más facilitadores en práctica. La observación de esta instancia privilegiada muestra que la disponibilidad de facilitadores aumenta intensamente la posibilidad de aprendizaje de esos niños y la efectividad de la experiencia es máxima: todos lo intentan, todos lo logran, se eleva la calidad. Se vuelve fácil la adquisición de una destreza, el grupo es conducido en su totalidad a través del aprendizaje y el cambio.

Desgraciadamente sabemos que ésta no es la realidad más frecuente de los colegios, más bien todo lo contrario: si es que existe un espacio así, existe un facilitador para demasiados niños. En contextos de vulnerabilidad se genera la paradoja de que si bien se percibe débilmente que este tipo de espacios favorecen a los niños, se realiza en condiciones poco "facilitantes" donde el guía, por más elementos y habilidades tenga en su rol, difícilmente podrá conducir a todos los miembros del grupo al cambio. Y es una paradoja porque la educación en vulnerabilidad requiere más recursos, más competencias, más acompañamiento.

Es necesario creer y apostar por la Educación Artística y dotarla de recursos, ya que puede hacer mucho por las escuelas e instituciones con niños de nuestro país, y con esto no abogo sólo por el teatro sino por todas las artes. Mas este convencimiento no basta, es necesario investigar desarrollar, sistematizar y comunicar más experiencias en esta línea de modo de acumular evidencia que sensibilice a los sistemas educativos frente a su incorporación en los planes de estudio.

En base a lo anterior, las proyecciones que me planteo luego de concluir esta investigación son variadas, y por supuesto que excederán mis esfuerzos. Por eso, la primera es incentivar la formación de educadores e investigadores artistas. En segundo lugar, realizar un trabajo de difusión que apoye la necesidad de una pedagogía teatral y una estrategia educativa artística que al interior de los proyectos educativos permita abordar objetivos superiores y transversales de la educación. Y



paralelamente, articular una metodología de transferibilidad del modelo de trabajo, en el marco de la pedagogía teatral y de su dimensión terapéutica. Creo que estos esfuerzos si se suman pueden contribuir a enriquecer un campo de investigación en pedagogía artística y en educación y a abogar por una política pública que incluya las artes de manera significativa en la formación de niños y jóvenes, particularmente de sectores vulnerables.

Así, el alcance que yo espero para este trabajo, es que constituya una propuesta y un marco que operacionalice tanto la Educación Artística como la relación más específica entre el teatro y las habilidades sociales en contexto escolar. Asimismo, espero abrir fronteras a la inclusión del arte como vía privilegiada de expresión de las personas, íntimamente ligada al aprendizaje de vivir y no solamente cognitivo. Y espero entusiasmar a quienes están sensibilizados en este sentido para abogar porque se incluya la Pedagogía Teatral, se sumen horas, se enfoquen y apliquen estrategias según las necesidades reales de las comunidades educativas, considerándolas desde los niños, desde los sujetos de aprendizaje, como habría hecho Freire, como hace un buen profesor, como hace un buen director teatral.

Santiago, Mayo 2011



BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. y Arias, O. Acercamiento a la realidad de la Pedagogía
 Teatral aplicada a los establecimientos educacionales de la Región
 Metropolitana. [Presentación en Power Point] Pontificia Universidad
 Católica de Chile Red PT-UC Gobierno Metropolitano de Santiago.

 2008
- Artaud, Antonin . El Teatro y su Doble. Barcelona, Edhasa, 1996.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona, Editorial Crítica, 1990.
- Bogart, Anne. *La Preparación del Director. Siete ensayos sobre teatro y arte.* Barcelona, Alba Editorial, 2008.
- Brook, Peter. *Hilos del Tiempo*. Trad. Susana Cantero. Madrid, Edic. Siruela, 2000.
- Bruner, Jerome. *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 2002.
- Bruner, Jerome. *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida.*Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Caillois, Roger. *Teoría de los Juegos*. Barcelona, Seix Barral, 1958.
- Clark, Sophie 2005. La facilitación eficaz. Tearfund International
 Learning Zone [en línea] Consultado en noviembre 2010. Disponible en
 http://tilz.tearfund.org/Espanol/Paso+a+Paso+5160/Paso+a+Paso+60/La+facilitaci%C3%B3n+eficaz.htm
- Cohen, L. y Manion, L.: *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla, 1990.
- Contreras, María José. Práctica performativa e intercorporeidad: Sobre el Contagio de los Cuerpos en Acción. Revista Apuntes, (130):148 -162.
 2008
- Cyrulnik, Boris. Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida". Barcelona, Gedisa, 2003.



- Dubatti, Jorge. *Cartografía Teatral: Introducción al teatro comparado*. Buenos Aires, Atuel, 2008.
- Educar. *El valor de las narrativas para entender la mente infantil, y el aprendizaje*. [en línea] Consultado en junio 2009 y mayo 2011.

 Disponible en http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/el-valor-de-las-narrativas-para-entender-la-mente-infantil-y-el-aprendizaje
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI edit., 2002.
- Freire, Paulo 1990. *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós
- García Fabela, Jorge. ¿ Qué es el paradigma Humanista en Educación?
 [en línea] Consultado en junio 2009. Disponible en
 http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- García Huidobro, Verónica et al. Pedagogía Teatral. Metodología Activa en el Aula. Santiago d Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.
- Laferrière, G. y Motos, T.: *Palabras para la acción*. Ciudad Real-España, Ñaque Editora, 2003.
- Latorre, Antonio. *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España, Edit. Graó, 2003.
- Lavandier, Yves. La dramaturgia. Los mecanismos del relato: cine, teatro, ópera, radio televisión, cómic. Madrid, Edic. Internacionales Universitarias, 2003.
- Leach, Robert. *How to make a documentary play : a handbook for drama teachers and youth leaders.* Glasgow, Blackie, 1975.
- Levis, Diego. *Robert Callois* [en línea]: Disponible en www.diegolevis.com.ar/edujoc/callois.doc.
- Moreno, Jacob Levy. *Psicodrama*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1972.
- Morin, Edgar. Los 7 Saberes necesarios para la educación del futuro.
 Unesco, 1999 [en línea]. Consultado en noviembre 2009. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf.



- Motos T., Tejedo F. Prácticas de Dramatización. Madrid, Ed.
 La Avispa, 1999.
- Muller, V. y Pereira Marques, R.. Universidade Estadual de Maringá-Brasil. El Cuerpo Infantil: del prejuicio a la aceptación. Un largo camino entre el centro y la periferia.
 Revista Electrónica efdeportes [en línea]: Año 10 N° 84 Mayo de 2005. Consultado en agosto 2009 y mayo 2011.
 Disponible en http://www.efdeportes.com/efd84/corpo.htm
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G., Robin, S. *Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. En: Congreso de Políticas Públicas para la Pobreza y la Exclusión. Universidad del Bío-Bío, Noviembre, 2000 [en línea]. Consultado en octubre 2010 y en mayo 2011. Disponible en http://www.unesu.org/far.AEE05/Lectura.vulnerabilidad.pdf 2000
- Revista Viver Mente & Cerebro. Paulo Freire, a Utopía do Saber, Sao Paulo. Coleção Memória da Pedagogia.
 Suplemento Especial: A Educação no Iluminismo (4). 2005.
- Oaklander, Violet. *Ventanas a Nuestros Niños. Terapia Guestáltica para niños y adolescentes.* Santiago de Chile, Editorial 4 Vientos, 1997.
- Pozo, Juan Ignacio. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* [en línea]

 Consultado en agosto 2009. Disponible en

 <a href="http://books.google.com/books?id=DpuKJ2NI3P8C&dq=Teor%C3%ADas+cognitivas+del+aprendizaje+POZO&printsec=frontcover&source=bn&hl=en&ei=HVI0SueoOdmntgep4Oj4Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4
- Sánchez, José. *Dramaturgias de la Imagen*. España-Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.
- Schechner, Richard. *Performance Studies. An introduction*. London, Routledge, 2003.
- Schechner, Richard. *Performance. Teoría y Prácticas Interculturales*.

 Buenos Aires, Libros del Rojas -Universidad de Buenos Aires, 2002.



- Shaffer, David. *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia.*México, Thompson Editores, 1990.
- Schutz, William. Joy. New York, Grove Press, 1967.
- SIMCE. Ficha Establecimiento: Complejo Educacional La Reina.
 2008. [en línea] Consultado en agosto 2009. Disponible en
 http://www.simce.cl/index.php?id=228&iRBD=9006&iVRBD=9&iNivel=0&iAnio=



Artículos consultados en:

Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance (Catálogo en línea SIBUC):

- Anderson, Michael y Kate Donelan . Drama in schools: meeting the research challenges of the twenty-first century. University of Sydney, Australia b University of Melbourne, Australia. Online Publication Date: 01 May 2009
- Gattenhof, Sandra y Mark Radvan. In the mouth of the imagination:
 positioning children as co-researchers and coartists to create a professional
 children's theatre production. Drama Australia, Australia. Online Publication
 Date: 01 May 2009
- Neelands, Jonothan. Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. Institute of Education, University of Warwick, Coventry, UK.
 Online Publication Date: 01 May 2009
- O'Toole, John y Bruce Burton . Acting against conflict and bullying. The
 Brisbane DRACON project 1996- 2004—emergent findings and outcomes.
 The University of Melbourne, Australia . Griffith University, Brisbane,
 Australia. Online Publication Date: 01 November 2005

Entrevistas:

Moysés Aguiar:

• 1ª Entrevista: mayo 2010

• 2ª Entrevista: septiembre 2010