

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Núm.
1
Vol. 1
2019

Número especial con recopilación
de comunicaciones del
**I CONGRESO INTERNACIONAL
DE EXPRESIÓN, TEATRO Y
DRAMA EN EDUCACIÓN**
Oviedo 14 - 16 de noviembre de 2018

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

**Número 1
Volumen 1
2019**

**Número especial con recopilación
de comunicaciones del
I CONGRESO INTERNACIONAL
DE EXPRESIÓN, TEATRO
Y DRAMA EN EDUCACIÓN
Oviedo 14 - 16 de noviembre de 2018**

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Volumen 1, Número 1, 2019

Equipo editorial

Personas editoras

- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente, Oviedo (España)
- Dra. Esther Uria Iriarte. Universidad del País Vasco (España)
- D. Koldobika Gotzon Vío Domínguez. Teatropedagogo y director teatral independiente (España/Grecia)

Consejo Científico

- Dña. Patrice Baldwin. Drama for Learning and Creativity (Reino Unido)
- Dra. Marta Domínguez Escribano. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Alicia Gómez-Linares. Universidad de Cantabria y Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi, Dantzerti (España)
- Dra. Martha Katsaridou. Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)
- Dra. Mercé Mateu Serra. INEFC-Barcelona (España)
- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente, Oviedo (España)
- Dra. Mar Montávez Martín. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- Dra. Rosario Navarro Solano. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Monica Prendergast. Universidad de Victoria (Canadá)
- Dra. Rosario Romero Martín. Universidad de Zaragoza (España)
- Dra. Beatriz Sánchez Martínez. Universidad de Oviedo (España)
- Dra. Ester Trozzo. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)
- Dra. Esther Uria Iriarte. Universidad del País Vasco (España)
- D. Koldobika Gotzon Vío Domínguez. Teatropedagogo y director teatral independiente (España/Grecia)
- Dña. Cristina Yarto López. Universidad de Barcelona (España)

Personas evaluadoras externas 2018

- Dra. Soraya Calvo González. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. Alejandro Carriedo Cayón. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. Javier Fernández-Río. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. José Ignacio Menéndez Santurio. Universidad Isabel I (España)

ISSN 2659-594X

Editado en Gijón, Asturias, España

**por Emilio Méndez Martínez, Esther Uria Iriarte y Koldobika Gotzon Vío Domínguez.
2019**

<https://www.congresoexctd.com/revista>

Dirección de contacto: revistaAPES@gmail.com

Sumario

Presentación de la revista. <i>Tomás Motos Teruel</i>	5
Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos! <i>Emilio Méndez Martínez</i>	7
Propuesta para una clasificación de las actividades dramáticas. <i>Tomás Motos Teruel</i> ...	11
Aprendizajes teatrales y desarrollo de la inteligencia. <i>Ester Trozzo</i>	29
Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups / Drama/Teatro en Educación como herramienta de intervención social con grupos étnicos. <i>Martha Katsaridou</i>	35
Teatro y escuela, un diálogo en construcción. <i>Lina de Guevara</i>	51
Why theatre? The art of collectively observing and understanding human action / ¿Por qué el teatro? El arte de observar y comprender colectivamente la acción humana. <i>Esther Uria Iriarte</i>	57
La palabra como detonante expresivo. Creaciones corporales a partir de la poesía. <i>Beatriz Fernández Díez, Ana Hernández Gándara</i>	77
Interpretación actoral e inteligencia emocional. <i>Natalia Suárez Ríos</i>	85
Teatro <i>Verbatim</i> . Una metodología de investigación y de creación teatral. <i>Emilio Méndez Martínez</i>	93
The cycle project: applied theatre as a context for menstrual education in an indian suburb / <i>The cycle project</i> : el teatro aplicado como contexto para la educación menstrual en un suburbio de india. <i>Bárbara Espina Sánchez, Talulah Pollenne</i>	101
Trabajo de puntos de vista escénicos- <i>View points</i> en las clases de teatro. <i>Nora López Casella</i>	113
Del <i>acrosport</i> en educación física al teatro musical en los escenarios. Experiencia con alumnado de educación secundaria obligatoria. <i>Imanol Janices Etxabarri,</i> <i>Irantzu Zabalza Agirre, Edu Serna Elgarresta, Jon Ortuondo Barcena</i>	121
Un model de creació de textos dramàtics amb adolescents / Un modelo de creación de textos dramáticos con adolescentes. <i>Xema Palanca Santamaría</i>	131
<i>Improchinese</i> : Using Improv Theater in a Chinese as a foreign language experimental classroom / <i>Improchino</i> : Usando teatro improvisado en una clase experimental de Chino mandarín. <i>Modesto Corderi Novoa</i>	147
La dramatización como recurso en la enseñanza-aprendizaje del inglés: ‘aprendizaje vivencial’ a nivel universitario. <i>Susana Nicolás Román</i>	165
In memoriam Georges Laferrière	173

Presentación de la revista

Performances are actions. [...] Any action that is framed, presented, highlighted, or displayed is a performance.

Las performances son acciones. [...] Cualquier acción enmarcada, presentada, resaltada o mostrada es una performance
(Schechner, 2013).

Es un honor presentar este primer número de la *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, publicación científica internacional, que nace con la misión de difundir la investigación sobre acciones creativas y performativas, abierta a la comunidad académica, investigadora, docente y a los profesionales e interesados en este ámbito de estudio.

En nuestro país, artes performativas aún es un término relativamente reciente, genérico y poco difundido. Se aplica a una serie de formas universales de actuación preocupadas por la intervención para el cambio personal y colectivo. En los dos últimos decenios del siglo XX se comenzaron a emprender, en diferentes países, una amplia variedad de proyectos sobre acciones performativas aplicadas a asuntos y contextos no comunes al arte convencional, seguidos de numerosas publicaciones, sobre todo en los países de cultura anglosajona.

Las artes performativas son una serie de prácticas artísticas que se relacionan tanto con las áreas de la política social y cultural, como con la salud pública, la educación, la justicia, la lingüística, el género, la interpretación y el desarrollo de lo sitios declarados patrimonio cultural. Y estas prácticas están sustentadas en las asuntos centrados en la identidad, discriminación, opresión, salud, igualdad, derechos humanos, oportunidad de acceso, inclusión/exclusión social, participación y ética.

Y dentro del ámbito de las artes performativas destaca el Teatro Aplicado (TA) a la educación, la acción social y la psicoterapia. El TA es un nuevo campo de conocimiento que ha sido construido a partir de la compilación de estudio de casos y de ensayos de reflexión teórica, publicados en revistas de disciplinas tan diversas como teatro, arte, educación, sociología, derecho, psiquiatría o psicología, entre otras. Pero no solo encontramos un creciente cuerpo de textos centrados en esta disciplina, sino que ya es objeto de estudio en varias universidades y se le dedican jornadas y congresos internacionales y nacionales.

El TA es un campo de conocimiento todavía en desarrollo, constituido por disciplinas científicas o prácticas que tiene como objeto de estudio el teatro como agente de cambio. En él se reúne una amplia gama de materias y actividades dramáticas/teatrales llevadas a cabo por organismos, grupos y profesionales diversos. Muchos de los que se acogen bajo el amplio paraguas de este término pueden no estar relacionados entre sí o ni siquiera ser conscientes de los nexos que entre ellos existen.

Prendergsat y Saxton (2009) organizan el campo del TA en nueve ámbitos: *theatre in education* (teatro en la educación), *popular theatre* (teatro popular), *theatre of the oppressed* (teatro del oprimido), *theatre in health education* (teatro en la educación para la salud), *theatre for development* (teatro para el desarrollo), *prison theatre* (teatro en las prisiones), *community-based theatre* (teatro comunitario), *museum theatre* (teatro en los museos) y *reminescence theatre* (teatro para el recuerdo). A estos Landy y Montgomery (2012) añaden: *action theatre* (teatro de acción), *bibliodrama* (bibliodrama), *engaged theatre* (teatro social y políticamente comprometido), *ethnodrama* (etnodrama), *grassroots theatre* (teatro comunitario), *playback theatre* (teatro playback), *social theatre* (teatro social) y *sociodrama* (sociodrama).

Al tratar de cartografiar el mapa del TA encontramos que está dividido en cuatro grandes territorios federados. El paisaje propio del primero es el cambio en el ámbito de la educación formal y no formal, esto es, está centrado en el espacio curricular y extracurricular. El del segundo sería el territorio del cambio social, de la participación y del

empoderamiento tanto de los individuos como de las comunidades: el área de las estrategias dramáticas como intervención socio-política. El tercero ocuparía la zona del cambio personal y de los colectivos, entendido como sanación, recuperación de la salud psicológica y aprendizaje socio-emocional. Y el cuarto es el territorio del cambio corporativo y de la formación dentro de la empresa: el área de las estrategias dramáticas para el aprendizaje y para la mejora profesional (Motos, 2013).

Pero hemos de aclarar que las fronteras que separan estos territorios son flexibles, muy permeables y líquidas, y que en ocasiones, dependiendo de casos concretos, se pueden superponer, porque se entrecruzan sus prácticas, se intercambian sus profesionales o se comparten sus participantes.

El TA es una investigación a fondo, su método de trabajo consiste en investigar asuntos concretos en contextos precisos. Busca lo incompleto, porque como está orientado a la acción emplea las técnicas teatrales con el propósito de analizar y buscar alternativas de cambio ante situaciones sufridas como exclusión, marginación, privación, o simple insatisfacción. Al TA alienta la esperanza de cambio fundamentado en la pedagogía liberadora. Está orientado a las tareas, pues su campo es la actuación/reflexión para producir conocimiento crítico que encauce la acción. Plantea dilemas: no trata de dar respuestas concretas, sino que cada individuo o colectivo ha de encontrar las que les sirvan para su situación insatisfactoria particular. Interroga sobre el futuro: aspira a que las personas y los colectivos descubran: “la capacidad de verse actuando, de analizar y recrear lo real, de imaginar e inventar el futuro” (Boal, 2006). Es un medio estético: una forma de conocimiento de la realidad, por lo que sus productos, aunque tengan una finalidad diferente de la puramente artística, han de estar estéticamente bien elaborados. Por último el TA es una ocasión para dar voz a las comunidades y a los individuos o grupos, que han sido desposeídos de su derecho al diálogo y se les ha impedido ejercerlo por razones políticas, culturales, sociales, étnicas, de género o por cualquier otra causa.

En el ámbito hispanoamericano no hay ninguna publicación que se centre en las artes performativas o concretamente en el TA. Por ello, es necesaria una revista, en las lenguas de España, que sirva de referencia, de comunicación, de foro de debate y vehículo para los fundamentos y métodos del conocimiento científico de las artes performativas; que dé a conocer las inquietudes, logros y fracasos de las personas interesadas por este campo de estudio; que ejerza de eje sobre el que gire la práctica profesional de los artistas pedagogos; y en la que se pueda encontrar información, preocupaciones, fundamentos deontológicos y resultados de la investigación y del conocimiento práctico.

Pensamos que ha de ser una plataforma para que se escuchen todos aquellos asuntos que nos preocupan y que sus páginas estén abiertas al debate y al diálogo compartido con los profesionales de la educación, la acción social, la dramaterapia y de las artes escénicas y visuales. Es decir, una publicación pensada y realizada por los estudiosos y practicantes de las artes performativas. Esta filosofía ha de marcar el rumbo de la revista que ahora nace. Frente a vosotros se ofrecen sus páginas en blanco, para que plasméis vuestras ideas, reflexiones y proyectos, y que se conviertan en el espejo en el que se vean reflejados los temas de vuestro interés.

Os invitamos a participar en próximos números: la convocatoria está abierta. Bienvenidas a esta nueva plataforma, todas aquellas personas que sienten pasión por el campo de conocimiento de las Artes Performativas y el Teatro Aplicado.

Tomás Motos Teruel

Profesor Titular (jubilado) de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia

Director del Máster en Teatro Aplicado, Universidad de Valencia, España

https://www.researchgate.net/profile/Tomas_Motos

https://es.wikipedia.org/wiki/Tom%C3%A1s_Motos

https://ca.wikipedia.org/wiki/Tom%C3%A1s_Motos

Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos!

Para referenciar: Méndez Martínez, Emilio. (2019). Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos! *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 7-10.

No sé si sabías que hasta la llegada de la LOE, en el año 2006, el teatro formaba parte del currículo educativo español, conformando junto con Plástica y Música el área de Educación Artística. Otra cuestión es qué presencia real tenía en los centros escolares. Pero ese es otro tema. En noviembre de 2018 tuvo lugar en Oviedo el *I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación*¹. Ese fue el primer paso en este camino que comenzamos juntos/as.

Ante de empezar, Taylor (en Taylor y Barron, 1963), entre los rasgos de las personas creativas, destacó la tendencia a la revisión de las ideas, a estructurarlas de otra forma y al radicalismo. Por eso entiendo perfectamente que tú, que eres una persona creativa, no estés de acuerdo con varias de las cosas que planteamos; ¡genial! Porque la idea es construir una voz común, y ahora es el momento. ¡De hecho la gente que estamos impulsando esto no sabemos cómo hacerlo! Si alguien lo supiera, el teatro en educación ya estaría en las escuelas. Necesitamos inventar la manera y seguro que tú tienes mucho que decir. Recordemos que lo importante no somos ni tú ni yo, lo importante es lo que tú y yo podemos aportar para mejorar este mundo.

¿Y ahora qué?

Claro, y ahora ¿qué hacemos? Seguro que te has preguntado esto mismo al terminar el Congreso o al leer las líneas anteriores. Por eso, antes de contarte de dónde nace la idea de impulsar este movimiento, he decidido comenzar planteándonos esta pregunta: ¿qué vamos a hacer ahora? Porque esta es la clave. La respuesta se resume en este enlace:

<https://bit.ly/2SkGvGx>

En él podrás ver las primeras personas que han dado el paso y ya forman parte del movimiento. Ahora mismo somos alrededor de ochenta, ¿te imaginas que terminaríamos siendo diez mil? ¿De verdad crees que si fuéramos un número tan elevado no nos harían caso? Vamos a hablar claro: las leyes las dicta la clase política que se mueve por votos: mucha gente=muchos votos. Conclusión: necesitamos unirnos, que vean que esto es algo que la sociedad demanda. Estamos muy bien posicionados/as ahora mismo, tenemos contactos con profes de teatro en educación de los cinco continentes, así que es el momento. Dentro de dos años miraremos hacia atrás y diremos: yo participé en aquello y lo conseguimos juntos/as.

Antes de continuar: quizá tú y yo no nos beneficiemos laboralmente de todo esto, pero lo importante, una vez más, no somos ni tú ni yo, lo importante es lo que el teatro en educación puede aportar a las personas en su formación. Como sabes, esto es algo que ya muchos países tienen en sus currículos y que lamentablemente nosotros/as hemos perdido hace no tanto. Bueno, vale, muy bien, ¿pero ahora qué? Pues ahora hay que actuar y debemos hacerlo en grupo.

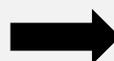
¹ www.congresoexctd.com

Movimiento Nacional por el Teatro en Educación

Entra aquí

¡Anímate!

¿Y si hicieras un vídeo de unos dos minutos contando por qué crees que el teatro en educación debe estar en el currículo, y lo subieras a las redes?



Primer borrador de objetivos

Esto es lo primero que hemos puesto por escrito, pero sirve para orientarnos a priori, ¿no crees? Ya tendremos luego tiempo de discutirlo pausadamente:

1.- Crear nodos (grupos) regionales cuyos representantes formen una Federación Nacional de Teatro en Educación. Para eso es precisamente el enlace de arriba. En cuanto nos pongamos a ello solo nuestra imaginación determinará los límites. Tomando el modelo argentino de *Drama-tiza*², la idea es generar encuentros regionales y nacionales, formativos y de debate, en los que, sobre todo, comencemos a funcionar como una comunidad. Juntos/as está claro que podemos conseguirlo.

2.- Conseguir que Teatro en Educación sea una materia curricular. ¿Y quién debe impartir esa asignatura? ¿Qué formación ha de tener esa persona? Es obvio que del mismo modo que se exige una especialidad de música a la persona que imparte música, debemos trabajar para que exista una especialidad de *teatro en educación* en el grado de magisterio, porque de la misma manera que saber tocar el violín no te capacita para impartir clases de música, saber actuar tampoco garantiza unos conocimientos pedagógicos con los que sacar el máximo rendimiento al teatro como herramienta pedagógica; del mismo modo, es lógico pensar que aquella persona que ha estudiado magisterio tampoco posee los conocimientos adecuados para impartir teatro en educación, claro, no puede pasarnos lo mismo que con la asignatura de plástica (qué pena, esa es otra batalla que habrá que librar en otro momento).

El Congreso

Entre el 14 y el 16 de noviembre de 2018 tuvo lugar en Oviedo (España) el *I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación*, al que acudieron ciento setenta asistentes de diferentes partes de España y también desde enclaves internacionales como Italia, Inglaterra, Suiza, Costa Rica o Argentina. Además, tuvimos el privilegio de aprender de la sabiduría intelectual y humana de expertas y expertos internacionales como Patrice Baldwin (Reino Unido), Martha Katsaridou (Grecia), Raquel López y Beatriz Menéndez (España), Valentín Loredó y Yolanda Junquera (España), Tomás Motos (España), Ana Pérez de Amézaga (España), Monica Prendergast (Canadá), Ester Trozzo (Argentina) y Koldobika G. Vío (País Vasco/Grecia). Ocho talleres impartidos por estas personas expertas, nueve conferencias, veintiséis comunicaciones y charlas con personas que compartimos el apasionamiento por el teatro en educación, constituyeron una experiencia sobre la que el mítico Tomás Motos me comentó tiempo después: "lo de Oviedo fue un puntazo". Si Tomás calificó en esos términos la experiencia, es que entonces acertamos. Nunca lo he comentado, pero con cero euros de subvención, completamente soportado por el dinero de las inscripciones. Sin embargo, pienso que aquel evento fue una prueba, la versión definitiva tendrá lugar en el verano de 2020.

² Te recomiendo: <http://revistalavoragine.com.ar/red-nacional-de-profesores-de-teatro-drama-tiza-por-ester-trozzo/>

Salta-Dramatiza, 2017: mucho que aprender

En el curso académico 2017/2018 tuve el privilegio de conocer universidades de diferentes lugares del mundo en las que el teatro en educación tiene relevancia. Cuando digo relevancia me refiero a que en esos lugares el Teatro en Educación “existe”, lo cual para nosotros/as ya es mucho; imagínate: tú vas a una escuela y hay profes de teatro, del mismo modo que los hay de mates o de lengua. Aquella aventura comenzó en septiembre de 2017 y terminó en junio de 2018, y concretamente visité universidades de Inglaterra, Canadá, Grecia, España y Argentina. Antes de decidirme a realizar este largo viaje, alguien me dijo: tú trata de pasar más tiempo en Canadá, Inglaterra... y no te preocupes tanto por Sudamérica. Es cierto que en Canadá he podido ver proyectos y actividades inspiradoras e increíbles, pero no menos que en Argentina. De hecho, me he vuelto para España con la sensación de que en Argentina suceden cosas exclusivas de ese país y de las que tenemos mucho que aprender.

Existe una primera diferencia determinante entre los países anglosajones citados y Argentina en el contexto del teatro en educación, y es el dinero destinado a ello. Canadá e Inglaterra son un mundo aparte. Grecia parece contar con tan pocos fondos como Argentina, pero la actitud de las personas argentinas es totalmente diferente a cualquier otra, quizá porque han vivido esta situación desde hace más tiempo.

Aunque tuve la oportunidad de conocer muchos contextos en Argentina, donde pasé un mes y pude experimentar cómo funciona la universidad desde dentro, fue en la universidad Nacional de CUYO, en Mendoza, concretamente en la Facultad de Artes y Diseño. Allí no se percibía ningún tipo de estatus del profesorado con respecto al alumnado, todo lo contrario, las cosas salían adelante en equipo. Asistí a un emocionante trabajo creativo y artístico conjunto. Cuando uno está allí, piensa: claro, esto es lo que debería ser la universidad. Profesorado como Ester Trozzo, Laura Bagnato, Fabián Castellani, el Griego Falcón, Claudio Martínez, etc. se erigen como acompañantes de los procesos de cada alumno/a basándose en sus amplios conocimientos de las materias que imparten. Obviamente, los resultados son asombrosos.

Todo lo que voy a relatar a continuación creo que tiene mucho que ver con lo descrito, con una retroalimentación positiva que comienza en una manera transversal de entender la pedagogía. Como consecuencia, las personas que estudian Pedagogía Teatral o Teatro se sienten empoderadas para participar activamente en un movimiento de teatro en educación que comienza en Argentina nada menos que en 1989. En España, la Ley General de Educación de 1970, redactada por tanto en época del dictador, sí que recogía el teatro (“expresión dramática”) como materia curricular (Cutillas, 2015), situación que se mantuvo hasta la LOE de 2006, elaborada durante el gobierno de izquierdas de Rodríguez Zapatero.

Una de estas iniciativas en las que tuve la suerte de participar fue *Drama-tiza*, movimiento nacional de Teatro en Educación surgido en 2001, que trata de aunar a todas las personas de la profesión en un movimiento común. Aquella experiencia empezó viajando diecisiete horas en camioneta con unas quince o veinte personas, estudiantes y profes, desde Mendoza a Salta. Ester Trozzo, de sesenta y ocho años, la primera. Nos tocó dormir en aquella camioneta. Cuando me desperté en medio de la noche busqué con la mirada a Ester y me la encontré en el asiento de atrás con las piernas sobre la ventanilla y la cabeza colgando sobre el pasillo. Una de las mayores referencias del teatro en educación en Argentina, Coordinadora durante quince años para el Gobierno de Mendoza de la Modalidad de Educación Artística, lo que en España sería una concejala de cultura. Con sesenta y ocho años. En aquella camioneta con los pies para arriba y la cabeza colgando. Al día siguiente, le pregunté a Ester por qué no viajaba en avión, que seguro que le resultaría más cómodo. “No puedo ir en avión, Emilio”, respondió, “¿ves toda esta gente joven? Sé que si yo no viajo con ellos/as, alguno/a no iría”. Sí, seguramente tenía razón, pero ¿cuántas personas harían lo mismo? Menuda lección. Comprendí por qué Ester era quien era en Argentina.

Llegamos a Salta y yo me hospedé en la habitación con dos chicos jóvenes. Llevo tiempo viviendo solo y me cuesta compartir casa, sin embargo, allí éramos tres personas en la misma habitación y fue una muy bella experiencia.

Me pasé las tardes en el hotel repasando lo que iba a impartir en el taller porque observaba, por conversaciones que iba teniendo, y por las clases a las que había asistido en la universidad, que el trabajo desarrollado en Argentina era de un nivel altísimo.

Acudieron al taller que impartí cincuenta y una personas. Tras él, sentí un auténtico soplo de aliento, ese que te ofrece solo aquella persona que sabe que comparte trinchera contigo. Estoy muy seguro de que la mayoría de lo que trabajamos en aquel taller no supuso grandes novedades para las personas asistentes, pero la clave allí era otra, era permitírnos compartir experiencias como componentes de una misma familia, la familia del teatro en educación. Es difícil de explicar si no se ha vivido. Es una manera diferente de concebir el asunto que yo solo he vivido en Argentina. Al finalizar el encuentro, el alumnado de cada taller puso en común lo vivido en cada uno de ellos, de ese modo todo el mundo pudo acercarse, aunque fuera someramente, a las interesantísimas propuestas desarrolladas durante el Dramatiza-Salta 2017.

Cuento todo y no solo el taller que tuve la suerte de impartir, porque el taller tiene mucha menos importancia que el aprendizaje como asistente a un evento tan humano como este.

Tres días después, al final de todo, Ester Trozzo se dirigió a la gente diciendo: Llegan momentos muy difíciles, nos van a retirar parte de nuestro presupuesto, van a cerrar estudios, logros que hemos conseguido con el paso de los años, así que tenemos que estar juntos y juntas. El camino era ese: unirse. Otra lección aprendida. Aquellas palabras fueron el colofón perfecto para completar aquella vivencia. Todo ello me empujó a crear el *I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación*, en Oviedo, España, en noviembre de 2018, que probablemente ya se habrá celebrado cuando estas palabras vean la luz.

A aquella persona que me dijo que no perdiera el tiempo yendo a Sudamérica, le diría que está equivocada, que, en este caso, gracias a Sudamérica, España ha vivido un Congreso Internacional en el que muchos profesionales... muchas personas... han podido compartir la certeza de que lo que hacemos es tan importante...

El argentino Ernesto Sábato escribió que el arte comienza donde la ciencia termina. Algo hay en Argentina difícil de explicar, e imposible de olvidar si lo has vivido en primera persona. Mucho que aprender... Y en eso estamos.

Referencias

- Cutillas, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28.
- Taylor, C. W. y Barron, F. (eds.) (1963). *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. Nueva York: John Wiley and sons.

Emilio Méndez Martínez

Investigador independiente, Oviedo, España

emiliomendezmartinez@gmail.com

https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Mendez-Martinez

Propuesta para una clasificación de las actividades dramáticas

Proposal for a mapping of drama activities

Tomás Motos Teruel

Director del Máster en Teatro Aplicado, Universidad de Valencia, España

Profesor Titular (jubilado) Didáctica y Organización Escolar,

Universidad de Valencia, España

tomas.motos@uv.es

Para referenciar: Motos Teruel, Tomás. (2019). Propuesta para una clasificación de las actividades dramáticas. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 11-27.

RESUMEN: En este escrito se plantea cómo se ha entendido el uso de las actividades o convenciones dramáticas en el campo de la educación y de la acción social, diferenciando los constructos *teatro en la educación* y *drama en la educación*. Con la finalidad de ayudar a reflexionar a los profesores y educadores que emplean tales estrategias didácticas en su práctica profesional, se han diseñado dos cubos, para cartografiarlas, sin ánimo de ser exhaustivos. El primero está esbozado a partir de las variables proceso/producto, juego/performance y participación/no participación; el segundo se representa fundamentado en las variables verbal/no verbal, abierta/cerrada y pequeña escala/gran escala.

ABSTRACT: This paper discusses how the use of dramatic activities or conventions in the field of education and social action has been understood, differentiating the constructs theatre in education and drama in education. In order to help reflect teachers and educators who use such didactic strategies in their professional practice, two cubes have been designed for cartography them, without the intention of being exhaustive. The first one is sketched from the process/product, play/performance and participation/non-participation variables; the second is represented based on the variables verbal/non-verbal, open/closed and small scale/large scale.

Si existen estrategias didácticas en las que más se implique a los participantes, estas son las actividades dramáticas. Esta virtualidad viene sugerida en su etimología: drama, del griego *drao* (hacer), significa acción y también acción representada; mientras que teatro deriva de *theaomai* (mirar, contemplar) y el *theatron* era el espacio teatral en el que se colocaban los espectadores. De estas raíces se derivan las dos perspectivas complementarias que se han de perseguir en la educación artística: *ver teatro* y *hacer teatro*. Las actividades teatrales se concretan en la práctica en las llamadas estrategias dramáticas, también conocidas como técnicas o convenciones dramáticas. Estas son las herramientas cotidianas del profesor/animador de drama/teatro. Y según Farmer (2015), propician el desarrollo de habilidades de investigación, fomentan la negociación, la comprensión y la creatividad. También pueden mejorar las habilidades de desempeño como el desarrollo del personaje y la narración de historias y ser utilizadas en el currículo o proyecto formativo para implicar activamente a los participantes en su propio aprendizaje.

El teatro aplicado a la educación y a la acción social ha sido durante muchos siglos una actividad esencial tanto cultural como educativa en muchos países. En la

actualidad sencillamente estamos continuando esa práctica.

En la segunda mitad del siglo XX el teatro y las técnicas dramáticas de él derivadas han supuesto un espacio de mezcla y mestizaje de idea y experiencias en la educación, recibiendo un impulso excepcional tanto desde el punto de vista teórico como en la práctica. En esta época en Inglaterra destacan como figuras seminales: Peter Slade (1954/1978), cuyas aportaciones más importantes fueron las de conceptualizar las diversas formas dramáticas en relación a las etapas de desarrollo evolutivo de la niñez; Brian Way (1967), defensor de la capacidad del drama para el desarrollo social de las personas; Dorothy Heathcote una de las figuras más reconocidas, con una influencia primordial, tanto en la teoría como en la práctica; y ya en los años ochenta Gavin Bolton (1984), proporcionó argumentos sólidos para justificar la utilización del drama como una herramienta de aprendizaje. Como señala Navarro (2009:3):

No es de extrañar por tanto que desde hace casi sesenta años una parte considerable de los principales protagonistas en el impulso, desarrollo teórico e innovación de la práctica educativa a través del drama proceda de este país.

En el área francófona habría que destacar como pioneros a Léon Chancerel (s/f y 1953), para quien "los juegos dramáticos dan a los niños el medio de exteriorizar, mediante

el movimiento y la voz, sus sentimientos profundos y sus observaciones personales. Tienen como objeto aumentar y guiar sus deseos y sus posibilidades de expresión” (s/f: 5). Por parte, Michel Small (1958/1962) revaloriza el juego de la libre expresión. Posteriormente la canadiense Gisèle Barret (1973/1988) continuará con la misión de poner las bases de la pedagogía de la expresión dramática.

En España, las hermanas Carme y María Aymerich (1971) destacan la expresión como fundamento de una pedagogía activa. Otra figura pionera es Juan Cervera (1981), que normaliza las actividades de dramatización entre 4 los 14 años.

Para la sistematización de las actividades teatrales en los campos social y educativo se han acuñado términos distintos. Así los países anglosajones utilizan fundamentalmente: *drama in education* (Inglaterra), *drama process* (USA y Australia) y *theatre in education* (Inglaterra); mientras que los francófonos ponen en circulación *expression dramatique* y *jeux dramatique* y en los hispanohablantes empezó a utilizarse *dramatización*.

1. Teatro/Drama en la Educación

En educación *teatro* y *drama* (o dramatización) no son la misma cosa. Se entiende por *drama* la actividad en que los participantes están involucrados en un trabajo más espontáneo e improvisado; y por *teatro*, el actuar en un escenario.

Para analizar la oposición drama-teatro es necesario conocer el proceso histórico que los ha generado. El drama como método de enseñanza, que se desarrolló a partir de 1950 y abrazó formas más libres de juego simbólico e improvisación, se puede considerar como una reacción a los enfoques sofocantes y poco creativos en que participaban los alumnos y alumnas interpretando de una manera bastante formal las palabras de otros en lugar de desarrollar sus propias ideas (Slade, 1954).

Para diferenciar *drama* de *teatro* Eric Bentley (1964) utiliza la siguiente precisión:

- en el *teatro*, A (el actor) desempeña B (el papel / performance) a C (el público) que es el beneficiario.

- en el *drama*, A (el actor/enactor) es al mismo tiempo B (papel) y C (público), a través de la participación y la observación.

En el contexto de la enseñanza, se han usado estos dos términos con el siguiente significado: el teatro concierne a la comunicación entre actores y espectadores; el drama, a la experiencia de los participantes. Drama, juego dramático y dramatización son términos que expresan el mismo concepto.

En el currículo escolar, *Drama en la Educación*, es tanto un método como una asignatura. Como tal utiliza diversos elementos teatrales y la representación. En muchas escuelas secundarias el drama es en la actualidad una materia: Taller de dramatización o Artes escénicas, según los casos.

En educación primaria se utiliza como un método para alcanzar los objetivos de otras materias. En este sentido Heathcote habla de “drama para la comprensión” y “drama como un modo de aprendizaje” (O’Neill, 2015). Y Bolton (1984), inspirándose en las teorías de Vigotsky (1930/1978), sitúa el drama en la educación en el juego simbólico, en la emoción y en el desarrollo.

En esencia, el drama es la representación de un papel en una situación social. Implica la exploración y representación del significado a través de la persona, que actúa como medio, utilizando el cuerpo, la voz, la mente y la emoción. Al involucrar la capacidad humana de proyectarse en roles, personajes y situaciones imaginadas, se compone un vehículo particularmente apropiado para explorar temas importantes, como la inclusión, el acoso escolar, el respecto por las diferencias, el racismo, el sexismo, etc.

En el *Teatro en la Educación*, que persigue como resultado una puesta en escena, un equipo profesional de actores/maestros capacitados y experimentados preparan un material/proyecto/experiencia relevante para ser presentado en los centros educativos, y a menudo se realizan más de una performance. Estas actuaciones, planificadas generalmente por el equipo educativo, se destinan a grupos pequeños de una o dos clases de una determinada edad. El objetivo de estos programas es esencialmente educativo, pues se utiliza el teatro con fines pedagógicos.

El Teatro en la Educación usa las mismas herramientas empleadas por los actores. Y es el resultado de una puesta en escena. En el teatro todo se dispone en beneficio de los espectadores, mientras que en el drama todo se acomoda en beneficio de los aprendices Wessels, 1987). En el drama los participantes están involucrados en un trabajo más espontáneo e improvisado y en el teatro, en actuar en un escenario. Como señala Wagner (1976:147):

La diferencia entre teatro (performance) y drama en el aula es que en el teatro todo está diseñado para que el público reciba el impacto. En el aula son los participantes quienes lo reciben. Sin embargo, las raíces son las mismas: los elementos del arte del teatro.

Estas diferencias las sintetizamos en el cuadro 1.

	Drama en la educación	Teatro en la educación
pone el foco en	el participante	los espectadores
orientación	al proceso	al producto
objetivo general	holístico, multisensorial, aprendizaje	performance (preparación y trabajo de seguimiento)
procedimiento	improvisación,	elección del texto dramático
	role play	distribución de personajes
	feedback	iluminación, sonido, escenografía, vestuario
	reflexión	ensayos

Cuadro 1. Diferencias entre Drama en la educación y Teatro en la educación. Adaptado de Schendel, Ph., Scaeffler, C. y Iden, C. Drama in education, http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/ressourcen/blick_in_die_lehre/Presentation_Drama-in-Education.pdf

2. Elementos del drama

Conviene que nos detengamos en identificar los elementos del drama, pues nos han de servir de base a la hora de clasificar y definir las convenciones o actividades dramáticas.

Haseman y O'Toole, en 1987, conceptualizan los elementos del drama en el modelo *Dramawise*, que posteriormente en

2017 los redefinen de la siguiente forma (ver cuadro 2):

Situación, personaje y relación conducidos por una tensión dramática y conformados por el foco, que se hacen explícitos en el espacio y el tiempo, están organizados en una narrativa, expresada mediante el lenguaje y el movimiento para crear estados de ánimo y símbolos, que juntos

crean el significado dramático. Cuando se actúa ante un público se convierte en teatro (2017: viii)

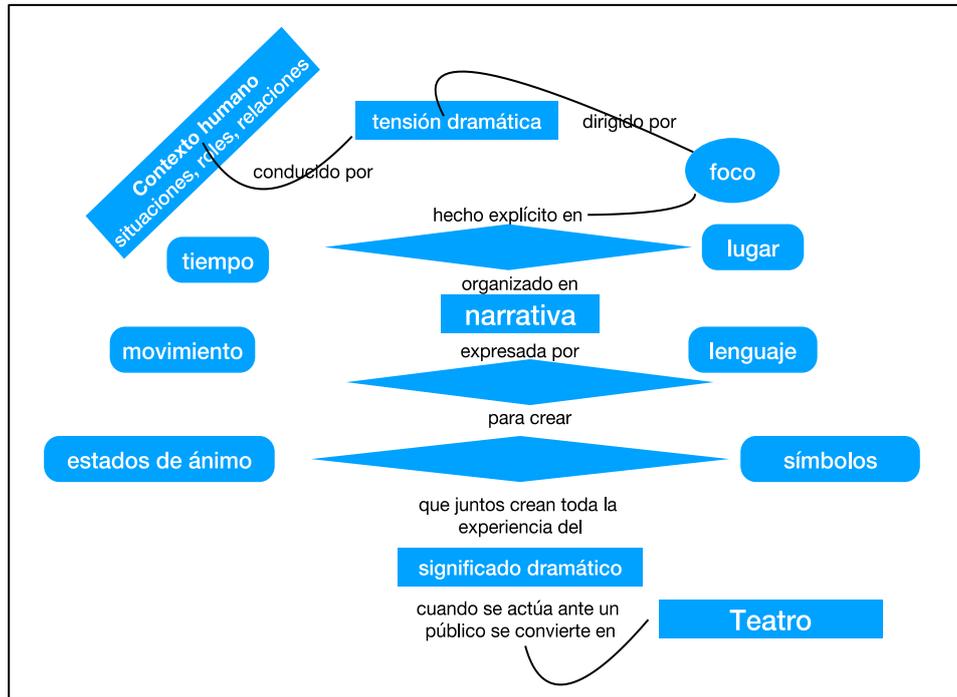


Figura 1. Elementos del drama Fuente Haseman y O'Toole. Adaptación.

Piazzolli (2018: 83-101) hace una detallada explicación de cada uno de los elementos anteriores. Siguiendo a esta autora conviene hacer algunas precisiones.

- Cualquier drama implica una *situación* y algunos *personajes*. Entre estos se establecen ciertas *relaciones*. Un personaje está construido por tres aspectos básicos: el propósito, el estatus y la actitud, que juntos forman parte de la motivación del personaje, es decir, lo que este pretende alcanzar.
- La *tensión dramática* es el motor que alimenta una buena dramatización. Según O'Toole (1992), la fuente de tensión es la brecha entre el individuo y el cumplimiento de sus propósitos internos. Esta es creada intencionalmente imponiendo constricciones en la historia para producir una perturbación emocional. La tensión emocional puede ser considerada como un impedimento

para que los personajes alcancen los propósitos previstos.

- El *foco* ayuda a que los detalles de la historia emerjan. Y, además, favorece establecer claramente el tiempo, el lugar y el espacio físico.
- La *narrativa* es un elemento clave universal, al que las personas nos aferramos cuando contamos una historia; permite que esta sea relatada de una manera más o menos cronológica. Los momentos de la historia fueron definidos por Aristóteles como principio, medio y final. Posteriormente han sido conceptualizados en el llamado 'arco narrativo': planteamiento, aumento de la acción, clímax, acción decreciente y resolución. Siguiendo a Alderson (2011) este sería el modelo *archiplot* (arquetrama) o aristotélico, que se caracteriza por los siguientes rasgos: un protagonista activo, que lucha contra fuerzas antagónicas externas para lograr lo deseado; a

través del tiempo, dentro de una realidad permanente y conectada de manera causal; un final cerrado donde hay un cambio absoluto e irreversible; un comienzo claro, una mitad y un desenlace.

También existen en la narrativa otros dos: el modelo *antiplot* (antitrama) o brechtiano, en el que la historia sigue un tiempo no lineal, borrando la continuidad temporal; guiada por la coincidencia y no tanto por la causalidad; múltiples realidades, contradicciones y direcciones divergentes. Y el modelo *miniplot* (minitrama) o minimalista, en el que un protagonista externamente pasivo persigue activamente un deseo y experimenta un conflicto interno. En general, las minitramas tienen un final más bien abierto.

- El *lenguaje*, guiado por el propósito de una acción, emerge espontáneamente y es provocado por el movimiento, el cuerpo y la imaginación. En el drama dejamos que el cuerpo conduzca y se usa el lenguaje para expresar lo que el aquel está comunicando. Los dos lenguajes básicos son la expresión verbal y la expresión corporal.
- El *movimiento* es quizás el elemento que más abiertamente relaciona las experiencias kinestésicas de los participantes, pues a través del mismo experimentamos las experiencias sensibles.
- El *estado de ánimo* es tanto como clima emocional general creado por una acción.
- El *símbolo* es un elemento clave conectado a la estética, pues es a través del mismo como la historia adquiere una calidad artística. Este elemento tiene una dimensión social y otra individual. La primera conlleva símbolos estructurados por la cultura y generados por sentimientos sociales. La individual comporta símbolos, sentidos fuertemente por un individuo, porque tienen una relación única con su imaginación.
- *Significado dramático* es la construcción que hacemos a partir de un proceso de experiencia dramática. Se trata del sentido que tiene para el espectador lo que ha sentido, visto,

interpretado y sobre lo que reflexiona. Al final de una representación o de un evento estético, cada asistente construye su propio significado y desarrolla sus propias respuestas a la performance.

3. Criterios para clasificación de las estrategias dramáticas

El teatro/drama en la educación se ha venido practicando desde dos enfoques, ambos válidos: bien recurriendo a textos dramáticos o bien utilizando la improvisación dramatizada.

La *dramatización* consiste en todas aquellas actividades teatrales en las que no se realiza la representación de un texto sobre un escenario ante un público. Por lo tanto no existe la memorización ni la repetición ni los ensayos. Algunos prefieren hablar de *juego dramático*, otros de juegos de *improvisación* o *improvised drama* o *creative drama* y hay quienes se centran en *readers' theatre*, *acting*, *performace*, *mimo*, *role play*, *drama process*, *mantle of the expert*, etc.

La lista de las actividades teatrales utilizadas en la educación, la acción social o en la dramaterapia sería interminable. Existen tantos nombres para definir estas actividades como contextos, estudiosos, animadores y profesores. Pero, después de todo “¿qué hay en un nombre? ¡Lo que llamamos rosa exhalaría el mismo grato perfume con cualquiera otra denominación!” (Shakespeare, *Romeo y Julieta*). Lo que importa es tener claro qué estamos haciendo, sea cual sea el nombre que le demos. Pero no debemos olvidar que los nombres no son neutros, sino construcciones que reflejan la ideología. Y en la práctica, como acertadamente señala Tselikas (2009: 26): “lo que estamos haciendo es usar el poder transformador del arte de la manera más consecuente posible”.

En la década de los 70 del pasado siglo, los teóricos enfrentaban el juego dramático al teatro. Y con una visión maniquea identificaban al primero con términos considerados como peyorativos (asociado a la psicología conductista, transmisor de la cultura tradicional, centrado en el producto, dependiente de las técnicas, no creativo,

etc.) y al segundo se le describía con connotaciones positivas (holístico, cultura actual, proceso, creativo, etc.). Pero, teatro y drama en educación son modalidades complementarias. En la última década de presente siglo, como una manifestación más

del pensamiento líquido, (Pavis (2008/2015), acuña el término *perfmis*, entendido como hibridación y superación de la *performance* y de la puesta en escena (*mise en scene*), (ver figura 2).

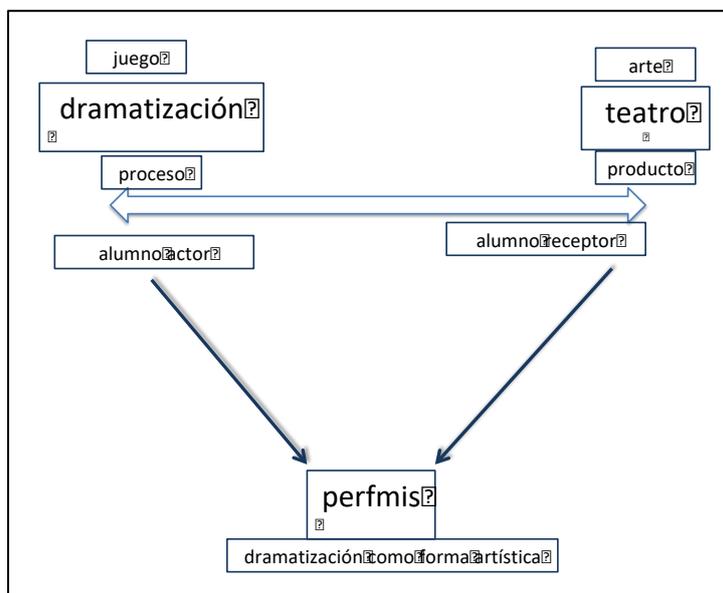


Figura 2. Superación de la dicotomía proceso-producto. Elaboración propia

Para una clasificación de las actividades teatrales en tanto que teatro aplicado he diseñado dos diagramas cúbicos. En el primero pienso que habría que considerar tres variables no bipolares sino continuas: *proceso/producto*, *juego/performance* y *participación/no participación*. En el segundo, serían *verbal/no verbal*, *abierto/cerrado* y *pequeña escala/gran escala*.

3.1. Primer diagrama

Las tres variables *proceso*, *juego* y *participación* convergen en un vértice situado en la parte inferior izquierda del cubo. Desde este punto cada vector parte en una dirección diferente: producto, performance y no participación. Y aprovechamos el cubo para mapear distintas actividades dramáticas, sin pretensión de ser exhaustivos.

Describamos brevemente las tres variables que definen las actividades dramáticas que fluctúan en diferentes puntos del cubo.

- Proceso/producto. En el enfoque orientado al producto se coloca el foco en el resultado, pensando en el espectador; en el orientado al proceso, en la experiencia de los participantes (Fleming 2006). Por otro lado, las actividades centradas en el proceso son más creativas (Kao y O'Neill 1998) y liberadoras para la mayoría de los participantes. Pero el proceso y el producto pueden estar interconectados en un proyecto teatral, por ejemplo, las actividades orientadas a facilitar los procesos sobre un tema determinado (improvisación, silla caliente, monólogo interior, doble, etc.) se pueden convertir en el guion de un texto teatral, que será perfilado en los ensayos y eventualmente se

- representará ante un público.
- Juego/performance. El juego simbólico es una manifestación espontánea que aparece en el segundo año de vida, cuando se comienza en la niñez a vivir situaciones imaginarias. Tanto los juegos de expresión como los juegos dramáticos serían formas evolutivas del mismo. Por su parte, el juego de expresión aparece una vez que se llega a la etapa evolutiva (entre 2 y 7 años) en que se afianza el juego de reglas y la socialización. Performance, vocablo que se deriva del verbo inglés *to perform* (realizar, ejecutar o efectuar), es un término polisémico. Implica la puesta en escena de elementos teatrales y recursos como la improvisación, el diseño global de la producción escénica o la interacción con los espectadores. Refiriéndonos a las artes escénicas y visuales, se trata de una acción teatral-gestual, en la que público únicamente observa, es

decir, se considera una representación.

- Participación/no participación. Las actividades de un alto grado de participación están relacionadas con el drama o el *teatro para hacer*, mientras que las de menor grado de participación serían aquellas relacionadas con el *teatro para ver*, es decir, cuando fundamentalmente se adopta el papel de espectador.

De este modo, teniendo en cuenta las variables anteriores, obtendríamos un cubo (Motos, 2018 y Piazzoli, 2018), donde podríamos ubicar cada una de las actividades dramáticas. En él hemos situado algunas, pero cada profesor/animador puede colocar las que utiliza en su práctica docente. Este diagrama del cubo está diseñado como un instrumento gráfico (ver imagen 3) y, según Piazzoli (2018: 197), representa la riqueza del territorio y no está perfilado como una cartografía precisa del campo del teatro aplicado a la educación, acción social y la dramaterapia.

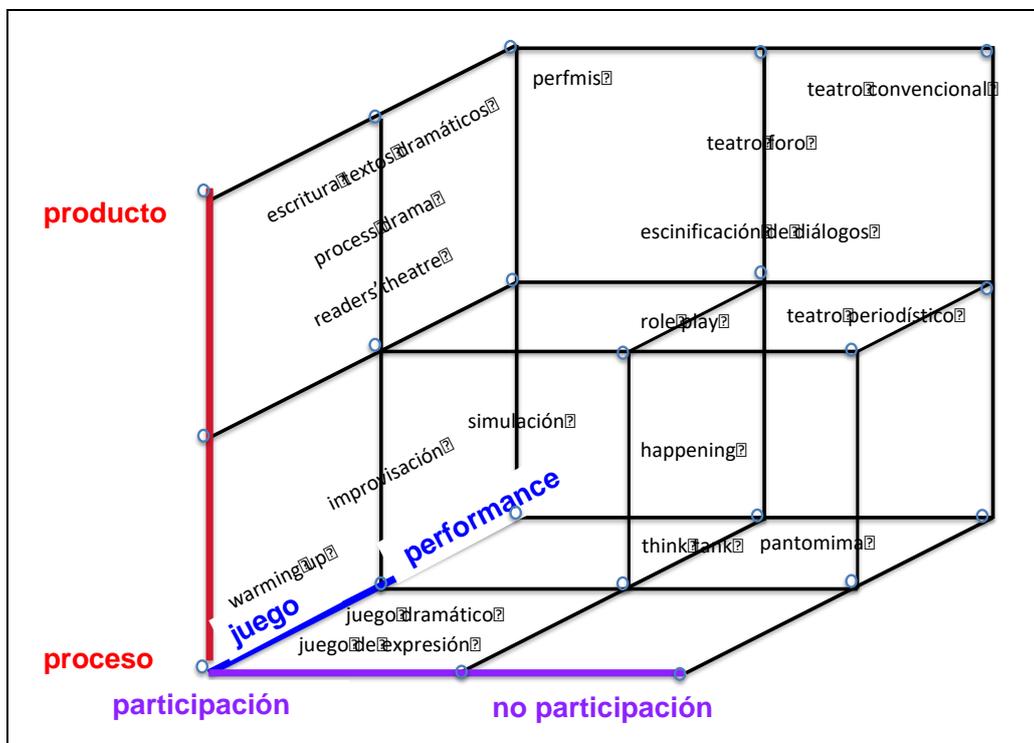


Figura 3. Primer diagrama para la clasificación de las actividades dramáticas. Elaboración propia

Las actividades o convenciones teatrales son “indicadores de la forma en que el tiempo, el espacio y la presencia pueden interactuar y tener una dimensión imaginativa para crear diferentes tipos de significados en el teatro” Neelands y Goode (2015: 3). Estas han sido extensamente caracterizadas por diversos autores (Farmer, 2007, 2014; Jackson and Vine, 2013; McKnight y Scruggs, 2008; Motos, Navarro y Palanca, 2018; Prendergast and Saxton, 2010; Prentki, 2013). Por ejemplo, Neelands (2013: 93-98) identifican 43 convenciones dramáticas en un glosario de términos que va desde la A a la Z, y posteriormente Neelands y Goode (2015) hacen un compendio de 100, organizadas en los siguientes epígrafes: construcción de contexto, narrativa, acción poética y reflexión.

Sin ánimo de ser exhaustivos describimos someramente cada una de las técnicas dramáticas que hemos cartografiado en el primer cubo.

- *Warming up*. Juegos iniciales de calentamiento, destinados a romper el hielo. Son energizantes, crean voluntad y disposición, pérdida de las inhibiciones y preparan para la fase de drama.

- *Juego de expresión*. Juegos simbólicos que se rigen por el principio del *como si...* En ellos el niño y la niña mediante su imaginación transforman la realidad adjudicándole ficticiamente cualidades especiales que desbordan las capacidades técnicas del individuo y la funcionalidad de los objetos. Los productos de la expresión obtenidos en este tipo de juegos suelen ser subjetivos y tienen sentido únicamente para quienes están enterados del *como si...* adoptado en una situación lúdica concreta.

- *Juego dramático*. Como forma teatral es una práctica colectiva que reúne a un grupo y sin guion escrito improvisan conjuntamente según un tema elegido de antemano o precisado por la situación. No hay separación entre espectador y actor, los participantes desempeñan alternativamente ambos papeles. Por su naturaleza y virtualidades es la forma dramática más apropiada para niños de edad comprendida entre los cinco y los doce años, pero se puede emplear con toda efectividad en edades superiores.

El juego dramático es una actividad que propone crear en los participantes una toma

de conciencia de los elementos del drama (personaje, relación, diálogos, tiempo, lugar, narrativa etc.) y de los mecanismos fundamentales del lenguaje teatral (expresión oral y corporal, vestuario, espacio, objetos, etc.).

En síntesis, es una práctica colectiva y se trata de la representación improvisada de una situación llevada a cabo por unos participantes que previamente han aceptado unos papeles.

- *Improvisación*. Representación de algo imprevisto, que no está preparado de antemano. Se trata realmente de una interpretación sin guion. Esta técnica se puede utilizar para explorar personajes, sentimientos, relaciones y situaciones.

- *Tink tank*. Consiste en crear una situación para que los participantes enseñen los unos a los otros. Estos se ubican en "departamentos" para explorar o aprender sobre un aspecto determinado. Luego forman un nuevo grupo que consta de una persona de cada uno de los departamentos originales, cuyo trabajo consiste en informar al resto sobre lo que han aprendido.

- *Role play*. Normalmente implica a los participantes interpretando a personas imaginarias en una situación ficticia. Esta técnica dramática, referida al marco educativo y social, consiste en pedir a uno o a varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el profesor/animador, y que se comporten como lo harían ellos mismos o bien como un personaje, anteriormente acordado. Mientras que se representa la situación, otros participantes actúan como espectadores. En la fase de preparación, a los integrantes se les entrega un guion en el que se describe la situación que se ha de poner en escena, así como los rasgos de personalidad y objetivos que cada uno de los actores debe adoptar. A partir de ese documento se improvisa.

- *Simulación*. Un juego de rol a gran escala. La intención es crear un complejo "mundo", (el de un programa de televisión, el de unas elecciones a diputado, situaciones de mediación, etc.). En esta forma los estudiantes pueden estar interpretando a sí mismos o a otra persona.

- *Lectura de obras*. Simple recitación de textos teatrales.

- *Reader's theatre* o teatro del lector. Actividad de escritura teatral consistente en convertir en diálogo teatral en un fragmento literario, un hecho real o un tema de cualquier lección. Posteriormente se realiza una lectura expresiva ante el resto de participantes.

- *Playwriting*. Escritura de textos dramáticos.

- *Drama process*. Construcción de un texto teatral en grupo, bajo la coordinación de un profesor/animador, quien propone acciones, mantiene el foco, delimita situaciones e interacciones e identifica y selecciona aspectos del trabajo para su desarrollo posterior.

Es una manera potente para explorar, a través de la experiencia, todos los elementos del drama. Este enfoque trae a la clase mente, cuerpo, emociones, imaginación, memoria para dar forma y profundizar en el aprendizaje (Haseman y O'Toole, 2017).

- *Acting play scripts*. Escenificación de diálogos o escenas cortas.

- *Perfms*. Los participantes a partir de la estructura base que ofrece el profesorado/animador (un guion, una situación, un texto teatral para modificar, etc.) se encargan de la autoría de los textos, de la dirección y de la actuación. Se trata de texto en acción, de construcción y protagonista colectivos y de argumento abierto susceptible de modificaciones.

- *Teatro foro*. Modalidad teatral dentro del sistema de Teatro del Oprimido de Augusto (2001, 2012), consiste en la representación de obras cortas que tratan sobre problemas que producen insatisfacción, marginación u opresión en un grupo social o en una comunidad (ejemplo: la violencia de género, el bullying, la falta de comunicación entre padres e hijos, etc.). Los actores preparan una escena de diez a quince minutos que relate la opresión, en la que el protagonista cometerá un error de decisión; pues una obra de esta modalidad debe ser ante todo portadora de dudas e inquietudes, porque pretende estimular la opinión y las reacciones del público. Tras una primera representación las escenas se repiten y se invita a los asistentes al debate y se les solicita que vayan subiendo al escenario, para remplazar al actor que cada uno elija y que encamine la acción en el sentido que le

parezca más adecuado, ilustrando frente al público la solución que aporta a la situación de opresión. La obra del teatro foro más que un modelo a seguir es un antimodelo, destinado a ser discutido.

- *Teatro periodístico*. Es otra modalidad teatral del Teatro del Oprimido (Boal, 1975, 2008). Para construir la representación, obviamente se parte de la prensa diaria, aunque también se suelen utilizar revistas, folletos, grabaciones de televisión, de audio, etc. Se recopila el material y se continúa el trabajo de mesa, que comprende un análisis de la noticia y sus implicaciones sociopolíticas. La obra de teatro, en consecuencia, se convierte en un montaje compuesto por discursos auténticos, escritos, entrevistas, testimonios, fotografías, vídeos, folletos, etc., es decir, cualquier documento o artefacto que esté relacionado de forma directa o indirecta con el tema investigado.

- *Happening*. Se trata de una manifestación artística multidisciplinar colectiva en la que intervienen la música, la danza, el teatro y las artes plásticas, y requiere la participación activa del público y en la que el proceso tiene tanto interés, si no más, que el resultado. Es una situación repentina sin argumento. Esta experiencia se compone de provocación, participación e improvisación. Aunque se han relacionado con el pop-art y el movimiento *hippy*, los *happenings* se integran dentro del llamado arte performativo (Motos, Navarro y Palanca, 2018).

- *Pantomima*. Representación que se realiza sin diálogos ni palabras, es decir, la narración descansa en expresiones, gestos o movimientos corporales del actor.

- *Teatro convencional*. Espectáculo para ver, representado por actores diferentes a los espectadores. Se trata de un producto estéticamente bien elaborado cuya finalidad es la catarsis, la diversión, la reflexión o la enseñanza.

Veamos a ahora el segundo cubo, en que podíamos colocar igualmente las actividades arriba citadas. Igualmente se pueden mapear en el primero las que aparecen en el segundo.

3.2. Segundo diagrama

Otro modo de clasificar las técnicas dramáticas sería partiendo de estas otras tres variables: *no verbal/verbal*, *abierta/cerrada* y *pequeña escala/gran escala*. Los tres polos de las variables *no verbal*, *abierta* y *pequeña escala* confluyen en un vértice situado en la parte inferior izquierda del cubo. Desde este punto cada vector parte en una dirección diferente: *verbal*, *cerrada* y *gran escala*.

- Pequeña escala/gran escala. Un juego dramático puede durar sólo unos minutos, mientras que un proyecto de *drama process* puede extenderse durante varios meses. Esta variable está relacionada con el tiempo, entendido como duración.
- No verbal/ verbal. Actividades centradas en la expresión oral o en corporal respectivamente. Por ejemplo, en el uso de las técnicas dramáticas para aprendizaje de

idiomas la primera sería indiscutible, pero también los ejercicios no verbales pueden tener su beneficio, por ejemplo, para romper el hielo, para disminuir la ansiedad o para proporcionar temas de discusión.

- Abierta/cerrada. Kao y O'Neill (1998: 5-18) sugieren un modelo continuo de las actividades dramáticas que van desde lo "cerrado/controlado" (basado en un guion) a la "comunicación abierta", con un proceso dramático en el otro extremo de la variable. Las formas abiertas fomentarán la creatividad expresiva. Ejemplos de técnicas de escenificación de actividades dramáticas abiertas y no reguladas serían el paisaje sonoro, el storytelling o las figuras plásticas colectivas (esculturas o imágenes congeladas).

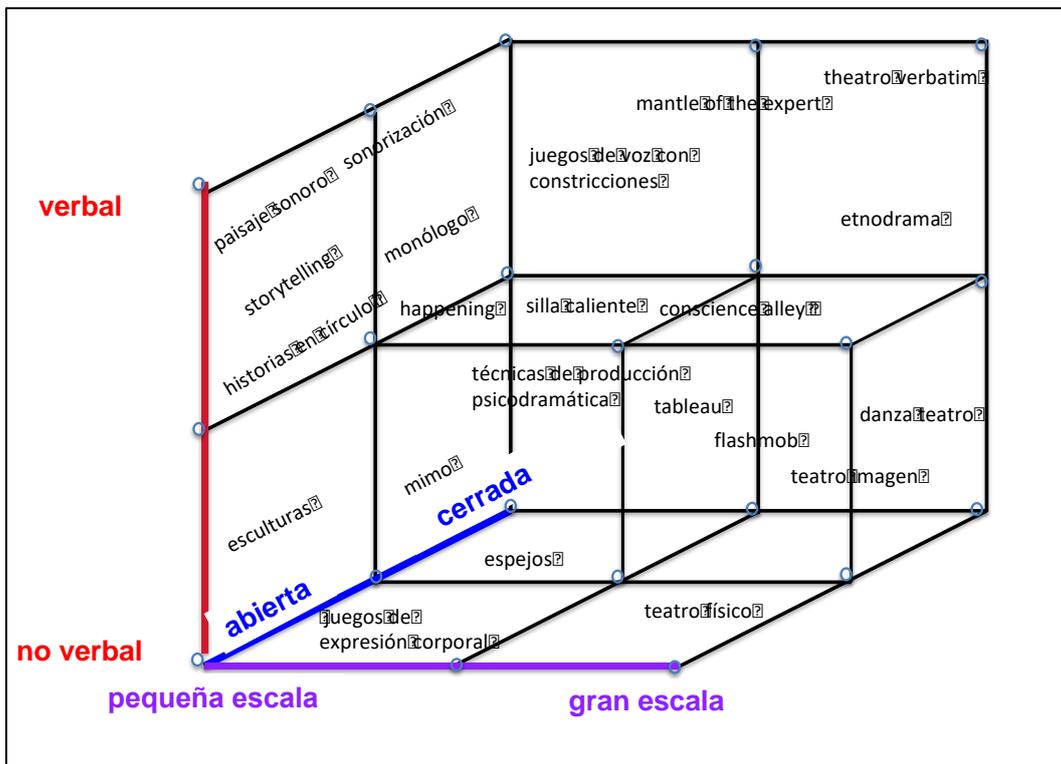


Figura 4. Segundo diagrama para la clasificación de las actividades dramáticas. Elaboración propia

Igualmente, como hemos hecho en el cubo anterior y asimismo sin ánimo de ser exhaustivos, a continuación, concretamos de forma sucinta cada una de las técnicas dramáticas que hemos cartografiado en este segundo.

- *Juegos de expresión corporal*. Movimientos, gestos y acciones que provocan la resonancia interior producida por un estímulo sensorial externo. Su estructura sigue el modelo de estímulo-respuesta. Los estímulos pueden ser sonidos (aislados, producidos por objetos o animales, música, etc.); palabras (aisladas, frases, poemas, etc.); hechos visuales (luz, imágenes, colores, formas, artefactos artísticos, etc.); u otros estímulos sensoriales (perfume, sabor, textura, etc.). Las repuestas son proyectivas y la tonalidad de los productos expresivos suele ser subjetiva, lírica y en ocasiones simbólica.

- *Esculturas*. Construir estatuas, una actividad de expresión corporal de riesgo bajo a medio, consiste en que los participantes moldean rápidamente sus propios cuerpos de forma individual e independiente para crear una "estatua" congelada que representa un personaje, sentimiento o idea. Esta actividad utiliza un espacio limitado y es una excelente manera para que los participantes practiquen cómo dar forma a sus cuerpos para representar su pensamiento y la comprensión del tema dado en la propuesta. Cuando se realiza en grupo, entonces hablamos de *esculturas plásticas colectivas*, en las que se trabaja con las distintas categorías de las posturas: abiertas/cerradas, adelante/atrás, tensas/relajadas, inclusivas/no inclusivas, congruentes /incongruentes y cara a cara/orientación paralela. Además, se han de tener en cuenta los planos corporales y los niveles en el espacio (alto, medio, bajo).

- *Historias en círculo*. El animador señala a un participante, quien comienza una historia, luego a otro, quien agrega una palabra o una frase, y así sucesivamente. Una variante es la actividad llamada *el teléfono*, en la que el grupo se coloca en círculo, y el participante situado a la derecha del animador susurra un mensaje al oído de compañero situado a su derecha. Este a su vez pasa el mensaje al de su derecha, etc. Cuando se llega al final se compara con el original.

- *Storytelling*. Forma dramática, cuyo eje es básicamente el lenguaje, que implica contar

una historia, utilizando los recursos propios de los cuentacuentos.

- *Paisaje sonoro*. Consiste en utilizar únicamente sonidos compuestos con la voz, el cuerpo y otros materiales, de modo que se construya un collage de resonancias. Esta técnica es especialmente apropiada para establecer entornos que ayuden a situar la dramatización y crear atmósfera. Puede ser un ejercicio para realizar los sonidos, así como para escucharlos, funciona mejor en grupos grandes y se suele realizarse con los ojos cerrados.

- *Sonorización*. Son actividades centradas en los aspectos lingüísticos y paralingüísticos del drama. Sonorizar un texto consiste en leerlo, decirlo o recitarlo de forma expresiva, y, además, en realizar una serie de efectos sonoros y corporales tendentes a subrayar y enfatizar el significado del mismo. Todos estos efectos se realizan, en un primer momento, sólo con la voz o con percusión corporal y, posteriormente, se les acompaña con movimiento. Sonorizar equivale a orquestar un texto, o lo que es lo mismo, producir una banda sonora por medio de la voz y acompañarla con las posturas corporales y los movimientos convenientes para crear un mayor dinamismo. Para realizar la sonorización se parte de las posibilidades de juego y combinación que ofrecen las cualidades físicas del sonido (cantidad o duración, intensidad o volumen, tono y timbre) y de los componentes del movimiento corporal expresivo (cuerpo, espacio, tiempo, energía e interrelación). Una modalidad de actividades de sonorización es el llamado *radio play*, que consiste un guión desarrollado para escuchar, usando únicamente efectos de voz y sonido para expresar acciones y entornos.

- *Monólogo*. Parlamento largo, escena u obra completa en que el actor habla solo o se dirige a la audiencia, sin esperar una respuesta. En las técnicas de producción psicodramática se le llama *soliloquio*. Consiste en decir en voz alta lo que se está pensando, ya sea con referencia al diálogo que se mantiene o a otro tema que se le ocurra al protagonista. En términos teatrales se le llama *monólogo* y en técnica narrativa literaria, *monólogo interior*. Es como una meditación a solas en voz alta. De este modo, los participantes actores comparten con el auditorio sentimientos y pensamientos que normalmente quedan ocultos o reprimidos.

- *Mimo*. Forma dramática en la que el carácter, la acción, el significado y/o las emociones se comunican a través de gestos, movimientos corporales y expresiones faciales, sin el uso del habla o el sonido. Es el arte del silencio.

- *Especios*. Actividad centrada en el lenguaje corporal que pretende desarrollar básicamente la escucha y la atención. Los participantes se dividen en parejas y deciden quién es A y quién B. Cada una de ellas se distribuye en el espacio para que nada ni nadie les moleste y puedan interactuar cómodamente. A inicia el movimiento y B lo refleja como si de un espejo se tratara.

- *Técnicas de producción psicodramática*. Fueron creadas por el psiquiatra, psicosociólogo y educador, Jacob Levy Moreno (1966), conocido por ser el creador del Psicodrama. Su finalidad es favorecer la emergencia de una variedad de estados de conciencia ampliada que permitan la generación de nuevas ideas y periodos de conciencia que durante los ciclos de conciencia normal no suelen aparecer, incrementando así la espontaneidad y la creatividad de los participantes. Las cinco más usadas son: el soliloquio, el aparte, el doble, el cambio de papel y el espejo.

- *Silla caliente*. Se coloca una silla vacía delante del grupo. Se dice a los participantes que imaginen que en ella hay sentado alguien o algo (una emoción, una abstracción, un objeto, un personaje imaginario o un personaje histórico). A continuación se les pide que hablen con quien o con lo que en la silla está sentado. Por ejemplo, si Mozart está en la silla, también se puede invitar a un participante a que la ocupen y hablen al grupo desde este personaje. Los demás le pueden hacer preguntas.

- *Juegos de voz con constricciones*. Las fórmulas utilizadas para incitar a los participantes a realizar las tareas propuestas por el profesor/animador se conocen tradicionalmente como *consignas*. Barret (1985) aconseja el uso de *proposición* y expone la importancia de convertirlas en invitaciones para evitar la consigna-orden, excesivamente dirigista. Toda proposición contiene una constricción o reto, es decir, una traba formal que hay que superar. Por ejemplo, crear un diálogo en el que todos los parlamentos contengan solo la vocal "a"; mantener, por parejas, un diálogo en que cada parlamento comience con la siguiente

letra del alfabeto; o construir un relato entre dos participantes en el que cada uno de la pareja dice solo una palabra en cada turno.

- *Conscience alley*. Una técnica de lenguaje oral, también llamada *thought tunnel*, útil para explorar cualquier tipo de dilema al que se enfrenta un personaje y para ofrecer la oportunidad de analizar un momento decisivo con mayor detalle. El grupo forma dos líneas una frente a la otra. El participante, que representa al personaje o a sí mismo enfrentado a una situación más o menos conflictiva, camina entre las líneas y cada uno de los miembros le da su opinión. La actividad puede organizarse de modo que los que están en un lado den consejos opuestos a los del otro. Cuando el personaje llega al final del callejón, toma la decisión que crea conveniente, pero estará enriquecida con los distintos puntos de vista que los compañeros le han aportado y pueden unirse a una de las líneas para indicar la elección que ha hecho.

- *Mantle of the expert*. Se trata de una forma específica del *role play*. Radica en trabajar en el rol de un experto, primero para explorar un tema determinado y luego para informar a otros participantes de lo encontrado. Desarrollada por Dorothy Heathcote (1984), esta técnica implica la creación de un mundo ficticio en el que los participantes asumen los roles de expertos en un campo en particular. La técnica brinda a los alumnos la oportunidad de asumir roles responsables y puede ser un método eficaz de aprendizaje interactivo.

- *Tableau*. Una forma dramática en la que los participantes, que están interpretando una escena, la congelan momentáneamente en silencio, como en una fotografía, después esta puede continuar o no. Los actores usan expresiones faciales, niveles espaciales, movimientos corporales, gestos y personajes para comunicar significado o efecto (por ejemplo, tema, momento importante, mensaje, emoción, experiencia, etc.). Los cuadros son escenas congeladas y usualmente involucran al menos cuatro categorías: el foco, las expresiones faciales, el lenguaje corporal y el estatus y relación entre personajes.

- *Flashmob*. Término, que, se podría traducir como "multitudes instantáneas". Es un evento público espontáneo. Se trata de una acción organizada en la que un grupo de participantes se reúne de repente en un lugar público, realiza algo inusual y luego se

dispersa rápidamente. Los más conocidos son los bailes con coreografías de masas, en los que una persona inicia la acción y es secundada por muchas otras. Sorprendiendo a un público desprevenido, los artistas buscan una celebración colectiva, un homenaje a la gente, provocar una toma de conciencia de apoyo a organizaciones benéficas, el soporte a campañas y causas sociales, etc. Actualmente, y debido al amplio uso que se realiza de esta técnica, existen diversas modalidades. Entre ellas: *smart mobs* que tiene un objetivo social o político, ejemplo, el movimiento 15-M; *absurd mobs*, concentración de personas para realizar una acción sin objetivo aparente; *freezes mobs*, reunión de personas que permanecen estáticas en un momento dado y con una duración variable; *kiss mobs*, concentración de personas que en un momento dado se besan o se abrazan; *dance flashmob*, baile o coreografía que se ha pactado o ensayado a través de las redes sociales; *falsos flashmobs*, concentraciones que aparentan espontaneidad, pero que están previamente ensayadas, habitualmente con profesionales, cuyo objetivo es una promoción comercial (Motos, Navarro y Palanca, 2018).

- *Teatro imagen*. Esta modalidad teatral, desarrollada por Boal (2008), parte del principio de no usar la palabra, para fomentar otras formas de comunicación y percepción: las posturas corporales, las expresiones del rostro, las distancias a las que se colocan las personas durante la interacción, los colores y los objetos, es decir el lenguaje no verbal. Ello obliga a ampliar la visión signaléctica, en la que el significado y el significantes son indisolubles, como ocurre, por ejemplo, con la expresión de tristeza de nuestra cara o con los brazos y las piernas cruzados en una postura cerrada (Baraúna y Motos, 2009: 157). Los participantes esculpen rápidamente sus propios cuerpos o los de los demás para expresar actitudes, situaciones y emociones. Estas imágenes se colocan juntas y cobran vida. El método se utiliza a menudo para explorar la opresión interna o externa y los pensamientos y sentimientos inconscientes.

- *Danza teatro*. Hace referencia a una forma de actuación, interpretada por bailarines competentes, que combina la danza, el recitado, el canto, el teatro convencional y el uso de utilería, escenografía y vestuario, y

también el llanto y la risa. Por lo general, en sus espectáculos no hay trama narrativa, en cambio, se presentan situaciones específicas, miedos y conflictos humanos. Las audiencias son estimuladas a seguir una línea de pensamiento o a reflexionar sobre lo que la pieza expresa. La danza teatro utiliza desde lo formal hasta la palabra, el canto, la música, el teatro, el movimiento, etc. en su más amplia acepción. Las obras de danza teatro no cuentan una historia, sino que proponen situaciones escénicas en torno a los conflictos humanos y reflexiones sobre la existencia con las que el espectador pueda identificarse (Motos, Navarro y Palanca, 2018).

- *Teatro físico*. Es una representación interdisciplinaria conocida como teatro total que valora todos los elementos de la producción por igual: movimiento, palabra, paralingüística, imágenes, sonidos, iluminación, artes visuales. Se mueve alrededor de un eje central: los conflictos humanos, pues trata de explorar la relación del personaje con aquello que le afecta, sus estados de ánimo, sus sentimientos, sus pasiones y sus ideas a través de la investigación de gestos, actitudes y acciones. Con frecuencia los montajes son presentados como performance por su mestizaje artístico y no suelen ser lineales, lo que genera en los espectadores un gran impacto emocional. Al ser una forma de teatro con poca base en textos dramáticos, potencia la imaginación y la capacidad de sugestión del espectador. Las coreografías del teatro físico perfilan una estética alejada en ocasiones tanto de la danza como del teatro tradicional. Sus intérpretes pueden ser tanto actores/actrices como bailarines/bailarinas.

- *Teatro Verbatim*. Este término se deriva del latín *verba* que significa palabras, se trata pues de decir los parlamentos, que son cita de un texto palabra a palabra de personajes reales. Esta modalidad teatral fue creada por Salvatore (2018) y es una forma de teatro documental en el que el texto se construye a partir de las palabras precisas que dicen las personas entrevistadas sobre un evento o tema en particular, recogidas por un equipo investigador, que las selecciona en clips de audio. Estos son distribuidos entre los componentes del elenco, que los reproducirán en su actuación, de manera literal. El Teatro *Verbatim* suele dar voz a

grupos marginales normalmente silenciados en la sociedad, situándose pues en la línea de Brecht o Boal. Es importante que las personas participantes en el proceso de la investigación tengan la garantía de que sus historias no van a ser distorsionadas o menospreciadas (Anderson, 2007). En su forma más estricta, los creadores de textos para esta modalidad teatral usan exclusivamente palabras de personas reales, testimonios que han sido grabados. Sin embargo, en una forma más flexible los escritores combinan con frecuencia el material de la entrevista con las escenas inventadas. Existe una superposición del Teatro *Verbatim*, el teatro textual y el teatro documental, y otros tipos de drama basados en hechos, como el teatro testimonial (en el que un individuo trabaja con un escritor para contar su propia historia) y el teatro de tribunal (basado en la transcripción de declaraciones en un juicio).

- *Etnodrama*. Según Pavis (1998: 190-191) esta modalidad teatral es un término

aplicado por algunos etnólogos y etnoescenólogos a manifestaciones vinculadas a la vez a la religión, al rito y al teatro. Tales manifestaciones ven el origen del teatro en las ceremonias, tanto si se trata de la tragedia griega, como del Noh japonés o del vudú haitiano.

Para Given 2008: 610) el etnodrama es una modalidad de etnografía performativa ampliamente utilizada para la presentación de resultados, ya que ha sido aceptado por los investigadores como medio para "involucrar audiencias diversas de una forma tanto empática, emocional y encarnada como intelectual" (2008: 610).

Un espectáculo de etnograma se elabora a partir de análisis y presentación de los datos obtenidos a partir de entrevistas en profundidad y notas de campo. Mediante un análisis cualitativo se asignan códigos. Y estos se agrupan en categorías de mayor abstracción que formarán los ejes del texto dramático. Los personajes, que pueden ser uno o varios, constituyen otro de los aspectos clave en un etnodrama. La transcripción de una entrevista tomada a una sola persona puede ser convertida en un monólogo. Si los personajes son varios, sus voces pertenecerán a las personas entrevistadas cuyas narraciones se consideren más relevantes en relación a la

temática abordada. En el guión también se incorporarán aportes teóricos que se hayan pensado como marco general para los objetivos de la investigación.

Alexander (2013: 115) plantea que, en el marco de la etnografía performativa, se puede distinguir al menos dos modalidades en las que quien investiga se introduce en la representación: un etnodrama en el cual encarna y da voz a otros, asumiendo un papel secundario, sin involucrarse del todo en la acción principal; y un etnodrama en el que el investigador ocupa el rol principal, constituyendo entonces un tipo de autoetnografía.

4. Consideración final

Ninguna de las estrategias metodológicas basadas en el drama/teatro es completamente adecuada, acabada, perfecta, universal y útil para todos los participantes, para todo el profesorado, para todos los contextos, para todos los proyectos y para todos los temas. Por lo tanto, diferentes expectativas, objetivos y necesidades del participante requerirán diferentes enfoques. El profesor/animador, como un profesional reflexivo que ha de ser, en su práctica ha de plantearse ¿qué significa lo que hago? ¿por qué lo hago lo que hago? ¿cómo lo hago? y ¿cómo podría mejorarlo?

La potencialidad del teatro/drama reside en que coloca al profesor/animador en el papel de acompañamiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En consecuencia, los participantes pueden tomar más responsabilidad de su propio desarrollo personal y aprendizaje. En la formación centrada en el participante, cada uno de ellos es un maestro potencial para el grupo.

Hemos ofrecido una breve descripción y explicación de algunas de las formas o convenciones teatrales. Un espacio tan limitado como es un artículo no permite un resumen completo de la gran cantidad de estrategias del campo del drama/teatro en la educación, la acción social y la psicoterapia. Pero estamos convencidos que son necesarias breves exposiciones como esta para despertar el interés de los lectores, profesionales y administradores, con el fin de tomar conciencia de la necesidad de incluir estas estrategias didácticas en los proyectos educativos, de animación sociocultural y

psicoterapéuticos, ya que fomentan el aprendizaje, el compromiso y el cambio en los individuos y en las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Alexander, B. K. (2013). Etnografía performativa. La representación y la incitación a la cultura, en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S (comps.), *Manual de Investigación Cualitativa*. Volumen III. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Alderson, M. (2011). *The Plot Whisperer: Secrets of Story Structure Any Writer Can Master*. New York: Adams Media.
- Anderson, M. y Wilkinson, L. (2007). A Resurgence of Verbatim theatre; Authenticity, Empathy and Transformation. *Australasian Drama Studies*, 50, p. 153-169.
- Aymerich, C. y M^a. (1971). *La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Barret, G. (1973/1989). *Pedagogía de la Expresión Dramática*. Montréal: Recherche en Expresión.
- Barret, G. (1985). La Expresión Dramática (para una definición amplia, dinámica y abierta). Madrid: Actas del *Simposium Hispano Portugués de Dramatización*.
- Barret, G. (1986). *Essai sur la Pédagogie de la Situation en Expression Dramatique et en Éducation*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Bentley, E. (1964). *The life of the drama*. New York: Atheneum.
- Boal, A. (1975). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Boal, A. (2008). *Juegos para actores y actrices* (4^a ed.). Barcelona: Alba.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.
- Cervera, J. (1981). *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Chancerell, L. (s/f). *Jeux Dramatiques dans l'Éducation*. Paris: Libearie Théatral, 3 Rue Marivaux.
- Chancerell, L. (1953). *Le Théâtre et la Jeunesse*. Paris: Editions Bourrelier.
- Farmer, D. (2007). *101 Drama games and activity*, Published by Lulu, www.dramaresource.com, recuperado 26-12-2018.
- Farmer, D. (2014). *Playful plays*. Published by Drama Resource, www.dramaresource.com, recuperado 26-12-2018.
- Farmer, D. (2015). *Drama strategie -drama resource*. <http://dramaresource.com/drama-strategies>, recuperado 26-12-2018.
- Fleming, M. (2006). Drama and language teaching: the relevance of Wittgenstein's concept of language games. *Humanising Language Teaching*, 8, 4.
- Given, L. M. (2008). Performance ethnography. En Given, L.M. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 608-612.
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Haseman, B. y O'Tool, J. (2017). *Dramawise reimagined*. Sidney: Currency Press.
- Jackson, A. y Vine, C. (2005). *Learning through: The changing face of theatre in education*. London: Routledge.
- Kao, W. y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a Second Language through process drama*. Stamford, CT: Ablex. Publishing Corporation.
- McKnight, K. y Scruggs, M. (2008). *Guide to Improv in the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moreno, J. L. (1966). *Socioterapia de grupo y Psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Motos, T. (2018). ¿Lo tuyo es "puro" teatro? Juego dramático versus performance

- en Danzin, D. y Danzin, G. (eds.). *Glotodidáctica Teatral II*. Ciudad Real: Ñaque. p. 27-36.
- Motos, T., Navarro, A. y Palanca, X. (2018). *Taller de teatro*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas, *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-19.
- Needlands, J. (2013). *Beguining drama 11-14* (2nd ed.). London: Routledge.
- O'Neil, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writing*. Abington: Routledge.
- O'Tool, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Piazzoli, E. (2018). *Embodiyin language in action*. Chan, S.: Palgrave Macmillan.
- Pavis, P. (2015). *La puesta en escena contemporánea. Orígenes, tendencias y perspectivas* (M. Muguercia, trad.). Universidad de Murcia. *La Mise en scène contemporaine: Origines, Tendances, Perspectives* (2008). Paris Armand Collin.
- Prendergast, M. y Saxton, J. (2009). *Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect Books.
- Prentki, T. (2013). *The applied theatre reader*. London: Routledge.
- Saldaña, J. (2016). *Ethnotheatre. Research from page to page*. New York: Routledge.
- Salvatore, J. (2018). *Ethnodrama and Ethno-theatre*, en P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. London: The Guildford Press.
- Schendel, Ph., Scaeffler, C. y Iden, C. *Drama in education*, http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/ressourcen/blick_in_die_lehre/Presentation_Drama-in-Education.pdf recuperado 26-12-2018.
- Slade, P. (1954/1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Small, M. (1958/1962). *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tselikas, E (2009). "Social Theatre. An exercise in trusting the art", en S. Jennings (ed) *Dramatherapy and Social Theatre. Necessary Dialogues*. London, Routledge. p.16-26.
- Wagner, B. J. (1976) *Dorothy Heathcote: Drama as a learning médium*. Washintong, D.C.: National Education Association.
- Vigotsky, L. S. (1930/1978). *Mind and society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Way, B. (1972). *Development Through Drama*. New Cork: Humanities.
- Wessels, Ch. (1987). *Drama (Resource Books for Teachers)*. Oxford University Press.

Aprendizajes teatrales y desarrollo de la inteligencia

Theatre education and intelligence development

Ester Trozzo

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Facultad de Artes y Diseño. Profesorado de Teatro

estertrozzo@gmail.com

Para referenciar: Trozzo, Ester. (2019). Aprendizajes teatrales y desarrollo de la inteligencia. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 29-34.

RESUMEN: Los saberes artístico-teatrales, del mismo modo que otros saberes, cobran sentido en la formación escolar de una persona, si en su aprendizaje se activan procesos cognitivos y socio-afectivos que habiliten para nuevos aprendizajes y preparen para la vida en sociedad.

Enseñando y aprendiendo Teatro, se activan operaciones cognitivas especialmente significativas que habilitan para construir sistemas multisociativos de ideas, integrando procesos emotivos (inteligencia emocional), sensoriales (inteligencia perceptiva) y reflexivos (inteligencia lógica formal).

El profesor que asume con éxito la tarea de enseñar Teatro a niños y/o adolescentes, evidencia estar preparado para usar y enseñar a usar los saberes teatrales como herramientas de desarrollo humano. Posibilita a los alumnos verse reflejados en sus

deseos, temores y conflictos y en sus sueños y esperanzas, vivenciando ensayos protegidos de la vida, en sus diversos contextos socioculturales e históricos.

Este artículo intenta compartir reflexiones situadas, argumentaciones teóricas consistentes y miradas sistémicas de procesos de enseñanza-aprendizaje que visibilicen el sentido y el valor del Teatro, en la educación de niños y jóvenes.

La fuente de lo que se expone es, fundamentalmente, el resultado de recorrer durante años escuelas argentinas en las que se enseña Teatro dentro de la malla curricular, desde el doble rol de la autora del artículo: investigadora y profesora de Práctica de la Enseñanza del Teatro en la formación universitaria de Profesores de Teatro. A partir del rescate de aspectos y modos de trabajar de profesores de Teatro que logran plasmar evidencias acerca del valor de los aprendizajes teatrales escolares, se sintetizan y sistematizan, los aspectos claves de una pedagogía teatral comprometida con el desarrollo de la inteligencia.

ABSTRACT: Artistic-theatrical knowledge, in the same way as other knowledge, makes sense in a person's school education, if this activates learning cognitive and socio-affective processes that enable new learning and prepare for life in society.

Theatre education activates especially significant cognitive operations that enable to build multi-associative systems of ideas, integrating emotional processes (emotional intelligence), sensory (perceptive intelligence) and reflective (formal logical intelligence).

The teacher, who successfully assumes the task of teaching Theatre to children and / or adolescents, evidences being prepared to use and teach to use the theatrical knowledge as a tool of human development. He/She enables students to see themselves reflected in their desires, fears and conflicts and in their dreams and hopes, living safely rehearsals of life in their various sociocultural and historical contexts.

This article tries to share located reflections, consistent theoretical arguments and systemic views of teaching-learning processes that make visible the meaning and value of the Theatre, in the education of children and young people.

The source of what is exposed is, fundamentally, the result of touring Argentine schools for years in which Theatre is taught within the curriculum, from the double role of the author of the article: researcher and teacher of the Teaching Practice of the Theatre in the University for Theatre Teachers training. From the rescue of aspects and ways of working in theatre teachers who show evidences about the value of school theatrical learning, the key aspects of a theatrical pedagogy committed to the development of intelligence are synthesized and systematized.

Teatro y escuela, un diálogo en construcción

La vulnerabilidad de los seres en formación requiere condiciones básicas de protección y cuidado para su desarrollo integral. Igual que en Lenguaje, Matemática o Ciencias, los saberes artístico-teatrales cobran sentido en la formación de una persona, si en su aprendizaje se activan procesos cognitivos y socioafectivos que habiliten para nuevos aprendizajes y preparen para la vida en sociedad.

En Argentina, por Ley¹, hace más de 30 años que Teatro es un espacio curricular de aprendizaje en la educación Primaria (6 a 12 años) y Media (13 a 17 años). Su implementación real en las escuelas ha sido compleja y dispar y aún hoy, produce debate.

Hay rigurosas investigaciones académicas de seguimiento de trayectorias pedagógicas y de prácticas docentes exitosas que permiten afirmar que los aprendizajes teatrales, con calidad pedagógica, desarrollan pensamiento útil para la vida. A nivel sociocultural, porque la sensibilización estética y el entrenamiento para la lectura espectacular, fortalecen habilidades cognitivas para realizar también multiplicidad de lecturas interpretativas de la realidad. A nivel personal, porque ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar realidades posibles y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas, desarrolla inteligencia emocional, pensamiento divergente y capacidad para resolver conflictos.

Sin embargo, aún hay instituciones que no logran superar antiguos paradigmas y continúan viendo al Teatro sólo como un recurso para resolver actos escolares. Por ese motivo, los especialistas continuamos empeñados en producir argumentaciones teóricas consistentes y miradas sistemáticas de procesos de enseñanza-aprendizaje que visibilicen el sentido y el valor de este

espacio curricular, en la formación de niños y jóvenes.

Esta comunicación intenta compartir reflexiones que colaboran al respecto. Como investigadora universitaria y profesora de Práctica de la Enseñanza del Teatro², recorro instituciones desde hace muchos años y he ido rescatando y sistematizando aspectos y modos de trabajar de algunos profesores de Teatro que se destacan por haber logrado plasmar cambios coyunturales en la visión acerca del valor de los aprendizajes teatrales escolares, en las instituciones en las que se desempeñan.

He aquí una apretada síntesis de resultados de este trabajo investigativo.

Perfil profesional

El profesor que asume con éxito la tarea de enseñar teatro a niños o adolescentes, evidencia estar preparado para usar y enseñar a usar los saberes teatrales como herramientas de desarrollo humano. Posibilita a los alumnos verse reflejados en sus deseos, temores y conflictos y en sus sueños y esperanzas, vivenciando ensayos protegidos de la vida, en sus diversos contextos socioculturales e históricos.

La calidad de la tarea que lleva a cabo se sustenta en su compromiso y en las siguientes capacidades básicas:

- Capacidad para enseñar a pensar, producir y apreciar, lo que implica el manejo previo y voluntario de procedimientos y habilidades de su propio pensamiento y de estrategias para promover y desarrollar pensamiento creativo y autónomo en sus alumnos, para producir y apreciar Teatro.

- Capacidad para enseñar a aprender para la vida, lo que implica habilidades sociales, actitud ética y saberes pedagógicos para construir situaciones de aprendizaje teatral en contexto, comprometidas con valores, enriquecedoras, asegurantes, y liberadoras.

Este profesor basa la tarea en el fortalecimiento de la autoestima de sus

¹ Ley de Educación Nacional 26.206. (2007) Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación. Argentina y su antecedente: Ley Federal de Educación (1994) Ministerio de Educación y Cultura. Arg.

² Carrera: Profesorado de Teatro. Facultad de Artes y Diseño. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina

alumnos. Toma en cuenta el poder modelador que tienen sus palabras, sus acciones y la calidad de sus consignas de trabajo. Sabe escuchar y valora los aportes de sus alumnos. Colabora así significativamente en el desarrollo del pensamiento asertivo y la capacidad de seguir aprendiendo, de su grupo de clase.

Los ejes que proriza en la tarea

- Enseña a mirar

Los profesores a los que hacemos referencia son expertos en ver y en enseñar a ver el mundo en su maravillosa y compleja diversidad, amplían en sus alumnos la capacidad de estar permeables, de habitar en estado poético, de pensar con la mente, la emoción y los sentidos.

Tienen claro que observar, en arte, no es el paso previo a copiar, sino a leer, interpretar y metaforizar.

- Organiza el trabajo en grupos

Promueve que las representaciones (sea una dramatización de cinco minutos o una puesta en escena de una hora) resulten de un procedimiento colaborativo: negociación de ideas acerca de lo que se quiere comunicar, selección de una historia (propia o de autor), construcción de roles y situaciones, toma de decisiones estéticas en cuanto a vestuario, maquillaje, recursos sonoros, escenografía, etc y planeación y distribución cooperativa de tareas. Aprendizajes trascendentes para la vida: saber trabajar con otros, con tolerancia y respeto.

- Ejercita la producción de textos orales propios o basados en textos leídos

Promueve atender a la especial circunstancia en la que se expresan y a activar estrategias de adecuación comunicativa. Desarrolla así habilidad para obtener datos de la realidad observada, leída o inventada y capacidad de ficcionalizar para prestarse a representar a otro en la construcción imaginaria de un conflicto, una historia, un tiempo y un espacio, desde el pacto del como sí.

- Ejercita la producción de textos escritos con estructura dramática (propios o de reescritura)

Pone en juego el uso sistemático y asistido de estrategias de escritura, lo que tiene implicancias muy importantes en el desarrollo de la inteligencia. La capacidad de apropiarse del discurso no sólo hace a los alumnos más autónomos, sino también más reflexivos. Producir sus propios textos dramáticos, aunque sea por reescritura, posibilita discurrir y argumentar, de un modo lúdico y liberador, con respecto a sus propias hipótesis acerca de la realidad en la que viven.

- Enseña a contextualizar

Sabe que no basta que un alumno reciba información histórica acerca del texto o el tema que está abordando. Enseña a establecer relaciones. A desarrollar esquemas cognitivos que posibiliten pensar en red para visualizar la interconexión entre las diferentes categorías de información y comprender que el aquí y ahora de la historia que están representando, incide en el lenguaje que se utilice, en las costumbres y modos de resolver la vida de los personajes y en la significatividad del tema que se aborde.

- Orienta la identificación de los "quiero" (objetivos) de los personajes y el superobjetivo de lo que se está representando

Los profesores seleccionados para esta investigación entrenan en la identificación de las fuerzas en conflicto, la discriminación entre movimientos y acciones y la caracterización psicológica de los personajes. Esto garantiza a los alumnos un proceso de apropiación comprensiva del texto dramático y un hacer entendiendo.

- Pone en juego la inteligencia espacial

Esta capacidad, adormecida por los espacios tan predeterminados de la vida actual, es propia de toda inteligencia humana. A través del uso creativo y transformador del espacio que promueven estos profesores, los alumnos activan su inteligencia espacial y desarrollan su sentido de ubicación, instituyendo, con referencia a sí mismo, un campo de percepción más agudo y enriquecido.

- Disfruta y promueve en los alumnos el disfrute de los aspectos estéticos

Ejercita la sensibilidad de los alumnos, poniéndolos en contacto con diferentes

expresiones artísticas para predisponerlos a disfrutar de sus propias producciones, las de sus pares y las de artistas.

- *Incorpora conceptos propios del lenguaje artístico específico*

Enseña a identificar los elementos de la estructura dramática y a operar con ellos. Activa el proceso cognitivo de ampliación del vocabulario técnico, utilizando terminología específica y sistematizando los procesos metacognitivos, posteriores a las producciones.

- *Reitera el juego en lugar de ensayar*

Vuelve a las producciones de los alumnos siempre con permiso para explorar otras posibilidades, otros personajes, otros parlamentos, en lugar de la repetición mecánica de un texto dado. Garantiza así el interés por seguir construyendo y la seguridad de sentir pertenencia a un grupo. Cuando la representación está lista para ser presentada en público, los alumnos se han adueñado de ella. Están relajados y felices. Nadie se olvida de un parlamento que ha construido cooperativamente.

- *Equilibra iniciativas de los alumnos y trabajo coordinado por el profesor*

Estos profesores saben que la mirada, la palabra, el gesto presente y reasegurador, son mucho más eficaces que el enojo o que el tono elevado de voz. Dan tiempo y posibilidad a la búsqueda de la mejor respuesta. Tienen en cuenta que cada alumno es una persona, una unidad, una totalidad, en donde lo afectivo y emocional influye en su nivel de seguridad y es la plataforma sobre la que construyen aprendizajes.

- *Realiza acuerdos disciplinarios*

Los acuerdos disciplinarios previos a las actividades de clase, son un espacio significativo en el desarrollo de la jornada habitual. Los profesores a los que me refiero salen de la monotonía rígida de la "obediencia" y pactan las normas de comportamiento con esencia de ritualidad. Ritualidad que implica espera gozosa, tolerancia a la diversidad, cuidado de personas, espacios y objetos, tiempo y espacio para unos y otros, compromiso y entrega, tarea compartida con alegría.

- *Utiliza recursos simples pero provocadores*

Complementa la construcción del clima propicio de trabajo con una inteligente elección de estrategias lúdicas, de materiales y de utilización del espacio. Para los juegos de búsqueda y de improvisación aprovecha objetos polivalentes que posibilitan imaginar y transformar. Alimenta la imaginación con poemas, canciones, imágenes, juegos de lenguaje, sonidos, música, sabores, olores y texturas.

- *Utiliza habitualmente el registro escrito*

Posee el hábito de sistematizar por escrito el registro de las clases. Esto le permite conocer mejor el proceso, visualizar características del grupo de alumnos e identificar y atender emergentes. A la vez promueve en sus alumnos el registro como rutina de cierre de cada encuentro. Unos minutos para que cada uno escriba en su cuaderno una síntesis de lo vivido y aprendido. Una hoja de ruta que evidencia recorridos y orienta, no sólo a los alumnos, sino también a padres y directivos escolares.

Impacto formativo de esta modalidad de trabajo

A continuación señalaré las operaciones cognitivas básicas que, a partir de lo investigado, consideramos que se activan enseñando y aprendiendo Teatro con las características arriba señaladas. Se seleccionan estas operaciones por considerarlas especialmente significativas ya que habilitan para construir sistemas multiasociativos de ideas, integrando procesos emotivos (inteligencia emocional), sensoriales (inteligencia perceptiva) y reflexivos (inteligencia lógica formal).

- Atención sensorial para poder captar cada vez mayor cantidad de datos sensoriales y de mejor calidad y aprender a atribuirles sentido y significado.

- Atención reflexiva acerca de la permanente interacción dinámica entre sensaciones, afectos e ideas que se ponen en juego en el momento de experimentar y crear y esfuerzo por aprender a equilibrarlas.

- Autoestima y empatía, para el manejo desinhibido y expresivo de su cuerpo y su voz, en actividades individuales y grupales y comprender y aceptar los límites y los logros propios y de los otros.

- Curiosidad investigativa para desarrollar habilidades procedimentales técnicas con permiso para explorar e inventar.

- Ampliación del universo significativo de las palabras. Desfosilización del vocabulario escolar, para ir más allá de lo obvio, superando estereotipos. Esta operación mental es un elemento de garantía para iniciarse en el desarrollo del pensamiento metafórico. Experimentación de nuevos significados posibles para las palabras de diccionario, mediante la síntesis cerebral que asocia imágenes sensitivas y motoras con palabras y experimenta sonoridades y sentidos.

- Búsqueda permanente y registro selectivo de diferente información, teniendo en cuenta que no sólo se la encuentra en los libros y, por lo tanto, aprendiendo claves para leer estéticamente un espectáculo y leer comprensivamente la realidad que los rodea.

- Capacidad para reconocer, experimentar y seleccionar posibilidades, potencialidades, modos y opciones de combinación de los elementos de la estructura dramática.

- Construcción de nuevas ideas y creaciones, superando obstáculos y revalorizando el error constructivo. El Teatro entrena en la facultad de pensar en términos de acción.

- Expresión y comunicación, oralmente y por escrito, de ideas, sentimientos, emociones y

sensaciones, con estructura dramática, según diferentes intencionalidades, contextos y circunstancias.

- Simbolización y representación para poder inventar producciones propias e interpretar las de otros, aproximándose al lenguaje metafórico.

- Reflexión y conceptualización a partir de lo leído y de lo producido para preguntarse acerca de cómo lo hicieron, con qué recursos y decisiones, qué tema trataron y de qué modo, que reacción emotiva les provoca y qué ideas les deja, ya que revisar las producciones propias y de los compañeros es un proceso alfabetizador estético que promueve productores imaginativos y espectadores sensibles e inteligentes.

-Manifestación de lo percibido y lo reflexionado, que, según los conocimientos previos y la etapa evolutiva del alumno, será una manifestación verbal o no verbal puramente descriptiva, en la que sólo expresará lo que ve; una manifestación interpretativa, en la que logrará expresar el significado expresivo de lo que ve, pod decir lo que le pasa con lo que ve; o una manifestación de un juicio de valor, en la que podrá señalar aspectos propios de la obra, opinar sobre su calidad estética y fundamentar su opinión.

Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups

Drama/Teatro en Educación como herramienta de intervención social con grupos étnicos

Martha Katsaridou

Escuela de Arte Dramático, Facultad de Bellas Artes,
Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia
marthakarim@yahoo.com

Para referenciar: Katsaridou, Martha. (2019). Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 35-49.

ABSTRACT: The lecture is deepened in Applied Theater forms that have been used to benefit the community of Dendropotamos, a degraded, poor and socially marginalized area of Thessaloniki with residents mainly of Roma and a few ethnic Albanian, Russian and Greek descent. The actions described relate to the use of theatrical pedagogical practices as a form of art, as a teaching tool and, above all, as a tool for research and social intervention. Basically, they are being developed in a school context, but they are spreading to other members of society. Specifically, the first action concerns the teaching of literature through the theatrical pedagogical method to D-grade students. Simultaneously with the achievement of the reading and theatrical objectives, which had originally been set, the critical self and the real world of young participants and their empowerment were achieved. The second action, described, concerns a community theater performance, with Roma students, to which documentary theater elements were linked. The process has succeeded in involving the whole community - educators, parents, elders, educators - who have gained knowledge and respect for their past, critical awareness of everyday life and a mood for social change. The lecture ends with the role of the Applied Theater as a valuable tool for research and social intervention for this vulnerable social group.

RESUMEN: En este artículo se profundiza en las formas de Teatro Aplicado que se han utilizado para beneficiar a la comunidad de Dendropotamos, un área degradada, pobre y socialmente marginada de Salónica con residentes principalmente gitanos así como algunos pocos de origen albanés, ruso y griego. Las acciones que se describen se relacionan con el uso de las prácticas teatropedagógicas como forma de arte, como herramienta didáctica y, sobre todo, como herramienta de investigación e intervención social. Básicamente, están desarrolladas en un contexto escolar, la escuela primaria, pero se extienden al resto de los miembros de la sociedad. Más específicamente, la primera acción se refiere a la enseñanza de la literatura a través del método teatropedagógico para estudiantes de cuarto curso de primaria. Simultáneamente al logro de los objetivos que originalmente se habían establecido en referencia tanto a lectura y como a aspectos teatrales, se logró desarrollar el yo crítico y el mundo real de los jóvenes participantes, así como su empoderamiento. La segunda acción, descrita, se refiere a una representación de teatro comunitario con estudiantes romaníes, a la que se vincularon elementos del teatro documento. El proceso logra involucrar a toda la comunidad -alumnos, padres y madres, ancianos, educadores- quienes han adquirido conocimiento y respeto por su pasado, conciencia crítica de su vida cotidiana y un deseo de cambio social. El artículo termina destacando el papel del Teatro Aplicado como una herramienta valiosa para la investigación y la intervención social con este grupo social vulnerable.

“We must all do theatre, to discover who we are and find out who we could become”. (Boal, 2006: 62).

“Todos debemos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quiénes podemos llegar a ser”. (Boal, 2006: 62).

The above phrase sums up my 10 years of experience as a teacher in a multicultural primary school situated in the most underprivileged area of my home city, Thessaloniki. This paper discusses the use of drama/theatre methods and techniques in specific projects in order to help minority students analyse issues that concern them, develop a critical perception of their own reality and consequently become empowered. In the projects that follow, different forms of Applied Theatre have been used, forms that are intended to benefit individuals, communities and societies (Nicholson, 2014: 3). In the descriptions of the projects, sometimes drama/theatre is seen as an art form aiming at the aesthetic through performances, or as a teaching tool within the curriculum or, last but not least, as

La frase anterior resume mis 10 años de experiencia como maestra en una escuela multicultural de primaria ubicada en el área más desfavorecida de mi ciudad natal, Salónica. Este documento trata sobre el uso de los métodos y técnicas de drama/teatro en proyectos específicos para ayudar a los estudiantes de minorías a analizar los problemas que les preocupan, desarrollar una percepción crítica de su propia realidad y, por lo tanto, ser empoderados. En los proyectos que siguen, se han utilizado diferentes formas de Teatro Aplicado, formas que están destinadas a beneficiar a individuos, comunidades y sociedades (Nicholson, 2014: 3). En las descripciones de los proyectos, a veces el drama/teatro se ve como una forma de arte que apunta a la estética a través de representaciones, otras

a tool of social intervention. There is a reluctance to make a neat separation between the three aims, as most of the time these elements are combined. In order to understand drama/theatre projects, it is necessary to offer some interesting information about the primary school and its society.

veces como una herramienta de enseñanza dentro del currículo o, por último si bien no menos importante, como una herramienta de intervención social. Existe reticencia a hacer separaciones precisas entre los tres objetivos, ya que la mayoría de las veces estos elementos se combinan. Para comprender estos proyectos de drama/teatro, es necesario ofrecer algunas informaciones interesantes sobre la escuela primaria y su comunidad.

The multicultural school and society

Menemeni's 3rd Intercultural Primary School is situated in Dendropotamos, an area of western Thessaloniki, the second-largest city in Greece. For many years the majority of its inhabitants represented cultural and linguistic minorities from other countries, who had settled in Greece. In the early 1990s, when Greece had been transformed from a traditional country of origin for emigrants to a host country of immigrants and refugees (Mitakidou & Tsiakalos, 2004: 127), this influx of people mostly moved to underprivileged areas of larger urban settings, such as Dendropotamos. Over the last few years, most of the Albanians, Pontian Greeks^{*} and Greeks, who used to live in this specific underprivileged area, have moved out to more affluent neighbourhoods of the city. Thus, an overwhelming majority of Dendropotamos' population today is made up of Roma people (Gypsies or Tsingani/Athigani).

Dendropotamos is an industrial, highly polluted area, with a high unemployment rate, low household incomes and large numbers of poor and socially excluded Roma people. Roma groups have been Greek citizens for many years but have existed in a state of separation from mainstream society. Due to the frequent movement and settlement of Roma people in various countries, the Roma language, Romani or Romanes, has been enriched with elements

La escuela y la sociedad multicultural

La 3ª Escuela Intercultural de Primaria de Menemeni está situada en Dendropotamos, un área del oeste de Salónica, la segunda ciudad más grande de Grecia. Durante muchos años, la mayoría de sus habitantes representaban minorías culturales y lingüísticas de otros países que se habían establecido en Grecia. A principios de la década de 1990, cuando Grecia se había transformado de un país tradicionalmente de origen de emigrantes a un país anfitrión de inmigrantes y refugiados (Mitakidou y Tsiakalos, 2004: 127), esta afluencia de personas se trasladó principalmente a áreas desfavorecidas en los entornos de las ciudades más grandes. como es el caso de Dendropotamos. En los últimos años, la mayoría de los albaneses, griegos pónticos[†] y griegos, que solían vivir en esta área desfavorecida específica, se han mudado a barrios más adinerados de la ciudad. Por lo tanto, una mayoría abrumadora de la población de Dendropotamos en la actualidad está formada por personas romaníes (gitanos o rom).

Dendropotamos es un área industrial altamente contaminada, con una alta tasa de desempleo, bajos ingresos familiares y un gran número de romaníes pobres y socialmente excluidos. Los grupos romaníes han sido ciudadanos griegos durante muchos años, pero han vivido en un estado de separación de la sociedad en general. Debido

^{*} Pontian Greeks are people of Greek heritage who lived in the former USSR for many generations and returned to Greece after the break-up of the Soviet Union. They speak a Greek dialect which is closer to ancient Greek and not easily comprehensible by native Greeks.

[†] Los griegos pónticos son personas de herencia griega que vivieron en la antigua URSS durante muchas generaciones y regresaron a Grecia después de la disolución de la Unión Soviética. Hablan un dialecto griego que está más cerca del griego antiguo y no es fácilmente comprensible por los griegos nativos.

of dialects from these host countries. The Roma language is mostly oral, yet rich, flexible and in Greece, as in other nations, has many variations (Blue Swadener & Tressou & Mitakidou, 2001: 191).

In addition, most Roma families face health problems and the majority are illiterate. A large number of Roma people in Dendropotamos live in poverty, in very poor housing, including make-shift plastic and metal shacks or tents. Subsequently there is an increase in the number of Roma students who experience failure at school and drop out of school early or children who never gain access to public education in Greece. In addition, the Roma language is not included in the national Curriculum and so is not taught at school. Thus, most students often face acute learning problems in the process of school integration and are marginalized by the dominant society. Some of the factors for this exclusion from education are linguistic and cultural differences, different religious aspects of their life and the general marginalization of minorities.

The student population of Menemeni's 3rd Intercultural Primary School (year 2018-2019) numbers 150 students of whom 149 are Roma and one is Albanian. Many educators from different fields or institutions are challenged to help children from diverse linguistic and cultural backgrounds to develop effectively so that they can cope with the demands of later schooling and life in general. As a result, the development of an anti-racist, multicultural education based on Banks' "social action approach" becomes an urgent need (Banks, 2004). This education respects and builds on cultural diversity, and enables students to acquire the information, skills and values needed to challenge inequality within their communities (Tressou & Mitakidou, 1997: 137). Education should build on students' unique culture, skills, experiences and strengths and deal with their everyday problems and needs. Critical pedagogy and Freire's problem-posing education as a humanist and liberating praxis becomes an urgent need (Freire, 2002). Drama/Theatre in education methods and techniques can contribute significantly and function as a special tool of social intervention.

al frecuente movimiento y asentamiento de los romaníes en varios países, la lengua romaní o romanó, se ha enriquecido con elementos de dialectos de estos países anfitriones. La lengua romaní es mayoritariamente oral, pero rica, flexible y en Grecia, como en otras naciones, tiene muchas variaciones (Blue Swadener, Tressou y Mitakidou, 2001: 191).

Además, la mayoría de las familias romaníes enfrentan problemas de salud y la mayoría son analfabetas. Un gran número de personas romaníes en Dendropotamos viven en la pobreza, en viviendas muy pobres, incluidas tiendas o chozas de plástico y metal. También hay un aumento en el número de estudiantes romaníes que sufren fracaso escolar y que abandonan la escuela antes de tiempo, o niños que nunca obtienen acceso a la educación pública en Grecia. Además, la lengua romaní no está incluida en el currículo nacional y, por lo tanto, no se enseña en la escuela. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes a menudo enfrentan problemas de aprendizaje agudos en el proceso de integración escolar y son marginados por la sociedad dominante. Algunos de los factores de esta exclusión de la educación son las diferencias lingüísticas y culturales, los diferentes aspectos religiosos de su vida y la marginación general de las minorías.

La población estudiantil de la 3ª Escuela Intercultural de Primaria de Menemeni (año 2018-2019) cuenta con 150 estudiantes, de los cuales 149 son romaníes y uno es albanés. Muchos educadores de diferentes campos o instituciones tienen el reto de ayudar a los niños de diversos orígenes lingüísticos y culturales a desarrollarse de manera efectiva para que puedan hacer frente a las demandas de la educación posterior y la vida en general. En consecuencia, el desarrollo de una educación antirracista y multicultural basada en el "enfoque de acción social" de Banks se convierte en una necesidad urgente (Banks, 2004). Esta educación respeta y construye sobre la diversidad cultural, y permite a los estudiantes adquirir la información, las habilidades y los valores necesarios para desafiar la desigualdad dentro de sus comunidades (Tressou y Mitakidou, 1997: 137). La educación debe basarse en la propia cultura, habilidades, experiencias y fortalezas de los estudiantes y lidiar con sus

problemas y necesidades cotidianas. La pedagogía crítica y la educación problematizadora de Freire como una práctica humanista y liberadora se convierten en una necesidad urgente (Freire, 2002). Las metodologías y técnicas de drama/teatro en educación pueden contribuir significativamente y suponer una herramienta especial de intervención social.

Teaching literature through drama

Within the framework of this focus, my PhD dissertation in 2007-2008 was realized, taking as a case study the aforementioned school's fourth grade, namely 10-11 yearold students. That year, the student population numbered 287 students and was divided as follows: 87% Roma students, 6-7% Albanians and Pontian Greeks and the remaining 6-7% were native Greek students. In the specific class studied there were Albanians, Pontian Greeks, and Greeks as well as Roma children, students of different ethnicity, culture, religion and learning profile. The one-year PhD project was equally based on both the teaching of literature and Drama in Education techniques.

The basic purpose of the PhD thesis was to put into practice the reading programme "*Reading literature at school*" (Apostolidou & Kaplani & Hondolidou, 2002) devised by the Research Group for the Teaching of Literature in a primary school class through drama. The reading objectives that were set included the recognition of the value of reading by the children, giving meaning to text, recalling personal experiences, living in social situations and changing attitudes. The use of drama throughout the programme created drama and theatre objectives as well. Certainly, as the programme was accomplished in an Intercultural Primary School, the students' multicultural identity recognized the need for a dynamic intervention based on multicultural education: self-confidence, respect to the *Other* and empowerment of the multicultural class were additional objectives. Action research, namely, was the methodology that was chosen, which was based on the repetitive cycle of planning, action, measuring results, and reflection (Carr & Kemmis, 1997).

Enseñanza de la literatura mediante drama

En el marco de este enfoque realicé mi tesis doctoral en 2007-2008, tomando como caso de estudio el cuarto curso de la escuela antes mencionada, es decir, estudiantes de 10-11 años. Ese año, la población estudiantil era de 287 estudiantes y se dividía de la siguiente manera: 87% de estudiantes romaníes, 6-7% de albaneses y griegos pónticos, y el 6-7% restante eran nativos griegos. En la clase específica estudiada había albaneses, griegos pónticos y griegos, así como niños romaníes, estudiantes de diferentes etnias, culturas, religiones y perfiles de aprendizaje. El proyecto de doctorado de un año se basó po igual en la enseñanza de la literatura y en las técnicas de Drama en la Educación.

El propósito básico de la tesis doctoral era poner en práctica el programa "*Lectura de la literatura en la escuela*" (Apostolidou, Kaplani y Hondolidou, 2002) diseñado por el Grupo de Investigación para la Enseñanza de la Literatura en enseñanza primaria, a través del drama. Los objetivos de lectura que se establecieron incluyeron el reconocimiento del valor de la lectura por parte de los niños, dando sentido al texto, recordando experiencias personales, vivir situaciones sociales y cambiando actitudes. El uso del drama en todo el programa también creó los objetivos de drama y teatro. Ciertamente, como el programa se llevó a cabo en una escuela intercultural de primaria, la identidad multicultural de los estudiantes reconoció la necesidad de una intervención dinámica basada en la educación multicultural: la confianza en sí mismo, el respeto al *Otro* y el empoderamiento de la clase multicultural eran objetivos adicionales. La investigación-acción, a saber, fue la metodología elegida, que se basa en el ciclo de planificación,

As it was the first time the children had been taught through drama, a preliminary phase was considered necessary in order to help them build on team work, expressing themselves, developing theatre skills, and increasing their interest about the programme. From the very first days, the children's response to drama techniques was amazing. Through drama they showed their will to express themselves, to participate, to share things, to explore the world, to attend school every day. Theatre language was placed above all the native languages of the class.

The first phase of the programme concerned six different "journeys", a teaching unit chosen by the class. Based on the students' interests and needs, they decided to explore the following journeys through literature and drama: journeys of refugees, of immigrants, of famous explorers, of sailors, a journey in Ancient Greece and a journey in space. Their aim was to get the class acquainted with drama techniques and with various learning subjects, whether they were included in the National Curriculum or not. It is of high importance that in every different journey, the class focused on "The Other", the different person that was facing difficulties in each society: the refugee, the immigrant, the slave or the woman in Ancient Greece. Literature – either small texts or whole books– offered the safe frame in which children explored their understanding of the world, according to their personal needs and experience. Theatre roles offered the safe means for this exploration.

The second phase, the reading one, analysed the creation of four reading groups, their reading response through drama and a final book presentation by the students. The subject of all the books was again "the journey": A journey in the past, written by Terence Blacker, a journey in Paris, written by Louise Leblanc, a castaway's experience written by Eugenios Trivizas and *The Tempest* written by William Shakespeare. Each book had to be read by all the members of the group, in their personal time and space, and had to be analysed through drama techniques. Drama conventions (Neelands & Goode, 2000) had worked as a motivation for reading literature: in order to play the roles and take part in the drama techniques, children had to know the story in advance, i.e. to have read the literature book.

acción, medición de resultados y reflexión (Carr y Kemmis, 1997).

Como era la primera vez que se enseñaba a los estudiantes a través del drama, se consideró necesaria una fase preliminar para ayudarlos a desarrollar el trabajo en equipo, expresarse, desarrollar habilidades teatrales y aumentar su interés sobre el programa. Desde los primeros días, la respuesta de los estudiantes a las técnicas de drama fue asombrosa. A través del drama mostraron su voluntad de expresarse, participar, compartir, explorar el mundo, asistir a la escuela todos los días. El lenguaje teatral encontró un lugar sobre todos los idiomas nativos de la clase.

La primera fase del programa se refería a seis "viajes" diferentes, una unidad didáctica elegida por la clase. Basándose en los intereses y necesidades de los estudiantes, decidieron explorar los siguientes viajes a través de la literatura y el drama: viajes de refugiados, de inmigrantes, de exploradores famosos, de navegantes, un viaje a la Antigua Grecia y un viaje al espacio. Su objetivo era familiarizar a la clase con las técnicas de drama y con varios temas de aprendizaje, ya sea que estuvieran incluidos en el Currículo Nacional o no. Es de gran importancia que en cada viaje, la clase se centrara en "El Otro", la persona diferente que enfrentaba dificultades en cada sociedad: el refugiado, el inmigrante, el esclavo o la mujer en la Antigua Grecia. La literatura, ya sea textos pequeños o libros completos, ofrecía el marco seguro en el que los niños exploraban su comprensión del mundo, de acuerdo con sus necesidades y experiencias personales. Los roles teatrales ofrecieron medios seguros para esta exploración.

La segunda fase, la de lectura, analizó la creación de cuatro grupos de lectura, su respuesta de lectura a través drama y la presentación final de un libro por parte de los estudiantes. El tema de todos los libros fue nuevamente "el viaje": Un viaje al pasado, escrito por Terence Blacker, un viaje a París, escrito por Louise Leblanc, una experiencia de naufragio escrita por Eugenios Trivizas y *La Tempestad* escrita por William Shakespeare. Cada libro debía ser leído por todos los miembros del grupo, en su tiempo y espacio personal, y tenía que ser analizado a través de técnicas de drama. Las convenciones de drama (Neelands y Goode, 2000) habían sido trabajadas como una

Most children (14/17 of the class) had read all of their book, 2/17 read over half of the book and only one of the children read less than half. During the programme, there were some children who asked to read a second or third book, apart from their own. A fact of great importance is that most of the children had never read a literature book before that. Nor could they recognize its value until then. By the end of the programme, according to the students' answers, almost all of the class was interested in reading more literature books. Through the creative combination of the strength of the dramatic role and the safety of the literature story, the children were able, in their drama contributions, to give meaning, raise questions and shed light on things they were interested in. Their focus was again on the character that constitutes the "Other", whether they were the protagonist of the story or not. It was that "Other" character that they tried to explore, help and find solutions for through specific drama conventions such as image theatre, diaries, collective character, hot-seat, and forum theatre. Finally, they were able to analyse and give meaning to their personal stories, to be critical about their everyday life and shed light on their own problems and difficulties as marginalized people who were trying to create solutions.

The third phase, the last one, recapitulates the children's experiences and knowledge concerning the programme through theatre and written activities. In total 38 drama in education techniques were used. In addition, the themes –set out in the literature books– that the students decided to explore involved mostly social situations that resembled their lives, such as the equality of difference, the power of the mighty compared to the weak, and personal and social empowerment (Katsaridou, 2014: 323). By the end of the year, the class was able to choose and develop the most suitable technique to fulfil their special aims. As one of the project's basic aims was to help children from diverse linguistic and cultural backgrounds to empower and develop themselves effectively, many Theatre of the Oppressed techniques were used, which turned out to be the favourites for that specific class (Boal, 2000, 2002). This was confirmed by the forum theatre performance that the class chose to perform one year later (2008-2009), in the Museum of Byzantine Culture of Thessaloniki. Stemming from a need of the

motivación para leer literatura: para desempeñar los roles y participar en las técnicas de drama, los estudiantes tenían que conocer la historia con anticipación, es decir, haber leído el libro de literatura. La mayoría de los estudiantes (14/17 de la clase) leyeron todo su libro, 2/17 leyeron más de la mitad del libro y solo uno leyó menos de la mitad. Durante el programa, hubo algunos estudiantes que pidieron leer un segundo o tercer libro, aparte del suyo. Un hecho de gran importancia es que la mayoría de los estudiantes nunca habían leído un libro de literatura antes. No podían reconocer su valor hasta entonces. Al final del programa, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, casi toda la clase estaba interesada en leer más libros de literatura. A través de la combinación creativa de la fuerza del rol dramático y la seguridad de la historia literaria, los estudiantes pudieron, en sus contribuciones dramáticas, dar significado, plantear preguntas y arrojar luz sobre las cosas en las que estaban interesados. Se centraron nuevamente en el personaje que constituye el "Otro", fuesen o no los protagonistas de la historia. Fue ese "Otro" el personaje que intentaron explorar, ayudar y encontrar soluciones a través de convenciones dramáticas específicas como teatro imagen, diarios, personajes colectivos, silla caliente, y teatro forum. Finalmente, pudieron analizar y dar sentido a sus historias personales, ser críticos con su vida cotidiana y arrojar luz sobre sus propios problemas y dificultades como personas marginadas que intentan crear soluciones.

La tercera fase, la última, recapitula las experiencias y los conocimientos de los estudiantes en relación con el programa a través teatro y actividades escritas. En total se utilizaron 38 técnicas de drama en educación. Además, los temas, que aparecen en los libros de literatura, que los estudiantes decidieron explorar involucraron situaciones principalmente sociales que se parecían a sus vidas, como la paridad de la diferencia, el poder de los poderosos en comparación con los débiles, y el empoderamiento personal y social. (Katsaridou, 2014: 323). Al final del año, la clase era capaz de elegir y desarrollar la técnica más adecuada para cumplir sus objetivos especiales. Como uno de los objetivos básicos del proyecto era ayudar a los estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales a empoderarse y

multicultural class, Boal's technique was chosen to help children explore important themes of their everyday life, share them outside the borders of their neighbourhood and ask for "social action" and "social change" (Banks, 2004, Freire, 2004). Combining the literature world with the real one, they acquired knowledge, they could judge critically, seek out solutions and become empowered for situations that interested them. In conclusion, through drama/theatre techniques, the students sought to contribute and share their views and expectations for a future world (Katsaridou, 2011).

Today, the "*Reading literature at school*" programme constitutes the National Curriculum's official proposal for the teaching of literature. Drama/theatre techniques have a special place in it.

desarrollarse de manera efectiva, se utilizaron muchas técnicas del Teatro del Oprimido, que resultaron ser las favoritas para esa clase específica (Boal, 2000, 2002). Esto fue confirmado por el teatro forum que la clase eligió para presentar un año después (2008-2009), en el Museo de la Cultura Bizantina de Salónica. De acuerdo con la necesidad de la clase multicultural, la técnica de Boal fue elegida para ayudar a los estudiantes a explorar temas importantes de su vida cotidiana, compartirlos fuera de las fronteras de su vecindario y pedir por "acción social" y "cambio social" (Banks, 2004, Freire, 2004). Combinando el mundo de la literatura con el real, adquirieron conocimientos, podían juzgar críticamente, buscar soluciones y se empoderaron para las situaciones que les interesaban. En conclusión, a través de técnicas de drama/teatro, los estudiantes buscaron contribuir y compartir sus puntos de vista y expectativas para un mundo futuro (Katsaridou, 2011).

Hoy en día, el programa "*Lectura de la literatura en la escuela*" constituye la propuesta oficial del Currículo Nacional para la enseñanza de la literatura. Las técnicas de drama/teatro tienen un lugar especial en él.

Community Theatre in Dendropotamos

The 8th of April is International Romani Day, a day to celebrate Roma culture and raise awareness of the issues facing Roma people. In 2015 some students from my class attending the fifth grade, namely 11-12 years old, had the idea to celebrate International Romani Day with a research on cultural elements of their own heritage such as songs, customs, traditions, and fairy tales. Moreover, children, having realized from previous conversations and experiences the lack of knowledge generally about their history, about language development and change, and also Roma stories about their neighbourhood, they were willing, or more accurately they felt the need, to participate in a social project in order to discover more things about themselves. For sure, they could easily recognize differences between them with regards to the Roma language or their customs. Moreover, they were raised by their families as people who belonged to the

Teatro Comunitario en Dendropotamos

El 8 de abril es el Día Internacional del Pueblo Gitano, un día para celebrar la cultura romaní y crear conciencia sobre los problemas que enfrentan los romaníes. En 2015, algunos estudiantes de mi clase de quinto de primaria, es decir, de 11-12 años de edad, tuvieron la idea de celebrar el Día Internacional del Pueblo Gitano con una investigación sobre elementos culturales de su propio patrimonio, como canciones, costumbres, tradiciones y cuentos. Además, los estudiantes, habiéndose dado cuenta en conversaciones y experiencias, de su falta de conocimiento en general sobre su historia, sobre el desarrollo y el cambio del lenguaje, y también sobre las historias romaníes sobre su barrio, estaban dispuestos o, más precisamente, sentían la necesidad de participar en una proyecto social para descubrir más cosas sobre sí mismos. Por supuesto, podrían reconocer fácilmente las diferencias entre ellos con respecto a la

different Roma ethnic groups of the neighbourhood and everything that this implies about the existence of stereotyped views (Ioannidou, 1990). What they were searching for was their past, their roots, their community stories, an initiative they could not clearly see in the older people nor that they could find in the National Curriculum at school.

Thus, the aim was to create a multicultural educational environment in which marginalized people would not be threatened nor humiliated but respected, valued and empowered (Banks, 2009). Knowledge of the past, of someone's roots and history can constitute empowerment. Considering the participatory creation processes to be followed and the several voices to be heard on the project, a project that would be made by, and intended for, members of the Roma community, the theatre form that was decided on was community theatre. John Somers, in an article about community theatre, refers to Grayling's words that a person is who they are throughout the course of their life because of the accumulated memories that they carry within them. When these are lost, they cease to be the one who they were and become someone else, a new person that should be re-created. Somers continues, adding that if we replace the word "person" with the word "community", everything that Grayling says is still true, because if the collective memory of a community is lost, it must reshape its identity. One community cannot survive for a long time if its members do not devote a part of their attention, their energy and their resources to common projects (Somers, 2009: 447-448).

In the context of this attempt, students were divided into small groups in order to start the social investigation of their underprivileged but "mystery" community. Many questions were raised: "Had it always been poor and marginalized? When did Roma families arrive in Dendropotamos? What was their region of origin? Why does the Roma language spoken in Dendropotamos have so much linguistic variation?" Many questions drove the students towards stories of the deep past. Others were more interested in foregrounding the importance of normal people and their everyday experiences in the neighbourhood. After all, community theatre might be able to tell stories which the media usually ignores

lengua romaní o sus costumbres. Además, sus familias los criaron como personas que pertenecían a los diferentes grupos étnicos romaníes del barrio y con todo lo que esto implica sobre la existencia de estereotipos (Ioannidou, 1990). Lo que buscaban era su pasado, sus raíces, las historias de su comunidad, una iniciativa que no podían ver claramente en las personas mayores ni que podían encontrar en el Currículo Nacional en la escuela.

Por lo tanto, el objetivo era crear un entorno educativo multicultural en el que las personas marginadas no fueran amenazadas ni humilladas, sino que fueran respetadas, valoradas y empoderadas (Banks, 2009). El conocimiento del pasado, de propias raíces e historia puede constituir un empoderamiento. Teniendo en cuenta los procesos de creación participativa que se seguirán y las diversas voces que se escucharán en el proyecto, que sería realizado y destinado a los miembros de la comunidad romaní, la forma de teatro que se escogió fue el teatro comunitario. John Somers, en un artículo sobre teatro comunitario, se refiere a las palabras de Grayling de que una persona es quien es en el transcurso de su vida debido a los recuerdos acumulados que lleva dentro. Cuando éstas se pierden, dejan de ser quienes eran y se convirtieron en otra persona, una nueva persona que debería ser recreada. Somers continúa, y agrega que si reemplazamos la palabra "persona" por la palabra "comunidad", todo lo que dice Grayling sigue siendo cierto, porque si la memoria colectiva de una comunidad se pierde, debe reformular su identidad. Una comunidad no puede sobrevivir por mucho tiempo si sus miembros no dedican una parte de su atención, su energía y sus recursos a proyectos comunes (Somers, 2009: 447-448).

En el contexto de este propósito, los estudiantes se dividieron en pequeños grupos para iniciar la investigación social en su desfavorecida pero "misteriosa" comunidad. Se plantearon muchas preguntas: "¿Siempre ha sido pobre y marginada? ¿Cuándo llegaron las familias romaníes a Dendropotamos? ¿Cuál era su región de origen? ¿Por qué la lengua romaní hablada en Dendropotamos tiene tantas variaciones lingüísticas?" Muchas preguntas condujeron a los estudiantes hacia historias

and demonstrate the value of those stories. A third group of children was mostly interested in researching and highlighting Roma cultural elements, such as local traditions, customs, fairy tales, lullabies and songs. Naturally, their research automatically led them not only to their parents, but also to their grandparents and finally to their great-grandparents. The elders' first reaction differentiated: they could be characterized by indifference and surprise. But as the project moved on, they became more engaged, more interested in offering their knowledge and experience, in searching and recalling with their children their own community's stories and past.

The purpose was to enable participants to explore who they were, in relation to their existence as Roma people born in Dendropotamos. (Prendergast & Saxton, 2013: 3). Children with their parents, their grandparents and great grandparents cooperated in this community project. They visited specific parts of the neighbourhood where community stories were held. Moreover, they tried to give life to them by taking roles and improvising them, while elders advised them with extra information and text to be used. Thus, they found out that places that for years have been damaged and dilapidated, used to be central meeting points of the area, full of life and energy, such as the famous local cinema and the well-known football field, where many interesting stories took place. Two improvisations took place there, improvisation in which children tried to use the exact words and phrases of the older people, as much as they could, so as to follow the methods of Verbatim Theatre. Meanwhile, another group of students studied bibliographical sources about Roma people, such as books, articles, vocabularies, and video documentaries, research material which was added to the narration of the final theatre performance. They found out that the Roma language originated in India, with the first Romani speakers arriving in European countries in the late Middle Ages. They found out that the Roma people came to Greece at different periods of time, from different places with differences in customs and languages (Ioannidou, 1990, Mandilaras, 1999, Chatzinikolaou, 2005). At the same time, some other students, interested mostly in cultural elements, searched for other kinds of 'documents' by interviewing the community's older people. They were thrilled to find

del pasado remoto. Otros estaban más interesados en poner en primer plano la importancia de las personas normales y sus experiencias cotidianas en el barrio. Después de todo, el teatro comunitario podría contar historias que los medios de comunicación generalmente ignoran y demostrar el valor de esas historias. Un tercer grupo de estudiantes estuvo principalmente interesado en investigar y destacar los elementos culturales romaníes, como las tradiciones locales, costumbres, cuentos, nanas y canciones. Naturalmente, su investigación los llevó automáticamente no solo a sus padres, sino también a sus abuelos y, finalmente, a sus bisabuelos. La primera reacción de los ancianos fue diferenciada: podrían caracterizarse por la indiferencia y la sorpresa. Pero a medida que el proyecto avanzaba, se involucraron más, se interesaron en ofrecer sus conocimientos y experiencias, en buscar y recordar con sus hijos las historias y el pasado de sus propias comunidades.

El propósito era permitir a los participantes explorar quiénes eran, en relación con su existencia como romaníes nacidos en Dendropotamos. (Prendergast y Saxton, 2013: 3). Los estudiantes cooperaron con sus padres, abuelos y bisabuelos en este proyecto comunitario. Visitaron partes concretas del barrio donde se llevaban a cabo historias de la comunidad. Además, intentaron darles vida tomando roles e improvisándolos, mientras que los ancianos les aconsejaron y daban información y textos para usar. Así, descubrieron que los lugares que durante años han sido dañados y ahora en mal estado, solían ser puntos de encuentro centrales de la zona, llenos de vida y energía, como el famoso cine local y el conocido campo de fútbol, donde ocurrieron muchas historias interesantes. Dos improvisaciones tuvieron lugar allí, en las que los niños trataron de usar las palabras y frases exactas de las personas mayores, tanto como pudieron, siguiendo la metodología del Teatro *Verbatim*. Mientras tanto, otro grupo de estudiantes buscó fuentes bibliográficas sobre personas romaníes, como libros, artículos, vocabularios y videos documentales, material de investigación que se agregó a la narración de la representación teatral final. Descubrieron que la lengua romaní se originó en la India, y los primeros hablantes de romaní llegaron a países europeos a

information about customs followed at Roma weddings and about the traditional fiesta on Saint George's Day, the fiesta of Ederlezi, some traditional songs in the Roma language as well as traditional lullabies and fairy tales.

The following step was to compose all this valuable information in an aesthetic and creative synthesis, where all voices could be heard, all parts of the neighbourhood could be viewed and be given life within a community theatre performance. The first idea was to create a site-specific performance, taking place in all those community places that the students had explored. Due to bureaucratic reasons dealing with licenses from the primary school and other practical reasons, the community theatre performance took place inside the school, in an attempt to perform all the voices, pictures, feelings and stories in a promenade theatre performance.

Finally, the performance took place at different locations inside the school such as classrooms, corridors, and the gym. It's worth noting that a classroom was totally transformed into a traditional room where a Roma wedding could take place. A part of the community theatre performance that was created was based on devised theatre and another part on documentary and verbatim theatre. It was of great importance to shed light on the older peoples' oral contributions, keeping to their own words and vocabulary as much as possible. Apart from the performance, a video, more specifically a social documentary was created, which was projected on the same day as the performance. All the community –children, parents, grandfathers, neighbours, teachers– responded with enthusiasm to the school's invitation. Many people commented on their rich stories and cultural customs, elements that strengthened their existence. Some others emphasized the fact that Roma people have been excellent storytellers since their culture is based on oral tradition and oral communication. In addition, they underlined that the Roma people have been great musicians playing very simple musical instruments and they often express themselves by playing many games involving movement.

Through the process of community theatre, participants had the chance to become creative and worthwhile and had the opportunity to explore the positive potential of

a finales de la Edad Media. Descubrieron que los romaníes llegaron a Grecia en diferentes períodos de tiempo, desde diferentes lugares con diferencias en costumbres e idiomas (Ioannidou, 1990, Mandilaras, 1999, Chatzinikolaou, 2005). Al mismo tiempo, otros estudiantes, interesados principalmente en elementos culturales, buscaron otros tipos de "documentos" entrevistando a las personas mayores de la comunidad. Estaban encantados de encontrar información sobre las costumbres seguidas en las bodas romaníes, sobre la fiesta tradicional en el Día de San Jorge, la fiesta de Ederlezi, y algunas canciones tradicionales en el idioma romaní, así como canciones de cuna y cuentos tradicionales.

El siguiente paso fue combinar toda esta información valiosa en una síntesis estética y creativa, donde todas las voces pudieran escucharse, todas las partes del barrio pudieran verse y cobrar vida dentro de una representación teatral comunitaria. La primera idea fue crear un espectáculo itinerante, que tuviera lugar en todos los lugares comunitarios que los estudiantes habían explorado. Debido a razones burocráticas relacionadas con los permisos de la escuela primaria y otras razones prácticas, la representación de teatro comunitario tuvo lugar dentro de la escuela, con una representación itinerante en un intento de interpretar todas las voces, imágenes, sentimientos e historias.

Finalmente, la representación se llevó a cabo en diferentes lugares dentro de la escuela, en aulas, pasillos y en el gimnasio. Vale la pena señalar que un aula se transformó por completo en una habitación tradicional donde se podría celebrar una boda romaní. Una parte de la representación teatral comunitaria que se creó como creación colectiva y otra parte se basó en teatro documento y *verbatim*. Fue de gran importancia para arrojar luz sobre las contribuciones orales de las personas mayores, mantener sus propias palabras y vocabulario tanto como fue posible. Además de la representación, se creó un video, más específicamente un documental social, que se proyectó el mismo día que la presentación. Toda la comunidad –estudiantes, padres y madres, abuelos y abuelas, vecinos, docentes– respondieron con entusiasmo a la invitación de la escuela. Muchas personas hablaban y comentaron sobre sus ricas historias y costumbres,

their daily life. The class taking part in the project felt a sense of safety and respect, that, in turn, allowed them the freedom to explore and express themselves without fear of negative critical judgment (Prendergast & Saxton, 2013: 3). In addition, knowing their roots, their common bounds, and the history of their community, they became more empowered, more critical in their approach to their reality and asking for social change. After all, community theatre “asks for an audience that is open to change” (Kuppers & Robinson, 2007: 1).

Coda

Through the dramatic processes that have been described, marginalized students had the chance to develop respect and trust for the cultural heritage of their own as well as that of others. Moreover, they developed the decision making and social action skills that were needed to identify problems in society, acquire knowledge related to their homes, history, community culture and language, identify and clarify their values, and take thoughtful individual or collective civic action.[‡] What’s more, they were able to criticize sociopolitical aspects of the reality they are living in, which helped them empower themselves by using cultural referents to acquire knowledge, skills and attitudes. In this way, a multicultural education approach was achieved.

What Multicultural education suggests is parent and community involvement in

[‡] According to Banks’ views, Transformative citizenship education is based on the above skills and values. (Banks, 2009: 314).

que quedaron reforzadas. Algunos otros enfatizaron el hecho de que los romaníes han sido excelentes narradores de historias ya que su cultura se basa en la tradición y comunicación oral. Además, remarcaron que los romaníes han sido grandes músicos tocando instrumentos musicales muy simples y que a menudo se expresan tocando muchos juegos que involucran movimiento.

A través del proceso de teatro comunitario, los participantes tuvieron la oportunidad de ser creativos y valiosos, y tuvieron la oportunidad de explorar el potencial positivo de su vida cotidiana. La clase que participó en el proyecto sintió una sensación de seguridad y respeto que, a su vez, les permitió la libertad de explorar y expresarse sin temor a un juicio crítico negativo (Prendergast y Saxton, 2013: 3). Además, conociendo sus raíces, sus límites comunes y la historia de su comunidad, se volvieron más empoderados, más críticos en su enfoque de su realidad y demandadores de cambio social. Después de todo, el teatro comunitario “pide una audiencia que está abierta al cambio” (Kuppers y Robinson, 2007: 1).

Coda

A través de los procesos dramáticos que se han descrito, los estudiantes marginados tuvieron la oportunidad de desarrollar respeto y confianza con el propio patrimonio cultural y el de los demás. Además, desarrollaron las habilidades de toma de decisiones y de acción social que se necesitaban para identificar problemas en la sociedad, adquirir conocimientos relacionados con sus hogares, historia, cultura y lenguaje de la comunidad, identificar y clarificar sus valores, e iniciar acciones cívicas individuales o colectivas bien reflexionadas.[§] Además, pudieron ser críticos con los aspectos sociopolíticos de la realidad en la que viven, lo que les ayudó a empoderarse mediante el uso de referentes culturales para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes. De esta manera, se logró un enfoque de educación multicultural.

[§] Según Banks, la educación para la ciudadanía transformadora se basa en las habilidades y los valores mencionados anteriormente. (Banks, 2009: 314).

activities and projects like community theatre. It is believed that the entire multicultural community can contribute decisively to the creation of a multicultural educational environment (Coelho, 2007: 328). Marginalized parents, who never participated in school projects, had the chance to express their experiences and share them with their children and others through theatre forms.

Applied theatre in its different forms, such as drama in education, theatre in education, community theatre, and verbatim theatre, can constitute a precious tool to benefit individuals, communities and societies. Even more when it is used for marginalized communities such as that described above. Although, one can say that the two projects that have been described had different aims at first, one more centred on knowledge and teaching and the other more social, the drama forms, that have been selected in each case responded perfectly to the participants' needs and everyday life. Thus, through theatre forms, they were secure in giving meaning to their lives in a critical way, to get empowered and to ask for social change.

As Boal says "We are all actors: being a citizen is not living in society, it is changing it" (Boal, 2009).

Lo que sugiere la educación multicultural es la participación de los padres y la comunidad en actividades y proyectos como el teatro comunitario. Se cree que toda la comunidad multicultural puede contribuir de manera decisiva a la creación de un entorno educativo multicultural (Coelho, 2007: 328). Los padres y madres marginados, que nunca participaron en proyectos escolares, tuvieron la oportunidad de expresar sus experiencias y compartirlas con sus hijos e hijas así como con otras personas a través de formas teatrales.

El teatro aplicado en sus diferentes formas, como el drama en la educación, el teatro en la educación, el teatro comunitario y el teatro *verbatim*, puede constituir una herramienta preciosa para beneficiar a individuos, comunidades y sociedades. Más aún cuando se usa para comunidades marginadas como la descrita anteriormente. Si bien, se puede decir que los dos proyectos que se describieron tenían objetivos diferentes en principio, uno más centrado en el conocimiento y la enseñanza, y el otro más social, las formas dramáticas que se seleccionaron en cada caso respondieron perfectamente a las necesidades de los participantes. y su vida cotidiana. Así, a través de las formas teatrales, estaban seguros de dar sentido a sus vidas de una manera crítica, empoderándose y demandando un cambio social.

Como dice Boal "Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!" (Boal, 2009).

Bibliography/Bibliografía

- Αποστολίδου, Β. & Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ). (2002). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 2002.
- (Apostolidou, V. & Kaplani, V. & Chondolidou, E. (Eds), Reading Literature at School)
- Banks, J. A. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήση.

(Banks, J. A. An introduction to multicultural education.)

- Blue Swadener, B., Tressou, E. & Mitakidou, C. (2001). "Involving Preservice Teachers in a Program for Rom (Gipsy) Children: Lessons and Child Advocacy". In Berson, R., Berson, M. J. & Cruz, B. C. (eds) Cross Cultural Perspectives in Child Advocacy. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and non-actors*. London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetic of the Oppressed, Society and Culture*. London: Routledge.
- Boal, A. (2009). International Message for the World Theatre Day 2009. [Online] Paris: International Theatre Institute (ITI). Available from: http://www.worldtheatreday.org/en/pictures/WTD_Boal_2009.pdf
- Carr W. & Kemmis S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας. (Carr W. & Kemmis S. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*”).
- Coelho, E. (2007). Διδασκαλία και μάθηση στα πολυτισμικά σχολεία, Αθήνα: Επίκεντρο (Coelho, E. *Teaching and Learning in multicultural schools*).
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Ιωαννίδου, Α. Ι. (1990). «Οι Ρομ (Τσιγγάνοι) του Δενδροποτάμου». Στο Θεσσαλονίκη, Επιστημονική Επετηρίδα του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης του Δήμου Θεσσαλονίκης, Β΄ τόμος, Θεσσαλονίκη. (Ioannidou, A. I. “The Roma (Gypsies) of Dendropotamos” In the Thessaloniki, Scientific Yearbook of History Center of the Municipality of Thessaloniki).
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Katsaridou, M. *Teaching theatre through drama*, PhD Thesis, Aristotle University of Thessaloniki).
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη. (Katsaridou, M. *Drama/Theatre in Education Method, An approach for teaching literature in an intercultural class*. Thessaloniki: Stamouli.)
- Kuppers, P. & Robinson G. (2007). “General Introduction” in Kuppers, P. & Robinson G. (eds) *The Community Performance Reader*, London: Routledge, p. 1-8.
- Μανδηλαράς, Φ. (1999). Ο μεγάλος ίσκιος και οι Τσιγγάνοι. Αθήνα: Πατάκη. (Mandilaras F. *The big shadow and the Roma people*)
- Mitakidou, S. & Tsiakalos, G. (2004). “New migration in Europe. Educational challenges- a perspective from Greece”. In Luchtenberg S. (Ed.) *Migration, Education and Change*, London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work, A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2014). *Applied Drama, The gift of theatre*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Prendergast M. & Saxton J. (2013). *Applied Drama, A facilitators Handbook for Working in the Community*. Bristol & Chicago: Intellect.
- Somers, J. (2008). “Το θέατρο ως προσφορά στην κοινότητα: παρέμβαση σε αγροτικές κοινότητες” Στο Γκόβας, Ν. (εμπ.) 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση, 2008, Θέατρο στην εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 447456. (Govas, N. 6th International Conference on TiE. *Theatre and Education at centre stage*)
- Tressou, E. & Mitakidou, C. (1997). “Beyond Schoolbound Education: The Challenges of Intervention in Disadvantaged Areas”. *Jugent zwischen Ausgrenzung und Intergtation*, Zagreb. p. 130-141.
- Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη

διδασκαλία των ανθρωπίνων
δικαιωμάτων. Δυνατότητες και
περιορισμοί, Διδακτορική Διατριβή,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε.,
Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
(Chatzinikolaou, A. Literacy of Roma

children through the teaching of
human rights. Capabilities and
limitations, PhD Thesis, Aristotle
University of Thessaloniki).

Teatro y aprendizaje

Theatre and Learning

Lina de Guevara

Actriz, directora y profesora de teatro

Chile / Canadá

lina-pts@telus.net

Para referenciar: de Guevara, Lina. (2019). Teatro y aprendizaje. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 51-55.

RESUMEN: En este artículo “Teatro y aprendizaje”, relato algunos ejemplos de mi vida como directora y profesora de teatro. En ellos, los ejercicios, las técnicas y las prácticas provenientes del teatro han brindado experiencias intensas, complejas y significativas para los participantes, lo que lleva a un aprendizaje profundo e importante. Todo el ser se involucra en esos momentos, y el aprendizaje no es solo intelectual, sino también emocional y creativo. Por ejemplo, menciono lo que aprendió un grupo de mujeres latinoamericanas que participaron en la creación de una obra sobre su experiencia como inmigrantes. A través de él, comprendieron en profundidad la experiencia que habían sufrido al dejar atrás su idioma, sus familias y su cultura, cómo afrontar esa pérdida y cómo iniciar el proceso de adaptación a su nueva realidad. El público comenzó a comprender los desafíos que deben enfrentar las personas inmigrantes, y también los beneficios que podrían traer a su nuevo país, con sus diferentes culturas, educación y visión del mundo. Eso creó una atmósfera de apoyo, esencial para un país multicultural como Canadá. Por supuesto, hay muchos proyectos que tienen este mismo propósito,

pero las artes, especialmente el teatro, son una excelente manera de obtener resultados positivos.

Entre otros aspectos del mismo tema de “Aprendizaje a través del teatro”, menciono la forma en que el programa *Play Readings* se convirtió en un excelente medio para promover el teatro de diversas culturas e idiomas, para mostrar su excelencia, alcance y originalidad, y subrayar cómo la apertura a la diversidad en las artes aportó un gran beneficio a la cultura canadiense.

Mi intención es subrayar que, debido a la complejidad de la vida moderna, donde el multiculturalismo se está convirtiendo en un hecho en casi todos los países, es esencial que todos estemos abiertos a encontrar una gran diversidad de herramientas no solo para enfrentar, sino también para beneficiarnos. de esta situación. Sugiero que el teatro, con todas sus técnicas y estrategias, es un excelente instrumento que no se debe dejar atrás.

ABSTRACT: In this article “Theatre and Learning” I recount some examples of my life as a theatre director and instructor. In them, exercises, techniques and practices coming from theatre have provided intense, complex and meaningful experiences for the participants, leading to deep and important learning. The whole being becomes engaged in such moments, and the learning is not only intellectual, but also emotional and creative. For instance, I mention what was learned by a group of Latin American women who participated in creating a play about their immigrant experience. Through it they understood in depth the ordeal they had gone through leaving their language, their families and culture behind, how to cope with that loss, and how to start the process of accommodation to their new reality. The audience began to comprehend the challenges immigrants must go through, also the benefits they might bring to their new country, with their different cultures, education and world view. That created a supportive atmosphere, essential for a multicultural country such as Canada. Of course, there are many projects having this same purpose, but the Arts, especially theatre, are an excellent way of getting positive results.

Amongst other aspects of the same topic of “Learning through Theatre”, I mention the way in which a Play Readings Program became an excellent medium to promote theatre from diverse cultures and languages, to show its excellency, scope and originality, and underline how opening up to diversity in the Arts brought great gain to Canadian culture.

My intention is to underline that, due to the complexity of modern life, where multiculturalism is becoming a fact in almost every country, it is essential that we all remain open to finding a great diversity of tools to not only cope but also benefit from this situation. I suggest that Theatre, with all its techniques and strategies, it’s an excellent instrument that should not be left behind.

Nacida en Chile, Lina de Guevara es actriz, directora y profesora de teatro. Reside en Victoria BC Canadá, desde 1976. En 1988 fue fundadora y directora artística (hasta 2011) de PUENTE, una compañía de teatro que crea y produce obras sobre la experiencia de los inmigrantes en Canadá, y presenta teatro proveniente de diversas

culturas. Desde 1972 hasta 1976 Lina fue directora y profesora de la Escuela de Teatro de la Universidad Austral en Valdivia, Chile. Ha actuado, dirigido teatro y enseñado en Canadá, España, Cuba, los Estados Unidos y México y en muchas instituciones prestigiosas en Victoria, como la Universidad de Victoria, Colegio Pearson del Pacífico,

Teatro y en el Colegio Canadiense de las Artes de la Representación (CCPA)

Teatro y Aprendizaje

He sido una persona de teatro durante toda mi vida. Recibí mi educación formal como actriz y directora en la Universidad de Chile y luego he completado este entrenamiento siguiendo cursos y asistiendo a talleres con connotados maestros internacionales. Durante esta vida inmersa en teatro he aprendido mucho y he observado cómo otros aprenden de esta actividad maravillosa, compleja y práctica, que es el teatro. Se han hecho muchas descripciones formales del efecto del Teatro en la educación, y mi propósito no es repetir estas observaciones detalladas que educadores profesionales han hecho con excelencia. Más bien deseo entregar algunas observaciones anecdóticas, para personas interesadas tanto en el teatro como en la educación.

Estamos en un taller llamado "Nuestras vidas, nuestras trayectorias" en el que participan mujeres inmigrantes que han llegado a Canadá provenientes de diversos países. En este taller utilizamos varias técnicas para explorar la compleja experiencia de ser inmigrante. Una de ellas proviene del Teatro del Oprimido, creado por el director brasileño Augusto Boal y se llama "Teatro Imagen". En ella los participantes crean imágenes o esculturas, de aspectos importantes de sus vidas, utilizando a los otros participantes como material maleable o "greda", poniéndolos en distintas actitudes que reflejan lo que quieren expresar. En esta ocasión el tema que se ha propuesto es "La familia en el país de origen" y "La familia después de la inmigración". Una mujer proveniente de Taiwán crea una imagen de "la familia en el país de origen" en la que se ve al padre llamando por teléfono, en actitud tensa, la madre trabajando, también tensa y concentrada, los dos hijos estudiando, uno escribe, el otro lee; la actitud de ambos también denota esfuerzo. Se le pide a las otras participantes que digan las palabras que esta imagen provoca en ellas, y anotamos palabras como: "tensión, separación, desconectados, solos, trabajo, difícil, infelicidad". Luego la misma participante crea la imagen de "la familia después de la inmigración". Presenta a la familia en un auto, el padre conduciendo, la

madre y los niños señalando en distintas direcciones, los ojos muy abiertos, sonriendo. Las palabras evocadas por esta imagen son: "admiración," "felicidad," "juntos," "luna de miel," "novedad," "árboles," "belleza."

Las dos imágenes provocan mucha reflexión e intercambio de ideas. La vida en Taiwán se nos presenta como difícil, competitiva, que demanda un esfuerzo tal que pone en peligro la comunicación entre la familia e impide la creación de un ambiente de hogar cálido y acogedor. Esta imagen concuerda, por lo demás, con la impresión que muchos tenemos de la vida en el mundo moderno. En la imagen siguiente vemos a la familia en el periodo llamado de "luna de miel," en el que, recién llegados, los inmigrantes aprecian las maravillas del nuevo país, y la familia está contenta, reunida y relajada. Pienso después que, con solo ver estas dos imágenes hemos aprendido más sobre la realidad de Taiwán y sobre la inmigración en su primer periodo que en muchas horas de estudio. Y lo hemos aprendido en forma visceral, identificándonos con los sentimientos de los personajes, y comprendiendo la situación resumida en una imagen de mucho impacto. Al mismo tiempo, la "escultora" siente la satisfacción de haber ejercitado su creatividad, y los que integraron la escultura han tomado otros roles, se han identificado con ellos y han profundizado su comprensión del momento en que viven. Estas imágenes abrieron la puerta a extensas y serias discusiones sobre el proceso de inmigración y sobre las experiencias que estas mujeres están sobrellevando.

Algunos años después de mí arribo a Canadá como inmigrante decidí convertir mis experiencias en una obra de teatro. Estas experiencias habían sido difíciles, importantes, me habían cambiado la vida, y necesitaba compartirlas con mis nuevos compatriotas. Pero no quería expresar esto en una obra unipersonal, que me parecía como estética teatral menos interesante que en una obra con varias personas. Por lo tanto busqué en mi entorno a otras mujeres que hubieran pasado por experiencias similares. En mi pequeña ciudad, no encontré otras mujeres latinoamericanas que fueran actrices profesionales o que siquiera tuvieran alguna experiencia en el teatro. Por lo tanto, decidida a arriesgarme y

experimentar, resolví trabajar con un grupo de mujeres ansiosas de compartir sus experiencias, y que estaban dispuestas a aprender las técnicas teatrales necesarias para expresar en escena sus sentimientos. Todas ellas experimentaron profundos cambios a través del examen de sus vidas y del proceso de ensayo. El aprendizaje se produjo a todos los niveles: aprendieron técnicas de movimiento y voz, mejoraron su inglés, sanaron de los traumas psicológicos producidos por el aislamiento, la nostalgia, el choque cultural y las experiencias, algunas terribles, que las empujaron a abandonar sus países de origen y buscar refugio en Canadá. Aprendieron también a expresarse con los instrumentos teatrales: utilizando el espacio y los objetos, construyendo personajes y contando historias. Adquirieron también la disciplina imprescindible para llevar adelante una función teatral sin tropiezos, en la que todo debía estar en su lugar, y en la que la vida diaria no debía entrometerse. Para estas mujeres, participar en esta obra, llamada "No he nacido aquí." ("I wasn't born here"), significó un cambio profundo en sus vidas, en sus sentimientos hacia su país de adopción, en cómo se veían a sí mismas y en su relación con los demás canadienses. Por supuesto que ésta fue una experiencia especial, desarrollada en circunstancias muy favorables en que las participantes se dedicaron a este trabajo por cinco meses, recibieron un salario adecuado y mucha ayuda e instrucción de parte de una variedad de profesionales. Pero los efectos positivos compensaron la inversión hecha por el Estado, que financió este proyecto en uno de sus programas de ayuda a los inmigrantes. Además del cambio positivo que significó en las vidas de las participantes y en el público que vio la obra, "No he nacido aquí" marcó el inicio de las actividades del Teatro PUENTE, fundado en 1988 en Victoria BC, Canadá, para expresar en teatro las experiencias de los inmigrantes.

Uno de los mandatos del teatro Puente es promover la diversidad cultural en el arte. Con este objetivo y además de otras actividades, todos los años presentamos "Worldplay", un programa de lecturas dramatizadas del teatro mundial. Estas lecturas han sido una fuente de aprendizaje extraordinario. Hablaré solo de lo que yo he aprendido, pero estoy segura de que mi experiencia ha sido compartida por otros. La favorable acogida de este programa por el

público de nuestra ciudad lo demuestra. Hemos presentado obras de países tan diversos como Nigeria, Japón, India, México, Estados Unidos, el Líbano, Egipto, Kenia, China, Lituania, Chile, Argentina, Sudáfrica, Holanda, Indonesia, etc. La calidad del teatro de estos países es la primera lección. Hay teatro excelente en todas partes: las obras revelan imaginación, sentimientos profundos, belleza, agudeza teatral, inteligencia, conciencia social, humor, etc. El mejor teatro de todos los países aspira a la trascendencia, a expresar lo que es importante para los seres humanos, para reafirmar y tratar de observar y comprender la condición humana en toda su complejidad.

Más específicamente, me sorprende ver que en el teatro japonés se escribían obras del absurdo ya desde los años 30, aprendo que desde sus comienzos, el teatro "chicano" fue un instrumento efectivo en la lucha por los derechos de los trabajadores mexicanos en los Estados Unidos, y que ahora se ha convertido en una excelente demostración de afirmación y definición de la identidad de los mexicanos/estadounidenses. Me sorprende asimismo el constatar que muchas obras africanas tratan el tema de los derechos de la mujer en África, y cómo muchas obras de autores latinoamericanos presentan temas y personajes internacionales, y no exclusivamente temas latinoamericanos. En resumen, Worldplay me ha permitido ver que la producción teatral mundial es mucho más rica, compleja e inspiradora de lo yo había supuesto. Estoy segura que este aprendizaje, compartido en mayor o menor grado por miembros del público de Worldplay, sirve para disipar prejuicios, para combatir el racismo y el etnocentrismo y contribuye a crear una sensibilidad abierta, capaz de gozar y aprender de todo lo que el mundo ofrece.

Siempre dentro del tema del teatro en la educación, hemos realizado lecturas dramatizadas con alumnos del "Programa de estudios de género" en la Universidad de Victoria. En la lectura dramatizada los roles se reparten y se establece una planta de movimientos sencilla. Los actores/lectores deben compenetrarse de sus personajes y darles algunos elementos de caracterización. No se les exige que memoricen el texto, pero sí que lo "actúen" con la expresión adecuada a las circunstancias de la escena.

En la primera experiencia, las alumnas leyeron el primer acto de la obra holandesa "Mirad, un muchacho de Bosnia" de Ad de Bont. Es una obra extremadamente dramática sobre la Guerra en lo que antes fue Yugoslavia. El impacto de esta lectura fue muy fuerte. Al leer los distintos roles, las lectoras se compenetraron de los sentimientos de los personajes que estaban viviendo una situación real y terrible. Después de la sesión las alumnas manifestaron que ellas habían estudiado este conflicto en sus clases y lo habían entendido intelectualmente, pero al participar en la lectura les había sorprendido el impacto producido por la diferencia entre comprender algo intelectualmente y luego captarlo emocionalmente: "vivirlo" hasta cierto punto. Una experiencia parecida sucedió a los participantes en la lectura dramatizada "El gran ventarrón", una creación colectiva sobre los trabajadores emigrantes que residen en Hong Kong. Al encarnar los personajes lograron una comprensión emocional intensa y pudieron identificarse con los trabajadores, en muchos casos indefensos y que demostraban siempre gran coraje y adaptabilidad. Los participantes en estos ejercicios los recuerdan después de años como momentos en los cuales "comprendieron a cabalidad" una cierta situación.

Estos ejemplos nos llevan a reflexionar sobre la importancia de un proceso de aprendizaje que involucre no solo al intelecto sino a todo el ser. Augusto Boal dice: "todo el cuerpo piensa, no sólo el cerebro". El teatro y sus técnicas parecen ser un instrumento mágico, con potencial no sólo para facilitar la adquisición de conocimientos sino para iniciar procesos de cambio beneficiosos para individuos y comunidades.

Why theatre? The art of collectively observing and understanding human action

¿Por qué el teatro? El arte de observar y comprender colectivamente la acción humana

Esther Uria Iriarte

Euskal Herriko Unibertsitatea/ Universidad del País Vasco, España

Hezkuntzako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoak Saila/

Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación

mariaesther.uria@ehu.eus

Para referenciar: Uria Iriarte, Esther. (2019). Why theatre? The art of collectively observing and understanding human action. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 57-75.

ABSTRACT: This article aims to be a reflection on the ontological implications of theatre and the justification of its presence in human reality as an art that is of life, observation, action, people, imagination, community and knowledge

RESUMEN: Este artículo pretende ser una reflexión acerca de las implicaciones ontológicas del teatro y la justificación de su presencia en la realidad humana como arte que es de la vida, de la observación, de la acción, de las personas, de la imaginación, del colectivo y del conocimiento.

The art of Life

In its diversity of forms, *theatre* is designed as a universal language that has accompanied human beings from time immemorial. For Lope de Vega, one of the most prolific playwrights in the history of theatre, theatre consists of “a stage, two human beings and a passion” (Boal, 2004, p.31). Alonso de Santos (2012) defines theatre in its most conventional sense as:

(...) a form of artistic communication that has occurred throughout time until our days, between some transmitters (creators of the stage event) and some receptors (audience), carried out by means of a set of codes established by the tradition of the theatrical art itself, modified in each era by agreements and aesthetic fashions, and consisting of two essential parts: expression and significance (p. 19).

Peter Brook (1973) describes the theatrical act with these words, “I can take any empty space and call it a naked stage. A man walks through this empty space while another man observes him, and this is all is needed to perform a theatrical act” (p. 1).

Boal (2004) affirms that theatre is the first human invention, born when human beings discover that they can observe themselves and, from that discovery, can invent other ways of acting. “Human being can watch themselves by watching; they can feel themselves by feeling, and they can think of themselves by thinking (...) They are the only being capable of observing themselves in the imaginary mirror provided by an aesthetic space” (p. 25). In this way, Bond (2009) believes that society needs drama because

El arte de la Vida

El *teatro*, en su diversidad de formas, se configura como un lenguaje universal que ha acompañado al ser humano desde épocas inmemoriales. Para Lope de Vega, uno de los dramaturgos más prolíficos de la historia del teatro, consiste en “un tablado, dos seres humanos y una pasión” (Boal, 2004, p.31). Alonso de Santos (2012), en su sentido más convencional, define el teatro como:

(...) una forma de comunicación artística que se ha dado a lo largo de los tiempos hasta nuestros días, entre unos emisores (creadores del hecho escénico) y unos receptores (público), que se realiza por medio de unos códigos establecidos por la tradición del propio arte teatral, modificados en cada época por acuerdos y modas estéticas, y que consta de dos partes esenciales: expresión y significación. (p. 19)

Peter Brook (1973) describe el hecho teatral con estas palabras: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (p. 1).

Boal (2004) afirma que el teatro es la primera invención humana que nace cuando el ser humano descubre que puede observarse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento, puede inventar otras maneras de obrar. “El ser humano puede verse viendo, sentirse sintiendo, y pensarse pensando (...) Es el único ser capaz de observarse en un espejo imaginario proporcionado por un espacio estético” (Boal, 2004, p. 25). De esta forma,

in it, they seek image and they need to find it even though theatre may degrade that image.

Read (2005) maintains that appreciating theatre is appreciating life and that the value of theatre cannot be conceived as divorced from everyday life, which is made of activities associated with human beings, such as work, game, friendship and the necessity to communicate, including theatrical expression. Therefore, this author suggests that the empty space is to be recognized as an everyday place, which is at the same time the most habitual and demanding dimension of life and the reason why theatre has to have a major commitment. Artaud (2011) is against the idea of “a culture separated from life, as if culture happened on one side and life on another; and as if real culture were not a refined means of understanding and exercising life” (p. 12).

The theatricality element has appeared continuously in the great diversity of cultures and throughout humanity (Phelan, & Lane, 1998). For example, it has manifested itself in *game* and in *ritual*, as a demonstration of human beings' first social necessities (Turner, 1982). On one hand, rituals constitute collective coded memories by means of actions, which help people face difficult transitions, ambivalent relationships, hierarchies, and desires that hinder, exceed, or violate the rules of daily life. On the other hand, game offers the opportunity of temporarily experimenting taboo, excess and risk. In this way, the theatrical event, as an interaction between ritual and game, generates a second reality made of coded conventions separated from the ordinary. In this second reality we can play being “others” and temporarily live other lives (Schechner, 2013; Turner, 1982). As Tejerina asserts (1994):

(...) theatre is a ritual manifestation that exposes the values and ideals of a community, the necessity of human being to contemplate and reflect themselves and, equally, their yearning for metamorphosis, for embodying other roles different from their own. Participating in a collective act of simulation and performing different roles from one's own, theatre is watching and acting. (p. 1-2)

In this regard, Woodruff (2008) suggests that theatre is an inclusive art, because it is not

Bond (2009) sostiene que la sociedad necesita del drama para buscar su propia imagen aún a riesgo de que el teatro pueda degradar esta imagen.

Read (2005) sostiene que valorar el teatro es valorar la vida y que el valor del teatro no puede concebirse divorciado de la vida cotidiana que viene formada por actividades asociadas al ser humano como, por ejemplo: trabajo, juego, amistad y la necesidad de comunicarse (que incluye la expresión teatral). Por lo tanto, sugiere que el espacio vacío ha de reconocerse como lugar de lo cotidiano que es a su vez la dimensión más habitual y exigente de la vida y por la cual el teatro tiene que tener mayor compromiso. Artaud (2011) se expresa contra la idea de “una cultura separada de la vida, como si la cultura se diera por un lado y la vida por otro; y como si la verdadera cultura no fuera un medio refinado de comprender y ejercer la vida” (p. 12).

La teatralidad constituye un elemento que ha permanecido continuamente a lo largo de la humanidad y en la gran diversidad de culturas (Phelan, y Lane, 1998). Por ejemplo, se ha manifestado en el *juego* o en el *ritual*, como expresión de las primeras necesidades sociales del ser humano. (Turner, 1982). Por un lado, los rituales constituyen memorias colectivas codificadas mediante acciones, y ayudan a las personas a hacer frente a difíciles transiciones, relaciones ambivalentes, jerarquías y deseos que dificultan, exceden, o violan las normas de la vida diaria. Por otro lado, el juego ofrece la oportunidad de experimentar temporalmente el tabú, el exceso y el riesgo. De esta forma, el hecho teatral, como interacción entre ritual y el juego, genera una segunda realidad compuesta de convenciones codificadas y separadas de lo ordinario; es en esta segunda realidad donde podemos jugar a ser “otros y otras” y vivir temporalmente otras vidas (Schechner, 2013; Turner, 1982). Como afirma Tejerina (1994):

(...) el teatro es manifestación ritual que plasma los valores e ideales de una comunidad, la necesidad del ser humano de contemplarse y de reflejarse e, igualmente, su anhelo de metamorfosis, de encarnar otros papeles distintos al propio. Participación en un acto colectivo de simulación y desempeño de papeles distintos al propio, el teatro es ver y actuar. (p. 1-2)

limited only to the field of fine arts, and that embraces everyday life as a stage of the theatricality reflected social events such as weddings, funerals, sporting events, and so on. "We theatricalize by nature" (Mamet, 1998, p. 13). In this line, Goffman (1959) maintains that people are acting all the time, even if they are not conscious of it. That is why this author defines social life as theatre, as an exchange of behaviours wherein actors have different motivations, rehearse actions, manoeuvre to present themselves favourably, and on multiple occasions, act in contraposition to the other's goal (in Schechner, 2013). As Tejerina suggests (1994), the dramaturgical conception of the whole society conceived as a performance is ancient. "Each one plays a character in *the great theatre of the Calderonian world*" (p. 6). Shakespeare suggests it through the character Jaques in *As You Like It*:

All the world's a stage,
And all the men and women merely players!
They have their exits and their entrances,
And one man in his time plays many parts.
(Shakespeare, 1993, Act II,
Scene VII)

The human being, as a social being, possesses an inner mechanism that activates different characters -even without realizing it- depending on her situation and moment in life. Theatrical event not only implies an external audience, but the fact that observation is born from humans themselves, who act and observe their acts. Actor and audience meet each other in the same person who is witness of the diverse scenes that she stars in in their day-to-day reality. This is what the theatricality inherent in human beings' life consists in. After all, "theatre is life" (Brook, 1999, p. 17).

The art of Observation

In Greek, theatre (theatron) means the place where one goes to see something (Esslin, 1996). Therefore, this suggests a common and necessary element for the theatrical event: someone who observes somebody, an

Woodruf (2008) sugiere que se trata de un arte inclusivo, que no se limita solo al campo de las bellas artes y que acoge la teatralidad de la vida diaria a través de acontecimientos sociales como bodas, funerales, espectáculos deportivos, etc. "Teatralizamos por naturaleza" (Mamet, 1998, p. 13). Goffman (1959) sostiene que la gente actúa todo el rato, aunque no sea consciente de ello, y define la vida social como un teatro, como un intercambio de conductas donde los actores tienen diferentes motivaciones, ensayan acciones, maniobran para presentarse a sí mismos de forma ventajosa y, en múltiples ocasiones, actúan en contraposición al objetivo de la otra persona (en Schechner, 2013). Como sugiere Tejerina (1994) la concepción dramaturgical de la sociedad entera concebida como una representación es antigua. "Cada uno interpreta un personaje en *el gran teatro del mundo calderoniano*" (p. 6), y Shakespeare así lo sugiere a través del personaje Jaques en la obra *Como gustéis*:

El mundo es un escenario
¡y simples comediantes los hombres y mujeres!
Y tienen marcados sus mutis y las apariciones
y en el tiempo que se les asigna hacen muchos papeles.
(Shakespeare, 1993, Acto II,
Escena IV)

El ser humano, como ser social, goza de un mecanismo interior que activa diferentes personajes-incluso sin darse cuenta de ello- en el escenario de la vida cotidiana. El hecho teatral no solo conlleva una audiencia externa, sino que la observación nace del propio ser humano que actúa y observa sus actos; actor y audiencia se encuentran en la misma persona que es testigo de las diversas escenas que protagoniza en su realidad cotidiana; en esto radica la teatralidad inherente en la vida de los seres humanos. A fin de cuentas, "el teatro es vida" (Brook, 1999, p. 17).

El arte de la Observación

En griego, teatro (theatron) significa el sitio donde alguien va a ver algo (Esslin, 1996). Por lo tanto, se extrae un elemento común y necesario que necesita el hecho teatral: alguien que observa al otro; audiencia que

audience who looks and an actor who acts. Read (2005) affirms that the word theatre itself carries the suggestion of a theory within practice. In this way, the word *theory* comes from the Greek *theorema* derived from two words: *thea* and *horao*. *Thea* describes the external aspect, or the way something shows itself. *Horao* means looking at something attentively, watching it up close.

Boal (2011) suggests that theatre consists in "The art of watching ourselves, the art of watching ourselves by watching ourselves!" (p. 33). In the same way, Woodruff (2008) refers to theatre as the art of watching and being watched; the art by means of which human action is worthy of being observed. An essential part of human beings resides in the desire to be seen and to share experiences with the members of their community. Hence, Woodruff suggests that the art of theatre can transform any part of the world on a stage for a limited time, if the following premises are complied with: that the people around that stage are capable of paying attention and the people acting know how to receive it. Both parts (audience and actors) have to mutually take care of each other and achieve an optimal space to exercise the action of watching and being watched; the need to feel perceived as important both in theatre and in real life.

If we are unwatched we diminish, and we cannot be entirely as we wish to be. If we never stop watching, we will know only how it feels to be us, never how it might feel to be another. If watched too much, or in the wrong way, we become frightened. Watching too much, we lose the capacity for action in our own lives. Watching appropriately, together, and being watched appropriately, with limits on both sides, we grow, and grow together. (p. 10)

Woodruff (2008) points out that theatre is constituted by a community of observers. Therefore, a crucial part of the art of theatre consists in knowing how to watch *with*. The author maintains that when a number of people find a reason to pay attention to the same thing, they are learning to be concerned about the same issue in community. Half of the art of theatre consists in paying attention to other people and this is what provides an ethical dimension relative to *altruism*, a concept that, as the author argues, has to do with paying attention.

mira y actor que actúa. Read (2005), afirma que la palabra teatro, en sí, conlleva la sugerencia de una teoría dentro de la práctica. De esta forma, la palabra *teoría* proviene del griego *teorema* que se deriva de dos palabras: *thea* y *horao*. *Thea* describe el aspecto externo, o la forma en que algo se muestra, mientras que *horao* significa mirar algo atentamente, verlo de cerca.

Para Boal (2011), el teatro consiste en "¡El arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!" (p. 33). En esta línea, Woodruff (2008) se refiere al teatro como el arte de ver y ser visto; el arte mediante el cual la acción humana es digna de ser observada. Una parte esencial del ser humano reside en el deseo de ser visto, así como el de compartir experiencias con los miembros de su comunidad. Por tanto, Woodruff sugiere que el arte del teatro puede transformar cualquier parte del mundo en un escenario por un tiempo limitado, si se cumplen las siguientes premisas; que la gente en torno a ese escenario sea capaz de prestar atención y que las personas en escena sepan recibirla. Las dos partes (audiencia y actores) se tienen que cuidar mutuamente y lograr un espacio óptimo para ejercer la acción de ver y la de ser vistas; la necesidad que tiene la persona de sentirse percibida resulta relevante tanto en el teatro como en la vida real.

Si no somos vistos/as disminuimos, y no podemos ser completamente como deseamos ser. Si nunca nos detenemos a mirar, sólo sabremos cómo se siente ser nosotros/os mismos/as, nunca cómo podría sentirse ser otro/a. Si somos observados/as excesivamente o de forma equivocada, nos asustamos. Mirando demasiado, perdemos la capacidad de acción en nuestras propias vidas. Mirando bien, juntos/as, y siendo observados/as bien, con límites en ambos lados, crecemos y crecemos juntos/as. (p. 10)

Woodruff (2008) señala que el teatro se constituye a través de una comunidad observadora, por lo que una parte crucial del arte del teatro consiste en saber cómo *mirar con*. Afirma que cuando un número de personas encuentran una razón para prestar atención al mismo asunto, están aprendiendo a preocuparse por el mismo asunto en comunidad. La mitad del arte del teatro, consiste en prestar atención a otras personas y esto es lo que proporciona la

Consequently, theatre, as an art that focuses our gaze and attention towards the other, becomes a space for learning and for mutual care opportunities. We learn in the act of observing other behaviours, other possible worlds, other relationships (Alonso de Santos, 2012). “Unless theatre ennobles oneself and turns one into a better person, one has to flee from it” (Stanislavski, 1995, p. 288). This opportunity of observing other lives offers us the possibility of understanding what we are and what we can be. The aesthetic theatrical space provides the imaginary mirror wherein we can observe human actions more accurately (Boal, 2004).

[Human being] Discover that they can watch themselves in the act of watching; watch themselves in action and watch themselves in situation. By watching themselves, they understand what they are, discover what they are not and imagine what they can be. They understand where they are, discover where they are not and imagine where they can go. A three-way composition is created: the observing-self, the in-situation-self, and the possible-self (the no-self, the Other). (p. 25)

Theatre offers us that space where to observe ourselves and observe the other in a continuous return game. This attentive gaze makes us visible, builds us, and makes us exist. As theatre does not have any sense without an audience that observe and listen, a human being becomes a person through the other’s gaze. Thus, we gradually shape ourselves as worthy citizens who deserve to be watched and listened. Both scenarios, theatre and life, require the art of watch and considering the other; the art of mutual care.

The art of Action

As previously pointed out, theatrical space opens the door to the possibility of observing human action. *Drama* means action and also performed action. This is its basic characterizing feature: the representation of an action carried out by some characters in a specific space (Ostos Torres, 2009). In this way, the word *actor* comes from the Latin *actor-actoris*, which means “doer”. Therefore, action constitutes the basis of the theatrical event. Without human action, there cannot be life, and without life, there cannot be theatre.

dimensión ética relativa al *altruismo*; concepto que, como sostiene el autor, tiene que ver con prestar atención.

Aprendemos en el acto de observar otras conductas, otros mundos posibles, otras relaciones (Alonso de Santos, 2012). “A no ser que el teatro pueda ennoblecerle a uno, convertirle en una persona mejor, hay que huir de él” (Stanislavski, 1995, p. 288). Y es desde esta oportunidad de observar otras vidas, desde la cual se nos abre la posibilidad de comprender lo que somos y lo que podemos ser. El espacio estético del teatro proporciona el espejo imaginario donde podemos observar las acciones humanas con mayor exactitud (Boal, 2004).

[El ser humano] Descubre que puede mirarse en el acto de mirar; mirarse en acción, y mirarse en situación. Mirándose, comprende lo que es, descubre lo que no es e imagina lo que puede ser. Comprende dónde está, descubre dónde no está e imagina adónde puede ir. Se crea una composición tripartita: el yo-observador, el yo-en situación, y el yo-posible (el no-yo, el Otro). (p. 25)

El Teatro nos ofrece ese espacio donde poder observarnos y observar a la otra persona en un continuado juego de ida y vuelta. Esta mirada atenta nos visibiliza, nos construye, nos hace existir. Así como el teatro no tiene sentido sin público que observa y escucha, el ser humano se convierte en persona a través de la mirada del otro; así nos vamos construyendo como ciudadanos y ciudadanas dignas que merecen ser vistas y escuchadas. Ambos escenarios, el teatro y la vida, requieren el arte de mirar y tomar en cuenta al otro; el arte del cuidado mutuo.

El arte de la Acción

Tal como se ha señalado anteriormente, el espacio teatral abre la puerta a la posibilidad de observar la acción humana. *Drama* significa acción y también acción representada. Y este se puede considerar su rasgo básico: la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado (Ostos Torres, 2009). En este sentido, la palabra *actor*, proviene del latín *actor-actoris* que significa “el o la que hace la acción”. Por lo tanto, la acción constituye la base del hecho teatral.

“Necessary” is the action that engages the whole body, which changes its tonicity visibly, and which implies a leap of energy even in immobility. (Barba, 1992, p. 178)

As pointed out by Esslin (1996), for dramatic art to be what it is, it needs to go beyond words and turn them into action. It is not words that matter, but the situation where words are expressed. That is why the real information transmitted in a scene resides in the characters' *interaction* that dwells in the unsaid word and in the way one *reacts* with the other. The characterization of the character is reflected by her actions and reactions. Therefore, drama is not only based on what the character says, but also on what she does with her words; that is, attention is not only focused on the phrases (text), but also in actions (subtext). Esslin suggested that this action occurs in an *eternal present*, not *there* and *then*, but *here* and *now*. Hence, action becomes essential in the theatrical space. “On stage, it is necessary to act, whether internally or externally” (Stanislavski, 1988, p. 47). In this way, theatre involves projecting human action, both the one produced internally, in relation with herself, and the one produced in the relationship with external reality, the self -with the other - with the world.

Dramatic action is based on conflict, on incidents, on obstacles and on the passion of the characters that commit and risk themselves to achieve their goals (Boal, 2004). Therefore, action is activated by the engine of the character's motivation and objective, and is modified based on the events and barriers that she finds. In other words, the characters move according to the goals they want to achieve. To this end, they have to act and confront themselves using assorted strategies to overcome those obstacles that reality puts forward.

The desire to achieve the desired goal is what keeps the character on stage, solving different events. Likewise, human action always entails consequences for us and

* We are going to give priority to the generic female as a language economy and recognition to that large number of women practitioners in theatre and education. As for citations that are translated from Spanish into English, the researcher will respect the generic used in the original language, and in those cases that it appears undefined, the neutral "they" will be used.

Sin una acción humana no puede haber vida, y sin vida no puede haber teatro.

“Necesaria” es la acción que compromete al cuerpo entero, que cambia perceptiblemente su tonicidad, que implica un salto de energía incluso en la inmovilidad. (Barba, 1992, p. 178)

Tal como señala Esslin (1996), para que el arte dramático sea tal, tiene que ir más allá de las palabras y convertirlas en acción. No son las palabras las que importan, sino la situación en la que las palabras son expresadas, por lo que la información real que se transmite en una escena reside en la *interacción* de los personajes que habitan en la palabra no dicha y en la forma en que *reaccionan* entre sí. La caracterización del personaje se refleja a través de sus acciones y reacciones. Por lo tanto, el drama no solo se fundamenta en lo que dice el personaje, sino en lo que hace con sus palabras, es decir, la atención no solo se enfoca en las frases (texto), sino también en las acciones (subtexto). Tal como sugiere Esslin, esta acción ocurre en un *eterno presente*; no en el *allí* y *entonces*, sino en el *aquí* y *ahora*. La acción resulta imprescindible en el espacio teatral; “en escena es necesario actuar, ya sea exteriormente o interiormente” (Stanislavski, 1988, p. 47). De esta forma, el teatro supone la proyección de la acción humana, tanto aquella que se produce de forma interna, en relación conmigo misma[†], como en relación con la realidad externa, yo-con el otro- con el mundo.

La acción dramática se basa en el conflicto, en los incidentes, obstáculos y en la pasión de los personajes que se implican y arriesgan para conseguir sus fines (Boal, 2004). Por lo tanto, la acción se activa a través del motor de la motivación e intencionalidad del personaje, y se modifica

† En una mayoría de ocasiones, se va a dar prioridad al genérico femenino como economía de lenguaje y como homenaje al amplio número de mujeres investigadoras y trabajadoras en el ámbito del teatro y educación. Asimismo, usaremos el genérico masculino en la palabra “actor” (utilizado como neutro en inglés y euskera) ya que engloba el significado de “persona o agente que hace” y cuando hagamos referencia al “otro” ya que nos parece que guarda relación con una expresión consolidada. En cuanto a las citas que se han traducido del inglés, se respetará el genérico de la cita original y en el caso de no aparecer definido, se incorporarán ambos géneros.

others. That is why no incident can seem alien to such desire, since it can represent an obstacle or an aid to achieve her objective (Mamet, 1998). This is what makes dramatic action move forward, what keeps our interest, and as Woodruff says (2008), what makes represented action deserve to be observed with attention. Without conflict and without passion there can be no theatre. Without conflict, there is no life.

Every action finds a reaction that in turn intensifies the former. In every play, besides the main action, we find its opposite, the action in contrary, which is a fortune, since its unavoidable result is more action. We need that clash of purposes, and all the problems, the conflict that derives from them, since they cause an activity that is the basis of our art. (Stanislavski, 1988, p. 251)

Human beings move out of their motivations, passions and desires that find conflicting elements such as resistance, which, paradoxically, works as a fighting and conquest platform in order to advance towards dreamed reality. Theatre, hence, reflects this vicissitude inherent to the human being, who projects the search for the person that, as an actor "who does", goes through different crises that lead to new actions and new possibilities for change. This makes life advance.

The art of People

As pointed out by Read (2005), theatre is an expressive practice involving an audience with images that mainly find the body as their main axis. Theatre, "besides a form of art, is a human dimension" (Tejerina, 1994, p. 6). According to Boal (2004), theatre would be impossible without the presence of a human being, "The human being is theatre" (p.25). The actor is the most important component of a dramatic performance, since she is who gives body to the word (Esslin, 1996).

en base a los acontecimientos y/o barreras que va encontrando. Los personajes se mueven estimulados por los objetivos que quieren conseguir. Para ello, tienen que, por medio de estrategias variadas, actuar y salvar aquellos obstáculos que la realidad escénica les pone delante.

El deseo de alcanzar la meta deseada es lo que mantiene al personaje en escena solventando diferentes peripecias. Así, partiendo de que la acción humana conlleva siempre consecuencias, ningún incidente puede aparecer ajeno a ese deseo ya que puede significar un obstáculo o una ayuda para conseguir el objetivo (Mamet, 1998). Esto es lo que hace avanzar la acción dramática y es lo que hace que mantenga nuestro interés, es decir, que la acción escenificada, como dice Woodruff (2008), merezca ser observada con atención. Sin conflicto y sin pasión no puede haber teatro. Sin conflicto no hay vida.

Toda acción encuentra una reacción que a su vez intensifica a la primera. En toda obra, además de la acción principal, encontramos su opuesta, la acción en contrario, lo cual es una fortuna, ya que el resultado ineludible de ello es más acción. Necesitamos ese choque de propósitos, y todos los problemas, el conflicto que deriva de ellos. Estos mismos provocan una actividad que es la base de nuestro arte. (Stanislavski, 1988, p. 251)

El teatro refleja la peripecia y búsqueda inherente del ser humano que, como actor "que hace", se mueve impulsado por sus motivaciones, pasiones y deseos que encuentran elementos antagónicos de resistencia que, paradójicamente, funcionan como plataforma para la lucha y el avance hacia la realidad soñada.

El arte de las Personas

Tal como señala Read (2005), el teatro se muestra como una práctica expresiva que involucra a una audiencia a través de imágenes que toman como centro principal el cuerpo humano. El teatro "además de una forma de arte, es una dimensión humana" (Tejerina, 1994, p. 6). De acuerdo con Boal (2004), la escena sería imposible sin la presencia de un ser humano "el ser humano es teatro" (p.25). El actor es el más importante componente de una

An actor is a man who works in public with his body, publicly offering it. If this body does not show what it is, something that any common person can do, then it is not an obedient instrument capable of representing a spiritual act. (Grotowski, 1992, p. 27)

Therefore, as Woodruff (2008) maintains, theatre could seem the most basic of all arts, because its instrument is simply the people who give a body to words through the character and action. The author adds that such action requires a one-choice decision making process. The fact that there are options implies that there are people behind them to carry out these choices. For this reason, characters are essential in theatre since actions require making a decision and only a human being can make decisions.

Hence, an actor works with an instrument that is his own person. This instrument has to be tuned in such a way that it can show the diversity of human register. The tuning of one's own instrument, hence, manifests in a sensorial, emotional and intellectual training at the service of the construction of characters that can be of a varied nature.

If the actor is optimal, he is, amongst all the artists, the one who most sacrifices himself in the ministry he exercises. He can give us nothing that he does not offer in himself, not in effigy, but in body and soul and without intermediaries. Subject and object at the same time, cause and purpose, matter and instrument. He is his own creation. There lies the mystery, in the fact that a human being can consider and treat himself as the matter of his art, acting on himself like on an instrument which he is obliged to identify himself with, without ceasing for this reason to distinguish himself from it (Copeau, in Diderot, p. 9, 1999)

This instrument is the actor's sensitive body and, as Boal (2004) suggests, this body has to be trained and stimulated to *feel everything it touches, listen to everything it hears, and watch everything it sees*.

Sensations turn into emotions and these have their reasons. Crossings are transitive and the paths are always in two directions: ideas provoke emotions, and these, sensations (p. 50)

Our own person harbours dark and clear

representación dramática ya que es el que da cuerpo a la palabra (Esslin, 1996).

El actor es un hombre que trabaja en público con su cuerpo, ofreciéndolo públicamente; si este cuerpo no muestra lo que es, algo que cualquier persona normal puede hacer, entonces no es un instrumento obediente capaz de representar un acto espiritual. (Grotowski, 1992, p. 27)

Por lo tanto, como sostiene Woodruff (2008), el teatro podría parecer la más básica de todas las artes, porque su medio es simplemente las personas que dan cuerpo a la palabra a través del personaje y la acción. Según el autor, dicha acción requiere de un proceso de toma de decisiones y de una elección. Por lo tanto, los personajes son esenciales en teatro ya que las acciones requieren de una toma de decisión, y esta toma de decisión solo puede realizarla el ser humano.

De este modo, el actor trabaja con un instrumento que es su propia persona. Este instrumento tiene que estar afinado de tal forma que pueda mostrar la diversidad del registro humano. Esta afinación del propio instrumento, por lo tanto, se traduce en un entrenamiento sensorial, emocional e intelectual al servicio de la construcción de personajes que pueden ser de naturaleza variada.

Si el actor es óptimo, es, entre todos los artistas, el que más sacrifica su persona en el ministerio que ejerce. Nada puede darnos que no ofrezca en sí mismo, no en efígie, sino en cuerpo y alma y sin intermediarios. Sujeto y objeto al mismo tiempo, causa y finalidad, materia e instrumento, él mismo es su propia creación. (Copeau, en Diderot, p. 9, 1999)

Este instrumento es el cuerpo sensible del actor, y tal como sugiere Boal (2004), este cuerpo tiene que ser entrenado y estimulado para *sentir todo lo que toca, escuchar todo lo que oye y mirar todo lo que ve*.

Las sensaciones se transforman en emociones y estas tienen sus razones. Los cruces son transitivos y los caminos son siempre de dos direcciones: las ideas provocan emociones, y éstas, sensaciones. (p. 50)

Asimismo, toda persona alberga aspectos claros y oscuros. Lo que mostramos a la

aspects. We only show to society a small part of the person which is called *personality*. The rest remains hidden. In Boal's (2004) opinion, those dark feelings would be boiling in the "pressure cooker", and what we present to the world is what escapes through the valve. Hence, when the actor builds the character, she does not resort to her personality, but to her own person. Pandora's Box? "The actor, who had achieved to tame his demons, is obliged to unchain them (...) with the hope of silencing them again within him once the curtain goes down" (p. 57-58). Theatre is the space that gives permission to "extravagant and disturbing thoughts (...). Otherwise, not only would we not go to the theatre, but we would not even dream" (Mamet, 1998, p. 74-75).

Tejerina (1994) points out that the theatrical dimension is not a heritage limited to the field of the arts, but that we all have a natural disposition to imitation and dramatic activity. The author says that everybody, in some sort of a double existence, wears the "mask" that defines her and that is determined by her economic, social and cultural circumstances. Likewise, she suggests, that acting in theatre responds to the human desire to metamorphose, to represent before others roles that are alien to her own; roles that, in turn, reveal different aspects of the same person. Theatre is a space where we give free rein to our other possibilities of being, to discover unknown aspects of ourselves and to reaffirm our habitual identity. Therefore, the author concludes, from dramatic vision and action, we can go beyond the role assigned and rehearse other roles, thus securing self-identity.

Stanislavski (1988) argues that, like a professional actor, this mask is being adjusted depending on the situation in which we are. This is an ongoing adjustment due to the constant contact with the other.

An actor lives, cries, laughs on stage, but when crying and laughing they observe their own tears and joy. This double existence, this balance between life and interpretation is what creates art. On the other hand, we also carry a double existence in real life. (Stanislavski, 1995, p. 204)

On the stage of life, like the characters of a theatre play, people are confronted with a constant choice of possible paths. This

sociedad es una pequeña parte de la persona que se llama *personalidad*. Lo demás queda escondido. Como sostiene Boal (2004), esos sentimientos oscuros están bullendo en la "olla exprés", y lo que presentamos al mundo es lo que escapa por la válvula. El actor, por lo tanto, a la hora de construir el personaje no acude a su personalidad, sino que acude a su persona ¿caja de Pandora? "El actor, que había conseguido domar a sus demonios, se ve en la obligación de ir a soltarles las cadenas (...) con la esperanza de acallarlos de nuevo en su interior una vez baje el telón" (p. 57-58). El teatro constituye un espacio que permite la emergencia de "pensamientos extravagantes y perturbadores (...). De lo contrario, no solo no iríamos al teatro, sino que ni siquiera soñaríamos" (Mamet, 1998, p. 74-75).

Tejerina (1994) señala que la dimensión teatral no es patrimonio cerrado al ámbito de las artes, sino que todos tenemos una disposición natural a la imitación y a la actividad dramática; en una especie de doble existencia, cada persona, lleva la "máscara" que le define y que está determinada por sus circunstancias económicas, sociales y culturales. Asimismo, sugiere la autora, que actuar en teatro responde al deseo humano de metamorfosearse, de representar ante las demás personas papeles ajenos al propio y que, a su vez, revelan aspectos diferentes de sí misma. El teatro representa un espacio donde se puede dar vía libre a otras posibilidades de ser y estar, de autodescubrimiento y de reafirmación de la propia identidad. Por lo tanto, concluye la autora que, desde la visión y acción dramática, podemos ir más allá del papel asignado y ensayar otros roles, afianzando así la propia identidad.

Tal como sostiene Stanislavski (1988) al igual que un actor profesional, vamos ajustando esta máscara dependiendo de la situación en la que nos encontremos; se trata de una adaptación continua en constante contacto con el otro.

Un actor vive, llora, ríe, en el escenario, pero al llorar y reír observa sus propias lágrimas y alegría. Esta doble existencia, este equilibrio entre la vida y la interpretación es lo que crea el arte. Por otra parte, también en la vida real llevamos una doble existencia. (Stanislavski, 1995, p. 204)

election will be determined, like on the theatre stage, by the given circumstances, related to desire, motivation, the place, interlocutors, and obstacles. In this context, as leading actors of our own life, we can opt for possible routes, even for possible ways of being. Each decision can imply an open door, an inflection, or a shift in our own vital narrative.

Theatre becomes a ludic laboratory where there is permission to explore other forms of being, even of transgressing what is correct and of breaking, at least temporarily, with the social character we are equipped with. Theatre allows us to find hidden aspects that live within us, that is, diverse characters that inhabit our being and that simply await to have a door opened and be given permission to be and exist. The curtain that gives us the possibility of presenting ourselves to the world and to ourselves in another way is drawn. Theatre, thus, is configured as the license to embody "someone else"; referring to the title of Strasberg's play (1990), "a dream of passion" of a human being who feels, desires and struggles.

The art of Imagination

As mentioned above, the action represents the main material of the theatre as it is one of the main elements of humanity. Likewise, to reach such action, it is necessary to travel through a process of choice that needs as an essential element the activation of the imagination (Woodruff, 2008). Theatrical art shows its mastery when it lays out a problem that captures the attention of the audience and stimulates their imagination (Mamet, 1998). "Among all the arts, performing arts are specifically founded on the effect of *as if*" (Retuerto, 2009, p. 86).

The character's action must have a justification and be coherent, as well as start from a "magical if" (Stanislavski, 1988), which acts as an activation lever of imagination and, therefore, the possibility of transformation. "(...) To be a playwright it is enough to feel

En el escenario de la vida, al igual que los personajes de una obra de teatro, las personas se enfrentan a una constante elección de caminos posibles; esta opcionalidad estará determinada, al igual que en la escena teatral, por las circunstancias dadas que tienen que ver con el deseo, la motivación, las personas interlocutoras, y los obstáculos. En este contexto, como actores protagonistas de nuestra propia vida, podemos optar por rutas posibles, incluso por formas de ser posibles; cada decisión puede suponer una puerta abierta, una inflexión, o un giro en nuestra propia narrativa vital.

El teatro se convierte en el laboratorio lúdico donde existe el permiso de explorar otras formas de ser, de incluso transgredir lo correcto y romper, por lo menos temporalmente, con el personaje social con el que vamos equipados. El teatro permite encontrar aspectos ocultos que habitan en nosotras, es decir, personajes diversos que habitan nuestro ser y que simplemente aguardan a la espera de que las puertas se abran para darse el permiso de ser y existir. Se abre la cortina que nos da la posibilidad de presentarnos de otra forma al mundo y a nosotras mismas. El teatro, así, se configura como licencia para encarnar "algún otro"; haciendo alusión al título de la obra de Strasberg (1990), "sueño de pasión" de un ser humano que siente, desea y lucha.

El arte de la Imaginación

Como se ha mencionado anteriormente, la acción representa el material principal del teatro ya que supone uno de los elementos más distintivos de la humanidad. Asimismo, para llegar a dicha acción, se necesita transitar por un proceso de elección que necesita como elemento esencial la activación de la imaginación (Woodruff, 2008). El arte teatral demuestra su maestría cuando plantea un problema que capta la atención del público y estimula su imaginación (Mamet, 1998). "Entre todas las artes, las artes de la representación se fundan específicamente sobre el efecto del *como si*" (Retuerto, 2009, p. 86).

La acción del personaje debe tener una justificación y ser coherente, así como partir de un "si mágico" (Stanislavski, 1988), que actúa como palanca que activa la

the urge to transform oneself and speak through the mouth of other bodies and other souls” (Nietzsche, 1994, p. 83). Nietzsche suggests that this process produces a suspension of the person due to her immersion in an alien nature. “Magical transformation is the foundation of all dramatic art (...), in other words, they see, in their transformation, a new vision outside themselves” (p. 84). In this way, this magical transformation comes from the formulation of a hypothesis whose main trait is being a speculative and imaginary act that, by means of the role protection, allows stepping into the realm of “what if” (Norris, 2016).

This magical *if*, which places us in a “and if it were...” or “and if it did...” or “what would it feel if...” requires the imaginative mechanisms connecting our sensory and experiential memory with possible futures; what we know with what we can know and, thus, understand. As Tejerina (1994) notes, theatre is the space wherein our own image is reflected, as well as the space where it is possible to imagine our possibilities. “All virtual situations that imagination offers are contemplated from the inevitable scarcity of one’s life” (p. 4). When a playwright imagines her characters, she has to go into her feelings, reactions, or in each character’s personal speech, which, by the way, has to be based on, at least, a germ of personal experience (Esslin, 1996). As Mamet (1998) considers, theatre is a lie built out of human truth.

On the other hand, Esslin asserts that the spectator will have to complete the drama with her imagination. She needs to decode what she watches on stage in the same way that she has to give sense to and perform any event she encounters in life. The expression of the dramatic form leaves the spectator free to compose by herself the subtext hidden behind the text. The spectator submerges herself directly into the action through the character and, through the imaginative process, the mechanism of empathy gets activated; that is, she “puts herself in the character’s shoes” and can feel what she feels, as well as experience action through her. In this regard, Esslin (1996) says that once the spectator’s attention is captured, her perceptive power increases and emotions are freed in order to reach a more elevated state of consciousness; she becomes more receptive, more observant,

La acción del personaje debe tener una justificación y ser coherente, así como partir de un “si mágico” (Stanislavski, 1988), que actúa como palanca que activa la imaginación y, por tanto, la posibilidad de transformación. “(...) para ser dramaturgo basta con sentir el impulso de transformarse a sí mismo y de hablar por boca de otros cuerpos y otras almas” (Nietzsche, 1994, p. 83). Nietzsche sugiere que este proceso produce una suspensión de la persona debido a su inmersión en una naturaleza ajena. “La transformación mágica es el presupuesto de todo arte dramático (...) es decir, ve, en su transformación, una nueva visión fuera de sí” (p. 84). En este sentido, esta transformación mágica proviene de la formulación de una hipótesis que se caracteriza por ser un acto especulativo e imaginario que, a través de la protección del rol, permite entrar en el reino del “qué tal si” (Norris, 2016).

Este “si mágico” que nos sitúa en un “y si fuera...” o “y si hiciera...” o “qué sentiría si...” requiere de mecanismos imaginativos que conectan nuestra memoria sensorial y experiencial con futuros posibles; lo que conocemos con lo que podemos conocer y, así, comprender. Como señala Tejerina (1994), el teatro es el espacio donde se refleja nuestra propia imagen, así como el espacio donde poder imaginar nuestras posibilidades “Todas las situaciones virtuales que la imaginación ofrece se contemplan desde la inevitable carencia de la propia vida” (p. 4). En este sentido, cuando un dramaturgo imagina los sentimientos, reacciones o la manera personal de hablar de sus personajes, tiene que basarse, por lo menos, en un germen de experiencia personal (Esslin, 1996). Tal como sostiene Mamet (1998), el teatro es una mentira construida a través de la verdad humana.

Por otro lado, Esslin afirma que la audiencia tendrá que completar el drama a través de su imaginación: ha de decodificar lo que ve en el escenario de la misma manera que tiene que proporcionar sentido e interpretar cualquier evento que encuentra en la vida. La expresión de la forma dramática deja a la audiencia libre para que componga por sí misma el subtexto escondido detrás del texto; la espectadora se sumerge directamente en la acción a través del personaje, y a través del proceso imaginativo se activa el mecanismo de la empatía, es

and more capable of discerning the unity and the pattern underlying human experience.

The stage, as a projection mirror of human experience, represents the image of the character in situation; projection of human conflict that we recognize and resonate with. Human beings, by nature and by means of imagination's activation, order and analyse the perceived problems in order to considering other alternatives and implement an action plan. To this effect, imagination is the key that allows us endowing the daily stage with new meanings.

Theatre is the portrait of what we are and what we can be: past, present and future projection; Theatre -as well as life- sustains itself on the pillar of the imagination happening on two sides: the actor who imagines and embodies other lives, and the spectator who activates her imagination to understand the character from her historical and prospective perspective.

The art of the Community

Rancière (2010) refers to theatre as the exemplary, aesthetic and sensitive form of community constitution and, following Brecht and Piscator, believes that "theatre is an assembly in which common people becomes aware of their situation and discuss their interests" (p. 13). Theatre, as part of social imagination (Hickey-Moody, 2015), is a collective art. "Theatre are the men and women who make it" (Barba, 1992, p. 159). In this manner, as Grotowski (1992) deems, theatre could exist without makeup, without wardrobe, without scenography, without lighting, but it could not exist without the relationship between "actor-spectator in which a live and direct perceptual communion is established" (p. 13). Mamet (1998) suggests that we have to go to the theatre ready to experiment and discover in

decir, se "pone en los zapatos del personaje". De esta forma, experimenta la acción a través del personaje para sentir lo que este siente. Esslin (1996) sostiene que una vez que la atención de la audiencia es captada, su poder perceptivo aumenta y las emociones se liberan para llegar a un estado más elevado de consciencia: se vuelve más receptiva, más observadora, más capaz de discernir la unidad y el patrón que subyace en la experiencia humana.

El escenario, como espejo que proyecta la experiencia humana, representa la imagen del personaje en situación; proyección del conflicto humano que reconocemos y resuena en nosotras. El ser humano, por naturaleza y a través de la imaginación, ordena y analiza los problemas percibidos con el objetivo de considerar alternativas que activen un plan de acción. En ese sentido, la imaginación representa la llave que nos permite dotar de nuevos significados al escenario cotidiano.

El teatro representa el retrato de lo que somos y de lo que podemos ser: proyección pasada, presente y futura. El teatro-así como la vida- se sostiene por el pilar de la imaginación que se asienta en dos lados: en el del actor que imagina y encarna otras vidas, y en el de la espectadora que activa la imaginación para comprender al personaje desde su perspectiva hist rica y su prospectiva futura.

El arte del Colectivo

Rancière (2010) se refiere al teatro como una forma ejemplar, est tica y sensible de constitución comunitaria y, de acuerdo con Brecht y Piscator, sostiene que "el teatro es una asamblea en que la gente del pueblo toma conciencia de su situación y discute sus intereses" (p. 13). El teatro como parte de la imaginación social (Hickey-Moody, 2015) representa un arte colectivo. "El teatro son los hombres y las mujeres que lo hacen" (Barba, 1992, p.159). Tal como sostiene Grotowski (1992), el teatro podría existir sin maquillaje, sin vestuario, sin escenografía, sin iluminación, pero no podría existir sin la relación de "actor-espectador en la que se establece una comuni n perceptual viva y directa" (p. 13). Mamet (1998) sugiere que al teatro hay que entrar con el  nimo de experimentar y descubrir en comuni n lo que

communion what happens in the world, "Without this disposition, you get entertainment, not art" (p. 35). Hence, the author claims, theatre entails a meeting in which people contemplate together something they recognize and know and, by sharing this knowledge, they discover that the others also know it.

Therefore, theatre can be described as a collective art and an act of communication due to which human beings talk to other human beings about the problems of human beings. That is why theatre offers us a space to explore dimensions of reality that we might not have stopped to think about (Alonso de Santos, 2012). Theatre becomes a means through which people confront themselves before the gaze of other witnesses who form the community. "The spectators know; they know each other" (Tejerina, 1994, p. 3)

People need theatre. They need it the way they need each other-the way they need to get together, to talk things over, to have stories in common, to share friends and enemies. They need to watch, together, something human. (Woodruff, 2008, p. 11)

Ritual representations can generate a kind of "social solidarity," a space of anti-structure, no restrictions, and suspension of social norms or temporary adhesion to other norms (Durkheim, 1965). In the same way, theatre, historically, has allowed a space wherein society is able to share stories and question power and the status quo (Prendergast & Saxton, 2016). Theatre is about a space where one can ask another, where reality can be collectively questioned by presenting human situations. Hanisch (1978) affirms that what is personal is also political, since the analysis and comprehension process of more personal situations can show how a society is organized. What is personal opens doors to fundamental political issues. As suggested by Read (2005), theatre has always had this relationship with the *polis*, and in this sense, it is fundamentally political, as a means of censorship and commitment, in its relationship with the subject and the state.

Therefore, theatre is configured as a communion or meeting where people share the meaning of human action, its consequences, and its possibilities. Moreover, the fabric of this dialogue is made up of the questioning towards what *one is*. As claimed by Barba (1992), what theatre says

pasa en el mundo; "sin esta disposición se obtiene entretenimiento y no arte" (p. 35). Por lo tanto, afirma el autor, el teatro supone un encuentro donde las personas contemplan juntas algo que reconocen, que saben y, al compartir el conocimiento, descubren que los demás también lo saben.

De esta forma, el teatro se puede describir como arte colectivo y acto de comunicación por el cual los seres humanos hablan a otros seres humanos de los problemas de los seres humanos, por lo que el teatro nos ofrece un espacio donde explorar dimensiones de la realidad sobre las que quizás no nos habíamos parado a pensar (Alonso de Santos, 2012). El teatro se constituye como medio por el cual las personas se enfrentan consigo mismas ante la mirada de otros testigos que conforman la comunidad; "los espectadores conocen, se conocen" (Tejerina, 1994, p. 3).

La gente necesita teatro. Lo necesitan de la misma forma que se necesitan los unos/as a los/las otros/as-de la misma forma que necesitan reunirse, compartir amigos/as y enemigos/as. Necesitan ver juntos/as algo humano" (Woodruff 2008, p. 11).

Las representaciones de rituales permiten generar una especie de "solidaridad social" un espacio de anti-estructura, no restricciones y suspensión de las normas sociales o adhesión temporal a otras normas (Durkheim, 1965). De la misma manera, el teatro, históricamente, ha permitido un espacio donde la sociedad puede compartir historias y cuestionar al poder y el statu quo (Prendergast y Saxton, 2016). Se trata de un espacio donde se puede cuestionar colectivamente la realidad a través de la presentación de situaciones humanas. Hanisch (1978) afirma que lo personal es político, ya que el proceso de análisis y comprensión de las situaciones más personales puede mostrar cómo está organizada una sociedad. Lo personal abre puertas a cuestiones políticas fundamentales. Tal como sugiere Read (2005), el teatro siempre ha tenido esta relación con la *polis*, y en ese sentido, es fundamentalmente político, como vía de censura y compromiso, en su relación con el sujeto y el estado.

Por lo tanto, el teatro se configura como una comunión o encuentro donde las personas

with words is not, ultimately, very important, since the essential consists in revealing relationships, in other words, in showing the surface of the action and, at the same time, its interior, the forces acting and opposing. Definitely, what matters is to review the internal and external conflict inherent to humanity. Barba asserts that unravelling a story to the spectators does not mean making them discover its “true sense” but creating those conditions in which they can interrogate themselves about the meaning, in other words, finding knots instead of solutions. Likewise, Barba suggests that the raw material is not the actor, but the spectator’s attention, glance, listening and thinking; hence, it is the spectator’s art.

Theatre as a community that shares concerns, knowledge, and conflicts, opens a space to collectively question the human reality reflected on stage. Both actors and spectators constitute the raw material of the theatrical act, based on exploring and questioning one’s own experience; a premise for construction processes of collective knowledge and a political platform for a possibility of change.

The art of Knowledge

Eisner (2003) thinks that, throughout history, human beings have used art as a means to share and build meaning. In this way, the author affirms that art constitutes: 1) an instrument to express those meanings that cannot be explained in words; 2) an opportunity for people to use the mind in a different way through messages transmitted via sound, sight or movement; 3) the possibility to live an aesthetical experience whose shape turns out to be memorable. Eisner even assures that the main goal of education consists in preparing artists who can think artistically about everything they do, who can use their imagination, experiment while developing their work, take advantage of the unexpected, or issue judgments.

(...) science is more identified with a rational,

comparten el significado de la acción humana, sus consecuencias y sus posibilidades. El tejido de este diálogo lo compone el cuestionamiento hacia lo que se es. Tal como afirma Barba (1992), lo que el teatro dice con palabras no es, en el fondo, muy importante, ya que lo esencial consiste en revelar relaciones, es decir, mostrar la superficie de la acción y, al mismo tiempo, su interior, las fuerzas que están obrando y que se oponen. En definitiva, lo que importa es revisar el conflicto interno y externo inherente a la humanidad. Barba, afirma que descifrar una historia a la audiencia no significa hacerle descubrir su “verdadero sentido”, sino crear aquellas condiciones en las cuales pueda interrogarse sobre el sentido, es decir, encontrarse con nudos en vez de soluciones. De esta forma, Barba sugiere que la materia prima no es el actor, sino la atención, la mirada, la escucha y el pensamiento de la audiencia, por lo que el teatro se configura como el arte de la espectadora.

El teatro como comunidad que comparte preocupaciones, saberes, y conflictos, abre el espacio donde poder cuestionar conjuntamente la realidad humana reflejada en escena. Tanto actor como espectadora constituyen la materia prima del hecho teatral que se fundamenta en la exploración y cuestionamiento de la propia experiencia; premisa para procesos de construcción del saber colectivo y plataforma política para la posibilidad de cambio.

El arte del Conocimiento

Tal como sostiene Eisner (2003), los seres humanos, a lo largo de la historia, han empleado las artes como medio para compartir y construir significado. En este sentido, el autor afirma que las artes constituyen: 1) un medio para expresar aquellos significados que no se pueden explicar con palabras; 2) una oportunidad para que las personas usen la mente de forma diferente por medio de mensajes que se transmiten a través del sonido, la vista o el movimiento; 3) la posibilidad de vivir una experiencia estética cuya forma resulta memorable. Eisner, incluso asegura que el objetivo principal de la educación consiste en preparar artistas que puedan pensar artísticamente en torno a todo lo que hacen, puedan usar su imaginación, puedan experimentar a medida que desarrollan su

objective type of approach, and art with a more subjective and emotional approach, nevertheless, imagination, inspiration and creativity are necessary to make science. (Decree 236/2015, December 22nd, p. 124)

In the same way, Barone and Eisner (2012) sustain that artistic activity can, at least to some extent, be considered scientific. If the term science connotes an empirical vision of the world, that is, one that pays careful attention to the world of human experience, hence it could be said that there is at least an overlap between science and art. Artistic activity is also highly focused on the dimensions of human experience.

Human activities become art when the process of attention is personally moving, when the forms used are imaginatively construed, when there is a sense of coherence and energy in the work. (Barone & Eisner, 2012, p. 47)

Likewise, Hernández Hernández (2008) argues that in every artistic activity there is a research purpose and a pedagogic goal, in the sense that art is a vehicle to build and project representations of different realities that involve different ways of watching and watching oneself. "Human beings invent art as an instrument of knowledge" (Boal, 2012, p. 137). Theatre is a form of knowledge since it contains gnoseological properties; that is, properties stimulating discovery and inducing learning, since theatre has the effect of bringing closer what is distant to us and enlarging what is small (Boal, 2004).

Theatre is the means that, in a more compressed and immediate way, can make visible the invisible; it shows us, in a synthetic way, the different moods, tensions, sympathies, and subtleties hidden behind human interaction. It is constituted as an instrument of thought and cognitive process; a way of pondering about human situations, since we can pose a hypothetical situation and elaborate its possible consequences (Esslin, 1996). Therefore, theatre can be considered an information vehicle and a method for thinking and cogitation about life and its situations. Without establishing evident affirmations, it becomes an instrument of perception and knowledge of society due to its concision capacity (Esslin, 1987).

trabajo, puedan sacar partido de lo inesperado y, asimismo, emitir juicios.

(...) la Ciencia está más identificada con un enfoque de tipo racional, objetivo y el Arte con un enfoque más subjetivo y emocional, sin embargo, para hacer ciencia es precisa la imaginación, la inspiración y la creatividad. (Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, p. 124)

Del mismo modo, Barone y Eisner (2012) sostienen que la actividad artística puede, al menos en alguna medida, considerarse científica ya que, si el término ciencia connota una visión empírica del mundo, es decir, una que pone una atención cuidadosa al mundo de la experiencia humana, entonces se podría decir que existe al menos una superposición entre la ciencia y el arte. La actividad artística también la encontramos altamente centrada en las dimensiones de la experiencia humana.

Las actividades humanas se convierten en arte cuando el proceso de atención es personalmente conmovedor, cuando las formas utilizadas se interpretan de manera imaginativa, cuando hay un sentido de coherencia y energía en el trabajo. (Barone y Eisner, 2012, p. 47)

En esta línea, Hernández Hernández (2008) sostiene que en toda actividad artística existe un propósito investigador y una finalidad pedagógica, en el sentido de que el arte es un vehículo para construir y proyectar representaciones de diferentes realidades que implican maneras diversas de mirar y de mirarse. "El ser humano inventa el arte como instrumento de conocimiento" (Boal, 2012, p. 137). El teatro se configura como una forma de conocimiento ya que contiene propiedades gnoseológicas, es decir, propiedades que estimulan el descubrimiento e inducen el aprendizaje, ya que la escena tiene el efecto de acercar lo que nos es distante y engrandecer lo que es pequeño (Boal, 2004).

El teatro representa el medio que, de forma más comprimida e inmediata, puede hacer visible lo invisible; nos muestra de una forma sintética, los diferentes estados de ánimo, tensiones, simpatías y sutilezas escondidas detrás de la interacción humana. Se constituye como instrumento de pensamiento y proceso cognitivo; una manera de reflexionar acerca de las situaciones humanas ya que podemos plantear una

Why does art interest us? To cross new frontiers, overcome our limitations, fulfil our emptiness, and fulfil ourselves. It is not a condition; it is a process in which the dark within us suddenly becomes transparent. (Grotowski, 1992, p. 16)

As Tejerina (1994) maintains, art is an attempt to express reality's essence in a new way with the goal of shedding some light on the different, everyday situations of existence. In a specific time and space, life is presented in a feigned fashion to be tested in a controlled manner. Thus, the author suggests that, due to art's human dimension, theatre becomes an exploratory tool of human nature, as well as a space to experiment other life possibilities. Thus, theatre can epitomise an avenue of knowledge through constant self-reflection processes.

Everybody needs wonderment and consolation. In other words, knowledge and revelation about the enigma of the world. Art complies with this anthropologic function: to offer knowledge through emotion. (p. 11)

In the same way, Bolton (1982) refers to theatre as a vehicle for cognitive development since it gives meaning to learning those types of concepts that are essential for life. As Dodgson (1982) affirms, art consists in personalizing areas of experience that are distant and observing those belonging to the domestic sphere in a broader context.

Therefore, theatre, as augmented mirror that resizes and projects human life, brings us what we are and what we can be. In this way, Hamlet character instructing his actors claims:

(...) For anything so overdone is from the purpose of playing, whose end, both at the first and now, was and is to hold, as 'twere the mirror up to nature; to show virtue her own feature, scorn her own image, and the very age and body of the time his form and pressure. (Shakespeare, 1992, *Hamlet*, Act III, Scene II)

In summary, theatre, as we have seen, constitutes a space where people can observe human action together in an amplified way; a community space that puts the focus and the gaze on matters that deserve to be seen and heard. This allows the opening of processes to comprehend and rethink human reality and build together

situación hipotética y elaborar sus posibles consecuencias (Esslin, 1996). Por lo tanto, el teatro puede considerarse vehículo de información, así como método para el pensamiento y reflexión acerca de la vida y sus situaciones. Sin establecer afirmaciones evidentes, constituye un instrumento de percepción y de conocimiento gracias a su capacidad de concreción (Esslin, 1987).

¿Por qué nos interesa el arte? Para cruzar nuestras fronteras, sobrepasar nuestras limitaciones, colmar nuestro vacío, colmarnos a nosotros mismos. No es una condición, es un proceso en el que lo oscuro dentro de nosotros se vuelve de pronto transparente. (Grotowski, 1992, p. 16)

Tal como sostiene Tejerina (1994), el arte es una tentativa de expresar de manera nueva la esencia de la realidad con el objetivo de aportar alguna luz sobre las diferentes situaciones cotidianas de la existencia. En un tiempo y espacio definidos se presenta la vida de forma fingida para someterla a prueba de una manera controlada. De este modo, la autora sugiere que, debido a su dimensión humana, el teatro supone una herramienta exploratoria de nuestra naturaleza, así como un espacio donde experimentar otras posibilidades de vida. El teatro puede representar, así, una vía de conocimiento a través de continuos procesos de autorreflexión.

Todas las personas tenemos necesidad de asombro y consuelo. Es decir, de conocimiento y revelación sobre el enigma del mundo. El arte cumple esa función antropológica, ofrecer conocimiento por la vía de la emoción. (p. 11)

Asimismo, Bolton (1982) se refiere al teatro como vehículo para el desarrollo cognitivo que da sentido al aprendizaje de aquellos tipos de conceptos que resultan centrales para la vida (Bolton, 1982). Tal como afirma Dodgson (1982), el arte consiste en personalizar áreas de experiencia que están a cierta distancia y observar aquellas que se encuentran en el ámbito doméstico en un contexto más amplio.

Por lo tanto, el teatro, como espejo aumentado que redimensiona y proyecta la vida humana, nos devuelve lo que somos y lo que podemos ser.

Cualquier exageración es contraria al arte

possible horizons of being and existing in the world.

de actuar, cuyo fin-antes y ahora-ha sido y es-por decirlo así-poner un espejo ante el mundo; mostrarle a la virtud su propia cara, al vicio su imagen propia y a cada época y generación su cuerpo y molde. (Shakespeare, 1992, *Hamlet*, Acto Acto III, Escena II)

En síntesis, el teatro, como hemos visto, constituye un espacio donde las personas pueden observar conjuntamente la acción humana de forma amplificadora; un espacio de colectividad que pone el foco y la mirada en asuntos que merecen ser vistos y escuchados. Esto permite abrir procesos por los cuales comprender y repensar la realidad humana con el objetivo de construir conjuntamente horizontes posibles de ser y estar en el mundo.

References/Referencias

- Alonso de Santos, J.L. (2012). *Manual de Teoría y Práctica Teatral*. Barcelona: Castalia.
- Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Barba, E. (1992). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. México: Col Escenología.
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452230627.n3>
- Boal, A. (2011). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bolton, G. (1982). Philosophical perspectives on drama and the curriculum. In J. Nixon (Ed), *Drama and the whole curriculum* (pp. 27-42). London: Hutchinson.
- Brook, P. (1999). *La puerta abierta*. Barcelona: Alba Editorial.
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, Vitoria-Gasteiz, 15 de enero de 2016, núm. 9, pp. 1-279.
- Diderot, D. (1999). *La paradoja del comediante. Con un estudio preliminar de Jacques Copeau*. www.elaleph.com.
- Dodgson, E. (1982). Exploring social issues. In J. Nixon (Ed), *Drama and the whole curriculum* (pp. 97-112). London: Hutchinson.
- Durkheim, E. (1965). *The Elementary Forms of the Religious life*. New York: Free Press.
- Eisner, E.W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
- Esslin, M. (1996). *An anatomy of Drama*. New York: Hill and Wang.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- Hanisch, C. (1978). The Personal is Political. In K. Raquelchild (Ed) *Feminist Revolution* (p. 204-205). New York: Random House.
- Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes*.

- Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hickey-Moody, A. (2015). The Political Imagination and Contemporary Theatre for Youth. In G. White (Ed) *Applied Theatre: Aesthetics* (pp. 210-230). London/New York: Bloomsbury.
- Mamet, D. (1998). *Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y función del drama*. Barcelona: Alba Editorial.
- Nietzsche, F. (1994). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Norris, J. (2000). Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. *Youth Theatre Journal*, 14, (1), 40-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08929092.2000.10012516>
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2016). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Chicago: Intellect.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Read, A. (2005). *Theatre and Everyday Life: An ethics of performance*. London: Routledge.
- Ostos Torres, I. (2009). La dramatización en el contexto escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-9.
- Phelan, P. & Lane, J. (1998). *The ends of performance*. New York: University Press.
- Retuerto, I. (2009). Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados. *El Observador*, 5, 83-116.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: An Introduction* (Third Edition). New York: Routledge.
- Shakespeare, W. (1993). *El Mercader de Venecia, Cómo gustéis*. Madrid: Cátedra.
- Stanislavski, C. (1995). *La construcción del personaje*. Madrid. Alianza Editorial.
- Stanislavski, C. (1988). *Un actor se prepara*. Buenos Aires: Javier Bergara Editor.
- Strasberg, L. (1990). *Un sueño de pasión*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. Baltimore: Paj Publications.
- Woodruff, P. (2008). *The necessity of Theater: The Art of Watching and Being Watched*. New York: Oxford University Press

El siguiente artículo recoge la comunicación de las autoras presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

La palabra como detonante expresivo. Creaciones corporales a partir de la poesía

**The Word as an expressive catalyst.
Body creations from poetry**

**Beatriz Fernández Díez
Ana Hernández Gándara**

Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid, España
bfernandez@uemc.es - ahernandez@uemc.es

Para referenciar: Fernández Díez, Beatriz y Hernández Gándara, Ana (2019). La palabra como detonante expresivo. Creaciones corporales a partir de la poesía. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 77-83.

RESUMEN: La siguiente experiencia establece un diálogo entre el lenguaje poético y el coreográfico, en relación a otras artes como las plásticas. Tomando como inductores la palabra y el cuerpo en movimiento, se han establecido diferentes fases dentro del proceso creativo que concluyen en una composición grupal final. En la danza, así como en la expresión corporal, la traducción de un texto poético a un movimiento expresivo cargado de emoción y vinculado a una idea o pensamiento, permite transmitir un significado y abrir la vía de la observación, la imaginación visual, la abstracción, el establecimiento de analogías y el pensamiento corporal.

Consideramos esta propuesta como un modo de ampliar el horizonte hacia un cambio de paradigma en la intervención educativa a través de las artes del cuerpo.

ABSTRACT: The following experience establishes a dialogue between poetic and choreographic language. Taking the word and the body in motion as inducers, different phases have been established within the creative process that concludes in a final group composition. In dance, as well as in corporal expression, the translation of a poetic text into an expressive movement loaded with emotion and linked to an idea or thought, allows to transmit a meaning and open the way of observation, visual imagination, abstraction, the establishment of analogies and body thinking. We consider this proposal as a way to broaden the horizon towards a paradigm shift in the educational intervention through corporal arts.

Introducción

Esta experiencia se ha llevado a cabo en 2º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte dentro de la asignatura Expresión corporal y danza en la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid.

“La danza puede ser considerada como la poesía de las acciones corporales en el espacio”
(Laban, 1978)

La creación artística desde cualquiera de sus disciplinas se presenta como una herramienta muy valiosa para impulsar el desarrollo emocional e intelectual en el ámbito educativo, un lenguaje y un vértice desde donde comprender la relación con el mundo que nos rodea, con el otro y lo ajeno en sí mismo. Afirma Gamoneda (1997) que “los hechos artísticos son necesariamente hechos sensibles (primariamente existenciales, por tanto) que suponen una física, es decir, un cuerpo: el cuerpo de los símbolos” (p.11).

En la experiencia interdisciplinar que a continuación detallamos se explora la relación entre el lenguaje del movimiento y el lenguaje del texto, su interconexión e infinitas posibilidades de reflexión. La relación entre escritura y movimiento reside en la raíz de la palabra “*coreo-grafía*”, refiriéndonos a –*grafía*– como compendio de dibujos y signos constitutivos de una escritura espacial,

transmitiendo un significado y abriendo una vía interpretativa (Naef, 2018).

Se eligió la poesía como anclaje textual o punto de referencia de cara a contextualizar los movimientos creativos de los estudiantes, de tal forma que las composiciones estuvieran cargadas de significado y emoción y no se abandonaran a la ambigüedad. De este modo, se ha dado un paso adelante a la hora de entender el lenguaje del movimiento, no sólo porque la escritura se haya utilizado como referencia para la creación de movimientos expresivos, sino también porque el propio movimiento ha supuesto un estímulo o una inspiración en el momento que los alumnos elaboraran sus propias poesías. Observar, imaginar y abstraer son tan esenciales para las artes del lenguaje como lo son para el movimiento creativo. Cualquier ambiente de aprendizaje que promueva un pensamiento transformador entre disciplinas prepara a la generación de hoy para los retos que están por venir. Por ello, nuestro principal objetivo fue crear nuevas formas de práctica artística interdisciplinar, donde las palabras se pudieran convertir en estímulos evocadores de tonos y sensaciones, y a la inversa, que el movimiento creativo pudiera transportar y canalizar ideas, emociones, abstracciones que el estudiante plasmara o transcribiera en palabras. Consideramos que unir el movimiento creativo y la poesía incrementan la experiencia de aprendizaje del estudiante porque la conexión mente-cuerpo es llevada

a su máximo potencial. Tanto al crear una composición expresiva acerca de una poesía como al escribir una poesía sobre lo que les inspiraba el movimiento, los alumnos trabajaron la observación, la imaginación visual, la abstracción, el establecimiento de analogías y el pensamiento corporal. En vez de vincular la expresión corporal a la poesía por medio de una mera traslación de palabras al movimiento, hemos buscado un sinergismo basado en la exploración correlativa de herramientas generativas de ideas basadas en los significados, las sensaciones y las emociones que suscitaban dichas disciplinas. Así lo demuestra el estudio de la famosa escritora especialista en pensamiento creativo Root-Bernstein (2001) en el cual comparaba, por un lado, un grupo de bailarines que trasladaba un poema a imágenes corporales y otro que ahondaba en el significado, sensaciones y emociones que les suscitaba el poema. La danza del primer grupo resultó plana, repetitiva y monótona. En el segundo, el proceso de creación fue precedido por el de abstracción, y la danza resultó ser emotiva, expresiva y creativa. La conexión entre la imagen y la emoción de la danza encontró un punto óptimo de mimesis en el que la palabra y el gesto se transformaron juntos en un pensamiento imaginativo que precede a ambas formas de expresión.

Como menciona MacBean (2011), el arte de escribir requiere de un lector al igual que el arte del movimiento requiere de un observador. Wittgenstein (citado en Stougaard, 2004) ya apuntaba que el lenguaje no solo está conectado al pensamiento sino también al cuerpo y al mundo, y que los aspectos poéticos del lenguaje son impresiones corporales cruciales para el entendimiento no sólo intelectual sino también emocional. Esta parte emocional del lenguaje es la que hemos querido rescatar al tratar de provocar en el alumno una estimulación de cara a componer una secuencia o frase de movimiento corporal expresivo. Transformar la poética de la escritura en poética del cuerpo.

La poesía ha sido frecuentemente utilizada como estímulo en las prácticas de coreografía modernista, como referencia para abstraer ideas y transformarlas en movimiento (McCarthy, 2011). Como afirma Duncan (2016), juntar el movimiento creativo,

la danza y el lenguaje de las artes poéticas y plásticas es algo razonable, ya que encajan de manera natural. Asimismo, apunta que muchos coreógrafos sostienen la idea de que crear una coreografía con el cuerpo es similar a escribir un libro. Mallarmé, tal como recoge Shaw (1988), sugería que el escritor debía convertirse en bailarín para demostrar la auténtica correspondencia de su texto con el mundo sensorial y teatral, anticipándose así a las ideas de un amplio número de artistas y teóricos de la danza del siglo veintiuno. Martha Graham, como tantos otros muchos coreógrafos, componían danza acerca de y con el cuerpo, no sin el input de una tremenda imaginación visual. Isabel Allende (1986) compone narrativa sintiendo primero en la tensión y disposición de su cuerpo lo que pretende comunicar (Root-Bernstein, 2001).

El resurgimiento del interés por la vinculación entre movimiento creativo, danza, teatro físico y poesía también se ha manifestado en el trabajo del bailarín y coreógrafo Simone Forti, o en el libro de poemas para bailarines *The Pronouns*, del poeta Jackson Mac Low (Thurston y Slee, 2017). Por otro lado, al igual que ya había declarado Mallarmé, el bailarín y escritor Kenneth King (2003) declaraba en su libro *Writing in Motion*, que “el escritor debe bailar y el bailarín escribir” (p. 137).

El escritor, coreógrafo y bailarín, Gus Solomons, ya había sugerido la gran afinidad entre esas dos artes en el proceso de composición porque ambas comparten las mismas herramientas: observar, imaginar, abstraer, reconocer, formar patrones, establecer analogías, empatizar, pensamiento corporal kinestésico y propioceptivo, modelar, jugar, transformar y sintetizar (Root-Bernstein, 2001).

Root-Bernstein (2001) sugería en relación a la danza que “el bailarín es un pensador kinestésico, el escritor un pensador verbal, y su forma de crear es diferente, pero en un entorno educativo existen vínculos imaginativos y creativos entre ambas disciplinas” (p.134).

En entornos educativos han sido numerosas las experiencias que integran de manera interdisciplinar el movimiento creativo o la danza con la poesía, de cara a potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y promover las inteligencias múltiples. Valgan

como ejemplos el estudio de Duncan (2016) realizado con estudiantes de secundaria que participaban a la vez en clases de baile, o el de Birch (2000) llevado a cabo con estudiantes de educación superior, en el que la danza fue utilizada para proporcionar una perspectiva literaria más completa.

La metodología que se plantea en esta experiencia permite al estudiante partir de sus propios recursos expresivos, desarrollando su capacidad creativa y estableciendo vínculos afectivos y sociales en el aula. De esta forma, para que el planteamiento se convierta en un elemento motivador y facilitador del aprendizaje, la propuesta creativa se vincula directamente con aspectos autobiográficos o vivenciales de cada estudiante.

Read (1991) propone acercarse a los estudiantes a una disciplina que les permita explorar nuevos y distintos modos de comunicación y expresión, desarrollando las competencias individuales interrelacionadas con lo social a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad. Todas ellas unidas en un proyecto educativo común, donde los estudiantes incrementen su consciencia en relación a las formas en las que los demás pueden percibir e interpretar su trabajo y, de este modo, tener un mayor control sobre sus creaciones y las percepciones que suscitan. Les ayuda a pensar y a comunicarse mejor (MacBean, 2011).

Por tanto, marcamos como objetivos de esta experiencia:

- Explorar la relación entre el lenguaje del movimiento y el lenguaje del texto, su interconexión e infinitas posibilidades de reflexión, alcanzando como fin la auto-expresión.
- Proponer a los alumnos una co-composición de poesía y expresión corporal, de tal forma que la esencia del poema se transforme en una creación expresiva y a la inversa, que dicha creación se pueda plasmar en un poema.

Desarrollo de la experiencia

1. Descubrimos la belleza de un texto.

Los alumnos se encontraban dispersos por la sala, tumbados cómodamente con los ojos cerrados. El docente iba leyendo un texto poético en voz alta, mientras los alumnos, a través de la escucha activa del texto movilizan su imaginación y aceleran la producción de imágenes mentales. Este estímulo permitía la emergencia de respuestas espontáneas que luego desencadenaban la actividad creativa. Se les pidió que algunas de esas imágenes mentales que les iban surgiendo tuvieran que ver con su propio movimiento, es decir, con cómo se imaginan a sí mismos moviéndose o expresando dichas imágenes.

Con esta tarea se pretendía iniciar la conexión de los alumnos con el lenguaje del texto, con las imágenes y sensaciones que provoca, así como despertar el sentido artístico, estableciendo un puente entre el lenguaje de movimiento y el lenguaje de un texto. Descubriendo e involucrándose por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas. El texto utilizado fue "No te rindas", de Mario Benedetti (1998).

2. Creación de un ambiente abstracto, generación de símbolos

Cada uno de los alumnos trajo un texto poético que tuviera significación (vínculo afectivo-autobiográfico) y que conectara con sus sentimientos, emociones o preocupaciones.

2.1. Se distribuyeron los poemas por el suelo y cada uno iba leyendo libremente. Cada alumno recogió un poema a gusto y buscó una palabra con la cual conectar, imaginando a qué lugares o recuerdos les transportaba, qué sensaciones despertaba en ellos, qué imágenes acudían a su mente.

2.2. Volvieron a hacer la ronda anterior, pero esta vez se les pidió que anotasen en un papel las tres palabras (un sustantivo, un adjetivo y un verbo) que más les hubieran llamado la atención de todo lo leído. Podía ser por su belleza, por las imágenes o lugares evocados, o por las emociones que les hubiera suscitado, al fin y al cabo, 3 partes diferentes de la oración que aportasen

otras narrativas, sensaciones o recuerdos, por sus matices lingüísticos y simbólicos.

Cuando tenían todas anotadas representaron cada palabra en un sitio distinto de la sala, aquel donde cada palabra concreta los llevara. Una vez elegido el lugar representaron la palabra de tres maneras distintas. Esta representación podía consistir en tres posturas estáticas, o en tres movimientos diferentes, en función de lo que la palabra les sugería, si los llevaba más a la acción o a la inmovilidad.

3. Abstracción del movimiento a partir de la deformación de la acción del verbo

El verbo es acción, que se traduce en movimiento. En esta fase nos centramos en el verbo y jugamos individualmente y en grupo para llegar a un nivel de abstracción en el que la acción surgiera de manera espontánea y creativa.

3.1. Dimensión hablada. En círculo, cada alumno comparte el verbo escogido en la fase 2.2. En una primera ronda se hizo en orden y en una segunda ronda se iban declamando los verbos de manera aleatoria, cada alumno cuando sentía la necesidad de hacerlo.

3.2. Dimensión de acción. Tomando un lugar en el espacio, se comenzó a explorar individualmente la acción del verbo escogido y las posibilidades corporales de la palabra. Después, caminando por el espacio se comenzó a explorar a través de consignas lanzadas, por ejemplo: ¿cómo camina ese verbo? ¿cómo se relaciona con los demás? ¿con qué velocidad se desplaza por el suelo? ¿cómo observa? ¿cuál sería la máxima expresión en un movimiento de ese verbo? Tras la exploración, se les pidió que elaboraran una secuencia de tres posiciones diferentes, buscando la transición entre ellas y tomando como referencia el bagaje expresivo de los movimientos de la exploración anterior. Se jugó con la forma de exposición, todos a la vez, de manera secuencial, etc.

3.3. Dimensión de relación. Por parejas, fijan un verbo en común que guarde relación con sus verbos individuales anteriores. Se busca la elaboración de una nueva frase de movimiento en la que estén integradas ambas propuestas. Se expone ante los

demás, elaborando una breve composición de todas las secuencias de cada pareja seguidas.

4. Jugamos a componer a partir del poema elegido

4.1. Primera fase: se dejó un tiempo para que cada alumno leyera el poema que había traído y, en base al mensaje global que le transmitía o sugería, elaborara de forma individual una pequeña composición.

Una vez lista, se la presentaba a su compañero y en función de lo que le transmitía la breve composición corporal de su pareja, escribía una frase o estrofa sencilla. Posteriormente pusieron en común ambos textos para ver si el mensaje que transmitía la poesía inicial correspondía con el captado y plasmado en el párrafo escrito por el compañero observador. En definitiva, se trataba de comprobar si había llegado al compañero el mensaje que le había querido transmitir o no a través de esa pequeña composición de movimiento individual.

Con esta tarea hemos querido dar un paso más en el lenguaje del movimiento. La escritura por sí misma no es el único punto de anclaje o partida para realizar el movimiento, sino que también éste puede ser el punto de partida para liberar o dar rienda suelta al acto de escritura. Este hecho también nos permite contrastar las diferencias entre el proceso de expresión (lo que se quiere transmitir al espectador) y el proceso de impresión (lo que capta el observador).

Una vez realizado el proceso, se procedió a cambio de rol. Después, ambos ponían de nuevo en común los dos escritos, el inicial y el final.

4.2. Segunda fase: cambió de pareja. Se les pidió que cada uno hiciera un dibujo (composición plástica) del poema que trajeron, en función de lo que les transmitía o sentían con él. El dibujo sería la esencia de su poema.

Se intercambiaron los dibujos entre los miembros de cada pareja, y se les dio un tiempo para profundizar en el dibujo recibido del compañero, captando qué sensaciones, percepciones o imágenes suscitaba tal dibujo. Partiendo del dibujo cada uno realizó una breve composición corporal en base al

dibujo del compañero. Esta composición se la mostraron a su pareja, poniendo en común al finalizar el proceso las ideas suscitadas, las emociones y percepciones, de tal modo que se pudiera comparar el poema inicial con el dibujo realizado y con la composición creada en base al dibujo. Finalmente, se pusieron en común las composiciones corporales que cada uno de ellos había preparado en la primera fase en relación a su propio poema.

5. Composición final por grupos.

Cada grupo disponía de tres inductores para la creación final:

- Poema inicial que había traído cada uno de los miembros.
- Texto escrito tras la observación de la representación del poema (4.1)
- Dibujo individual del poema (4.2)

Con esos dos documentos escritos y el dibujo del poema, se pidió al grupo que elaborase un nuevo poema breve entre todos sus miembros. Una vez elaborado este poema colaborativo, se procedió a la composición final grupal en base a las ideas, imágenes o emociones que les sugería este nuevo texto.

También contaban con la posibilidad de utilizar los fragmentos coreográficos realizados individualmente en las tareas 4.1 y 4.2, así como la composición en parejas de la tarea 3.3.

Las consignas facilitadas pretenden aportar variedad de respuestas en la composición final:

- **Cuerpo:** posturas abiertas/ cerradas, tensas/ relajadas; agrupado/ estirado; equilibrado/ desequilibrado, extensión/ contracción.
- **Espacio:** lejos/cerca; abierto/cerrado; nivel bajo, medio y alto; trazados rectos, curvos; directo/sinuoso.
- **Tiempo:** lento/ rápido, acelerado/ desacelerado.
- **Energía:** cortado/ ligado; mínimo/ máximo; pesado/ liviano; fuerte/ suave; duro/ blando; retenido/ lanzado; suave/ brusco; fluido/ denso.

A continuación, se detallan las fases que conformar este proceso creativo:

- Fase de improvisación: llevada a cabo a través del proceso de las fases 1-4.

- Fase de producción: desarrollado en la fase 5 de composición grupal. Tomando los diferentes materiales de la fase de improvisación. Se parte de un inventario, una elección y combinación, para llegar a una construcción. Se enriquece por medio de la gestión de las consignas del espacio, el tiempo, la energía y las relaciones que pueden combinarse entre sí.

- Fase de presentación: el trabajo final es expuesto, y el alumno se enfrenta a la mirada del otro. La presentación de la composición final carece de valor respecto al proceso creativo. Una forma de expresión donde las palabras invitan a la estimulación estética y sensorial de quienes observan. La idea tras la obra es más importante que la obra en sí.

- Fase de evaluación: por medio de la observación, la confrontación y el balance. El espectador deberá de ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y observarlas desde múltiples perspectivas.

Conclusiones

Nuestra experiencia a cerca de la relación entre poesía y creación corporal expresiva ha demostrado ser fructífera, ya que a través de la puesta en marcha de varias inteligencias y habilidades se ha llegado a alcanzar el propósito final de auto expresión.

Dirigir la atención consciente hacia el diálogo entre poesía y danza ha permitido a los estudiantes alcanzar un nivel más elevado de discriminación de sus elecciones creativas.

A partir de las palabras y de la composición poética, se ha podido estructurar un trabajo creativo que aborda el arte y sus múltiples manifestaciones a partir del movimiento, despertando lo sensitivo de la poesía, la palabra y su transformación hacia otros significados.

El establecimiento de una serie de fases en el proceso creativo, facilita al docente la orientación al alumnado en la composición grupal final, y que ésta esté enriquecida de significación, vivencias e ideas.

Referencias

- Allende, I. (1986). *De amor y sombra*. México D.F.: Edivision.
- Benedetti, M. (1998). *Poemas de la oficina, poemas del hoyporhoy*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Birch, J. R. (2000). Expanding Literacy and Integrating Curricula through Dance. *The Educational Forum*, 64(3), 223-228.
- Duncan, T. C. (2016). Understanding Poetry: Integrating Creative Movement and Dance to Enhance the Learning Process for Middle and High School Students. *Capstones 12*. Recuperado de: <http://digscholarshipoetasunco.edu/capstones/12>
- Gamoneda, A. (1997). *El cuerpo de los símbolos*. Madrid: Huerga y Fierro Editores.
- King, K. (2003). *Writing in Motion: Body-Language-Technology*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Laban, R. (1978). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- MacBean, M. F. A. (2001). Scripting the Body. The Simultaneous Study of Writing and Movement. *Journal of Dance Education*, 1(2), 48-54.
- McCarthy, M. (2011). Dance in the music curriculum. *Journal of dance and somatic practices*, 3, 7-21.
- Naef, A. A. (2018). Espacios fronterizos y zonas de contacto entre el lenguaje coreográfico y poético: una dialéctica del movimiento a la escritura, de la palabra a la danza. *In Danza, investigación y educación: Danza e ideología*, (5), 59-72.
- Read, H. (1991). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Root-Bernstein, M. (2001). Abstracting Bulls: A Dancing Words/Writing Dance Workshop. *Journal of Dance Education*, 1(4), 134-141.
- Shaw, M. L. (1988) Ephemeral Signs: Appending the Idea through Poetry and Dance. *Dance Research Journal*, 20(1), 3-9.
- Stougaard, B. (2004). Gesture in Music and Literature - Virginia Woolf. *Nordisk estetisk tidskrift*, (29-30), 112-122.
- Thurston, S. y Slee, S. M. (2017). Vital Signs: Poetry, movement and the writing body. *Choreographic Practices*, 8(1), 9-25.

El siguiente artículo recoge la comunicación de la autora presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

Interpretación actoral e inteligencia emocional

Acting interpretation and emotional intelligence

Natalia Suárez Ríos

IES Isla de la Deva

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, España

nataliasuarezrios@gmail.com

Para referenciar: Suárez Ríos, Natalia. (2019). Interpretación actoral e inteligencia emocional. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 85-91.

RESUMEN: El presente trabajo pretende manifestar la importancia del ejercicio de la *interpretación actoral* en el desarrollo psicoevolutivo y por tanto educativo y social de las personas desde su infancia. En la investigación realizada con la Universidad Internacional de La Rioja, y en colaboración con artistas de Asturias de variadas disciplinas (y no solo teatral), he pretendido comprobar la relevancia y el poder que la tarea de *interpretar* tiene respecto de la inteligencia inter e intrapersonal que describe H. Gardner (1994) en su Teoría de las Inteligencia Múltiples.

Importantes sistemas educativos del mundo contemplan el *Drama* como parte del currículo oficial obligatorio. En nuestro país, las materias artísticas son música y arte plástico y dibujo y, como sabemos, existe una optativa en 4º de la ESO de artes escénicas que ni siquiera ofertan todos los centros. Una materia impartida por profesorado no especialista, que no posee formación ni experiencia en artes escénicas en la mayoría de los casos.

De la misma manera, en las Escuelas Superiores de Arte Dramático de nuestro país, no existen materias que hagan referencia al desarrollo evolutivo y psicológico, ni al ámbito pedagógico y educativo, siendo ésta, en muchas ocasiones, una salida profesional frecuente en el ámbito privado.

ABSTRACT: This work tries to show the importance of the exercise of acting interpretation in the psychoevolutionary and, therefore, educational and social development of people since childhood. In the research carried out with the International University of La Rioja and in collaboration with some Asturian artists in various disciplines (and not only theatrical ones), I have tried to verify the relevance and power of the interpretation task with respect to the intra and interpersonal intelligences described by H. Gardner in his Theory of Multiple Intelligence.

Drama is part of the obligatory official curricula of many educational systems of the world. In our country, the artistic subjects are music and plastic art and drawing and, as we know, there is an optional subject on performing arts in 4th year of the ESO that does not reach most schools. A subject taught by non-specialist faculty, which has no training or experience in performing arts in most cases.

In the same way, in the Superior Schools of Dramatic Art of our country, there are neither subjects on the topic of evolutionary and psychological development, nor on its pedagogical and educational scope, being this, very often, a professional option.

Introducción

El teatro ha gozado, desde sus inicios, de tener la poderosa peculiaridad de estar al servicio de los seres humanos para mucho más que para transmitir cultura y ofrecer entretenimiento. Ya desde la tragedia griega se hace una asociación entre teatro y “posibilidades de curación y aprendizaje”, como explica el propio Aristóteles con su concepto de *katarsis*. (Russ, 1999).

Algunas corrientes de la terapia en Psicología han estado muy vinculadas al teatro, como es el caso de Gestalt (Perls, 1976 Peñarrubia, 2008, Fernández y Montero, 2012) o el Psicodrama de J.L. Moreno (1970), que han considerado el ejercicio de la interpretación como metodología útil para la resolución de conflictos sociales y personales en sujetos que presentaban problemática psicológica y emocional.

La unión entre ambos mundos, Psicología y Teatro, también se ha dado a la inversa con dramaturgos que desde el teatro se han acercado a lo psicológico y social como A. Boal (2004) que hizo del teatro toda una oportunidad terapéutica fundamental para personas y grupos sociales desfavorecidos o

con enfermedad mental, para lo que utilizó la metáfora de *la olla exprés*. Él describe cómo el recorrido del actor/actriz en su búsqueda y preparación de personaje, puede servir para la mejora de la personalidad, de la habilidad social y emocional. Destacar también, como desde hace ya un par de décadas, la *comunidad terapéutica del Servicio de Salud Mental de Avilés*, es pionera y un referente nacional en el trabajo con personas con problemas de salud mental a través del teatro bajo la dirección de Toñi Puerta.

La teoría de H. Gardner (2003) da un giro muy importante en la consideración de lo emocional, ya que lo incluye como una inteligencia más, que él divide en Interpersonal e Intrapersonal, y que explica es la que más relación guarda con el éxito o fracaso en la vida adulta.

Si realmente el teatro tiene ese poder “sanador” y ayuda en la consecución de habilidades emocionales, como se demuestra por toda la trayectoria existente de técnicas teatrales utilizadas para este fin, aquellas personas dedicadas a la interpretación, deberían haber desarrollado una mayor inteligencia emocional que el resto. Precisamente de esto trata la investigación que se presenta, de conocer

qué diferencias existen en lo que a Inteligencia Emocional se refiere entre actores/actrices y el resto, tratando de determinar si hay mayor competencia en los profesionales de la interpretación y si ello es debido a su experiencia y trabajo interpretando distintos personajes o no. Podríamos defender así una mayor y necesaria inclusión del teatro en la educación como se establece en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística de la UNESCO, (2006), replanteando además la idea de la existencia en los estudios teatrales de grado y postgrado, de una materia que contenga estos contenidos referentes a esta otra faceta del teatro, más allá de la artística y cultural, como parte de su plan de estudios.

Hipótesis de estudio

Las experiencias existentes en el uso de metodología teatral para mejorar habilidades emocionales, se refieren siempre a personas con alguna problemática, y cuando se piensa en el beneficio del teatro en general, para toda la población introduciéndolo en las escuelas, se perfila como herramienta pedagógica, con beneficios para la comunicación, la expresión corporal, (Eines y Mantovani, 1980). sin alusión ni reflexión expresa a la interesante y muy posible contribución al desarrollo emocional.

Atendiendo a la nueva idea que supone asimilar la teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner (1994) y considerando, por tanto, la inteligencia emocional como una parte esencial del ser humano, que necesita ser trabajada y atendida igual que otras inteligencias como la lógico-matemática o la lingüística... ¿No podría ser el teatro valioso para promover un desarrollo ajustado de este tipo de inteligencia en los seres humanos de forma generalizada desde su infancia? ¿Qué aspectos de la inteligencia emocional pueden mejorarse trabajando con la interpretación? O expresado de otro modo, ¿Tienen las personas que trabajan como actores y actrices una inteligencia emocional más completa y desarrollada?

La siguiente investigación trata de demostrar si el trabajo en el mundo de la interpretación ha conseguido mejorar la inteligencia emocional.

Metodología

Se realiza un diseño no experimental de tipo correlacional. La característica de este tipo de diseños no experimentales, es que en ellos no hay manipulación de las variables independientes por parte del investigador, éstas son características del propio sujeto de estudio. Dentro de los no experimentales es correlacional ya que analiza las relaciones entre varias variables tal y como se producen en la realidad sin manipulación alguna.

Las variables a medir son la inteligencia tanto interpersonal como intrapersonal en los sujetos, aludiendo a dos momentos vitales, la infancia y la edad adulta.

Participantes

Se trabajó con dos grupos de personas asturianas. Un grupo compuesto exclusivamente por actores y actrices y otro formado por personas que no han tenido nunca ninguna experiencia en el mundo de la interpretación actoral. En ambos grupos se ha buscado la similitud en porcentaje de hombres y mujeres y una edad comprendida entre los 35 y los 48 años.

El grupo 1, al que llamaremos grupo experimental, está formado por actores y actrices con formación en Artes Escénicas, que trabajan de manera continuada en teatro, siendo la actividad principal de cuantas realizan en su vida diaria. Los forman un total de 26 personas.

El grupo 2, al que llamaremos grupo control, está formado por personas que no han tenido nunca ningún contacto con la interpretación actoral, ni siquiera como aficionados. En este grupo, se ha buscado, además de la paridad entre hombres y mujeres, porcentajes similares en cuanto a la dedicación profesional. Por tanto, este grupo lo forman personas dedicadas a la ciencia natural, ciencia social, humanidades, y personas de otras disciplinas artística (música, danza y arte plásticas). Lo forman un total de 26 personas.

Materiales

Se hace uso de las redes sociales para llegar a los profesionales con quienes se desea

realizar el estudio. Este medio sirve tanto para la primera toma de contacto, para el consentimiento, así como para facilitar los documentos necesarios.

Se han utilizado los cuestionarios del *Instituto Neuropsicológico y Educación* adaptados de Walter McKenzie de Diagnóstico de Inteligencias Múltiples. Ambos cuestionarios se utilizan normalmente en el ámbito educativo, siendo el de infancia, utilizado por el profesorado a modo de escala de observación, y siendo el de adulto, utilizado a partir de la educación secundaria y respondido por el propio sujeto. La variación aquí es, que, en ambos casos, responde la propia persona sobre sí misma en esos dos períodos de su vida. Por lo tanto, hay que considerar que lo que vamos a medir en realidad es la percepción actual que los sujetos tienen de su habilidad inter e intrapersonal ahora y cuando eran niños. Y los resultados y conclusiones obtenidas, están sometidas por tanto a esta condición de subjetividad. Ambos cuestionarios plantean diez preguntas sobre cada una de las ocho inteligencias. El sujeto responde con 1 si la frase se ajusta a sí mismo, 0 si no tiene nada que ver consigo, y 0,5 si solo algunas veces se ajusta.

Para realizar el análisis estadístico de los datos obtenidos en el estudio, se ha hecho uso del programa Microsoft office Excel 2007, versión 14.2.0.

Procedimiento

La información que se les hacía llegar, fue escueta en el objetivo y muy clara en el procedimiento. Se les explicó que se trataba de una investigación sobre habilidades básicas (evitando nombrar la palabra inteligencia por el rechazo que ésta pudiera suponer) en actores y no actores para lo cual debían de responder a dos cuestionarios muy sencillos, de forma sincera y atendiendo a cómo se describían a ellos mismos y mismas en la actualidad y en la infancia.

Se les sugería, para el cuestionario de infancia, que trataran de recordar sus experiencias en el pasado, así como recordar los comentarios y apreciaciones que siempre han recibido de familiares y/o profesores sobre cómo eran y cómo se comportaban en aquella época.

El cuestionario era anónimo y simplemente en el momento de su recepción se les otorgaba un código alfanumérico para vincular el cuestionario adulto con el de infancia. En cada uno de los documentos se explicaba claramente cómo contestar a las preguntas.

A pesar de que el interés en esta investigación versa sobre las inteligencias intrapersonal e interpersonal, se decide enviar el cuestionario completo de inteligencias múltiples como método para evitar la “deseabilidad social” en los sujetos, que podrían responder de forma no sincera tratando de obtener buena puntuación. Si sólo se enviasen las preguntas relativas a esos dos apartados que interesan, los sujetos poco hábiles en ellos, tenderían a no contestar con 0 a ninguna pregunta para evitar quedar como sujetos poco capaces. Dándoles la oportunidad de que manifiesten su habilidad y capacidad en otras inteligencias, no habrá reparos en poner respuesta 0 en las preguntas objeto de estudio, si ese es realmente el caso. Por ejemplo, no habrá problema en decir que no me gusta conversar o que no puedo expresar fácilmente cómo me siento, si por el contrario he podido mostrar y afirmar otras capacidades como por ejemplo que me gusta trabajar con hojas de cálculo o bases de datos en el ordenador o que me gustan los deportes. Esta cuestión es clave en la investigación para evitar este sesgo de la deseabilidad social.

En la presentación de los cuestionarios se omite el nombre de las inteligencias que precedían a cada una de los ocho cuadros con las preguntas. Como ya se ha comentado anteriormente la palabra inteligencia, pone al sujeto en una situación de compromiso y tensión que podría ser rechazada por muchas personas, especialmente por las más inseguras, consiguiendo por tanto otro sesgo relevante, que consistiría en que la muestra estaría formada por personas que tienen alta autoestima y creencia de buena capacidad intelectual (según el concepto tradicional del término), y no sería entonces una muestra representativa, teniendo en cuenta que este tipo de constructos, como el autoconcepto y la autoestima, podrían ser los responsables de los resultados altos en inteligencia emocional y no lo que pretendemos medir, es decir, el oficio de actor y actriz.

La muestra quedó configurada y cerrada en el momento en el que se consiguió la distribución por sexos y profesiones comentada anteriormente.

Una vez recibidos los cuestionarios realizados, se procedió a la corrección de los mismos tal y como está planteada por sus creadores: se suman las puntuaciones independientes de cada una de las inteligencias y se multiplican por diez, obteniendo un índice de 0 a 100.

A continuación, se extrajo la media de los sujetos de ambos grupos, en ambos cuestionarios, en ambas inteligencias (interpersonal e intrapersonal) para realizar

un análisis comparativo y extraer conclusiones.

Se llevó a cabo, además, un contraste de hipótesis para determinar si las diferencias encontradas en las medias en ambas poblaciones son realmente diferentes o se deben al azar.

Análisis de datos

Las medias obtenidas, en cada uno de los grupos, en cada uno de los cuestionarios en cada una de las inteligencias, son los siguientes:

	ACTORES-ACTRICES		NO ACTORES-ACTRICES	
	Infancia	Aduldez	Infancia	Aduldez
I. Interpersonal	61	72,7	68,5	69,8
I. Intrapersonal	51,9	83,1	60	77,9

Se puede observar que, en la edad adulta existe un aumento de puntuaciones en ambas inteligencias, en ambos grupos, si bien este aumento es mayor en el grupo de actores y actrices y en la Inteligencia Intrapersonal

El grupo de no actores/actrices, muestra puntuaciones mayores que los sí actores/actrices en la infancia, en ambas inteligencias, siendo mayor en la Interpersonal.

El grupo de actores/actrices muestra mayores puntuaciones que el grupo control en la edad adulta en ambas inteligencias, siendo mayor en la Intrapersonal.

La diferencia de puntuaciones entre la infancia y la edad adulta, es decir, el margen de mejora, en ambas inteligencias, es mayor en los actores/actrices, siendo más amplia dicha diferencia en la Inteligencia Intrapersonal.

Resultados

Se realiza el procedimiento de contraste de hipótesis para determinar si esta diferencia que se observa entre la infancia y la edad adulta, en ambos grupos, en ambas inteligencias, se debe al azar o es un dato significativo.

Variable 1: incremento de la percepción de la Inteligencia Interpersonal desde la edad infantil a la edad adulta.

Muestra de 26 actores/actrices, con media de la variable $X_1=11,73$ y desviación típica $s_1=25,18$.

Muestra de 26 personas no actores/actrices, con media de la variable $X_2=1,35$ y desviación típica $s_2=14,60$.

Contraste de hipótesis para la diferencia de las medias:

El estimador para la diferencia de medias de las poblaciones es $X_1 - X_2=10,38$

Hipótesis nula H_0 : las medias de las dos poblaciones coinciden: $m_1=m_2$

Hipótesis alternativa H1: las medias de las poblaciones son diferentes: $m_1 \neq m_2$

Se marca un nivel de confianza del 95% o 0,95. Para nivel de significación correspondiente $\alpha=0,05$ el valor crítico $z_{\alpha/2}$ es 1,96 y la semiapertura del intervalo de confianza se calcula por la fórmula:

$$L = 1,96 \sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}} = 11,19$$

Como $X_1 - X_2 < L$, no podemos rechazar la hipótesis nula con ese nivel de significación, admitiendo que **las diferencias muestrales pueden deberse al azar**.

Variable 2: **incremento de la percepción de la Inteligencia Intrapersonal desde la edad infantil a la edad adulta.**

Muestra de 26 actores/actrices, con media de la variable $X_1=31,15$ y desviación típica $s_1=16,32$.

Muestra de 26 personas no actores/actrices, con media de la variable $X_2=17,88$ y desviación típica $s_2=13,86$.

Contraste de hipótesis para la diferencia de medias:

El estimador para la diferencia de medias de las poblaciones es $X_1 - X_2=13,26$

Hipótesis nula H0: las medias de las dos poblaciones coinciden: $m_1 = m_2$

Hipótesis alternativa H1: las medias de las poblaciones son diferentes: $m_1 \neq m_2$

Marcamos un nivel de confianza del 95% o 0,95. Para el nivel de significación correspondiente $\alpha=0,05$ el valor crítico $z_{\alpha/2}$ es 1,96 y la semiapertura del intervalo de confianza se calcula por la fórmula:

$$L = 1,96 \sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}} = 8,23$$

Como $X_1 - X_2 > L$, rechazamos la hipótesis nula con ese nivel de significación, lo que quiere decir que **las medias de las dos poblaciones son significativamente diferentes**.

Discusión y conclusiones

Al tratarse de un cuestionario de autoevaluación, en el que las personas contestan a preguntas sobre sí mismas, está

presente la subjetividad. Por lo tanto, todos los resultados y conclusiones han de verse desde esta óptica. Los datos hacen referencia no a cómo son de inteligentes emocionalmente actores y no actores, sino a cómo ellos y ellas se describen.

Las personas dedicadas a la interpretación, en la edad adulta, se perciben como más competentes en ambas variables de estudio que aquellas personas que no han tenido nunca ninguna experiencia en ese sentido. Dicha diferencia es significativa en la Inteligencia Intrapersonal según resultados del contraste de hipótesis. Por tanto, la conclusión principal que podemos extraer del presente estudio es que las personas que trabajan en el mundo de la interpretación, perciben un mayor desarrollo de su Inteligencia Intrapersonal en la edad adulta respecto de personas que nunca trabajaron como actores o actrices. Si bien este incremento de inteligencia emocional en actores observada es una medida subjetiva, en cuanto que se ha basado en una percepción personal, el hecho de apreciarse a sí mismo como mejor en algo, tiene que ver con el autoconcepto y la autoestima. Ambos constructos forman parte de esa inteligencia emocional, y por ello podemos considerar esa mayor demostración de autoestima y autoconcepto positivo en actores y actrices como medida objetiva de una mayor inteligencia emocional.

El trabajo en interpretación podría contribuir por tanto a que las personas lleguen a percibirse como más hábiles para distinguir las propias emociones, para pensar en sus propios procesos mentales, para conocerse mejor, autoreflexionar, etc. Es decir, el ejercicio de la interpretación podría mejorar la *relación con uno mismo*, la inteligencia intrapersonal.

Por el contrario, la inteligencia interpersonal, que es aquella que tiene que ver con la relación con los demás, y que en la educación más se ha relacionado con el teatro, no ha revelado diferencias significativas entre actores y no actores. Esto puede deberse a que, como explica el padre de las Inteligencias Múltiples, la Inteligencia interpersonal sí se ha trabajado en el sistema educativo tradicional, (H. Gardner, 2004) por lo tanto, todas las personas han tenido oportunidad de desarrollarla, pero no ha sido así con la Inteligencia Intrapersonal.

Si consideramos la Inteligencia emocional como una inteligencia más del ser humano, con la misma importancia que todas las demás, y que correlaciona mucho con el éxito o fracaso en la vida como se explicó anteriormente, se puede utilizar el ejercicio de la interpretación como herramienta para contribuir a un buen desarrollo, haciendo que las personas, desde su infancia, sean más inteligentes emocionalmente. La escuela debe ser lugar que se comprometa y que trabaje para conseguir un mejor desarrollo y aprendizaje en esta cuestión. Debemos pensar en una escuela en la que puedan crearse las condiciones necesarias (organizativas, legislativas, temporales, espaciales y curriculares) para que, como en otros planes de estudio en otros países, el *drama* forme parte de los contenidos curriculares de las etapas obligatorias.

Las Escuelas Superiores de Arte Dramático, en sus planes de estudio, deberían igualmente considerar esta dimensión del teatro creando una rama de *teatro, psicología y educación*, formando a profesionales que puedan desarrollar la función de impartir docencia en arte dramático en los centros de educación secundaria con calidad.

Referencias

- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba.
- Eines, J. Mantovani, A. (1980) *Teoría del juego dramático*. Madrid: MEC/INCIE.
- Fernández, M. L. y Montero I. (2012) *El teatro como oportunidad*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
- Gardner, H (1994) *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Ciudad de Mexico; Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2003) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Moreno, J. L (1970) *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Introducción a la teoría y a la praxis*. Mexico: F.C.E.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre

la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado el 16 de agosto de 2015 de www.portal.unesco.org/

- Peñarrubia, F. (2008) *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- Perls, F. (1976) *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago: Cuatro vientos.

El siguiente artículo recoge la comunicación del autor presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

Teatro *Verbatim*. Una metodología de investigación y de creación teatral

Verbatim theatre. A research and theatrical playbuilding methodology

Emilio Méndez Martínez

Investigador independiente, Oviedo, España

emiliomendezmartinez@gmail.com

https://www.researchgate.net/profile/Emilio_Mendez-Martinez

Para referenciar: Méndez Martínez, Emilio. (2019). Teatro *Verbatim*. Una metodología de investigación y de creación teatral. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 93-99.

RESUMEN: El ser humano aprende por imitación, que está en la base del teatro. Por lo tanto, el teatro es un medio de investigación natural mediante el cual el ser humano comprende la realidad. Como cualquier arte, el teatro se basa, más que en dar respuestas, en generar preguntas, que son las que responden más fielmente al constructo de lo real en tanto este es un concepto dinámico, no estático, y las preguntas se sitúan en el espacio de la contingencia. Esta comunicación tratará el redescubrimiento y progresiva aceptación por parte de la academia del teatro como herramienta de investigación cualitativa válida. Consecuentemente, planteará la importancia que tienen las artes para cuestionar el paradigma positivista imperante en la academia, normalmente asociado a intereses de revistas al servicio de los mayoritarios sistemas económicos occidentales. Con este objetivo, presentaré una experiencia basada en el teatro *verbatim* como herramienta de investigación.

ABSTRACT: Human being learns by imitation, which is a part of the theatre. Therefore, theatre is a natural way of research through which human being understands reality. As any art, theatre is based, rather than giving answers, on generating questions, which respond more faithfully to the construct of the reality, as this is a dynamic concept, not static, and the questions are placed in the space of contingency. This communication will show the rediscovery and progressive acceptance of the theatre by academy as a valid qualitative research tool. Consequently, it will raise the importance of the arts to question the prevailing positivist paradigm in academia, usually associated with the interests of some journals at the service of major Western economic systems. With this objective, I will present an experience based on Verbatim Theatre as a research tool.

Introducción

El ser humano aprende por imitación, que está en la base del teatro. Por lo tanto, el teatro es un medio de investigación natural mediante el cual el ser humano va generando esquemas acerca de lo que la realidad es y no es, es decir, a través del teatro comprendemos y ponemos en duda la realidad. Todo arte, incluido el teatro, se basa en plantear preguntas más que en ofrecer respuestas, respondiendo de este modo más verazmente al constructo de lo real, dado que este es un concepto dinámico, no estático, y las preguntas se sitúan en el espacio de la contingencia, o lo que es lo mismo, en la “posibilidad de que algo suceda o no suceda” (DRAE). Actualmente, en la academia prima la credibilidad del paradigma positivista, que suele basarse en métodos cuantitativos de recogida y análisis de información. Estos métodos tratan de reducir al lenguaje de las matemáticas (los números), aquellos fenómenos objeto de estudio (de “medirlos”), incluidos los comportamientos humanos, para de ese modo tender hacia la enunciación de teorías generalizables. Por otro lado, los paradigmas cualitativos, asociados en mayor medida con las ciencias sociales, parten de la base de que aquellos comportamientos humanos son

siempre contradictorios, y por tanto abandonan la idea de establecer teorías generalizables (Álvarez y San Fabián, 2012), aspirando a que las conclusiones de una investigación se concreten en forma de puertas abiertas a la reflexión y no como cajas cerradas que contienen “verdades”. Por tanto, los enfoques cualitativos abandonan los números como medio para comprender la realidad y suelen trabajar a partir de la palabra. La Investigación Basada en las Artes (IBA) supone dar un paso más allá en la investigación cualitativa: asimismo, no cuenta con la limitación de “demostrar” que algo “es” (y como consecuencia, no es): “el arte empieza donde la ciencia termina”, dijo Ernesto Sábato (Arias, 2015); la IBA aspira a explorar la realidad por medio de lenguajes alternativos a los números y a la palabra, tratando de expresar lo inefable (Barone y Einsner, 2006). En concreto, el teatro, como expresión artística que es, constituye otro lenguaje diferente al lingüístico, que usamos mayoritariamente para comprender el mundo y relacionarnos con él, y por tanto nos permite abordar la necesidad humana de comprender desde una perspectiva diferente, posibilitando de ese modo encontrar puntos de vista divergentes a los aceptados como únicos o imperturbables.

Investigación basada en las artes (IBA)

La IBA es un método de investigación de corte cualitativo que usa cualquier tipo de arte como herramienta de investigación. Cuando el ser humano prehistórico dibujaba animales en una cueva, lo hacía porque trataba de entender fenómenos propios de su cotidianidad. El impulso de cualquier obra de arte suele tener que ver con esa incomprensión y su consecuente pretensión de entender. Por lo tanto, esencialmente el arte es un medio de investigación.

¿Toda obra de arte es una herramienta de investigación académica?

De no ser así, ¿cuál es la línea que separa una obra artística como herramienta de investigación de otra que no lo es? Estas preguntas son tan interesantes como controvertidas; de hecho, si para responderlas partimos del enfoque de la IBA, no estableceríamos como objetivo separar con claridad dos realidades tan difíciles de diferenciar. Algunos autores como Kip Jones (Hearing y Jones, 2018) opinan que además de usar el arte al servicio de la investigación, se necesita un método. Al respecto, podría también plantearse que el lugar desde el que la persona impulsa el proceso (“estoy llevando a cabo una investigación por medio del arte” o “estoy construyendo una pieza artística”) es clave para realizar la distinción que estamos planteando. Es posible que de un punto de partida u otro surjan matices diferenciadores. Por otro lado, uno de los elementos que la IBA incluye, así como otras metodologías cualitativas, como la etnografía o la indagación narrativa, por ejemplo, es eliminar la distancia entre la persona que investiga y el hecho investigado (Hernández Hernández, 2008), dado que entiende que esa distancia es falaz en tanto el primer elemento siempre condiciona al segundo, sobre todo en las ciencias sociales, y por tanto se debe dar cuenta de ello. “Los investigadores cualitativos no actúan como un elemento neutral invisible en el campo” (Flick, 2015, p. 26). Es más, al intensificarse la relación entre el “investigador académico” y el “investigador participante”, llevándose a cabo no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo emocional, el estudio tiene lugar a partir de relaciones horizontales que

garantizan que los resultados obtenidos responden en mayor medida a una realidad más objetiva (Hernández Hernández, 2008).

Características de la IBA.

Según Barone y Eisner (2006), la IBA se caracteriza por:

- Usar elementos artísticos y estéticos. Es decir, se aleja del número o de la palabra como elementos vehiculares de la investigación, ofreciendo una oportunidad diferente de acercarse al conocimiento.
- Buscar otras maneras de mirar y representar la experiencia. No persigue ofrecer explicaciones cerradas de lo que los fenómenos son, sino adentrarse en lugares inexplorados ofreciendo la oportunidad de ver la realidad desde diferentes puntos de vista.
- Tratar de desvelar aquello de lo que no se habla. Su objetivo es plantear una conversación profunda eludiendo la pretensión de dar soluciones.

Investigación Basada en las Artes y educación

Así las cosas, parece clara la pertinencia de la IBA como metodología adecuada en el campo de la educación (Leavy, 2015) por ser este un campo que estudia los comportamientos del ser humano. Sin embargo, como ya he señalado, en el mundo académico actualmente se concede mayor fiabilidad a investigaciones realizadas bajo el paradigma positivista que tiende a concebir que la investigación se formula mediante números: cuanto más objetivo, mejor. En ese camino de comprender la realidad - comprender es generar un esquema de lo que la realidad es, y por tanto de lo que no es (García Calvo, 2002)-, dichos paradigmas optan por eliminar ciertos matices omitiendo por tanto parte la realidad estudiada (Barone y Eisner, 2006), que no se comprende. Por esa razón, Hernández Hernández (2008) defiende la finalidad pedagógica inherente a la IBA, dada su eficacia para tratar de investigar fenómenos que incluyan comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas. No hace falta comprender las realidades para actuar convenientemente dentro de ellas.

Pienso que sumir esta máxima es muy importante en el campo de la pedagogía.

Neoliberalismo e investigación

La primacía progresivamente asentada en el mundo de la investigación del paradigma positivista tiene que ver con la necesidad de reducir la complejidad de los fenómenos a hechos “demostrables”, cuantificables, a partir de los cuales seguir avanzando velozmente en el marco de la ciencia. Se necesita saber si algo es o no es, si es bueno o malo, mejor o peor, eliminando como consecuencia contradicciones y matices que todo fenómeno estudiado posee, siempre en pro de dicha velocidad. Una de las causas importantes que demandan esta rapidez la podemos encontrar en la necesidad de los sistemas económicos neoliberales, mayoritarios en las sociedades occidentales (Peters y Olssen, 2011), que necesitan agilizar todos los procesos para azuzar el consumismo, base sobre la que se erigen y que los mantiene vivos, hasta el punto de conformar un nuevo modelo de ser humano cosificado (Freire, 2009), el *homo consumericus* (Lipovetsky, 2007), mediante patentes y/o índices de productividad investigadora que permitan ostentar puestos relevantes en diferentes rankings, desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), hasta el *Academic Ranking of World Universities* (conocido popularmente como ranking de Shanghái), el CSIC u otros (Díez Gutiérrez, 2018). Este contexto resulta clave para cualquier análisis que de la educación queramos afrontar.

En conclusión, la IBA se considera una metodología de investigación fiable, que aporta medios alternativos a los usados de manera clásica para generar conocimiento, en tanto el arte siempre ha sido un medio de investigación que precisamente existe por la necesidad que el ser humano ha tenido y tiene de comprender y expresar aquello que le es difícil de comprender y explicar únicamente por medio de palabras o números, al tratarse de fenómenos complejos, repletos de contradicciones. Por tanto, la IBA es un método de investigación muy adecuado para el contexto educativo, un campo de conocimiento práctico cuyo objeto de estudio son personas que suelen convivir durante largas jornadas y etapas vitales.

Etnoteatro

Esta es la palabra que la academia se inventó para diferenciar el teatro como hecho artístico del teatro como herramienta de investigación, aunque casi siempre sea difícil realizar esta distinción (Salvatore, 2018). Según Saldaña (2016), el etnoteatro emplea los recursos tradicionales y las técnicas artísticas del teatro para que las personas participantes en una investigación construyan una obra de teatro basada en sus experiencias y/o en la interpretaciones de los datos, y que representarán ante un público; mientras que el etnodrama es un guion teatral escrito que consta de selecciones dramatizadas y significativas de narraciones recopiladas a partir de transcripciones de entrevistas, notas de campo de observación de participantes, entradas de diarios, recuerdos/experiencias personales y/o medios impresos o tecnológicos. De entre las herramientas de investigación basadas en representaciones artísticas (música, pintura, cine, etc.), tanto el etnoteatro como el etnodrama son posiblemente las más utilizadas (Leavy, 2015). Ambas realidades pueden ser complementarias, pero se puede utilizar la una sin la otra. Aquí hablaré del etnoteatro, pero he trazado la línea que la separa del etnodrama para dejar claro de a qué me estoy refiriendo. Además, al etnoteatro también se le suele llamar etnografía performativa (*performance ethnography*), y suele permitir a la persona investigadora explorar diferentes dimensiones, tonalidades y sensorialidades normalmente no contempladas en una representación textual tradicional (Leavy, 2015). Para usar el etnoteatro como herramienta de investigación se debe estar cualificado para afrontar las demandas estéticas derivadas: desarrollo de guion, convenciones escénicas, actuación en directo y presencia de un público (Salvatore, 2018), por lo que parece lógico concluir que la persona investigadora ha de contar además con una formación y experiencia artísticas adecuadas para implementar estas herramientas de manera satisfactoria.

Teatro Verbatim (Verbatim Theatre)

En parte narración, en parte composición, en parte mímica, en parte invención... Así

definen Gallagher, Wessels y Wayman Nteloglou (2012) el *Teatro Verbatim*. La técnica del Teatro *Verbatim*, creada por Joe Salvatore (Salvatore, 2018), es usada dentro de un tipo de teatro llamado documental, y sobre la que diferentes compañías de teatro aplicado alrededor del mundo han construido sus piezas teatrales, por ejemplo: "The Laramie project", de la compañía estadounidense Tectonic; o "Ruz-Bárceñas", de la sala madrileña *Teatro del Barrio*. Su técnica se basa en recoger entrevistas que el equipo investigador selecciona en clips de audio significativos. Dichos audios son repartidos entre las personas componentes del elenco que finalmente llevarán las historias vehiculadas por esas voces al espacio escénico de la manera más literal posible (*verbatim* = literal). El Teatro *Verbatim* suele dar voz a grupos marginales normalmente silenciados en la sociedad, situándose por tanto en la línea de Brecht o Boal (Anderson, 2007). Un elemento a tener en cuenta en prácticas basadas en este tipo de procesos es el principio ético que debe regir cualquier investigación. Es importante que las personas participantes en el proceso tengan la garantía de que sus historias no van a ser distorsionadas o menospreciadas (Anderson, 2007). Por lo tanto, se debe asumir que la puesta en escena es un medio para dar a conocer las historias precisamente con el objetivo de salvaguardar la identidad de las personas narradoras originales, posibilitando así una expresión totalmente libre que apele a generar momentos de reflexión real en el público.

En diversas ocasiones se ha criticado al Teatro *Verbatim* justamente por su literalidad, supuestamente por olvidar las enormes potencialidades creativas que tiene el teatro en la fase de creación de una pieza. Se suele argüir que este tipo de teatro es más propio de periodistas que de artistas (Gallagher et al., 2012). Este enfoque, no obstante, no desentona con los fines de investigación que para el teatro planteo en el presente escrito. No obstante, es conveniente aclarar que el Teatro *Verbatim*, como todo tipo de teatro, permite y exige altas dosis de creatividad para poner encima del escenario cada una de las historias que conforman cada pieza; es decir, conocemos el texto y cómo decirlo, pero desconocemos el resto, todo lo que tiene que ver con la puesta en escena: el movimiento escénico, la acción de la persona protagonista y de sus

acompañantes, la iluminación, la música, el espacio (dramático, escénico, lúdico, etc.), la relación de cada texto con el resto de textos o escenas, es decir, la dramaturgia, etc. Por tanto, se deben trabajar todos estos elementos para descubrir cómo se concretan, y para ello habremos de echar mano de esa creatividad de la que hablábamos.

Nuestra experiencia

Partí de la premisa de que el actual sistema educativo contempla pocos espacios de reflexión reales acerca de la educación, asimismo silencia la voz de las personas estudiantes (San Fabián, 2008). Por otro lado, las artes son un medio efectivo para ir favoreciendo la mejora del sistema educativo al suponer un canal de expresión y diálogo desde la libertad entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Metodología

El objetivo del presente proyecto fue reflexionar acerca de las bases sobre las que se erige el sistema educativo actual. El equipo investigador se compuso por siete personas investigadoras participantes y yo mismo basándonos en la metodología IBA (Investigación Basada en las Artes), que, como hemos desarrollado, plantea el uso de las artes como un medio de investigación efectivo, especialmente dentro de las ciencias sociales, y más específicamente en el campo de la educación (Leavy, 2015). Más concretamente, llevamos a cabo un etnoteatro, es decir, un proceso de investigación basado en el teatro.

Fases

El proyecto tuvo 3 fases: en la primera fase realizamos dos estudios independientes, hace dos años y año y medio respectivamente, con 88 adolescentes en total de diferentes contextos educativos a través de una unidad didáctica basada en la improvisación teatral con fines pedagógicos, focalizando en la variable espontaneidad, como impulso del proceso creativo, y que han conformado dos artículos científicos, uno de ellos publicado recientemente (Méndez-Martínez y Fernández-Río, 2019) y el otro

pendiente de publicación; en la segunda fase, siete de aquellos adolescentes de entre 14 y 19 años y un docente con más de 10 años de experiencia en el campo, desarrollamos una experiencia de *Etnoteatro* (Saldaña, 2016), que consiste en la creación de una representación teatral por medio de todas las posibilidades que este medio ofrece. Para construir dicho Etnoteatro, trabajamos sobre la técnica *Teatro Verbatim* (Anderson, 2007), un tipo de teatro llamado documental que, como he señalado, consiste en llevar al escenario selecciones significativas de audios de voz pertenecientes a entrevistas realizadas, en este caso, a las propias personas participantes de los estudios de la fase 1, con la particularidad final de haber cruzado las historias para que ninguna persona participante narrara su propia experiencia, sino la de un compañero o compañera; en la tercera y última fase de este proyecto, dicho Etnoteatro, que llevó por título “Porque sí”, fue representado ante un público compuesto por 78 profesionales de la educación de las cuatro etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y superior), de los que además se recogió opinión mediante preguntas abiertas y un grupo de discusión.

Resultados

Los resultados de esta investigación se concretan en la puesta en escena de la obra de teatro “Porque sí”, que, como toda pieza teatral, se trata de un tipo de arte efímero. Dicha obra se compone de 19 escenas basadas en las experiencias reales de las personas participantes, y por tanto dan cuenta, en la mayoría de los casos sin juicios de valor de por medio, de su realidad cotidiana dentro del marco escolar.

Conclusiones

El teatro como herramienta de investigación es una herramienta fiable en tanto plantea caminos que invitan a la reflexión conjunta en procesos de creación dinámicos y creativos, y por tanto más cercanos al conocimiento real, que está en continuo cambio, frente al conocimiento aceptado como real, que tiende a generalizar teorías estáticas acerca de lo que la realidad es. Asimismo, las prácticas artísticas son herramientas de investigación más

horizontales que las utilizadas de manera clásica, dado que invitan a las personas participantes a participar realmente en el proceso de investigación de manera activa: las personas que participan también investigan, lo cual enriquece el valor de la experiencia que, además de dar cuenta de manera más fiable de la realidad estudiada, supone una oportunidad de conseguir un impacto significativo en el día a día de la práctica educativa, y no de concretarse en otro producto relegado a los despachos del mundo académico.

Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 27(1).
- Anderson, M. (2007). Making Theatre from Data: Lessons for Performance Ethnography from Verbatim Theatre. *NJ*, 31(1), 79-91, DOI: 10.1080/14452294.2007.11649511
- Arias, R. [Algún día en alguna parte]. (2015, febrero 18). Entrevista a Ernesto Sábato – Programa “A fondo” (TVE, 1977) [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7Lx1exJLPBQ>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: aERA
- Díez Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gallagher, K., Wessels, A. y Wayman Ntelioglou, B. (2012). Verbatim Theatre and Social Research: Turning Towards the Stoires of Others. *Theatre Research in Canada*, 33(1).
- Hearing, T. y Jones, K. (2018). Chapter twenty-two: Film as Research/Research as Film. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of*

- Arts-Based Research*. London: The Guildford Press.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación educativa, *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art, Second Edition: Arts-Based Research Practice*. New York: The Guilford Press.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Méndez-Martínez y Fernández-Río, (2019). Mermaids, dogs and chameleons: theatrical improvisation in adolescents with Asperger's Syndrome. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1561960
- Peters, M. y Olssen, M. (2011). Neoliberalism, higher education and knowledge capitalism. En M. Peters (Ed.), *Neoliberalism and after? Education, social policy and the crisis of western capitalism*, pp. 41–74. New York: Peter Lang.
- Saldaña, J. (2016). *Ethnotheatre. Research from page to page*. New York: Routledge.
- Salvatore, J. (2018). Ethnodrama and Ethnotheatre. En P. Leavy (Ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. London: The Guildford Press.
- San Fabián, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares. ¿Hay alguien ahí? *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(5), 27-32.

El siguiente artículo recoge la comunicación de las autoras presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

The Cycle Project: Applied Theatre as a context for menstrual education in an Indian suburb

The Cycle Project: el Teatro Aplicado como contexto para la educación menstrual en un suburbio de India

Bárbara Espina Sánchez

Talulah Pollenne

Royal Central School of Speech and Drama, Londres, Reino Unido

thecycleprojectart@gmail.com

Para referenciar: Espina Sánchez, Bárbara y Pollenne Talulah. (2019). The Cycle Project: Applied Theatre as a context for menstrual education in an Indian suburb. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 101-112.

ABSTRACT: This communication aims to illustrate the experience of testing The Cycle Project in Greater Noida, Uttar Pradesh (India) in May-June 2018. Firstly, we will describe the circumstances which took us to India. Secondly, we will give background information concerning the cultural context, as well as the host organisation. Thirdly, we will offer insight into the drama and menstrual education work carried out through this Applied Theatre project.

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo ilustrar la experiencia de *The Cycle Project* en Greater Noida, Uttar Pradesh (India) desarrollada en mayo-junio 2018. Primero, describiremos las circunstancias que nos condujeron a India. Segundo, informaremos acerca del contexto cultural y de la organización de acogida. Tercero, compartiremos el trabajo de drama y educación menstrual llevado a cabo a través de este proyecto de Teatro Aplicado.

Introduction

Menstruation is "a blood loss associated with health and life, yet its meaning has in many ways been sculpted opposite to reality" (Dammery, 2016, p. 1). Since man began to study the body, menstruation has been considered a flaw, in comparison to its absence in the male body. Blood is supposed to be contained within the body's boundaries.

Theatre offers menstrual education a context in which participants can reflect on cultural values in action, "as they shape and explain behaviour" (Turner, 1980, cited in Schechner, 2002, p. 20). Specifically, exercises and games typical of the Applied Theatre practice enable a "physical reflection" on oneself and "deal with the expressivity of the body" (Boal, 2002, p. 48) in communication with others. These exercises and games can connect us with our embodied experience and our capacity to relate to others. The opportunity to connect with our bodies in a playful and creative way becomes relevant when the focus is on a bodily process as critical to women and wider society as is menstruation.

With funding from the Leverhulme Trust Award, *The Cycle Project* – our project fusing theatre and menstrual education – travelled to India in the context of a joint placement for our MA in Applied Theatre at the Royal Central School of Speech and Drama (CSSD), London. For over a decade now, course leader Dr. Selina Busby has been working with CSSD's BA and MA students in Dharavi (Mumbai), as well as fostering relationships between CSSD and Indian organisations in other parts of Northern India,

Introducción

La menstruación es "una pérdida de sangre asociada a la salud y la vida, sin embargo su significado ha sido esculpido, de muchas maneras, opuesto a la realidad" (Dammery, 2016, p.1). Desde que el hombre comenzó a estudiar el cuerpo, la menstruación ha sido considerada un defecto en comparación con su ausencia en el cuerpo masculino. La sangre debería estar contenida dentro de los límites del cuerpo.

El teatro ofrece a la educación menstrual un contexto en el que las personas participantes pueden reflexionar acerca de valores culturales a través de la acción, "puesto que estos dan forma a y explican el comportamiento" (Turner, 1980, citado en Schechner, 2002, p.20). Concretamente, algunos ejercicios y juegos típicos del Teatro Aplicado facilitan una "reflexión física" sobre una misma y "se ocupan de la expresividad del cuerpo" (Boal, 2002, p.48) en comunicación con las demás. Estos ejercicios y juegos nos ponen en contacto con nuestras experiencias y nuestra capacidad de relacionarnos con otras personas. La oportunidad de conectar con nuestros cuerpos de manera lúdica y creativa se vuelve relevante cuando la atención está en un proceso corporal tan crítico como lo es la menstruación para las mujeres y la sociedad en general.

Con la beca Leverhulme Trust Award, *The Cycle Project* –el proyecto con que fusionamos teatro y educación menstrual– viajó a India como experiencia práctica para nuestra Maestría en Artes de Teatro Aplicado

such as Udayan Care based in Delhi. Udayan Care became our host in Delhi's suburb for five weeks.

por Royal Central School of Speech and Drama (CSSD), Londres. La Dra. Selina Busby, directora del máster, lleva más de una década trabajando con estudiantes de CSSD de grado y posgrado en Dharavi (Mumbai) y fomentando relaciones entre CSSD y organizaciones indias en otras partes del norte de la India. Entre ellas está Udayan Care, basada en Delhi, cuyo equipo fue nuestro anfitrión en Greater Noida, un suburbio de Delhi, durante cinco semanas.

Development of the Experience

Jagshanti Udayan Ghar

Jagshanti Udayan Ghar – home to roughly 30 girls aged between 8 and 18 in Greater Noida (Uttar Pradesh) – is one node in Udayan Care's wide net of homes and programmes. This organisation seeks to "catalyse systemic change" by providing "orphan or destitute children" as well as an "underprivileged community" (Udayan Care, 2018) with scholarships, full financial support and access to higher education. Perhaps most importantly, it wishes to provide a home to grow up in, in a family environment that fosters a sense of belonging.

Udayan Care refers to the young people they look after and house as 'at-risk' (Udayan Care, 2017). In the West the concern over youth at-risk "is based on the logic of economics - a fear that 'at-risk' youth will not be productive, contributing members of society" (Conrad, 2005, p. 6). Udayan Care certainly invests a great deal of work in the rehabilitation of these young people for them to become active members of their communities. Regarding Jagshanti Udayan Ghar, the girls are sent to local schools with other children and participate in community events, such as dance contests. Additionally, and as an alternative to accessing higher education, some of these girls can learn crafting skills for them to sustain themselves in life after the home.

In India, the 'at risk' label refers to the potential abuse and trauma the children have suffered, rather than their behaviour specifically. The young girls we worked with have been "orphaned, abandoned or at risk" (Udayan Care, 2017, p. 6), therefore the terms 'at risk' are used differently to that way

Desarrollo de la experiencia

Jagshanti Udayan Ghar

Jagshanti Udayan Ghar -hogar que acoge alrededor de 30 chicas de edades comprendidas entre 8 y 18 años, en Greater Noida (Uttar Pradesh)- es uno de los nodos en la amplia red de hogares y programas de Udayan Care. Esta organización busca "catalizar cambio sistémico" dotando a "niños huérfanos o necesitados" y también a "comunidades desamparadas" (Udayan Care, 2018) con becas, pleno apoyo económico y acceso a educación superior. Asimismo, y de carácter fundamental para la organización, se busca proveer a los y las menores con un hogar donde crecer, un entorno familiar que fomente el sentimiento de pertenencia.

Udayan Care se refiere a las personas usuarias de su programa de acogida como personas "en riesgo" (Udayan Care, 2017). En occidente, la atención prestada a la juventud en riesgo "se basa en la lógica económica –el miedo a que los y las jóvenes "en riesgo" no sean miembros productivos y contribuyentes de la sociedad" (Conrad, 2005, p.6). Udayan Care ciertamente invierte mucho trabajo en la rehabilitación de jóvenes para que se conviertan en integrantes activas de sus comunidades. Con respecto a *Jagshanti Udayan Ghar*, las niñas asisten a colegios locales con otros niños y niñas de la zona y participan en eventos comunitarios, como concursos de danza. Además, y como alternativa a la educación superior, algunas de estas niñas aprenden técnicas de manualidades y labores para sustentarse a sí mismas en la vida después de Jagshanti.

En India, la etiqueta "en riesgo" se refiere al abuso y al trauma sufridos por los y las

in which they might be in the West. Understanding the vulnerability of our participants and their tumultuous journeys to the home was essential in contextualising the group, beyond the fact that we were working with a group of 20 girls, aged between 8 and 18 years.

In this setting, and as volunteer artists in residency, we co-ran a series of theatre and crafts workshops with the girls. We also ran punctual sessions with a mixed guest group during Udayan Care's annual summer camp, which took place at the home. Although a range of varied topics were covered, this communication focuses on the work we carried out concerning menstrual education.

Cultural background

In the past decade, concern in India about women's reproductive health has grown. As a result, multiple initiatives have been launched with the purpose of addressing menstrual hygiene.

The World Health Organisation (WHO) and the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) launched the Water, Sanitation and Hygiene (WASH) programme in 2015, in collaboration with India's Ministry of Drinking Water and Sanitation. This initiative aims to ensure that all health-care facilities have adequate water, sanitation and hygiene services. This is of particular value in schools as it improves girls' menstrual hygiene which is a main cause of school absence in teenage girls. To address this matter, UNICEF India conducted a study in Uttar Pradesh for their *Girls Today, Women Tomorrow* (2012) project on social and behaviour change. The study aimed to gather information on "knowledge, attitudes, beliefs, and hygiene practices" (Malhotra, Gori, Coates and Mosquera-Vasquez, 2016, p. 279) related to menstruation among girls of ages 10 to 19 who are about to, or already menstruate.

In the context of the study, the concern of

menores, más que a su comportamiento de manera específica. Las jóvenes con quienes nosotras trabajamos se categorizan como "huérfanas, abandonadas o en riesgo" (Udayan Care, 2017, p. 6), luego el término "en riesgo" se emplea de modo diferente a como pudiera hacerse en occidente. El entender la vulnerabilidad de nuestras participantes y las complejas trayectorias que las han traído a este hogar ha sido fundamental para contextualizar el grupo, más allá del hecho de trabajar con 20 chicas de edades entre 8 y 18 años.

En estas circunstancias, como artistas voluntarias en residencia, hemos cofacilitado una serie de talleres de teatro y manualidades con las niñas. También trabajamos puntualmente con un grupo mixto durante el campamento de verano anual de Udayan Care, el cual tuvo lugar en Jagshanti. Aunque se tocaron un amplio rango de temas, esta comunicación se centra en el trabajo realizado en torno a la educación menstrual.

Marco cultural

La preocupación en India por la salud reproductiva de la mujer ha aumentado en esta última década. Como consecuencia, han surgido múltiples iniciativas relacionadas con la higiene menstrual.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) arrancaron en 2015 el programa *Water, Sanitation and Hygiene* o WASH ("Agua, Saneamiento e Higiene", en castellano) en colaboración con el Ministerio de Agua Potable y Saneamiento del Gobierno de la India. Esta iniciativa persigue garantizar que todas las instalaciones sanitarias disponen de servicios adecuados de agua, saneamiento e higiene. Esto es de particular relevancia en las escuelas, ya que favorece la higiene menstrual de las alumnas, siendo esta una de las causas principales de absentismo escolar en adolescentes. Para abordar este asunto, UNICEF India condujo un estudio en Uttar Pradesh ligado al proyecto *Girls Today, Women Tomorrow* (2012; en castellano, "Niñas hoy, mujeres mañana") acerca de cambio social y conductual. Este estudio buscaba recoger información sobre "conocimiento, actitudes, creencias y

Menstrual Hygiene Management (MHM) focuses on hygiene whilst bleeding and knowledge of how to dispose of used cloths or napkins. Findings show that 57% of the studied population had not received education or insight on menstruation prior to their first period, their menarche; 37% had incomplete knowledge, and only 1% had knowledge of correct hygiene management (Malhotra et al., 2016). Considering our group of 20 girls as a reference, and according to these statistics, 11 of them would be confused when bleeding for the first time; 7 would have some knowledge of what was happening in their bodies, and only 2 of them would know with certainty what to do when their menarche came.

It is worth considering, however, that the intergenerational family the Jagshanti Udayan Ghar girls constitute works in their favour by having the *didis* [older sisters] guiding the little ones. Therefore in this particular context, the study's results would most likely be altered slightly.

Nonetheless, despite the general effort in raising awareness about MHM, we found that there was, and is, a lack of education regarding an understanding of the menstrual cycle. The experience in the girls' lives and bodies, beyond the 'correct' disposal of used menstrual napkins, was also unaddressed.

The work

We are two white, English speaking, Western young women, attempting to lead theatre workshops around a delicate and intimate topic. This reality required a remarkably tactful approach in order to establish a good rapport with the girls and to foster engagement with the activities. We always had present in our minds the facilitator's

prácticas de higiene" (Malhotra, Gori, Coates y Mosquera-Vasquez, 2016, p.279) relacionadas con la menstruación en chicas de edades comprendidas entre 10-19 años que van a menstruar pronto o que ya menstrúan.

En el contexto de este estudio, la preocupación por la *Menstrual Hygiene Management* o MHM (en castellano, "Gestión de la Higiene Menstrual", GHM de aquí en adelante) se centra en la higiene durante el periodo de sangrado y el conocimiento acerca de cómo desechar las compresas o telas usadas. Los hallazgos muestran que un 57% de la población estudiada no había recibido educación o información acerca de la menstruación antes del primer sangrado o menarquia, 37% tenían desconocimiento total y solamente un 1% conocía el modo correcto de gestionar su higiene (Malhotra et al., 2016). Tomando nuestro grupo de 20 chicas como referencia, y en base a estas estadísticas, 11 de ellas recibirían su menarquia en un estado de confusión, 7 tendrían algo de conocimiento sobre lo que ocurría en sus cuerpos y solo 2 de ellas sabrían con certeza qué hacer en estas circunstancias.

Conviene tener en cuenta, no obstante, que la familia intergeneracional que forman las chicas de *Jaghsanti Udayan Ghar* juega en su favor, al servir las *didis* ("hermanas mayores", en hindi) de guías a las pequeñas. Por ello, en este contexto concreto, los resultados del estudio probablemente se verían ligeramente alterados.

Aun así, a pesar del esfuerzo general de crear conciencia acerca de la GHM, descubrimos que había, y hay, una falta de educación concerniente a la comprensión del ciclo menstrual. La experiencia en los cuerpos y las vidas de las chicas, más allá del "correcto" desecho de las compresas, queda también pendiente de ser tratada.

El trabajo

Somos dos mujeres jóvenes occidentales, blancas, de habla inglesa, intentando facilitar talleres de teatro acerca de un tema íntimo y delicado. Esta realidad requiere un acercamiento con mucho tacto para poder establecer un vínculo sano con las chicas y fomentar la participación activa en los talleres. En todo momento hemos tenido

"status as the outsider, the visitor and the guest" (Thompson, 2003, p. 20).

Challenging as this was, the greatest obstacles came from frequent shifts in our timetable and work planning. Firstly, rather than running our one proposed project, we were asked to run three; secondly, during our stay, there were five days when the home housed over 250 children while we worked with a dozen to create a social media awareness piece; thirdly, during a further five days we were unable to work because the presence of a visiting company running workshops was prioritised over ours; and lastly, the set ten-minute breaks during our two-hour workshops were constantly elongated due to the temptation of freshly fried samosas keeping the girls in the refectory for much longer than was planned for.

In this climate, James Thompson's (2011) reflection on the private aspects of Applied Theatre practice and the scope of its political intervention was encouraging and inspiring. With Michel de Certeau (1988) as a reference, Thompson elaborates on 'tactical' and 'strategic' performance practices. These terms address the different approaches to performance depending on the power *locus* the facilitator inhabits, "therefore, where some have the power to act strategically", he continues, "others can only resist within the boundaries in which they exist" (Thompson, 2011, p. 35). It could be said that the latter accurately describes our living and working context at Jagshanti. De Certeau and Thompson's insight has helped positivize and make the most of our work by conceiving our practice as a 'manoeuvre' within the space of the other (De Certeau, 1988).

As defined by the Cambridge Dictionary of English, a manoeuvre is "a movement or series of moves requiring skill and care" ("Manoeuvre", 2018). While we acted in agreement with the aspects of 'skill' and 'care', the notion of 'movement' requires contextualising. Circumstances are key in defining any action. Considering this action as a manoeuvre suggests a very limited margin of movement and choice. Our movements and manoeuvres became reflex actions to survive an imminent threat. What was under threat here was the possibility for us to develop consistent work.

presente el "estatus de forastera, de visitante y de invitada" (Thompson, 2003, p.20) de la facilitadora.

Siendo el objetivo de *The Cycle Project* ya de por sí un gran reto, los mayores obstáculos procedían, sin embargo, de los frecuentes cambios en nuestro horario y plan de trabajo. Primero, en lugar de desarrollar nuestro único proyecto propuesto, se nos pidió desarrollar tres. Segundo, hubo cinco días durante los cuales el hogar acogió a más de 250 menores y se nos asignó un subgrupo mixto de 12 con quienes creamos una pieza sobre los pros y contras de las redes sociales. En tercer lugar, durante otros cinco días no pudimos trabajar debido a la prioridad de los talleres de una compañía india invitada sobre los nuestros. Por último, los descansos de diez minutos establecidos por nosotras eran alargados constantemente por la tentación de samosas recién hechas que mantenían a las chicas en el comedor más tiempo del planificado.

En este clima, nos pareció alentadora e inspiradora la reflexión que hace James Thompson (2011) sobre los aspectos privados de la práctica de Teatro Aplicado y el alcance de su intervención política. Con Michel de Certeau (1988) como referencia, Thompson profundiza en las prácticas performativas "tácticas" y "estratégicas". Estos términos se refieren a los diferentes modos de abordar lo performativo dependiendo del *locus* de poder que habita la facilitadora, "luego, donde algunas tienen el poder de actuar estratégicamente", continúa, "otras solo pueden resistir detrás de los límites dentro de los cuales existen" (Thompson, 2011, p. 35). Podría decirse que esto último describe con precisión nuestro contexto de trabajo y residencia en *Jagshanti Udayan Ghar*. Las perspectivas de De Certeau y de Thompson fueron de gran ayuda para positivizar y aprovechar al máximo nuestro trabajo al concebir la práctica como una "maniobra" en espacio ajeno (De Certeau, 1988).

Según el Diccionario Cambridge de inglés, una maniobra es "un movimiento o serie de movimientos que requieren habilidad y cuidado" ("Manoeuvre", 2018). Aunque nosotras actuamos de acuerdo con los aspectos de "habilidad" y "cuidado", la noción de "movimiento" requiere contextualización. Las circunstancias son clave para definir cualquier acción. El considerarla una

De Certeau takes the limitation a step further and speaks of *la perruque* [wig], which he describes as "the worker's own work disguised as work for his employer" (De Certeau, 1988, p. 25). This idea brings us to our very first day at the home. An Indian university student who was on a placement with Udayan Care at the time, was assigned to run a session for the girls. Coincidentally, she ran the session on menstrual hygiene, and we were invited to attend! She used a friendly, online educational video, in Hindi, which did not explain the menstrual cycle, but informed the audience on MHM. Tips included washing several times a day, using pads, alleviating cramps with hot water bottles, etc. In other words, it offered solutions to a 'problem'.

At this early stage we were still unsure about how openly such a topic would be discussed in this environment. We were also unsure about how to bring this up in our own workshops without stepping on any possible land mines and blowing the whole process up from the start! Our *perruque*, hence, materialised by building a whole workshop around the video's content, i.e. recycling stimuli approved by the organisation and fresh in the girls' minds.

This introductory session gave way to a series of workshops which led to staging the menstrual cycle phases by the end of our stay. The final stage of this process – building the scenes – is described next.

Devising the menstrual cycle

Our first workshop with the girls helped us to understand the kind of tasks they preferred to engage with. Given the weight that academic studies have in Udayan's ethos and practice, most of the material generated over this first contact was inevitably written work, specifically, lists of information. We asked the

maniobra sugiere un margen muy limitado de movimiento y elección. Nuestros movimientos y maniobras evolucionaron a acciones reflejas para superar una amenaza inminente. Lo que estaba bajo amenaza era la posibilidad de desarrollar nuestro trabajo consistentemente.

De Certeau lleva esta limitación un paso más allá y habla de *la perruque* (en castellano, "peluca"), que describe como "el trabajo propio disfrazado como el trabajo del empleador" (De Certeau, 1988, p. 25). Esta idea nos lleva a nuestro primer día en el hogar. A una universitaria de origen local, en prácticas con Udayan Care en aquel momento, se le fue asignada la tarea de hacer un taller con las chicas. Casualmente, se centraba en la higiene menstrual y se nos invitó a asistir a la sesión. La facilitadora empleó un video educativo online, en hindi, que no explicaba el ciclo menstrual, pero informaba sobre GHM. Las sugerencias incluían el lavarse varias veces al día, usar compresas, aliviar el dolor con bolsas de agua caliente, etc. Es decir, se ofrecían soluciones a un "problema".

En esta primera fase aún estábamos inseguras acerca de cuan abiertamente se hablaba sobre el tema en cuestión en aquel entorno. Tampoco sabíamos cómo introducirlo en los talleres sin comprometer o sesgar el proceso desde el principio. Nuestra "peluca", por tanto, se materializó creando todo un taller en base al contenido del video, esto es, reciclamos estímulos ya aprobados por la organización y aún frescos en la cabeza de las participantes.

Esta sesión introductoria dio pie a una serie de talleres que culminaron en la escenificación de las fases del ciclo menstrual al final de nuestra estancia. Describimos a continuación la última etapa de este proceso: la construcción de las escenas.

Escenificación colaborativa del ciclo menstrual

Nuestro primer taller con las chicas nos ayudó a entender el tipo de tareas que preferían hacer. Dado el peso que tienen los estudios académicos en la práctica y el espíritu de *Udayan Care*, la mayoría del material generado en este primer contacto fue inevitablemente trabajo escrito,

girls to form groups and recall two or three things from the video so that we could experiment with them through image theatre. We played our very own menstrual hygiene charades!

However, the girls always referred back to the 'instructions' the video recommended. Rather than focusing on two or three of these, they wrote down as many as they could remember in the spirit of 'getting it right'. This attitude gave us valuable insight into the need to loosen the 'right' and 'wrong' perspectives, in order for spontaneity to surface and to enable the girls to connect with their creativity.

In a similar methodological approach, the menstrual cycle phases were first introduced with the support of an online video followed by group discussion. It is worth mentioning that several of the girls claimed, and re-claimed, having witnessed 'an explosion' of the ovaries! There was definitely no explosion in the video. However, they insisted and even attempted to point it out, unable to spot the moment when this took place. This illustrated the lack of understanding concerning the menstruating body's cyclical functionality and ideas that it suffered a monthly crisis.

Having clarified the number of menstrual phases and what occurred during each one - whilst reiterating the absence of ovary explosion! - and emphasising the natural and healthy aspect of these, the group was split into four, i.e. one per phase. Staging the menstrual phases involved the following steps:

1. Building a still-image. We used the phase of the cycle as "the starting point for or prelude to the action" (Boal, 2002, p. xxii) which is revealed in the dynamization process when bringing life to these images.
2. Actioning these still images. This first part of this step enabled the "discovery of whatever direction or intention is innate in them" (Boal, 2002, p. xxii). It often happens that a corporal shape, when dynamized, reaches new horizons of meaning. An example of this can be found in one of the girls moving her feet, and in this gesture, discovering the dripping of blood, to which she added a 'dripping' sound with her mouth.

concretamente, listas de información. Les pedimos a las chicas que, en grupos, recordasen dos o tres cosas del video para poder jugar con ellas a través del teatro imagen. Sustituyendo títulos de películas por conceptos relacionados con la higiene menstrual, llegamos a crear nuestra propia versión del popular juego de mímica.

No obstante, las chicas mantenían como referencia las "instrucciones" recomendadas en el vídeo. En lugar de centrarse en dos o tres, escribieron tantas como pudieron recordar con el espíritu de "tenerlo bien". Esta actitud nos dio una pista valiosa sobre la necesidad de debilitar la perspectiva de "bien" y "mal" para que la espontaneidad aflorase y así pudiesen las chicas conectar con su propia creatividad.

Siguiendo una metodología similar, las fases del ciclo menstrual fueron introducidas con el apoyo de un video online y un posterior debate grupal. Conviene mencionar que varias de las participantes afirmaban -y re-afirmaban- haber visto "una explosión" de los ovarios. Con toda certeza, el video no incluía ningún tipo de explosión. Sin embargo, ellas insistían e incluso intentaban ubicarla en la pantalla, incapaces de encontrar el momento en que supuestamente ocurría esta detonación ovárica. Esto ilustra con fuerza la ya mencionada falta de educación acerca de la funcionalidad cíclica de un cuerpo que menstrúa y deja entrever una idea arraigada de que este sufre crisis mensuales.

Habiendo clarificado el número de fases menstruales, lo que ocurre en cada una de ellas -sin dejar de reiterar la ausencia de explosiones- y enfatizando el aspecto natural y saludable de estas, se dividió el grupo en cuatro, uno por fase. La escenificación de las fases menstruales consistió en los siguientes pasos:

1. Construir una imagen fija. Usamos la fase del ciclo como "punto de inicio de o prelude a la acción" (Boal, 2002, p. xxii) que es revelada en la dinamización del proceso al dar vida a estas imágenes.
2. Accionar las imágenes fijas. La primera parte de este paso es habilitar "el descubrimiento de cualquier dirección o intención innata en ellas" (Boal, 2002, p.xxii). Sucede a menudo que, al dinamizarse, una forma corporal alcanza nuevos horizontes de significado. Un ejemplo de ello puede hallarse en una de

The second part of this step implied the use of skills and tools acquired through and identified in a scaffolded practice. Participants employ these in service of their creative needs to devise their own work. Given our context, we resolved to call this approach *Devise It Yourself* (DIY), a twist to the popular acronym referring to arts, crafts, and building. Examples of these theatre tools are to play with rhythms, to experiment with gestures faster and slower; to play with levels, especially when composing a group image or scene; and to exchange actions and positions between participants, trying different options with the audience – in this case another group. The latter takes the DIY practice from an intra-group to an inter-group application.

3. Linking the scenes into a flowing menstrual cycle.

Here, steps 2 and 3 highlighted uncertainties regarding the biological process resulting in overlaps between phases. This indicated that the cycle's biology remained unclear, giving rise to incomplete scenes/phases with an overall confusion about their order!

With more exploration and clarification, the finalised sequence was weaved into our common project's performance with other theatrical material produced over our stay. This implied linking the cycle phases in the correct order, as well as finding a clear expressivity of these.

Evaluation

The Cycle Project's theatre and menstrual education endeavour was ultimately evaluated through our final performance. There were various aspects of our work which we hoped had been successful. One was that of creating a toolbox of techniques to make theatre, the DIY method. We believe that this was successful insofar as the girls gained ownership of the material created by shaping it through their creativity, tools and techniques, with our facilitating support only acting as guidance rather than direction.

La segunda parte de este paso implicó usar las habilidades y herramientas adquiridas e identificadas en la práctica guiada. Las participantes emplearon esto en servicio de sus necesidades artísticas para crear de manera colaborativa su propio trabajo. Dado nuestro contexto, resolvimos nombrar esta práctica *Devise It Yourself* (DIY; "hacedlo vosotras mismas", en castellano), un giro al popular acrónimo referido a los trabajos artísticos, manuales y de construcción caseros o de bajo presupuesto. Ejemplos de estas herramientas teatrales son el juego con ritmos, accionando gestos a distintas velocidades; el juego con niveles, particularmente a la hora de componer una imagen o escena grupal; el intercambio de acciones y posiciones entre participantes, probando diferentes opciones con el público –en este caso, otro grupo. Esta última opción expande la práctica DIY de la dimensión intragrupal a la intergrupala.

3. Enlazar las escenas dando fluidez al ciclo menstrual.

Los pasos 2 y 3 evidenciaron inseguridades en relación al proceso biológico, dándose un solapado entre fases. Esto indicó que la biología del ciclo aún no estaba del todo clara, dando lugar a fases/escenas incompletas con una confusión general en cuanto al orden de las mismas.

Con más exploración y clarificación, la secuencia definitiva fue intercalada en la representación final junto con más material teatral generado durante nuestra estancia. Esto requirió unir las fases del ciclo en el orden correcto y encontrar la manera de expresarlas con claridad.

Evaluación

El trabajo de teatro y educación menstrual de *The Cycle Project* fue evaluado fundamentalmente a través de la muestra final. Deseábamos haber tenido éxito con varios aspectos de nuestra propuesta. Uno era la creación de una caja de herramientas teatrales, el método DIY. Creemos que esto fue exitoso en la medida en que las chicas fueron dueñas del material generado. Le dieron forma con su creatividad, herramientas y técnicas, con nuestro apoyo facilitador actuando como guía más que como dirección.

Another was the extent to which the girls gained an understanding of their cyclical or pre-cyclical bodies and experiences. Evaluating the success of this endeavour was based on the common journey which we collectively undertook to explore our cycles and conceptions of our menstruating lives. Had the girls been staging ovary explosions, as performative as this could have been, we think we would have failed. However, our final performance included a 'Jagshanti Government Newsflash' which clearly staged the menstrual cycle in action and urged viewers to take control of their bodies and educate themselves about menstruators' rights and experiences. At some point, the girls even cheered and jumped to the following chant in Hindi: '*Beti bachao! Beti padhao!*' [Save girls! Educate girls!].

Having come from a written list of facts about MHM to this scene being devised as part of our performance allows us to say that we had some success in our theatre and menstrual education endeavour. Las chicas moviendo sus pies y, en la acción, descubriendo el goteo de la sangre, a lo que espontáneamente añadió un sonido "de goteo" con su boca.

Conclusion

This communication shares an example of Applied Theatre practice in a challenging community setting concerning a delicate subject. We undertook this challenge by utilising local resources, such as the menstrual hygiene video viewed on our first day. We took a scaffolding approach to theatre-making with the DIY tools. We aimed to take the group on a journey from writing a list of 'correct facts' to creatively staging and enjoying the menstrual cycle. The fact that participants collectively configured the development of their workshops through decision making and play reinforces the idea that Applied Theatre can offer "a space and place in which society might be reshaped through the imagination" (Nicholson, 2004, p. 11).

Amongst other sources of inspiration and materials, *The Cycle Project* roots itself in a playful yet pedagogical approach to menstrual education from a 'menstruality' lens. We borrow this concept from Alexandra

Otro aspecto fue hasta qué punto las participantes ganaron conocimiento sobre su experiencias y cuerpos cíclicos o pre-cíclicos. La evaluación del éxito de este proyecto se basó en el viaje compartido en que nos embarcamos de manera colectiva para explorar nuestros ciclos y conceptualizaciones de nuestras vidas como personas que menstruamos. Si las chicas hubiesen escenificado la mencionada explosión ovárica –y a pesar del potencial escénico de esta idea–, creemos que hubiese indicado un fallo educativo por nuestra parte. No obstante, la muestra final incluyó un "Noticiero del Gobierno de Jagshanti" que claramente escenificaba el ciclo menstrual en acción y urgía a la audiencia a tomar el control de sus cuerpos y a informarse sobre los derechos y experiencias de las personas menstruantes. En un momento dado, las chicas incluso animaban y saltaban coreando en hindi: *Beti bachao! Beti padhao!* ("¡Educa a las niñas! ¡Salva a las niñas!", en castellano).

Este viaje colectivo desde una lista de datos sobre la GHM hasta esta escena como parte de la representación final nos permite afirmar que hemos tenido cierto éxito con nuestra iniciativa de teatro y educación menstrual.

Conclusión

A través de esta comunicación compartimos un ejemplo de práctica de Teatro Aplicado en un contexto comunitario en torno a un asunto delicado. Abordamos este reto empleando recursos locales, como el vídeo sobre higiene menstrual visionado el primer día. La creación teatral fue guiada mediante andamiaje con el método DIY. Nos propusimos viajar en grupo desde una lista de "datos correctos" sobre la GHM hasta escenificar y divertirnos creativamente con el ciclo menstrual. El hecho de que las participantes configurasen de manera colectiva el desarrollo de los talleres mediante toma de decisiones y juego refuerza la idea de que el Teatro Aplicado puede ofrecer "un espacio y lugar en que la sociedad pudiera ser remodelada a través de la imaginación" (Nicholson, 2004, p.11).

Entre otras fuentes de inspiración y materiales, *The Cycle Project* aborda la educación menstrual de manera divertida al mismo tiempo que pedagógica enmarcada

Pope and Sjanie Hugo Wurlitzer, founders of *The Red School*, which is an online platform dedicated to education and dissemination concerning women's health and wellbeing in connection to the menstrual cycle. They propose that menstruality is "a living body of knowledge that evolves through each individual woman's experience and sharing of the process" (Pope and Wurlitzer, 2013). Menstruality refers to both internal and external dimensions of the menstrual cycle, which constantly impact our lives. It is also the lens which The Cycle Project chooses to adopt in order to re-examine daily life actions and interactions among individuals and society.

Historical disinterest in women's well-being has over time sculpted and reinforced current stigma around menstruation. Considering the body as "a site of conflict between the past and the present" as well as "a generational archive" (Nicholson, 2005, p. 103) is nuclear to The Cycle Project's aim of untangling embodied imprints of oppression in favour of promoting healthier relationships with our menstruating bodies and peers. We aim for this to be passed onto future generations.

por una perspectiva de "menstrualidad". Tomamos prestado este concepto de Alexandra Pope y Sjanie Hugo-Wurlitzer, fundadoras de *The Red School*, una plataforma online dedicada a la divulgación y educación acerca de la salud y el bienestar de la mujer a partir del ciclo menstrual. Ellas proponen que menstrualidad es "un cuerpo vivo de conocimiento que evoluciona a través de la experiencia individual de cada mujer y el compartir de este proceso" (Pope y Wurlitzer, 2013). Menstrualidad se refiere a ambas dimensiones, interna y externa, del ciclo menstrual, las cuales tienen un impacto constante en las vidas de quienes menstruamos, lo han hecho o lo harán. También es la lente que *The Cycle Project* escoge para reexaminar las acciones e interacciones cotidianas entre personas individuales y como sociedad.

El desinterés histórico por el bienestar de las mujeres ha esculpido y reforzado a través del tiempo el estigma actual alrededor de la menstruación. El considerar el cuerpo como "un lugar de conflicto entre el pasado y el presente" y como "un archivo generacional" (Nicholson, 2005, p. 103) es nuclear al objetivo de *The Cycle Project* de desenredar las marcas de opresión internalizadas en favor de promover una relación más saludable tanto con nuestros propios cuerpos menstruantes como con la realidad cíclica de otras personas. Aspiramos a facilitar que esto sea transmitido a futuras generaciones.

References/Referencias

- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non Actors*. London: Routledge.
- Conrad, D. (2005). Rethinking "at-risk" in drama education: Beyond prescribed roles. *Research in Drama Education*, 10(1), 27-41.
- Dammery, S. (2016). *First Blood: A Cultural Study of Menarche*. Clayton: Monash University Publishing.
- De Certeau, M. (1988). *The Practice of Everyday Life*. London: University of California Press.
- Malhotra, A., Goli, S., Coates, S. y Mosquera-Vasquez, M. (2016). Factors associated with knowledge, attitudes, and hygiene practices during menstruation among adolescent girls in Uttar Pradesh. *Waterlines*, 35(3), 277-305.
- Manoeuvre. (2018). In *Cambridge Dictionaries Online*. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/manoeuvre>
- Nicholson, H. (2004). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. London: Palgrave Macmillan.
- Pope, A. and Wurlitzer, S. H. (2013). *Menstruality*. Retrieved from:

<https://redschool.net/about/menstruality/>

Schechner, R. (2002). *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge.

Thompson, J. (2003). *Applied Theatre: Bewilderment and Beyond*. Germany: Peter Lang.

Udayan Care. (2017). *Guiding Young Lives for a Better Tomorrow Evaluation Report 2016-17*. New Delhi: Ajanta Offset and Packagings.

Udayan Care. (2018). *Uttar Pradesh – Greater Noida*. Retrieved from: <https://www.udayancare.org/chapterpage/uttar-pradesh/greater-noida>

El siguiente artículo recoge la comunicación de la autora presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

Trabajo de puntos de vista escénicos-View points en las clases de teatro

Work on scenic View points in the theatre lessons

Nora López Casella

Escuela Superior de Arte Dramático del Principado de Asturias, España

noracasella@gmail.com

Para referenciar: López Casella, Nora. (2019). Trabajo de puntos vista escénicos-View points en las clases de teatro. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 113-119.

RESUMEN: ¿Qué sucede en una clase de teatro antes de actuar? ¿Cómo podemos jugar en un espacio vacío, en un período de tiempo, desde el cuerpo y el gesto y crear movimiento e interacción escénica sin actuar, sin texto, improvisación o situación dramática? El trabajo de Puntos de Vista Escénicos, en adelante PVE, creado en sus inicios por Mary Overlie y ampliado y difundido por Anne Bogart, puede ser un recurso innovador en las clases de teatro de cualquier nivel educativo formal o no formal. Es una estructura para ejercitar y mantener en forma nuestra “músculatura creativa” y también un punto de partida para la creación escénica.

Parte de la premisa de que todo lo que surge en relación al espacio, y el tiempo, y las infinitas interacciones entre estos elementos, es válido para crear.

Los PVE son nueve principios básicos de movimiento que explicaremos en este trabajo, con su posible integración en las clases de teatro.

ABSTRACT: What happens in a theatre lesson before acting? How can we play in an empty space in a period of time, with the body and the gesture to create movement and scenic interaction without acting, without text, improvisation or dramatic situation?

The work of Viewpoints, PVE, created at the very beginning by Mary Overlie and afterwards extended and spreaded by Anne Bogart can be an innovating resource in the theatre lessons at any educational level formal or not formal. It consists of a structure to exercise and keep in a good shape our “creative muscle” and it can also be a point of departure for the scenic composition and creation.

It comes from the premise that everything that spreads in relation to time and space and, the never ending possibilities of interaction of these two elements, is valid for the creative act.

The PVE are nine basic movement principles with their possible integration in the theatre lessons that we will try to explain in this work.

Introducción

Existen múltiples disciplinas y técnicas de movimiento ligadas a la práctica de teatro, entre ellas la expresión corporal como máximo exponente. La técnica de *View Points* o Puntos de Vista Escénicos (PVE) se presenta como una herramienta original y poco aplicada en el ámbito de educación teatral no formal, que no solo investiga en el movimiento a partir de parámetros básicos como tiempo y espacio, si no que puede hacerlo con un objetivo de creación escénica al mismo tiempo que de entrenamiento, inicio o calentamiento en las clases de teatro.

A partir del trabajo realizado con los Puntos de vista Escénicos (PVE) con alumnado de Interpretación de nivel superior se pretende:

-Presentar esta técnica como recurso en las clases de teatro de cualquier nivel educativo, formal o no formal.

-Definir sus características.

-Exponer en una experiencia particular la metodología aplicada con alumnado de Interpretación de nivel superior.

-Establecer unas conclusiones en base a la evaluación hecha por los participantes al finalizar las sesiones de trabajo.

1. Los puntos de vista escénicos PVE ¿Qué son?

“Los PVE son una filosofía del movimiento traducida en técnica para:

1) Instruir actores y actrices, creadores y creadoras en general.

2) Crear movimiento en el escenario.

Los PVE son un conjunto de nombres que se dan a ciertos principios básicos de movimiento.” Bogart citando a Landau (2007 a) p.33.

Aunque puede afirmarse que los PVE nacen de diversas fuentes, citamos dos de las más importantes ya que definen el trabajo como tal, tanto en el desarrollo de la técnica como en el propio término: *Puntos de vista escénicos*.

La primera es Mary Overlie, profesora de danza de la New York University, coreógrafa, bailarina, artista de teatro, autora y creadora de la técnica Six Viewpoints para teatro y danza.

La segunda, Anne Bogart, directora de teatro y ópera estadounidense, investiga y amplía a nueve los Viewpoints. Actualmente es una de las directoras artísticas del Saratoga International Theater Institute (SITI), que fundó con el director japonés Tadashi Suzuki en 1992. Es asimismo profesora asociada en la Columbia University.

Cualquier técnica sirve para desarrollar y enriquecer los PVE. En el caso de Anne Bogart, ella partió de la técnica Susuki que a su vez tiene sus raíces en el teatro Noh y en distintas artes marciales.

Los PVE favorecen la espontaneidad en el movimiento y permiten adquirir la destreza para escuchar y responder con todo el cuerpo.

Cuando hablamos de traducir en técnica los PVE, es debido a la complejidad que adquieren a la hora de buscar un resultado artístico. Pero lo atractivo del trabajo con PVE es que tiene “capas”. Esto significa que puede practicarse con distintos niveles de complejidad sin desvirtuarlo, ya que siempre se está trabajando con la misma materia prima: el movimiento en relación al tiempo y el espacio.

“Es imposible decir donde se originaron realmente, ya que son intemporales y patrimonio de los principios naturales del movimiento, tiempo y espacio”. Bogart citando a Landau (2007a) p.29.

Los PVE son coordenadas que combinadas entre sí provocan apertura, comunicación y movimiento en el espacio, aún sin intencionalidad artística, generando un movimiento colectivo donde el todo es más

que la suma de las partes. Produce además durante la sesión de trabajo una conexión entre los participantes donde el espacio y el tiempo funcionan como “lianas” de las cuales agarrarse para jugar con una dimensión u otra.

Los movimientos generan además imágenes y sentimientos solo con poner la atención en ellos.

Los PVE juegan con parámetros de tiempo y espacio que entendemos todos y que se hacen de forma natural. Al hacerse conscientes como una herramienta para jugar y crear en las clases de teatro de cualquier nivel, desvelan un potencial infinito.

Con los PVE es posible jugar a combinar elementos de espacio y tiempo, dejando fuera la idea del error, de movimientos correctos o incorrectos. El alumnado puede utilizar todo lo que le ocurre. Y todo lo que sucede durante la sesión está bien. En consecuencia, los movimientos pertenecen al alumno y al grupo, no al profesor, y son una respuesta a lo que está sucediendo en el espacio escénico. No se utilizan consignas para guiar si no parámetros de PVE, que el alumnado irá adquiriendo en el transcurrir de las sesiones y que funcionan como disparador del movimiento.

Pueden usarse como entrenamiento o calentamiento y pueden ser una herramienta muy útil para componer escenas. De todo el material que surge del trabajo de PVE, solo se descarta lo que no es necesario según lo que se esté trabajando: idea, texto dramático, creación colectiva etc. Pero incluso ese material descartado puede ser utilizado en otra ocasión.

Solo se necesita ánimo para jugar, cualquiera puede iniciar un movimiento o la respuesta a algo que ya está pasando en torno al grupo. O tomar un movimiento o gesto de otro como punto de partida para crear movimiento.

Pueden usarse en cualquier tipo de género en el que se esté trabajando e incluso para crear dinámicas utilizando música.

No excluye nada a priori con criterios escénicos, facilitando al alumnado realizar todo tipo de propuestas que se enriquecen entre sí, sin que el profesor marque movimientos o acciones.

2. Procedimientos técnicos de aplicación.

PVE DE TIEMPO (4)	PVE DE ESPACIO (5)
-Tempo	-Forma
-Duración	-Gesto
-Respuesta Cinética	-Arquitectura
-Repetición	-Relaciones espaciales
	-Topografía

Explica Bogart citando a Landau (2007a):

Los PVE son puntos de concienciación que el artista, creador o creadora establece durante el trabajo.

PVE

-TEMPO: la velocidad con la cual se realiza un movimiento; la rapidez o lentitud con que algo sucede en el escenario.

-DURACIÓN: el tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin de un movimiento o secuencia de movimientos

-RESPUESTA CINÉTICA: reacción espontánea al movimiento que está ocurriendo alrededor; la rapidez con la que se responde a procesos de movimiento o sonidos; la reacción instintiva que ocurre por la estimulación de los sentidos.

-REPETICION: volver a hacer algo que se ha hecho previamente

a) Interna: un movimiento que se realiza en el cuerpo o con el propio cuerpo.

b) Externa: repetición de forma, tempo, gesto etc. que se produce alrededor nuestro.

PVE ESPACIO

-FORMA: Configuración que el cuerpo o los cuerpos adoptan en el espacio. Toda forma puede descomponerse en:

a) Líneas

b) Curvas

c) Una combinación de líneas y curvas.

Cuando trabajamos los PVE creamos formas redondeadas, angulares y combinación de ambas.

Además esta forma puede ser:

a) Estacionaria

b) En movimiento a través del espacio.

Por último esta forma se puede adoptar de tres maneras diferentes:

a) El cuerpo en el espacio

b) El cuerpo en relación con la arquitectura

c) El cuerpo en relación con otros cuerpos

-GESTO: Un movimiento que se realiza con una o varias partes del cuerpo. Hay dos clases de gesto:

a) Gesto de comportamiento o de conducta (GC): pertenece a lo concreto, al mundo físico del comportamiento humano tal como lo percibimos en nuestra vida cotidiana (...) Está definido normalmente por el carácter de la persona y nos proporciona información sobre el personaje. Es un tipo de gesto que puede verse en el metro o el supermercado.

Para trabajar, podemos subdividir el gesto de comportamiento o conducta en:

-Gesto privado y

-Gesto público

b) Gesto expresivo (GE) manifiesta un estado de ánimo o emoción. Es abstracto y simbólico en vez de representativo. Es universal e intemporal y no es algo que normalmente se vería en un supermercado o en el metro.

ARQUITECTURA: El espacio físico donde se trabaja y como afecta al movimiento. Al trabajar los PVE de arquitectura aprendemos a bailar con el espacio, a tener un diálogo con el mismo y a dejar que el movimiento evolucione partiendo de

lo que nos rodea y podemos crear una metáfora espacial.

La arquitectura se descompone en:

a) Masa sólida: paredes, suelos, techos, mobiliarios.

b) Textura: dependiendo si es madera, metal o tela el movimiento cambiará en relación a ella.

c) Luz: los puntos de luz en el espacio, las sombras que proyectamos etc.

d) Color: crear movimientos a partir de los colores que hay en el espacio.

-Relaciones espaciales: La distancia entre las cosas en escena, en especial un cuerpo de otro o un grupo de cuerpos. Las formas de agruparnos según que circunstancia o emoción.

-Topografía: El paisaje, el dibujo en el suelo. O el dibujo que creamos mediante el movimiento en el espacio. (p 34-37)

Los PVE están en constante evolución y, en la actualidad se está investigando con ellos en relación con el sonido. Debemos decir que sonido

Incluye tanto música como texto, lo que confiere a los PVE un campo de investigación por demás interesante. También han aparecido dos nuevos PVE aún sin explorar, que creemos útil citar y son: Dinámica-Volumen- y Tono.

Desarrollo de la experiencia

1. Como integrarlos en las clases de teatro

La experiencia con el trabajo de PVE se realiza actualmente con alumnado de Interpretación de nivel superior. Pero como ya se ha expresado, se adapta a las clases de teatro de todos los niveles educativos, formales y no formales.

En las primeras sesiones se trabajan los nueve PVE por separado para explorar las posibilidades de cada uno. La metodología es colectiva y simultánea en el principio de la sesión y el espacio, un aula diáfana. En el transcurso de la sesión, el grupo puede subdividirse para observar el desarrollo de una parte del trabajo e incluso los

participantes pueden salir de a uno, de manera espontánea para observar.

El orden para trabajar los PVE es personal y depende del profesor o profesora que los enseñe. En esta experiencia en particular, por ser una técnica nueva para los alumnos, el orden elegido es el siguiente:

1. PVE de tiempo, por ser los más fáciles de inducir al movimiento y por la claridad de los términos como tempo, duración y repetición. El término respuesta cinética (ver cuadro) podría generar dudas pero se explica e internaliza fácilmente.

Cualquier movimiento es válido para comenzar, y el alumno o alumna jugará con las posibilidades de tiempo que se le presentan (tempo, duración, respuesta cinética y repetición) sin pensar en "qué movimiento puedo hacer ahora". No se trata de buscar la originalidad si no la sorpresa.

2. PVE de espacio, los parámetro de PVE de espacio se introducen de a uno comenzando por forma, con movimientos en líneas curvas, rectas y combinación de ambas.

Arquitectura, relaciones espaciales y topografía pueden incorporarse en la misma sesión. Están relacionados y se yuxtaponen según se le quiera dar más valor a uno u a otro.

El gesto merece una sesión aparte ya que la sesión o sesiones en las que se trabaja producen inmenso placer y dan lugar a todo tipo de situaciones espontáneas que surgen de los gestos cotidianos o expresivos. También brinda elementos para componer personajes de cualquier género, estilo o grado de complejidad.

Según la necesidad se utilizan distintos tipos de música para crear atmósferas.

A medida que cada uno de los PVE se internalizan en el movimiento, se comienzan a trabajar todos juntos y se realizan pequeños ejercicios de improvisación donde se aplican cuatro principios básicos de composición: copiar-complementar-contrastar-cambiar.

Las situaciones surgen espontáneamente. Los alumnos y alumnas no deciden que hacer o proponer. Los PVE se convierten casi en líneas invisibles que unen puntos de concienciación de los que habla Bogart. Líneas para seguir en el espacio que les

permiten cambiar, combinar movimientos y crear.

El desarrollo de las sesiones de PVE es aplicable a diferentes ámbitos de la educación. En el caso de teatro como asignatura curricular, al ser uno de los pilares de este congreso, las sesiones de PVE pueden constituir una técnica a desarrollar en sí misma con un código propio pero que enlaza con principios escénicos básicos que luego se verán en una situación dramática.

Como calentamiento al inicio de una clase, es un recurso que aporta dinamismo, atención y comunicación entre los participantes en un espacio y tiempo determinados. Como referimos anteriormente, los PVE siempre son los mismos pero sus combinaciones son infinitas y permiten que el alumnado investigue la relación desde el movimiento con en el espacio y el tiempo, de manera individual y/o con otros participantes.

Cualquier PVE puede ser trabajado de forma individual y/o conjunta en otras asignaturas en las que se decida jugar con dinámicas grupales aplicables a contenidos curriculares

Es aplicable a cualquier persona o colectivo con necesidades especiales ya que parte del movimiento natural y de la percepción espaciotemporal que compartimos todos. No es una técnica de movimiento que hay que adquirir sino que está al servicio de quien la practica. En consecuencia, no supone cualidades especiales para trabajarlos sino la intención de quien los practica en poner su atención y observación en movimientos naturales que adquieren una dimensión particular en el trabajo colectivo. La complejidad con los PVE, tal como referíamos al principio, depende del objetivo creativo, artístico o dinamizador que se proponga.

En el caso de la intervención socioeducativa puede ser un recurso facilitador en dinámicas de grupo con un proyecto específico. O como herramienta en la interacción con un grupo social determinado, observando y analizando la utilización del espacio y el tiempo en dinámicas grupales.

Conclusiones

Al finalizar cada sesión de PVE con el alumnado, se realiza un breve comentario sobre lo trabajado en la sesión del día.

La percepción en su amplia mayoría es más que positiva.

Destacan en sus opiniones verbales que el movimiento fluye, sin necesidad de pensar más que en un movimiento inicial. Por más pequeño que sea este movimiento tiene un efecto multiplicador en el tiempo y el espacio y se retroalimenta con los participantes de la sesión.

En un principio puede ser costoso iniciar el movimiento, pero después todo va rodado (sic) y se encuentran en gran conexión con los compañeros creando algo sorpresivo, espontáneo y que no imaginaban al inicio del trabajo.

El uso del espacio es más dinámico y diverso.

En el caso de los PVE de gesto se sorprenden por el cambio que se produce en cualquier improvisación individual o colectiva con solo cambiar el tempo.

La comunicación fluye cuando los participantes crean un espacio y un tiempo comunes, y se enriquece creativamente cuando se combinan PVE con reglas de composición básicas como: contrastar, complementar copiar y cambiar.

En resumen, los PVE se presentan como una herramienta eficaz y movilizadora que tiene un efecto creativo y multiplicador al jugar con conceptos básicos de tiempo y espacio.

Referencias

- Bogart, A. (2007). *Los puntos de vista escénicos*. Madrid: Publicaciones de la ADE. Serie Debate N° 14.
- Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad Inestable*. Barcelona: Alba.
- Brook, P. (1997). *La puerta abierta*. Barcelona: Península.
- Brook, P. (2002). *El espacio vacío*. Arte y técnica del teatro. Barcelona: Península.

- Brook, P. (2001). *Más allá del espacio vacío*. Barcelona: Alba.
- Dennis, A. (2014). *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Madrid: Fundamentos.
- Donnellan, D. (2004). *El actor y la diana*. Madrid: Fundamentos.
- Grotowski, J. (1976). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- Jara, J. y Mantovani, A. (2006). *El actor creativo y actriz creativa*. Bilbao: Artezblai.
- Johnstone, K. (1990). *IMPRO. Improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Osipovna Knébel, M. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. Coyoacán: Siglo veintiuno.
- Richards, T. (1993). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba.

El siguiente artículo recoge la comunicación de los autores presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

Del *acrosport* en educación física al teatro musical en los escenarios. Experiencia con alumnado de educación secundaria obligatoria

From Acrosport in Physical Education to Musical Theater on Stage. An experience with E.S.O students

Imanol Janices Etxabbarri¹

Irantzu Zabalza Agirre¹

Edu Serna Elgarresta¹

Jon Ortuondo Barcena²

¹Jaso Ikastola, Pamplona/Iruñea, España

²Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari, Bilbao, España

imanoljanices@jasoikastola.net

Para referenciar: Janices Etxabbarri, Imanol, Zabalza Agirre, Irantzu, Serna Elgarresta, Edu y Ortuondo Barcena, Jon. (2019). Del *acrosport* en educación física al teatro musical en los escenarios. Experiencia con alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 121-130.

RESUMEN: Este documento resume la experiencia de un grupo de teatro musical llevada a cabo en la Ikastola Jaso de Pamplona. Esta experiencia surge desde el área de Educación Física en 2012 y va evolucionando hasta el día de hoy. Comienza con la creación de unas coreografías voluntarias fuera del tiempo escolar y culmina evolucionando la representación en teatros de diferentes lugares de un musical nuevo cada curso. Los objetivos principales del proyecto son el fomento del uso del euskera, de las artes escénicas y el lanzamiento de mensajes sociales positivos al espectador. Todas las áreas del proyecto (guión, atrezzo, sonido, música, etc) son creados y están bajo la responsabilidad del alumnado. La necesidad de la implicación del profesorado a este efecto es indispensable, y consigue, sobre todo, el aumento de motivación hacia las artes escénicas por parte del alumnado así como un cambio

de percepción hacia las mismas obteniendo, además, una mejora en las relaciones interpersonales y en la cohesión grupal intra-cursos en el centro.

ABSTRACT: This document summarizes the experience of a musical theatre group developed in the Ikastola Jaso of Pamplona. This experience begins from the Physical Education area in 2012 and has evolved to nowadays. The project first step was to create some acrosport coreographys out of the class time finishes performing new musicals every year in theatres of different places. The main objectives of the project are the promotion of the use of Basque language, the development of scenic arts and the socialization of positive messages. All the areas of the project (script, stage props, sound, music, etc) are created by and are responsibility of the students. The personal implication of the teachers is basic for developing the project, because it allows to the students a higher motivation for scenic arts as well as the change of view of this discipline. Besides, the proyect improves the interpersonal relationships and cohesion between different courses students.

Introducción

El área de Educación física debe tener como meta el desarrollo integral del alumnado. Para la consecución de dicho propósito es necesario el tratamiento de los diferentes bloques de contenidos en las sesiones que transcurren durante el curso escolar. El bloque de expresión corporal, que tiene como objetivo el tratamiento del movimiento desde un punto de vista expresivo, comunicativo y creativo (Gardoqui y Sierra, 1994), no ha gozado de reconocimiento ni prestigio para la mayoría de docentes, llegando a ser el contenido menos valorado y menos interesantes para los estudiantes (Robles, Abad, Castillo, Giménez y Robles, 2013). Según Archilla y Pérez (2012). Este contenido genera en el profesorado inseguridad, miedos y dificultades en su planificación y puesta en marcha. Montávez (2011) señala que la puesta en práctica de actividades expresivas siempre parece haber sido un contenido difícil de llevar a cabo a la práctica docente, tanto en Primaria como en Secundaria.

A pesar de estos problemas, la evidencia científica ha demostrado que la expresión corporal tiene un gran valor educativo y formativo para el alumnado, adquiriendo así una mayor importancia dentro del ámbito de la Educación Física en el contexto escolar en los últimos años (Conesa y Angosto, 2017). Villard (2012) menciona que este avance es

lento pero seguro y que necesita de continuos esfuerzos por parte del profesorado y de investigadores que reclaman las bondades que podemos exprimir de este contenido como parte del currículo. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el proyecto educativo que se lleva desarrollando en la Ikastola Jaso de Pamplona desde el año 2012. En este proyecto un grupo de estudiantes de la ESO ha pasado de realizar pequeñas coreografías de *acrosport* en el salón de actos del centro a llenar prestigiosos teatros de Navarra y el País Vasco.

Desarrollo de la experiencia

Inicios

Con 6 años de vida, el grupo de teatro musical de la ikastola Jaso (en adelante GTM) nació en 2012 como una actividad cooperativa voluntaria en la que, tras haber realizado un proyecto de coreografías de *acrosport*, el alumnado con mayor motivación, junto con algunos alumnos seleccionados por el profesor y catalogados como alumnos "poco motivados", tuvieron la oportunidad de desarrollar unas coreografías voluntarias durante el tiempo de recreo.

Estas coreografías tenían dos objetivos principales:

1. Integrar alumnado poco motivado seleccionado por el profesor y engancharlos a la asignatura.
2. Dar la oportunidad al alumnado con mayor motivación y a los que tenían también mejores habilidades acrobáticas de poder realizar una coreografía conjunta.

El planteamiento se desarrolló tanto en 2º como en 3º de la ESO, con 8-10 estudiantes por curso. Si bien el primer objetivo tuvo desigual resultado en cada uno de los cursos, el segundo se consiguió con éxito.

Ambos grupos realizaron un espectáculo conjunto de 25 minutos en el salón de actos, que dado su éxito entre los asistentes (resto de alumnado del centro) tuvo que repetirse en 5 ocasiones.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=sPtTySiXJDo&t=820s>

Del Salón de actos a los escenarios

El curso siguiente, visto el éxito de la actividad, se propone abrirla al resto del alumnado de la ESO. Tras recibir 50 solicitudes, el planteamiento cambia y se decide que cada alumno pueda poner en práctica aquello que le gusta y para lo que siente que está capacitado. Una vez analizados los “mimbres” de los que el grupo disponía, se decide crear un musical original, que el propio alumnado escribirá. Así pues, se crean varias categorías de trabajo:

Delante de escena

- Actores/Actrices
- Cantantes
- Acróbatas
- Bailarines/as
- Músicos

Detrás de escena

- Guionistas/multimedia
- Atrezzo/Escenografía
- Vestuario

El desarrollo del musical fue progresivo. Primero se creó la trama, mediante google drive para después introducir varios números musicales, algunos bailados, coreografías acrobáticas y algún tema

interpretado en directo por los propios músicos.

Los guionistas, modifican las letras de las canciones originales para que los cantantes las interpreten. Los recreos se utilizan para el ensayo de los actores, músicos y cuerpo de baile. Tras definir los personajes, los encargados de vestuario hacen una búsqueda exhaustiva de ropa, poco a poco en el taller del colegio se va creando la escenografía por el grupo de atrezzo. Todo está dispuesto para desarrollar el primer musical: TXANPON BATEN TRUKE (A cambio de una moneda).



Sin embargo, hay un pequeño problema y el salón de actos del colegio se queda pequeño. Se decide y acceder a un teatro cercano, pero tiene un coste económico, con lo que se propone que cada estudiante del centro (espectadores) pague 3€ para sufragar gastos, y en la sesión vespertina para las familias, cada entrada tenga un coste de 5 €.

2013- Llegada al teatro

En abril del 2013, se dispone de 3 días en el teatro. El asesoramiento de los técnicos del auditorio es fundamental para desarrollar la parte técnica. Entienden desde el primer momento el objetivo del proyecto y enseñan al alumnado a trabajar con microfónica, mesas de sonido e iluminación. Se crean

guiones técnicos, y se montan las escenas de iluminación y sonido. El aprendizaje de directores y alumnado en la parte técnica es, por obligación, un máster de dos días.

TXANPON BATEN TRUKE -Musikala- 2013		
TEATRO	Fecha	Total
	18/04/2013	1.300
Barañaingo Auditorioa	Emanaldi bikoitza	
(650)	18/06/2013	1.300
	Emanaldi bikoitza	
Zizur Nagusiko Kultur Etxea(200)	08/05/2013	400
TOTAL		3.000 Espect.

Todo está dispuesto. La obra se lleva adelante y los resultados superan las expectativas. Solicitan repetirla en el teatro de un pueblo cercano y el alumnado de ese municipio acude a ver el espectáculo. El centro descubre que tiene algo muy novedoso entre sus manos, y el profesorado una herramienta educativa con un gran potencial. Además, la prensa da cuenta de ello y al colegio le beneficia positivamente.

Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=PePd_W35kSQ&t=2992s

2014- No todo es tan bonito, pero se decide continuar

Desgraciadamente, realizar el musical ha tenido un coste de 2000€ para el centro escolar. Sin embargo, dada la repercusión mediática, el centro lo asume como gastos de publicidad para matriculación, y se cambia el planteamiento económico para el año siguiente, dando un mayor peso a los patrocinadores.

A pesar de las pérdidas económicas, se decide continuar con el proyecto. Ya con un mayor peso para el trabajo técnico y nuevas ideas, el alumnado de 4º de la ESO se

despide y se abren nuevas inscripciones. Aumenta el número de solicitudes por parte del alumnado para entrar en el grupo y se incorpora un profesor más a la dirección, ya son 4. Sin embargo, la gestión grupal es dura y difícil durante el 3º año. El grupo es nuevo, ya que entran casi 20 personas nuevas a participar, y hay que cohesionarlo. Se han marchado los mayores (los que mayor experiencia tenían del grupo) y los nuevos entran con ganas pero son neófitos.

La memoria del anterior musical pesa, y el alumnado compara las sensaciones que tenían de Txanpon Baten Truke al terminar la última función (alegría y desborde de emociones) con un musical que todavía está en camino y en proceso de creación. Los participantes no están motivados, y hay que tirar de ellos para recordarles que el trabajo diario es lo que les llevó al éxito (entendido como éxito la cohesión grupal, el empleo del euskera como lengua vehicular y la sensación de "familia" que se crea). Poco a poco van entendiendo que el musical tiene que ir tomando forma despacio, y que no pueden pretender obtener resultados al instante. Aprenden la importancia de los procesos creativos y sobre todo aprenden a tener paciencia.

2014- IKI MILIKILI KLIK!

Sinopsis:

Una joven vende su alma a las brujas con el fin de salvar la vida de su madre. Una forma de enseñar mitología vasca al alumnado de una forma divertida.

Novedades:

- Se comienza a metodizar el trabajo, la experiencia ayuda.
- Se puede considerar un musical "jukebox".
- Se crea la cuenta de twitter @jasomusikala.
- El alumnado de multimedia empieza a editar vídeos, para la promoción del musical.
- Se libera a uno de los directores 2 horas para dedicarlas al musical.
- Se sale por primera vez de Navarra acudiendo al Teatro Victoria Eugenia de San Sebastián.



Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=FWKkM-6d_KU

2015- INVOCATIUM

2015 es un año de inflexión, ya que se establece un método de trabajo que se irá repitiendo en años sucesivos.

Sinopsis:

Un profesor de música decide robar los 4 poderes de la naturaleza, Tierra, Agua, Fuego y Aire. La madre naturaleza será invocada para ayudar a los estudiantes de dicho profesor a recuperar el equilibrio de la tierra.

Mensaje:

Por primera vez se introduce la novedad de “enviar un mensaje a la sociedad” con los musicales que crea el alumnado. En este caso la importancia del cuidado y el respeto por el medio ambiente.

Novedades:

- Se trabaja con escenografía algo más elaborada.
- El presupuesto aumenta debido a la cantidad de patrocinadores.
- Se incluye un mensaje para la sociedad en el musical.
- La parte acrobática empieza a coger mucho impulso.
- Se comienzan a introducir números circenses.

- 2 canales de Tv emiten el musical: EITB/ NaTV.

- Se realizan funciones en Teatro Baluarte de Pamplona (1500 butacas) y en el Arriaga de Bilbao(1000)



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=5r8mAYyBfpl&t=4046s>

2016- BATEK DAKI (Quién sabe)

Sinopsis:

Se ha producido un asesinato, y los detectives deben investigar quién ha sido. Todos quieren quedarse con la herencia del fallecido.

Mensaje:

El dinero no lo compra todo.

Novedades:

- Se comienza a programar el sonido antes de la semana de montaje. Para ello se emplea el software de sonido de la mesa que posteriormente se alquilará.
- Se comienza a trabajar con QLAB-programa de software semi-gratuito que permite lanzar pistas de audio y vídeo durante el show.
- Se incluye videoproyección en el espectáculo.
- Cada vez hay más música en directo.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Bc-SUGu0ApM&t=272s>

2017- HAN HEMENKA (De aquí para allá)

Sinopsis:

Dos científicos inventan una máquina del tiempo que no funciona como es debido. Los saltos en el tiempo les harán conocer personajes de lo más curioso en su viaje.

Mensajes:

La importancia del papel de la mujer en la sociedad y trabajando se puede lograr cualquier objetivo.

Novedades:

- Se comienza a trabajar con un escenógrafo una vez al mes, que formará y orientará a los chicos/as para que sean capaces de llevar sus ideas a la práctica.
- Se introducen los códigos de tiempo para iluminación. A partir de este musical, un alumno/a será el encargado de lanzar las pistas de iluminación previamente grabadas con el técnico.
- Se crea Jaso Fundazioa, una fundación para la gestión económica diaria del musical, que permite optar a la consecución de subvenciones.
- Se acude a Bayona, País Vasco-Francés.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=jlqldpLu3XA&t=4348s>

2018 - 1937 MUSIKALA:

Sinopsis:

La compañía teatral de Guernica quiere crear un espectáculo para homenajear a las víctimas del bombardeo de 1937. No todo es tan fácil como parece.

Mensaje:

La importancia de la memoria histórica.

Novedades:

Creación de una **unidad didáctica** (por parte del profesorado de Jaso Ikastola) para que los colegios asistentes puedan trabajar la memoria histórica.

- Se empieza a emplear TINKERCAD. Un programa para diseño en 3D con el que el alumnado del grupo de atrezzo y escenografía comienza a intentar crear los diseños de escenarios en 3 dimensiones. <http://www.tinkercad.com>

- Se instala un columpio de acrobacias en el salón de actos del colegio para aprender a hacer aéreos.

- Se crea un videoclip sacando uno de los temas del musical previamente, para que los colegios puedan trabajarlo en la unidad didáctica antes de acudir a la función.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ACF95S0i2P8>

Metodología de trabajo establecida a partir de 2015 ME

Ensayos Generales

- 1 día semanal

- Un domingo al mes

Cantantes: Todos los recreos + una tarde

Acróbatas: Una tarde

Músicos: Según necesidad

Bailarines/as: Un recreo semanal

Una vez establecido el guión por el grupo de multimedia, cada grupo es organizado en función de sus necesidades de trabajo:

Guión y Multimedia

Se continua con google drive como herramienta principal. Se trabaja durante todos los recreos en fase de escritura de guión y luego puntualmente algún recreo además de los miércoles por la tarde con el resto del grupo. Este grupo está reforzado por integrantes de cada uno de los grupos (cantantes, bailarines/as, acróbatas, atrezzo, músicos etc)

Trabajos de este grupo:

- Escribir guión artístico y letras de canciones
- Preparación de guiones técnicos de sonido e iluminación.
- Localizar pistas de fondo para cada momento
- Localizar pistas instrumentales y partituras para los cantantes
- Programación Gestión del sonido con los softwares QLAB y VENUE
- Gestión y programación de la iluminación.
- Cambios de micros en escena.
- Gestión de RRSS del grupo: @jasomusikala

Cantantes y actores

Son los encargados de cantar y actuar. Todo en directo, sin playbacks. Llevan el peso específico de la obra.

Trabajos de este grupo:

- Cantar y bailar en escena
- Algunos forman parte del grupo de creación del guión.
- Pensar voces y armonías
- Aprender el texto y desarrollar el personaje.

- Ayudar al resto de grupos cuando sea necesario.

Bailarines/as y acróbatas

Son el cuerpo de baile del musical. Acompañan piezas de los cantantes y actores y crean sus propias coreografías acordes al guión. L@s acróbatas además crean números con elementos circenses o acrobáticos.



Trabajos de este grupo:

- Desarrollar los números correspondientes
- Buscar sus vestuarios acordes.
- Algunos de ellos/as crean también el guión.
- Participación como extras en otros números.

Músicos

En función del número y el nivel de músicos que haya se interpretan más o menos piezas en cada musical. Siempre que se pueda interpretarán piezas junto con los cantantes, así como en transiciones y momentos en los que lo pida el guión.

Trabajos de este grupo:

- Desarrollar los números correspondientes
- Buscar sus vestuarios acordes.
- Algunos de ellos/as crean también el guión.
- Participación como extras en otros números.

Utilería y Escenografía

Son los encargados de atrezzo y utilería. Deben crear espacios basados en el guión, diseñarlos y construirlos. Además colaboran

en la búsqueda de vestuario del resto de compañeros que aparecen en escena.

Trabajos de este grupo:

- Diseño de escenografía
- Pintar, cortar, montar, atornillar...
- Buscar vestuarios acordes al resto.
- Algunos de ellos/as crean también el guión.
- Participación como extras en otros números.

Acciones Innovadoras

50 Alumnos de 12 a 16 años serán los encargados de representar la obra teatral. Pero no solo eso. Ellos han sido los encargados de ...

Escritura de guión

Creación coreográfica

Diseño de Iluminación

Diseño de Sonido

Creación de Escenografía

Diseño de Vestuario

Labores de montaje y desmontaje



En todas estas tareas han sido guiados por adultos, que han supervisado su trabajo. Sin embargo, todo esto va más allá, ya que ellos serán los encargados, también durante la obra, de llevar a cabo todas estas tareas, también con supervisión.

En cuanto al ámbito más puramente artístico, al margen de los números musicales bailados y cantados totalmente en directo por ellos, siempre se procura **innovar con puestas en escena diferentes** y poco usuales en teatro, y menos en edades tan jóvenes.

Las producciones son totalmente originales, siendo una historia creada por los participantes en el proyecto, siempre con supervisión de la dirección.

Introducción de la robótica

El diseño de nuevos escenarios que funcionan mediante robótica, así como la integración de los mismos en el proceso artístico, será uno de los objetivos innovadores de este proyecto.

Junto con la Empresa COMANAI, se pretende formar a los jóvenes participantes en el proyecto para que sean capaces de usar y programar los softwares necesarios para el uso de esos elementos robóticos y que, a su vez, queden integrados en la propuesta artística, creando decorados al más puro estilo Broadway.

Gestión de las RRSS

En cuanto a la gestión, las redes sociales, y parte de la comunicación también es gestionada por los jóvenes de 12 a 16 años. Aprender a comunicar es vital para un desarrollo íntegro de sus competencias.

Cuenta de Facebook, Instagram y twitter: @jasomusikala

Los post son programados semanalmente para que haya 3 publicaciones diarias. Con un sistema de Tweets rotativos, los alumnos aprenden a postear en las franjas horarias más leídas de Facebook, Twitter e Instagram.

Programas para diseño de escenografía

Tinkercad: En la plataforma online <http://tincercad.com>, los responsables de escenografía trabajan para diseñar en 3D escenario de forma muy intuitiva y mediante imágenes vectoriales.

Programas para diseño de sonido

Qlab: Mediante este programa de uso profesional (se emplea en la mayoría de los musicales de Broadway) los alumnos preparan, cortan programan todas las pistas instrumentales que suenan como fondo durante todo el musical.

Venue: Es el programa relacionado a la mesa de sonido empleada. Con ella, durante los meses de montaje, los encargados del apartado de microfónica asignan un micro a cada actor, creando después memorias de sonido que se activarán durante el show.

Divulgación de la cultura navarra a través de la promoción de sus autores.

Los musicales tienen influencias constantes de la cultura Navarra. Especialmente en el caso de las Danzas Regionales. Estas son parte activa de todas las coreografías, ya que, si bien se pretende hacer coreografías modernas e innovadoras, se busca que en muchos casos la fusión con los bailes regionales sea total.

Presencia del euskera en el proyecto

El Euskera es la lengua vehicular principal del espectáculo, es por ello, que la difusión y divulgación del mismo en la sociedad navarra es algo que, junto con Euskarabidea y el departamento de Enseñanzas artísticas y multilingüismo, se pretende.

Además, el resto de representaciones, también en Euskera, sirven igualmente para fomentar la lengua entre los jóvenes de Navarra, ya que ver un formato tan atractivo como un musical, en euskera, hace que los jóvenes se aprendan canciones, jueguen al musical, y además elaboren la unidad didáctica que esta preparada para, entre otras cosas, seguir utilizando el euskera de una forma lúdica y motivante.

Prensa, publicidad y gestión económica

Cada uno de los musicales llega a aparecer entre 20 y 30 veces en prensa. Es por ello que al centro escolar le supone un gran efecto publicitario para las matriculaciones posteriores. Este proyecto ha visibilizado un centro escolar pequeño en el mapa de las ikastolas del País Vasco y Navarra. Además,

muchos de los alumnos de nueva matriculación en la ESO buscan entrar en el GTM.

En cuanto a la gestión económica, el centro ha tenido que crear una nueva figura jurídica: la fundación, JASO FUNDAZIOA, para poder llevar a cabo la actividad económica que este musical necesita.

Alumnado indisciplinado

Ha habido varios casos de alumnos indisciplinados que han querido entrar en el grupo de teatro. Si bien es una actividad extraescolar está enormemente ligada a los valores que el centro transmite y, es por ello, por lo que aquellos alumnos con desmotivación escolar o incluso indisciplina, firman un acuerdo particular con el grupo de teatro en el cual se comprometen a mejorar en aquellos aspectos que afectan a su rendimiento tanto actitudinal como académico. En caso de incumplimiento de ese contrato, los alumnos pueden ser expulsados del grupo de teatro.



Conclusiones

Este trabajo que nace desde la asignatura de Educación física ha alcanzado una gran dimensión para un centro escolar. Sin embargo, no se pueden obtener estos resultados en un único año. Hace falta una evolución. La implicación de parte del profesorado, del centro, pero sobre todo del alumnado es fundamental. Exige trabajar un alto volumen de horas más allá de las horas de dedicación asignadas por el centro escolar.

Llevar a cabo un proyecto de estas características produce un aumento de la

motivación del alumnado por las artes escénicas, viéndose reflejado en el aumento de matriculación en el bachillerato de esta especialidad. Además, algunos de ellos han salido en series de EITB, han "fichado" por grupos de música nacionales y han optado por estudios superiores de Arte Dramático.

A nivel publicitario para el centro escolar ha supuesto un empujón mediático. Cada uno de los musicales aparece en prensa entre 20 y 30 veces al año. Además, llaman al grupo de teatro para eventos de la federación de ikastolas, concursos y exhibiciones de canto, eventos en centros comerciales etc.

Podemos afirmar que, gracias al trabajo realizado durante estos años en el musical, las relaciones interpersonales tanto entre el alumnado como alumnado-docentes han mejorado de manera significativa, llegando en ocasiones al plano personal familiar. Los 50 participantes hacen de nexo de unión entre el resto de alumnado de diferentes cursos entre sí y para con el profesorado.

Igualmente, muchos alumnos con problemáticas de diferente índole han encontrado en el musical una vía de escape y, sobre todo, de integración social, reforzando sus necesidades afectivas, muchas veces, fruto de los problemas.

El interés por este proyecto por parte de la comunidad vascófona también ha ido en aumento. Fiel reflejo de eso es el aumento del número de seguidores en redes sociales, así como el número de espectadores por espectáculo, pasando de los 3000 el primer año, a cerca de los 7000 en el último.



Por último, se ha conseguido cambiar la percepción del alumnado acerca de las artes escénicas. Anteriormente, y por desgracia,

relacionadas solamente con el género femenino a causa de los estereotipos sociales. Hoy en día, actividades como el musical, han pasado a ser una actividad equitativa respecto a lo que al género se refiere, siendo una oportunidad inmejorable para la transmisión de valores de igualdad y coeducación al alumnado. Se ha pasado de 7 varones el primer año a cerca del 35 % de varones en el último musical. Además, se puede ver a los chicos y chicas de primaria "jugando al musical" en el recreo.

Referencias

- Archilla, M. y Pérez, D. (2003). Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a... *En Expresión, creatividad y movimiento . I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 333-338).
- Conesa, E. y Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y... *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(2), 111-120.
- Gardoqui, M. L. y Sierra, M. A. (1994): Conceptualización y tratamiento de la expresión corporal como materia de la especialidad... *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E .U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulem.
- Montávez, M. (2011). (tesis doctoral) *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su...* Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Robles, J., Abad, M. T., Castillo, E., Giménez, F. J., Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria... *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 24*, 171-175.
- Villard, M. (2012). La expresión corporal un camino tortuoso. *EmásF Revista digital de E.F.*, 14, 9-26.

El siguiente artículo recoge la comunicación del autor presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

Un model de creació de textos dramàtics amb adolescents

Un modelo de creación de textos dramáticos con adolescentes

A model of creating dramatic texts with teenagers

Xema Palanca Santamaría

Profesor de Secundaria del colegio Mare de Déu de l'Olivar
y de la Escola Municipal de Teatre de Aldaia, España
xemapalanca@gmail.com

Para referenciar: Palanca Santamaría, Xema. (2019). Un model de creació de textos dramàtics amb adolescents. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 131-145.

RESUM: Al llarg de 21 anys de classes de dramatització-teatre en Secundària (1994-2015) en el centre Mare de Déu de l'Olivar d'Alaquàs (València), s'ha desenvolupat un mètode de creació col·lectiva que ha tingut com a resultat 14 espectacles escolars. Aquest sistema de treball que s'ha repetit de manera homogènia curs rere curs, permet una anàlisi dels mecanismes metodològics que hi han intervingut i que es relacionen amb la tradició dels principis de l'Escola Moderna de Célestin Freinet i els processos de creació col·lectiva en el teatre inspirats en Els Joglars o Enrique Bonaventura. La descripció del mètode inclou reflexions didàctiques que poden ser extrapolables a altres sistemes de treball. Per a finalitzar, una memòria dels espectacles resultants ens invita a pensar sobre el cànon dels textos dramàtics escrits en l'àmbit escolar.

RESUMEN: A lo largo de 21 años de clases de dramatización-teatro en Secundaria (1994-2015) en el centro Mare de Déu de l'Olivar de Alaquàs (València), se ha desarrollado un método de creación colectiva que ha tenido como resultado 14 espectáculos escolares. Este sistema de trabajo que se ha repetido de manera homogénea curso tras curso, permite un análisis de los mecanismos metodológicos que han intervenido y que se relacionan con la tradición de los principios de la Escuela Moderna de Célestin Freinet y los procesos de creación colectiva en el teatro inspirados en Els Joglars o Enrique Buenaventura. La descripción del método incluye reflexiones didácticas que pueden ser extrapolables a otros sistemas de trabajo. Para finalizar, una memoria de los espectáculos resultantes nos invita a pensar sobre el canon de los textos dramáticos escritos en el ámbito escolar.

ABSTRACT: Throughout 21 years of drama-theatre classes in Secondary Education (1994-2015) at the school Mare de Déu de l'Olivar in Alaquàs (Valencia), a method of collective creation has been developed with the result of 14 school performances. This work system, which has been repeated in a homogeneous manner school year after school year, allows an analysis of the methodological mechanisms that have been involved and that are related to the tradition of the principles of the Modern School of Célestin Freinet and the processes of collective creation in the theatre inspired by Els Joglars or Enrique Buenaventura. The description of the method includes didactic thoughts that can be extrapolated to other work systems. Finally, a memory of the resulting shows invites us to think about the canon of dramatic texts written in the school environment.

Introducció

El curs 1994/95 es va implantar de manera anticipada l'Educació Secundària Obligatoria en el centre Mare de Déu de l'Olivar d'Alaquàs (València) . Entre altres canvis pedagògics i metodològics va suposar, amb l'aparició de les assignatures optatives, la introducció reglada de la dramatització en el currículum escolar. Era un pas lògic en la idiosincràsia d'un centre que sempre havia mostrat gran sensibilitat pel teatre en l'escola en totes les seues modalitats (dramatització, teatre escolar, drama, etc.)^{*}.

* Totes elles es troben definides com a teatre aplicat per al canvi personal educatiu en Motos i Ferrandis (2015).

Introducción

El curso 1994/95 se implantó de manera anticipada la Educación Secundaria Obligatoria en el centro Mare de Déu de l'Olivar de Alaquàs (Valencia). Entre otros cambios pedagógicos y metodológicos supuso, con la aparición de las asignaturas optativas, la introducción reglada de la dramatización en el currículum escolar. Era un paso lógico en la idiosincrasia de un centro que siempre había mostrado gran sensibilidad por el teatro en la escuela en todas sus modalidades (dramatización, teatro escolar, drama, etc.)[†].

† Todas ellas se encuentran definidas como teatro aplicado para el cambio personal educativo en Motos y Ferrandis (2015).

La continuïtat del projecte ha permès consolidar una línia de treball que podem reconèixer com a pròpia. L'experiència que volem mostrar en aquest treball tracta de descriure i analitzar el mètode amb el qual l'alumnat participant de Tercer de Secundària escrivia obres de teatre que, finalment, es representaven en escena. Són creacions col·lectives producte d'una metodologia que s'ha anat forjant amb el pas dels cursos, però que amb continuïtat i amb coherència ha aconseguit presentar-se com un mètode homogeni. Naix, per tant, des de la pràctica, des de la necessitat de crear cada curs un muntatge teatral amb l'alumnat i crear-ho amb la idea d'oferir veu als seus interessos i inquietuds.

Bases teòriques

El text lliure

El text lliure és una de la tècniques Freinet (Freinet, 1979) que consistix a deixar que l'alumnat pugui escriure un text a partir de les seues pròpies idees, sense tema i sense temps prefixats. Es valora que l'alumnat siga capaç de produir textos vàlids des del punt de vista comunicatiu, la qual cosa nodrix l'actitud de pensar i d'expressar-se. De la seua transcendència i actualitat podem trobar exemples en Ramos (2015) i Santaella i Martínez (2018).

Freinet (1975:41-47) reflexiona sobre el moment de la correcció del text. El text escrit per l'alumnat ens arriba amb deficiències lingüístiques, literàries i comunicatives. Qualsevol procés educatiu necessita d'una intervenció directa o indirecta dels educadors. Tan sols oferint models correctes podem aconseguir el progrés de l'alumnat. Necessitem una mentalitat nova, humil i comprensiva que ens permeta valorar aquestes creacions. La base de l'èxit està a saber respectar l'esperit, el centre d'interés dels participants.

El text lliure reflectix les necessitats individuals i socials dels seus autors. En ells veiem com es referencien altres àmbits del coneixement, ja siguin científics, històrics o lingüístics. En altres paraules, conta les experiències dels individus i de la societat en un món que no deixa de canviar. Com siga que el nostre treball es referix a alumnat que escriu teatre pensem que, presos com a textos lliures, es materialitza en ells la

La continuidad del proyecto ha permitido consolidar una línea de trabajo que podemos reconocer como propia. La experiencia que queremos mostrar en este trabajo trata de describir y analizar el método con el cual el alumnado participante de Tercero de Secundaria escribía obras de teatro que, finalmente, se representaban en escena. Son creaciones colectivas producto de una metodología que se ha ido forjando con el paso de los cursos, pero que con continuidad y con coherencia ha conseguido presentarse como un método homogéneo. Nace, por lo tanto, desde la práctica, desde la necesidad de crear cada curso un montaje teatral con el alumnado y crearlo con la idea de ofrecer voz a sus intereses e inquietudes.

Bases teóricas

El texto libre

El texto libre es una de la técnicas Freinet (Freinet, 1979) que consiste en dejar que el alumnado pueda escribir un texto a partir de sus propias ideas, sin tema y sin tiempos prefijados. Se valora que el alumnado sea capaz de producir textos válidos desde el punto de vista comunicativo, lo cual nutre la actitud de pensar y de expresarse. De su transcendencia y actualidad podemos encontrar ejemplos en Ramos (2015) y Santaella y Martínez (2018).

Freinet (1975:41-47) reflexiona sobre el momento de la corrección del texto. El texto escrito por el alumnado nos llega con deficiencias lingüísticas, literarias y comunicativas. Cualquier proceso educativo necesita de una intervención directa o indirecta de los educadores. Tan sólo ofreciendo modelos correctos podemos conseguir el progreso del alumnado. Necesitamos una mentalidad nueva, humilde y comprensiva que nos permita valorar estas creaciones. La base del éxito está en saber respetar el espíritu, el centro de interés de los participantes.

El texto libre refleja las necesidades individuales y sociales de sus autores. En ellos vemos como se referencian otros ámbitos del conocimiento, ya sean científicos, históricos o lingüísticos. En otras palabras, cuenta las experiencias de los individuos y de la sociedad en un mundo que no deja de cambiar. Como sea que nuestro trabajo se refiere a alumnado que escribe

coneguda metàfora del teatre com a espill de la societat. Això sí, caldrà preguntar-se què és allò que es reflectix (el teatre és sempre metonímia) i quin valor social té.

La creació col·lectiva

Des d'una perspectiva històrica, la creació col·lectiva era una forma habitual de creació artística en els anys 60 i 70 del segle XX. Era fruit d'un panorama sociològic que estimulava la creativitat de l'individu en grup. Aplicada en el món del teatre, suposa alliberar-se de la figura del director, del text encotillat de l'autor i de la resta d'elements extrateatral que intervenen en l'acte del teatre. En ella s'incita a la improvisació, a la gestualitat més enllà del llenguatge i a la comunicació amb elements parateatral. Al contrari del que és freqüent en el teatre comercial, on l'espectacle té origen en un text escrit per un dramaturg, aquest tipus de creació naix del teatre més ritual. Emergix des del gest, des de l'expressió, des de l'emoció, que finalment es fa paraula.

Fou un segell que va caracteritzar el treball de molts grups que han fet història del teatre a Espanya. Noms mítics com Els Joglars, Comediants, Tábano, La Cuadra, Tricycle o Dagoll-Dagom, s'inclouen en aquest llistat.

És evident la disparitat i diversitat de models que presenta aquesta idea de creació col·lectiva. Quasi podríem dir que cada grup de teatre tenia la seua pròpia fórmula de treball. Però segurament, si hi ha un grup que per la seua trajectòria des de l'any 1962 fins a l'actualitat pot ser pres com a model de creació col·lectiva en l'estat espanyol, eixe grup ha sigut Els Joglars.

Segons Abellan (2007), el mètode Joglars passa per tres fases: preparació, improvisació i fixació. El primer pas del procés de treball és l'elaboració de marcs referencials per a generar improvisacions. És el tema, la idea base a partir de la qual es treballa. A vegades aquest tema està preconcebut; en altres, es deixa a l'atzar. Una vegada improvisada l'escena, s'arreglen les idees i textos generats per a passar a la tercera fase, la de fixació. Aquesta tercera fase, coneguda en l'argot teatral com a neteja, és la fase més tècnica.

teatro pensamos que, tomados como textos libres, se materializa en ellos la conocida metáfora del teatro como espejo de la sociedad. Eso sí, habrá que preguntarse qué es aquello que se refleja (el teatro es siempre metonimia) y qué valor social tiene.

La creación colectiva

Desde una perspectiva histórica, la creación colectiva era una forma habitual de creación artística en los años 60 y 70 del siglo XX. Era fruto de un panorama sociológico que estimulaba la creatividad del individuo en grupo. Aplicada en el mundo del teatro, supone liberarse de la figura del director, del texto encorsetado del autor y del resto de elementos extrateatrales que interviene en el acto del teatro. En ella se incita a la improvisación, a la gestualidad más allá del lenguaje y a la comunicación con elementos parateatrales. Al contrario de lo que es frecuente en el teatro comercial, donde el espectáculo tiene origen en un texto escrito por un dramaturgo, este tipo de creación nace del teatro más ritual. Emerge desde el gesto, desde la expresión, desde la emoción, que finalmente se hace palabra.

Fue un sello que caracterizó el trabajo de muchos grupos que han hecho historia del teatro en España. Nombres míticos como Els Joglars, Comediants, Tábano, La Cuadra, Tricycle o Dagoll-Dagom, se incluyen en este listado.

Es evidente la disparidad y diversidad de modelos que presenta esta idea de creación colectiva. Casi podríamos decir que cada grupo de teatro tenía su propia fórmula de trabajo. Pero seguramente, si hay un grupo que por su trayectoria desde el año 1962 hasta la actualidad puede ser tomado como modelo de creación colectiva en el estado español, ese grupo ha sido Els Joglars.

Según Abellan (2007), el método Joglars pasa por tres fases: preparación, improvisación y fijación. El primer paso del proceso de trabajo es la elaboración de marcos referenciales para generar improvisaciones. Es el tema, la idea base a partir de la cual se trabaja. A veces este tema está preconcebido; en otros, se deja al azar. Una vez improvisada la escena, se recogen las ideas y textos generados para pasar a la tercera fase, la de fijación. Esta tercera fase, conocida en el argot teatral

Partint de la disponibilitat al joc, a la invenció, a l'error, a la rectificació, Joglars aconseguix generar noves estructures artístiques.

Enrique Buenaventura

Un altre dels referents de la creació col·lectiva en el teatre que va ser capaç de sistematitzar un procés de treball col·lectiu és Enrique Buenaventura. Tal com arreplega Cardona (2009), aquest autor dramàtic, actor i director colombià es va proposar, ja en 1966, col·lectivitzar el rol del director. Dos anys més tard, en 1968, comença a sistematitzar un procés de treball col·lectiu. Serà en 1971 quan encunye el terme Mètode de Creació Col·lectiva.

La primera característica del mètode de Buenaventura és que la seua intenció és crear un mètode de formació per a actors i actrius. Naix, per tant, de la necessitat pedagògica d'ensenyar a l'alumnat com és el procés de creació teatral i els rols que hi intervenen. Així, el director és un rol; no és un artista, sinó un pedagog.

Buenaventura deixa el treball de reelaboració del text en les mans d'un dramaturg. Assegura que els textos que naixen de les improvisacions dels actors i actrius no tenen la bellesa literària necessària per a poder aconseguir un bon resultat dramàtic.

La ferramenta fonamental del treball creatiu és la improvisació. És un dels primers teòrics de la història del teatre que reflexiona sobre la improvisació i intenta sistematitzar el seu ús. Buenaventura parla de jugar a la vida. Entén la improvisació com un joc que s'enriqueix amb valors pedagògics i didàctics. Els resultats s'organitzen en un llençol, un gran paper en el qual s'anotaven les seqüències per a estructurar l'espectacle. És una idea semblant al que hui en dia es coneix com a mapa conceptual.

El punt de partida pot ser un text dramàtic o un tema triat com a analogia de la vida social. Des d'aquest referent s'improvisa per a explorar els diferents punts de vista i rebre aportacions inesperades que no estaven presents en l'anàlisi prèvia que s'havia fet del text dramàtic o el tema triat. Després de les improvisacions es torna al treball de taula. És en aquest moment quan apareixen els

como limpieza, es la fase más técnica. Partiendo de la disponibilidad al juego, a la invención, al error, a la rectificación, Joglars consigue generar nuevas estructuras artísticas.

Enrique Buenaventura

Otro de los referentes de la creación colectiva en el teatro que fue capaz de sistematizar un proceso de trabajo colectivo es Enrique Buenaventura. Tal y como recoge Cardona (2009), este autor dramático, actor y director colombiano se propuso, ya en 1966, colectivizar el rol del director. Dos años más tarde, en 1968, empieza a sistematizar un proceso de trabajo colectivo. Será en 1971 cuando acuñe el término Método de Creación Colectiva.

La primera característica del método de Buenaventura es que su intención es crear un método de formación para actores y actrices. Nace, por lo tanto, de la necesidad pedagógica de enseñar al alumnado cómo es el proceso de creación teatral y los roles que intervienen. Así, el director es un rol; no es un artista, sino un pedagogo.

Buenaventura deja el trabajo de reelaboración del texto en las manos de un dramaturgo. Asegura que los textos que nacen de las improvisaciones de los actores y actrices no tienen la belleza literaria necesaria para poder conseguir un buen resultado dramático.

La herramienta fundamental del trabajo creativo es la improvisación. Es uno de los primeros teóricos de la historia del teatro que reflexiona sobre la improvisación e intenta sistematizar su uso. Buenaventura habla de jugar a la vida. Entiende la improvisación como un juego que se enriquece con valores pedagógicos y didácticos. Los resultados se organizan en una sábana, un gran papel en el cual se anotaban las secuencias para estructurar el espectáculo. Es una idea parecida a lo que hoy en día se conoce como mapa conceptual.

El punto de partida puede ser un texto dramático o un tema escogido como analogía de la vida social. Desde este referente se improvisa para explorar los diferentes puntos de vista y recibir aportaciones inesperadas que no estaban presentes en el análisis previo que se había hecho del texto dramático o el tema escogido

llençols, on s'anoten els nuclis, els fets més destacats de les improvisacions, les possibles alternatives per al muntatge final.

El mètode que mostrem, entès com a creació col·lectiva, compartix gran part d'aquests principis.

Descripció del nostre mètode

Aquest mètode de creació de textos dramàtics amb adolescents (Tercer de Secundària) que presentem es va aplicar entre els anys 2001 i 2015. Consta de 13 sessions de treball. Cada sessió de treball té una duració de dues hores, però mai seguides i adaptades a l'horari del centre.

Tema 1. Teoria del text dramàtic (1 sessió).

Es donaven les pautes bàsiques que permeten reconèixer els marcadors textuais d'un text dramàtic (diàlegs, acotacions, etc.). Així mateix s'introdüïen conceptes dramàtics que permeteren reflexionar sobre la construcció de l'escena (conflicte, relacions de personatges, relació escena-extraescena, etc.).

Tema 2. Tècniques creatives d'escriptura (4 sessions).

S'entrenava a l'alumnat en l'escriptura creativa de textos mitjançant diverses activitats, tant de tipus literari com de tipus dramàtic. En elles es realitzaven activitats de pensament creatiu com el binomi fantàstic (Rodari, 1985), el terbolí d'idees o la solució creativa de problemes (De Prado, 1988), o de dramaturgia teatral (Sanchis, 2018).

Tema 3. Escripció de textos (8 sessions).

Era el moment de l'escripció dels textos a representar. Els equips de treball estaven formats per tres o quatre persones. L'escripció col·lectiva s'alternava amb activitats de supervisió i avaluació com la lectura en veu alta del primer acte, la representació llegida del segon acte i el terbolí d'idees del tercer.

de las improvisaciones se vuelve al trabajo de mesa. Es en este momento cuando aparecen las sábanas, donde se anotan los núcleos, los hechos más destacados de las improvisaciones, las posibles alternativas para el montaje final.

El método que mostramos, entendido como creación colectiva, comparte gran parte de estos principios.

Descripción de nuestro método

Este método de creación de textos dramáticos con adolescentes (Tercero de Secundaria) que presentamos se aplicó entre los años 2001 y 2015. Consta de 13 sesiones de trabajo. Cada sesión de trabajo tiene una duración de dos horas, pero nunca seguidas y adaptadas al horario del centro.

Tema 1. Teoría del texto dramático (1 sesión).

Se daban las pautas básicas que permiten reconocer los marcadores textuales de un texto dramático (diálogos, acotaciones, etc.). Así mismo se introducían conceptos dramáticos que permitieran reflexionar sobre la construcción de la escena (conflicto, relaciones de personajes, relación escena-extraescena, etc.).

Tema 2. Técnicas creativas de escritura (4 sesiones).

Se entrenaba al alumnado en la escritura creativa de textos mediante diversas actividades, tanto de tipo literario como de tipo dramático. En ellas se realizaban actividades de pensamiento creativo como el binomio fantástico (Rodari, 1985), el torbellino de ideas o la solución creativa de problemas (De Prado, 1988), o de dramaturgia teatral (Sanchis, 2018).

Tema 3. Escritura de textos (8 sesiones).

Era el momento de la escritura de los textos a representar. Los equipos de trabajo estaban formados por tres o cuatro personas. La escritura colectiva se alternaba con actividades de supervisión y evaluación como la lectura en voz alta del primer acto, la representación leída del segundo acto y el torbellino de ideas del tercero.

Les consignes formals que s'oferien en aquest apartat d'escriptura anaven més enllà de la presentació d'un treball escolar. Tenien importància funcional perquè dissenyaven les peces que més tard encaixarien en el trencaclosques de l'espectacle final. Per exemple, cada un dels actes es corresponia amb un dels moments de la narració clàssica: presentació, nus i desenllaç. Delimitar que cada un dels actes tinguera un mínim d'un full i un màxim de dos (amb el tipus de lletra adequada, l'interlineat pactat, etc.) ens assegurava controlar la duració aproximada del muntatge total. Amb l'experiència i un càlcul intuïtiu ens permetien ajustar la posada en escena per a uns espectacles entre els 45 i els 60 minuts de duració.

Un altre aspecte formal amb repercussió final era la consigna de fer aparèixer tots els personatges en totes les escenes. D'aquesta manera les obres es construïen de forma coral, sense protagonistes. Es feia evident el principi de participació: tots i totes tenien presència en l'escena i interpretaven el seu paper, fora de l'apreciació de si s'interpretava bé o no.

Finalitzat el treball d'escriptura en la classe, el text final passava per la revisió del professor. Les correccions no eren tan sols correccions acadèmiques, com a faltes d'ortografia o errors gramaticals, sinó intervencions en la dramaturgia que suposaven afegir diàlegs, ampliar intervencions o, fins i tot, modificar situacions.

Amb els textos corregits, es feia una lectura en veu alta. El filtre que assegurava una correcció eficient era doble. Per un costat que l'escena fora fluida i els participants l'entengueren i la disfrutaren. Per un altre costat que els autors de l'escena es reconegueren com a autors de la mateixa, és a dir, que ningú pensara que les modificacions realitzades deixaven irreconoscible l'autoria del seu text.

Amb l'entrega dels textos definitius acabava la fase de creació literària. Havien passat 26 hores lectives (tres mesos aproximadament). S'iniciava un altre camí, igual d'apassionant que el que acabava: començaven els assajos que ens portarien a la representació final.

Las consignas formales que se ofrecían en este apartado de escritura iban más allá de la presentación de un trabajo escolar. Tenían importancia funcional porque diseñaban las piezas que más tarde encajarían en el rompecabezas del espectáculo final. Por ejemplo, cada uno de los actos se correspondía con uno de los momentos de la narración clásica: presentación, nudo y desenlace. Delimitar que cada uno de los actos tuviera un mínimo de una hoja y un máximo de dos (con el tipo de letra adecuada, el interlineado pactado, etc.) nos aseguraba controlar la duración aproximada del montaje total. Con la experiencia y un cálculo intuitivo nos permitíamos ajustar la puesta en escena para unos espectáculos entre los 45 y los 60 minutos de duración.

Otro aspecto formal con repercusión final era la consigna de hacer aparecer todos los personajes en todas las escenas. De este modo las obras se construían de forma coral, sin protagonistas. Se hacía evidente el principio de participación: todos y todas tenían presencia en la escena e interpretaban su papel, fuera de la apreciación de si se interpretaba bien o no.

Finalizado el trabajo de escritura en la clase, el texto final pasaba por la revisión del profesor. Las correcciones no eran tan sólo correcciones académicas, como faltas de ortografía o errores gramaticales, sino intervenciones en la dramaturgia que suponían añadir diálogos, ampliar intervenciones o, incluso, modificar situaciones.

Con los textos corregidos, se hacía una lectura en voz alta. El filtro que aseguraba una corrección eficiente era doble. Por un lado que la escena fuera fluida y los participantes la entendieran y la disfrutaran. Por otro lado que los autores de la escena se reconocieran como autores de la misma, es decir, que nadie pensara que las modificaciones realizadas dejaban irreconoscible la autoría de su texto.

Con la entrega de los textos definitivos acababa la fase de creación literaria. Habían pasado 26 horas lectivas (tres meses aproximadamente). Se iniciaba otro camino, igual de apasionante que el que acababa: empezaban los ensayos que nos llevarían a la representación final.

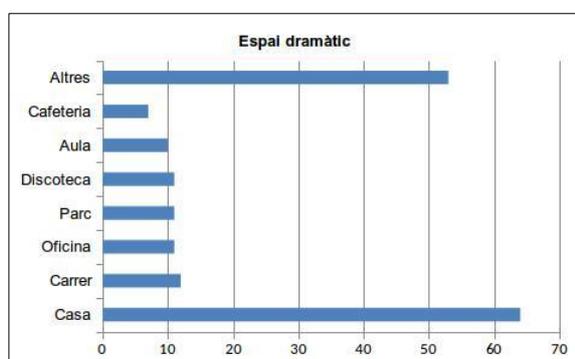
Anàlisi de textos

Hem volgut fer una anàlisi senzilla sobre els textos escrits per l'alumnat. El corpus que hem arreplegat en 14 espectacles (entre 2001 i 2015) fan un nombre total de 63 escenes. En els estudis sobre textos dramàtics infantils o juvenils no apareixen, òbviament, els treballs escolars. Queden fora del cànon dramàtic infantil, és a dir, del conjunt d'obres considerades com a model pel teatre infantil i juvenil. Amb aquesta anàlisi intentem posar-los en valor. Per a això partim dels elements que configuren l'esquema dramàtic.

Análisis de textos

Hemos querido hacer un análisis sencillo sobre los textos escritos por el alumnado. El corpus que hemos recogido en 14 espectáculos (entre 2001 y 2015) hacen un número total de 63 escenas. En los estudios sobre textos dramáticos infantiles o juveniles no aparecen, obviamente, los trabajos escolares. Quedan fuera del canon dramático infantil, es decir, del conjunto de obras consideradas como modelo por el teatro infantil y juvenil. Con este análisis intentamos ponerlos en valor. Para ello partimos de los elementos que configuran el esquema dramático.

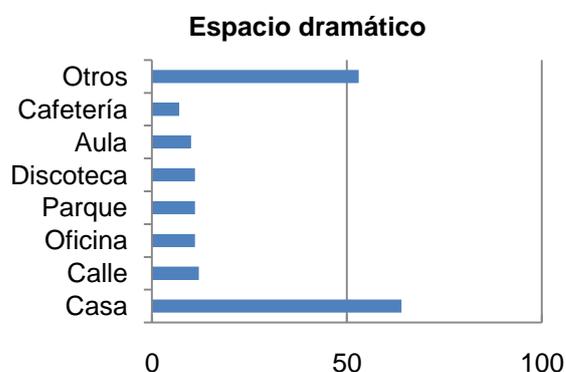
Espai dramàtic[‡]



Casa	64	35,75%
Carrer	12	6,70%
Oficina	11	6,15%
Parc	11	6,15%
Discoteca	11	6,15%
Aula	10	5,59%
Cafeteria	7	3,91%
Descampat	6	3,35%

‡ Com cadascun dels textos tenia tres escenes, es poden donar diverses combinacions: o totes les escenes passen en un mateix espai, o en dos canvia o canvia en totes tres.

Espacio dramático[§]



Casa	64	35,75%
Calle	12	6,70%
Oficina	11	6,15%
Parque	11	6,15%
Discoteca	11	6,15%
Aula	10	5,59%
Cafetería	7	3,91%
Descampado	6	3,35%

§ Como cada uno de los textos tenía tres escenas, se pueden dar diversas combinaciones: o todas las escenas pasan en un mismo espacio, o en dos cambia o cambia en las tres.

Aeroport	4	2,23%
Banc	4	2,23%
Hotel	4	2,23%
Plató	4	2,23%
Indefinit	3	1,68%
Muntanya	3	1,68%
Camp Futbol	3	1,68%
Comerç	3	1,68%
Illa deserta	3	1,68%
Reformatori	3	1,68%
Cel·la	2	1,12%
Comisaria	2	1,12%
Hospital	2	1,12%
Estació	1	0,56%
Manicomi	1	0,56%
Pati d'escola	1	0,56%
Platja	1	0,56%
Residència	1	0,56%
Teatre	1	0,56%
Tribunal	1	0,56%

Font: elaboració pròpia (2017)

Aeropuerto	4	2,23%
Banco	4	2,23%
Hotel	4	2,23%
Plató	4	2,23%
Indefinido	3	1,68%
Montaña	3	1,68%
Campo Fútbol	3	1,68%
Comercio	3	1,68%
Isla desierta	3	1,68%
Reformatorio	3	1,68%
Celda	2	1,12%
Comisaria	2	1,12%
Hospital	2	1,12%
Estación	1	0,56%
Manicomio	1	0,56%
Patio de escuela	1	0,56%
Playa	1	0,56%
Residencia	1	0,56%
Teatro	1	0,56%
Tribunal	1	0,56%

Fuente: elaboración propia (2017)

A l'hora d'escriure els textos es demanava a l'alumnat que respectara la unitat d'espai, és a dir, que cadascuna de les escenes s'escriguera pensada per a ser representada tan sols en un lloc.

Els resultats mostren una gran disparitat d'espais. És evident que la diversitat

A la hora de escribir los textos se pedía al alumnado que respetara la unidad de espacio, es decir, que cada una de las escenas se escribiera pensada para ser representada en un solo lugar.

Los resultados muestran una gran disparidad de espacios. Es evidente que la diversidad

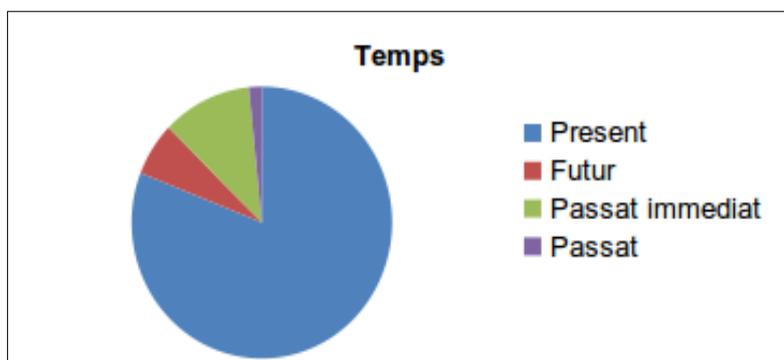
d'alumnat es traduïx en diversitat d'interessos, d'arguments, i també d'espais a representar. Això queda plasmat en la categoria Altres.

L'espai interior, que hem definit com a casa (pot ser una habitació, un menjador, etc.), és el més present. Cal dir que les escenes que es representen en discoteques depenen d'arguments més dèbils, que molt bé podríem qualificar d'immadurs respecte a altres. També tenen una presència rellevant llocs que per a l'alumnat són espais socials per excel·lència com per exemple l'aula, el pati de l'escola o el parc.

de alumnado se traduce en diversidad de intereses, de argumentos, y también de espacios a representar. Eso queda plasmado en la categoría Otros.

El espacio interior, que hemos definido como casa (puede ser una habitación, un comedor, etc.), es el más presente. Hay que decir que las escenas que se representan en discotecas dependen de argumentos más débiles, que muy bien podríamos calificar de inmaduros respecto a otros. También tienen una presencia relevante lugares que para el alumnado son espacios sociales por excelencia como por ejemplo el aula, el patio de la escuela o el parque.

Temps dramàtic



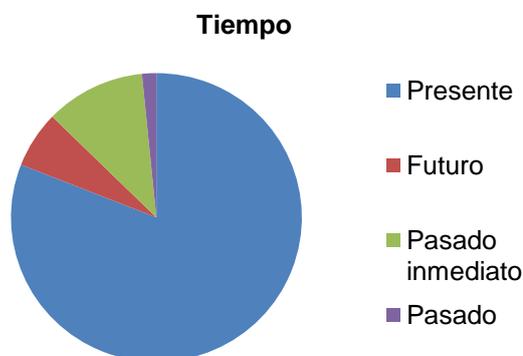
Present	51	80,95%
Passat immediat	7	6,35%
Futur	4	11,11%
Passat	1	1,59%

Font: elaboració pròpia (2017)

Com en el cas anterior de l'espai, també es donava la consigna de respectar la unitat de temps, com poc en cadascuna de les tres escenes que componien cada obra. Però en el concepte de temps afecta tota l'obra.

Així, per a la nostra anàlisi hem dividit el temps en passat, passat immediat, present i

Tiempo dramático



Presente	51	80,95%
Pasado inmediato	7	6,35%
Futuro	4	11,11%
Pasado	1	1,59%

Fuente: elaboración propia (2017)

Como en el caso anterior del espacio, también se daba la consigna de respetar la unidad de tiempo, como poco en cada una de las tres escenas que componían cada obra. Pero en el concepto de tiempo afecta a toda la obra.

Así, para nuestro análisis hemos dividido el

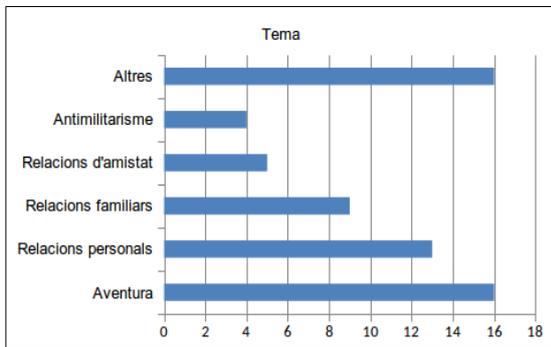
futur. Entenem per passat l'època, obres de caràcter historicista. Parlem de passat immediat en les obres que inclouen un retorn arrere en la línia del temps o un somni que connecta amb la situació present. El present és entés com un present immediat o un temps indefinit. Finalment, es parla de futur quan cal imaginar-se què passarà.

A la vista de les dades crida l'atenció el fet que un recurs tan habitual en la literatura com és el de narrar en passat tinga una presència residual. D'altra banda, el passat immediat té alguna representació perquè en tres de les obres s'utilitza el recurs d'un grup d'antics alumnes que recorden què passava en les aules o el viatge de fi de curs. El present és, sens dubte, el temps preferit per l'alumnat per a contar les seues històries. Ens invita a interpretar-ho com la necessitat de parlar de les seues coses, dels seus temes i interessos.

tiempo en pasado, pasado inmediato, presente y futuro. Entendemos por pasado la época, obras de carácter historicista. Hablamos de pasado inmediato en las obras que incluyen un retorno atrás en la línea del tiempo o un sueño que conecta con la situación presente. El presente es entendido como un presente inmediato o un tiempo indefinido. Finalmente, se habla de futuro cuando hay que imaginarse qué pasará.

A la vista de los datos llama la atención el hecho que un recurso tan habitual en la literatura como es el de narrar en pasado tenga una presencia residual. Por otro lado, el pasado inmediato tiene alguna representación porque en tres de las obras se utiliza el recurso de un grupo de antiguos alumnos que recuerdan qué pasaba en las aulas o el viaje de fin de curso. El presente es, sin duda, el tiempo preferido por el alumnado para contar sus historias. Nos invita a interpretarlo como la necesidad de hablar de sus cosas, de sus temas e intereses.

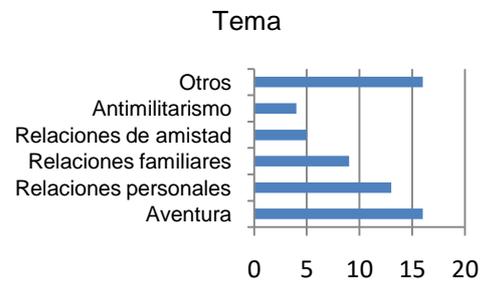
Temes



Aventura	16	25,40%
Relacions personals	13	20,63%
Relacions familiars	9	14,29%
Relacions d'amistat	5	7,94%
Antimilitarisme	4	6,35%
Altres	16	25,40%

Font: elaboració pròpia (2017)

Temas



Aventura	16	25,40%
Relacione personales	13	20,63%
Relaciones familiares	9	14,29%
Relaciones de amistad	5	7,94%
Antimilitarismo	4	6,35%
Otros	16	25,40%

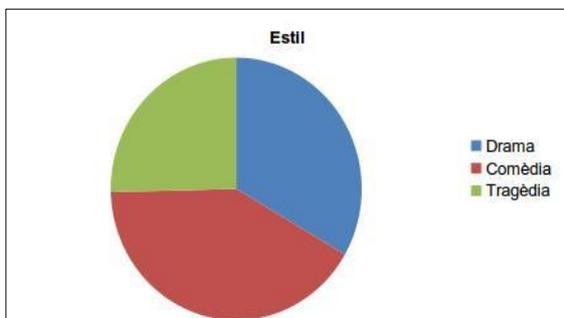
Fuente: elaboración propia (2017)

La diversitat de temes també és molt àmplia. Els hem agrupat en sis grans blocs:

- Aventura: quan el tema és el decurs de situacions que tenen com a finalitat despertar la sorpresa en l'espectador.
- Relacions personals: obres que tenen com a punt primordial les relacions amoroses entre les persones.
- Relacions familiars: com el seu nom indica, són obres que tenen com a marc de relació la família.
- Relacions d'amistat: el marc de relació és el grup d'amics.
- Antimilitarisme: l'obra Perses tenia com a fil conductor la guerra, per la qual cosa aconseguix aparèixer com a tema independent.
- Altres: ací s'ha d'incloure la resta de temes. Estos temes són: l'assetjament (3), les drogues (3), les relacions laborals (3), la delinqüència (2), paròdies de programes de televisió (2), racisme (1), immigració (1) i el poder (1).

A primera vista podem veure com la categoria aventura té una gran presència. Este tema es correspon amb grups més immadurs. Però si sumen la resta de blocs, en els quals es planteja una reflexió en la solució al conflicte, veiem que representen el 74'60%, un valor considerable. Açò ens indica que una gran part de l'alumnat ha vist l'oportunitat de poder representar el que li importa.

Estil

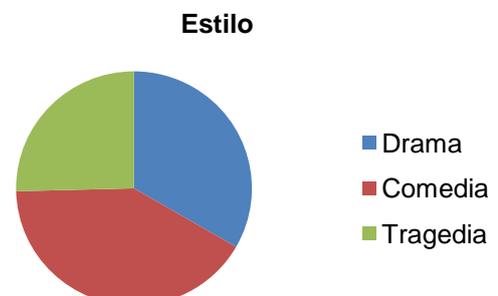


La diversidad de temas también es muy amplia. Los hemos agrupado en seis grandes bloques:

- Aventura: cuando el tema es el curso de situaciones que tienen como finalidad despertar la sorpresa en el espectador.
- Relaciones personales: obras que tienen como punto primordial las relaciones amorosas entre las personas.
- Relaciones familiares: como su nombre indica, son obras que tienen como marco de relación la familia.
- Relaciones de amistad: el marco de relación es el grupo de amigos.
- Antimilitarismo: la obra Persas tenía como hilo conductor la guerra, por lo cual consigue aparecer como tema independiente.
- Otros: aquí se tiene que incluir el resto de temas. Estos temas son: el acoso (3), las drogas (3), las relaciones laborales (3), la delincuencia (2), parodias de programas de televisión (2), racismo (1), inmigración (1) y el poder (1).

A primera vista podemos ver como la categoría aventura tiene una gran presencia. Este tema se corresponde con grupos más inmaduros. Pero si suman el resto de bloques, en los cuales se plantea una reflexión en la solución al conflicto, vemos que representan el 74'60%, un valor considerable. Esto nos indica que una gran parte del alumnado ha visto la oportunidad de poder representar lo que le importa.

Estilo



Comèdia	26	33,33%
Drama	21	41,27%
Tragèdia	16	25,40%

Font: elaboració pròpia (2017)

Comedia	26	33,33%
Drama	21	41,27%
Tragedia	16	25,40%

Fuente: elaboración pròpia (2017)

Entenem com a estil els subgèneres tradicionals del teatre. Així parlarem de comèdia (quan es busca l'humor), drama (barreja d'elements tràgics i còmics, com la crítica) i tragèdia (la solució al conflicte busca una transcendència).

Si considerem que la suma del drama i la tragèdia superen a la comèdia, deduïm que una sensible part de l'alumnat utilitza les obres per a aportar reflexions o, com a poc, el seu punt de vista sobre les situacions que es representen.

Conclusions

Malgrat l'interés que desperten les pràctiques dramàtiques en l'àmbit escolar i que tan positivament són valorades per teòrics i pedagogs com mostra en el seu treball Casquete (2015), no són habituals els projectes dramàtics educatius que tinguen continuïtat en el temps. Per això, l'interés que pot generar este treball més enllà del nostre centre està que al llarg dels cursos la fórmula s'ha mantingut amb persistència i fidelitat. Açò ha sigut possible gràcies a l'actitud col·lectiva de la comunitat educativa que ha afavorit la formació i evolució de l'experiència.

Les referències a la tècnica del text lliure de Freinet i els vincles amb les teories de la creació col·lectiva de textos teatrals, ens permeten afirmar que l'alumnat és reconegut com a autor dels textos, tant en els temes com en el llenguatge, a pesar que han passat pel filtre, la supervisió i el consell de l'adult, corregint l'expressió, dimensionant personatges i buscant les solucions dramàtiques més eficaces. El treball creatiu en l'àmbit educatiu necessita de la correcció i de la reescriptura, ja que un bon resultat és el millor exemple. Seria enganyós pensar que qualsevol text pot tindre rellevància

Entendemos como estilo los subgéneros tradicionales del teatro. Así hablaremos de comedia (cuando se busca el humor), drama (mezcla de elementos trágicos y cómicos, como la crítica) y tragedia (la solución al conflicto busca una trascendencia).

Si consideramos que la suma del drama y la tragedia superan a la comedia, deducimos que una sensible parte del alumnado utiliza las obras para aportar reflexiones o, como poco, su punto de vista sobre las situaciones que se representan.

Conclusiones

A pesar del interés que despiertan las prácticas dramáticas en el ámbito escolar y que tan positivamente son valoradas por teóricos y pedagogos como muestra en su trabajo Casquete (2015), no son habituales los proyectos dramáticos educativos que tengan continuidad en el tiempo. Por eso, el interés que puede generar este trabajo más allá de nuestro centro está en que a lo largo de los cursos la fórmula se ha mantenido con persistencia y fidelidad. Esto ha sido posible gracias a la actitud colectiva de la comunidad educativa que ha favorecido la formación y evolución de la experiencia.

Las referencias a la técnica del texto libre de Freinet y los vínculos con las teorías de la creación colectiva de textos teatrales, nos permiten afirmar que el alumnado es reconocido como autor de los textos, tanto en los temas como en el lenguaje, a pesar de que han pasado por el filtro, la supervisión y el consejo del adulto, corrigiendo la expresión, dimensionando personajes y buscando las soluciones dramáticas más eficaces. El trabajo creativo en el ámbito educativo necesita de la corrección y de la reescriptura, puesto que un buen resultado es el mejor ejemplo. Sería engañoso pensar

escènica. L'alumnat jove o adolescent té un nivell de lectura d'espectacles com a espectadors molt superior que quan són a autors o actors. Són capaços de detectar allò que interpretativament o dramàticament no funciona en l'escenari, però a l'hora de posar-ho en escena no saben donar la solució més adequada.

A la vista dels resultats obtinguts, podem constatar que, com és el mateix alumnat qui escriu lliurement i sent com seus els textos, aquests reflecteixen els seus interessos i preocupacions. Aquesta afirmació ha de matisar-se amb l'apreciació del grau de maduresa dels membres del grup. Les històries de terror o de detectius, o espais dramàtics com la discoteca o el ball fi de curs d'un institut, es corresponen amb uns grups que podríem definir com més infantils. Al contrari, les històries d'amor complexos o de relacions familiars denoten un grau de maduresa important.

Més enllà de les qüestions didàctiques o pedagògiques, la nostra aportació és un corpus de textos que arrepleguen les xicotetes revolucions escèniques que s'han donat al llarg de les representacions. I demostren dues coses. D'una banda, que l'escena escolar també reflecteix la societat que l'envolta com un espill que ajuda a assimilar les conquestes socials. D'un altre, i ja per a finalitzar, que des del teatre escolar, en la mesura que somiem el que esdevindrà presentant-ho com a present, estem educant els ciutadans i les ciutadanes del futur.

que cualquier texto puede tener relevancia escénica. El alumnado joven o adolescente tiene un nivel de lectura de espectáculos como espectadores muy superior al que tienen como autores o actores. Son capaces de detectar aquello que interpretativamente o dramáticamente no funciona en el escenario, pero a la hora de ponerlo en escena no saben dar la solución más adecuada.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos constatar que, como es el mismo alumnado quien escribe libremente y siente como suyos los textos, estos reflejan sus intereses y preocupaciones. Esta afirmación debe matizarse con la apreciación del grado de madurez de los miembros del grupo. Las historias de terror o de detectives, o espacios dramáticos como la discoteca o el baile fin de curso de un instituto, se corresponden con unos grupos que podríamos definir como más infantiles. Por el contrario, las historias de amor complejos o de relaciones familiares denotan un grado de madurez importante.

Más allá de las cuestiones didácticas o pedagógicas, nuestra aportación es un corpus de textos que recogen las pequeñas revoluciones escénicas que se han dado a lo largo de las representaciones. Y demuestran dos cosas. Por un lado, que la escena escolar también refleja la sociedad que la rodea como un espejo que ayuda a asimilar las conquistas sociales. Por otro, y ya para finalizar, que desde el teatro escolar, en la medida que soñamos el porvenir presentándolo como presente, estamos educando a los ciudadanos y las ciudadanas del futuro.

Referències/Referencias

Abellan, J. (2007). (Tesi doctoral) *La dramaturgia escrita de la companyia Els Joglars: anàlisi dels textos produïts...* no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperat el 20 de març de 2017 en <http://hdl.handle.net/10803/4839>.

Cardona, M. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura...

Revista Historia de la Educación Colombiana, 12(12), 105-121. Recuperat el 24 de març de 2017 en <http://hdl.handle.net/10495/3999>

Casquete, S. (2015). (Tesi doctoral no publicada). *Teatro y juventud en la provincia de Valencia*. Universitat de València, València.

De Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.

Freinet, C. (1975). *El text lliure*. Barcelona: Laia.

- Freinet, C. (1979). *Consells als mestres joves*. Barcelona: Laia.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Ramos, A. (2015). *Mestres de la impremta. El moviment Freinet valencià (1931-1939)*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Rodari, G. (1985). *Gramàtica de la fantasía*. Barcelona: Hogar del libro y Fontanella.
- Sanchis Sinisterra, José (2018). *Prohibido escribir obras maestras*. Ciudad Real: Ñaque.
- Santaella Rodríguez, E. y Martínez Heredia, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación* 29(2), 218: 613-625.

El siguiente artículo recoge la comunicación de la autora presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

Improchinese: Using Improv Theater in a Chinese as a foreign language experimental classroom

Improchino: Usando teatro improvisado en una clase experimental de Chino mandarín

Modesto Corderi Novoa

Universidad del País Vasco UPV EHU, España

modestocorderi@hotmail.com

Para referenciar: Corderi Novoa, Modesto. (2019). *Improchinese: Using Improv Theater in a Chinese as a foreign language experimental classroom*. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 147-163.

ABSTRACT: This paper describes the experience of the use of educational drama in a Mandarin Chinese as a foreign language classroom in China. A group of 28 intermediate / advanced students from several countries took an experimental open class Mandarin Chinese using drama-based instruction in August 2018 at the Beijing Language Culture University in Beijing (BLCU), China. The class consisted of several drama activities and improv theater games. Three drama games were selected and explained. Students had to fill in a questionnaire survey form after the class. Results show that students enjoyed the class very much and that they feel that educational drama not only can help them improve their language skills, but also can help them improve creativity, the ability to cooperate, the ability to adapt to new situations, etc.

RESUMEN: Esta comunicación describe la experiencia del uso de técnicas dramáticas en una clase de chino mandarín como lengua extranjera en China. Un grupo de 28 estudiantes de nivel intermedio - alto de diversos países recibieron una clase experimental abierta de chino en la que se usaban técnicas dramáticas en agosto de 2018 en la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (BLCU), China. La clase empleaba técnicas dramáticas y juegos de teatro improvisado. Tres de esos juegos se han seleccionado y explicado. Los estudiantes tuvieron que rellenar un cuestionario después de la clase. Los resultados muestran que los estudiantes disfrutaron mucho de la clase y que creen que las técnicas dramáticas no sólo les pueden ayudar a mejorar su idioma, sino también les ayudan a mejorar su creatividad, su habilidad para trabajar en equipo, para adaptarse a nuevas situaciones, etc.

1. Introduction

In recent years, we have witnessed a rapid increase in the demand of Chinese language instruction around the globe. The first Confucius Institute was created in 2014 and now in 2018 there are currently more than 500 Confucius Institutes and more than one thousand Confucius Classrooms established in 142 countries and regions around the world, according to the Confucius Institute Headquarters. More than 7 million students have taken Chinese courses worldwide and more than 2 million people are currently studying Chinese language, as China Daily official newspapers stated.

Not only Confucius Institutes, but also universities, public and private schools and institutions around the world started to offer Chinese courses in a response to the increasing demand to learn about Chinese language and culture.

Nevertheless, there are several problems related to Chinese language teaching and learning, such as the lack of trained teachers and adequate engaging materials. However, one of the main problems is the teaching pedagogy and methodology of Mandarin Chinese to students around the world. Traditional Chinese teaching methods rely heavily on memorization and repetition, lacking communicative teaching and in many cases are not suitable for other countries

1. Introducción

Recientemente en estos últimos años se ha observado un gran incremento en la demanda del estudio del chino mandarín en todo el planeta. El primer Instituto Confucio se construyó en 2014 y actualmente en 2018 hay más de 500 Institutos Confucio y más de mil Aulas Confucio repartidas por más de 142 países y regiones en todo el mundo, según datos de la Sede Central del Instituto Confucio. Más de 7 millones de estudiantes han estudiado cursos de chino mandarín en todo el mundo y más de dos millones de personas están estudiando chino en este momento, según fuentes del periódico China Daily.

No solo en los Institutos Confucio, sino también en las universidades, escuelas públicas y privadas y demás instituciones en multitud de países han empezado a ofrecer cursos de chino como respuesta al aumento en la demanda de estudios del idioma y de la cultura de China.

No obstante, existen varios problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del idioma chino, como, por ejemplo, la escasez de profesores formados especialistas y de materiales didácticos comunicativos. Sin embargo, uno de los principales problemas es la pedagogía y metodología de enseñanza del chino mandarín. Los métodos tradicionales de

learning styles.

Therefore, in this paper we try to explore the possibilities that drama and improvised theater to improve the quality of Chinese teaching.

2. Using drama activities in a language classroom

One of the foundational creative theorists for what we now refer to as drama improvisation, Spolin (1986:2) stated:

“Theater workshops can become a place where teachers and students meet as fellow players, involved with one another, ready to connect, to communicate, to experience, to respond and to experiment and discover. Playing theater games with your students will bring refreshment, vitality and more. [...] Theater-game workshops are useful in improving students’ ability to communicate through speech and writing and in nonverbal ways as well. They are energy sources, helping students develop skills in concentration, problem solving, and group interaction”.

Bentley (1968:8) made an important distinction between theater and drama:

“In theatre, A (the actor) plays B (the role/performance) to C (the audience) who is the beneficiary. In drama, A (the actor) is simultaneously B (role) and C (audience), through participation and observation, in a process of *percipience* (a process of both observing and participating)”

Therefore, we can argue that drama, as opposed to theater, is not as concerned with the learning of theatre-skills, or production, as it is with the construction of imagined experiences. The focus with theater is in the final product. On the other hand, drama focuses on process. It creates dramatic situations to be explored by the participants, inviting them to find out more about the process of how the situation comes into being, to shift perspectives in the here and now, identify and sometimes

enseñanza del chino mandarín se basan principalmente en memorización y la repetición, con énfasis en la gramática y el vocabulario, pero sin estrategias comunicativas, con lo que, en muchos casos, no son adecuados para los estudiantes en diversos países.

Por consiguiente, en este artículo vamos a explorar las posibilidades que las técnicas dramáticas y el teatro improvisado nos brindan para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma chino mandarín.

2. El uso de técnicas dramáticas en el aula de idiomas

Uno de las personas pioneras fundadoras de lo que hoy denominamos improvisación teatral, Spolin (1986:2) afirmaba:

“Los talleres teatrales pueden convertirse en un lugar en donde los profesores y los estudiantes se encuentran como compañeros y actores, conectado unos con otros, listos para comunicarse, para relacionarse, para interactuar, experimentar y descubrir. Jugando a juegos de teatro con tus estudiantes va a traer frescura, vitalidad y más. [...] Los talleres con juegos de teatro son útiles para mejorar la habilidad de los estudiantes para comunicarse de forma oral, escrita y también en formas no verbales. Son fuentes de energía, ayudando a los estudiantes a desarrollar destrezas como la concentración, resolución de problemas y la el trabajo en equipo”.

Bentley (1968:8) realizó una importante distinción entre Teatro y Drama:

“En el Teatro, A (el actor) actúa como B (el papel/personaje) ante C (el público). En Drama, A (el actor) es al mismo tiempo B (el papel/personaje) y C (el público), mediante participación y observación, en un proceso de *“percipience”* (un proceso de observar y participar)”.

En consecuencia, podemos decir que el Drama, a diferencia del Teatro, no está tan relacionado con el aprendizaje de técnicas de actuación, o la producción, pero sí con la construcción de experiencias imaginarias. El objetivo del Teatro es el producto final. Por otra parte, el Drama se centra en el proceso,

solve problems and deepen our understanding of them. Drama is a social activity that relies on many voices and perspectives, and on role taking; that focuses on task rather than individual interests; and that enables participants to see with new eyes.

Dougill (1987) made a very important distinction between the traditional type of drama, usually known as the performance of a play in front of an audience, and a series of other activities such as role-plays, simulations, improvisational theater games, songs, and so forth. He calls the former "theatre" and the latter "informal drama" (Dougill, 1987: 1). Drama does not refer only to the product, the performance, but also to the entire process of language learning (Phillips, 2003).

3. Benefits of the use of drama in the language classroom

Catterall (2002), reviewed several studies about the effects of theater in educational environments. In these studies, he discovered that the use of theater in the classroom not only helps improve students' scores in the subjects, but also helps students to develop many other psychological aspects. For example:

- Theater makes abstract concepts become more concrete so learning becomes more interesting.
- Theater improves students' vocabulary.
- Theater brings learning closer to the real world.
- Theater encourages tolerance and respect for others.
- Theater helps students' self-control and self-esteem.

crea situaciones teatrales que serán exploradas por los participantes, invitándolos a averiguar más sobre el proceso de cómo la situación está ocurriendo, cambiar puntos de vista entre el aquí y el ahora, identificar y, a veces, resolver problemas y profundizar en nuestra comprensión de ellos. El Drama es una actividad social que depende de muchas voces y perspectivas, además de la toma de roles; se centra en la tarea y no en los intereses individuales; y eso permite a los participantes ver con nuevas perspectivas.

Además, Dougill (1987) hizo una distinción muy importante entre el tipo tradicional de teatro, conocido normalmente como la representación de una obra ante un público, y una serie de otras actividades como *role-play*, simulaciones, juegos de teatro e improvisación, canciones y otros tipos. Él le llamaba al primero "Teatro" y al segundo "Drama informal" (Dougill, 1987: 1). Por último, para reforzar esta idea, hay que resaltar que el Drama no se refiere solamente al producto final, a la actuación, sino que también a todo el proceso de aprendizaje del idioma (Phillips, 2003).

3. Beneficios del uso de Drama en la clase de idiomas

Catterall (2002), revisó varios estudios sobre los efectos del teatro en entornos educativos. En estos estudios descubrió que el uso del teatro en la clase no sólo ayuda a mejorar las calificaciones académicas de los alumnos en las asignaturas, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar muchos otros aspectos psicológicos. Por ejemplo:

- El teatro hace que conceptos abstractos se vuelvan más concretos con lo que el aprendizaje se vuelve más interesante.
- El teatro mejora el vocabulario de los alumnos.
- El teatro acerca el aprendizaje al mundo real.
- El teatro fomenta la tolerancia y el respeto hacia los demás.
- El teatro ayuda a mejorar el autocontrol y la autoestima de los estudiantes.

DICE (“Drama Improves Lisbon Key Competences in Education”)

In 2010 the European Union created the “Drama Improves Lisbon Key Competences” (DICE) international project. This two-year project was a cross-cultural research study investigating the effects of educational theatre and drama on five of the eight key competences. The research was conducted by twelve partners (leader: Hungary, partners: Czech Republic, Netherlands, Norway, Palestine, Poland, Portugal, Romania, Serbia, Slovenia, Sweden and United Kingdom). In the DICE project, several dozen educational theater and drama practitioners from twelve countries, with the widest theoretical and professional background, worked together with academics (psychologists and sociologists), to measure the impact of educational theater and drama.

En 2010 la Unión Europea creó el proyecto internacional DICE (“*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*”) (“El Drama mejora las competencias clave en educación de Lisboa”). Este proyecto de dos años de duración consistió en una investigación intercultural sobre los efectos del teatro educativo y del drama en cinco de las ocho competencias claves de Lisboa. La investigación fue llevada a cabo por doce socios (líder: Hungría, socios: República Checa, Holanda, Noruega, Palestina, Polonia, Portugal, Rumanía, Serbia, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido). En el proyecto DICE, varias docenas de profesionales en la educación teatral y de drama de doce países, con una gran diversidad de experiencia profesional y teórica, trabajaron junto con académicos (psicólogos y sociólogos) con el objetivo de medir el impacto de uso del teatro y drama en educación.

dice



Illustration 1 DICE logo

Ilustración 1 Logo de DICE

The hypothesis of the project was that educational theater and drama has an impact on five of the eight “Lisbon Key Competences”:

1. Communication in the mother tongue,
2. Learning to learn,
3. Interpersonal, intercultural and social competences, civic competence,
4. Entrepreneurship,
5. Cultural expression.

La hipótesis del proyecto era que el uso del teatro y drama educativo tiene incidencia en cinco de las ocho “Competencias Clave de Lisboa”:

1. Comunicación en lengua materna,
2. Aprendiendo a aprender,
3. Competencias interpersonales y cívicas,
4. Iniciativa personal,
5. Expresión cultural.

The research was conducted with 4475 young people from 12 different countries aged 13-16 years, who participated in 111 different types of educational theater and drama programs. Data were collected from the students, their teachers, theater and drama program leaders, independent observers, external assessors and key theater and drama experts as well. The DICE study demonstrated with cross-cultural and qualitative research that educational theater and drama is a powerful tool to improve the Key Competences

El estudio fue llevado a cabo con 4475 jóvenes de 12 países diferentes con edades comprendidas entre 13-16, quienes participaron en más de 111 programas diferentes de teatro y drama educativo. Los datos fueron recogidos de los estudiantes, sus profesores, los encargados de los programas de teatro y drama, observadores independientes, asesores externos y también de expertos clave en teatro y drama. El estudio DICE demostró con métodos de investigación cualitativos e interculturales que el teatro y el drama son una herramienta muy poderosa para mejorar las Competencias Clave.

According to the DICE Consortium (2010):

Según el Consorcio DICE (2010):

“What does the research tell us about those students who regularly participate in educational theatre and drama activities? Here is a brief summary: compared with peers who had not been participating in any

“¿Qué nos dice el estudio acerca de los

educational theatre and drama programs, the theatre and drama participants:

1. are assessed more highly by their teachers in all aspects,
2. feel more confident in reading and understanding tasks,
3. feel more confident in communication,
4. are more likely to feel that they are creative,
5. like going to school more,
6. enjoy school activities more,
7. are better at problem solving,
8. are better at coping with stress,
9. are significantly more tolerant towards both minorities and foreigners,
10. are more active citizens,
11. show more interest in voting at any level,
12. show more interest in participating in public issues,
13. are more empathic: they have concern for others,
14. are more able to change their perspective,
15. are more innovative and entrepreneurial,
16. show more dedication towards their future and have more plans,
17. are much more willing to participate in any genre of arts and culture, and not just performing arts, but also writing, making music, films, handicrafts, and attending all sorts of arts and cultural activities,
18. spend more time in school, more time reading, doing housework, playing, talking, and spend more time with family members and taking care of younger brothers and sisters. In contrast, they spend less time watching TV or playing computer games,
19. do more for their families, are more likely to have a part-time job and spend more time being creative either alone or in a group. They more frequently go to the theatre, exhibitions and museums, and the

alumnos que participaron en las actividades de teatro y drama educativo? Aquí está un pequeño resumen: en comparación con sus compañeros que no han participado en ninguna actividad teatral o dramática, aquellos estudiantes que sí participaron:

1. obtienen mejores puntuaciones de sus profesores en todos los aspectos,
2. se sienten con más confianza en tareas de comprensión de lectura,
3. se sienten con más confianza en tareas comunicativas,
4. se sienten más creativos,
5. les gusta más ir a clase,
6. disfrutan más de las actividades del colegio,
7. son mejores resolviendo problemas,
8. son mejores gestionando el estrés,
9. son mucho más tolerantes con las minorías y con los extranjeros,
10. son ciudadanos más activos,
11. muestran más interés por ejercer su derecho al voto,
12. muestran más interés en participar en temas de carácter público,
13. son más empáticos: se preocupan por los demás,
14. son más capaces de cambiar su punto de vista,
15. son más innovadores y emprendedores,
16. muestran más dedicación hacia su futuro y preparan más planes futuros,
17. son mucho más propensos a participar en cualquier tipo de arte y cultura, no solo en artes escénicas, pero también en escritura, composición musical, cine, trabajos manuales y participan en todo tipo de actividades culturales,
18. pasan más tiempo en el colegio, más tiempo leyendo, haciendo tareas domésticas en casa, jugando, hablando y pasan más tiempo con sus familias y cuidando de sus hermanos pequeños. Por otra parte, pasan menos tiempo viendo la televisión o jugando a juegos online,

- cinema, and go hiking and biking more often,
- 20. are more likely to be a central character in the class,
- 21. have a better sense of humour,
- 22. feel better at home."

- 19. hacen más por sus familias, son más propensos a tener un trabajo a tiempo parcial y pasan más tiempo siendo creativos, ya sea de forma individual o en grupo. Van más a menudo al teatro, y también a ver exposiciones y museos, al cine y a hacer montañismo o ciclismo,
- 20. son el alumno más activo en clase,
- 21. tienen mejor sentido del humor,
- 22. se encuentran bien en casa."

4. Experimental class development

4. Desarrollo de la clase experimental



Illustration 2: Poster announcing the open class of Mandarin Chinese. Beijing August 2018

Ilustración 2 Cartel anunciador de la clase abierta de chino mandarín. Beijing. Agosto 2018

Little research has done in the field of the use of drama based instruction in the Chinese classroom, therefore with this study the author hopes to find out about the possibilities of drama and improvised theater in the Chinese classroom. The experimental open Mandarin Chinese class took place at Beijing Language and Culture University 北京语言大学 (BLCU) Yifu Building Classroom 310, from 2 to 4 pm on Aug 2nd, 7th, 9th, 14th, 16th and 21st 2018. Each session lasted for 2 hours. In total, there were 6 sessions, which is 12 hours of instructions. The author of this paper was the teacher of all the class sessions.

Muy poco se ha investigado en relación con el uso de técnicas dramáticas y teatro improvisado en el aula de chino mandarín, en consecuencia este estudio pretende explorar las posibilidades que el drama y el teatro improvisado nos brindan para mejorar la enseñanza del chino mandarín. La clase experimental abierta de chino mandarín utilizando técnicas dramáticas y teatro improvisado tuvo lugar en la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing - Beijing Language and Culture University 北京语言大学 (BLCU), concretamente en el aula 310 del Edificio Yifu en horario de tarde de 2 a 4 pm los días 2, 7, 9, 14, 16 y 21 de Agosto de 2018. Cada sesión duró 2 horas.

En total, fueron 6 sesiones, lo que implica 12 horas de clase. El autor de este artículo fue el profesor de todas las sesiones.

4.1 Students of the experimental class

Most of the students were exchange students from different countries, ages, Chinese level and backgrounds. They were taking Summer Chinese courses at Beijing Language and Culture University in the mornings and had free time in the afternoon.

4.1.1 Number of students

28 students.

4.1.2 Nationalities.

Thailand, South Korea, Malaysia, Nepal, Venezuela, Argentina, Russia, France, Germany, Mexico, USA, Pakistan, Tajikistan, etc.

4.1.3 Age range of students.

19 to 40.

4.1.4 Language proficiency.

Because it was an open class students of different levels attended, most of them were upper intermediate level HSK 5 (28.6%) or advanced level students HSK6 (28.6%); there were also intermediate HSK4 (17.9%) , lower intermediate HSK3 (7.1%), and the rest were beginners, HSK2 (14.3%) and HSK1 (3.6%). HSK is the official Chinese Proficiency Test administered by the Confucius Institute.

4.1 Estudiantes de la clase experimental

La mayoría eran estudiantes de intercambio de diferentes países, edades y nivel de chino mandarín. Estaban asistiendo a cursos de verano de chino mandarín en la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing; iban a clase de chino por la mañana y por la tarde tenían tiempo libre.

4.1.1 Número de estudiantes

28 estudiantes.

4.1.2 Nacionalidades.

Por orden alfabético: Alemania, Argentina, Corea del Sur, Egipto, Estados Unidos, Francia, Malasia, México, Nepal, Pakistán, Rusia, Tailandia, Tayikistán, Venezuela.

4.1.3 Rango de edad de los estudiantes.

19 a 40 años. Media: 27.

4.1.4 Nivel lingüístico.

Debido a que era una clase abierta, vinieron estudiantes de diferentes niveles. El nivel de los alumnos fue baremado según el examen oficial de chino mandarín del Instituto Confucio: el HSK. La mayor parte de los alumnos eran de nivel avanzado HSK6 (28.6%) y HSK5 (28.6%); también había alumnos de nivel intermedio HSK4 (17.9%) y HSK3 (7.1%), y el resto de alumnos eran principiantes HSK2 (14.3%) y HSK1 (3.6%).



Illustration 3 HSK level of students in the experimental class.

Ilustración 3 Nivel de HSK de los estudiantes de la clase experimental.

HSK Chinese Proficiency Test	MCER (CEF)
HSK 1	A1
HSK 2	A2
HSK 3	B1
HSK 4	B2
HSK 5	C1
HSK 6	C2

Table 1 HSK equivalence and EU framework

Tabla 1 Equivalencia HSK y marco UE

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Evaluation (CEFR, or CEFR in English) is a European standard, also used in other countries, which is used to measure the level of comprehension and oral and written expression in a given language.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o CEFR en inglés) es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.

4.2 Teaching methodology

The experimental class used drama techniques to teach Chinese Mandarin. Stress was on oral communication and interaction. Usually there was a warm up with the use of words and physical movement/games to engage students. There were also multimedia videos of commercials, short films, TV shows, etc. to create a context for students to act in Chinese. In the second part of the class, students were exposed to several improvised theater activities. Three of those activities were selected.

4.2 Metodología de enseñanza

En la clase experimental se emplearon técnicas dramáticas y teatro improvisado. El objetivo del curso era la comunicación y la interacción oral. Al principio de cada sesión se realizaban ejercicios dramáticos de calentamiento en los que se empleaban palabras y movimientos con el objetivo de activar a los alumnos. También se utilizaron vídeos multimedia de anuncios de televisión, cortos, series de televisión, etc. que ayudaban a los alumnos a situarse en el contexto dramático para actuar en chino mandarín. En la segunda parte de cada sesión, los estudiantes tuvieron contacto con actividades de teatro improvisado. Se han seleccionado tres de estas actividades.



Illustration 4 Materials and students of the experimental class

Ilustración 4 Materiales y alumnos de la clase experimental

"I am a tree".

Beginner level. All the class participates in this game. There will be a maximum of three actors on the stage. The first actor goes to the stage and says: "I am a tree" and "pretends" to be a tree with his body. Then a second actor joins the first actor by saying another thing, for example "I am a bird", and stays next to the first actor as if it was a portrait. After that, a third actor enters the scene and says, for example, "I am the Sun". Once three actors are in the scene, the first one, in this case, the "tree" will decide which one of the other two actors is going to leave the scene. For example, the tree says "I take the bird", so the tree and the bird will leave the scene. Now there is only one actor in the stage, the Sun, and will start a new scene by saying "I am the Sun" and then waits for another classmate to create a different scene with three people, for example, another student will say "I am a cloud" and the third one "I am an airplane".

This game helps students with creativity, listening skills, imagination, team work and also is good for them to practice one of the most difficult parts of Chinese grammar for foreigners: the use of measure words between a number and a noun.

"Soy un árbol"

Nivel inicial. Toda la clase participa en esta actividad. En cada escena habrá tres actores (alumnos) que irán saliendo uno a uno. El primer actor sale al escenario y dice "Soy un árbol" y coloca su cuerpo de forma que parezca un árbol, permaneciendo de manera estática esperando a que otro actor entre en la escena. A continuación, un segundo actor se une a la escena representando a otro personaje (persona, cosa o algo abstracto), por ejemplo, diciendo "Yo soy un pájaro", a la vez que pone su cuerpo de forma que parezca un pájaro. Después un tercer actor entra en escena diciendo, por ejemplo "Yo soy el Sol", y se queda junto a los otros compañeros como si fuera un cuadro o escena estática. Cuando los tres actores están en escena, el primero, es decir, el de más antigüedad de los tres, en este caso "el árbol", decidirá con quien va a salir de la escena, por ejemplo, "Me llevo al pájaro" con lo que los dos salen de escena. El otro actor que quedaba, en este caso, "el Sol" vuelve a empezar otra escena diciendo "Yo soy el Sol" y espera a que entre un nuevo actor para crear una nueva escena y después otro actor, para repetir el proceso. Un nuevo actor podría decir "Yo soy una nube" y el siguiente "Yo soy un avión", etc.

Este juego ayuda a los estudiantes a mejorar la creatividad, la escucha, la atención, la imaginación y el trabajo en equipo. Además permite practicar una de las partes más complicadas de la gramática del chino mandarín: el uso de clasificadores entre un numeral y un sustantivo.



Illustration 5 Didactic activity "I am a tree"

Ilustración 5 Actividad didáctica "Soy un árbol"

“Experts and interpreters”.

Intermediate level. For this activity, we will need four volunteers: two experts and two interpreters. The teacher prepares four chairs in a row facing the class. The four volunteers sit in the chairs. Two students will be the most famous world experts in something we use every day. The rest of the class will give the specific topic, by saying several suggestions, for example “experts in shoes”, “experts in hair”, “experts in potatoes” , etc. The actors choose some topic they like, for example “We choose experts in hair”. The experts have to talk and express themselves in an invented language that no one understands, by making sounds and gestures to answer the questions. Each expert will have an interpreter sitting next to him or her. The interpreters will listen to the speech given by their expert and then use Mandarin Chinese to interpret. They should pay attention to the gestures that the experts make. The rest of the class will pose as journalists that will ask the experts questions about the topic, for example: “How can I grow back my hair?” or “What is your favorite hair style and why?” etc.

“Expertos e intérpretes”.

Juego de nivel intermedio. Para esta actividad se necesitan cuatro voluntarios: dos expertos y dos intérpretes. El profesor prepara cuatro sillas en fila frente al resto de la clase. Los cuatro voluntarios se sientan en las sillas. Dos estudiantes serán los expertos más famosos y renombrados en algo que usamos todos los días. Se pedirán sugerencias al resto de los alumnos sobre de qué son expertos, por ejemplo: “expertos en zapatos”, “expertos en pelo”, “expertos en patatas”, etc. Los actores eligen el tema, por ejemplo “Elegimos ser expertos en pelo”. Los expertos tienen que hablar y expresarse en un idioma inventado con sonidos extraños y gestos que no son inteligibles. Cada experto tiene un intérprete sentado a su lado que sí entiende el idioma inventado que habla el experto y que va a ir interpretando en chino mandarín cada frase. El intérprete tiene que prestar atención a los gestos del experto y hacerlos también cuando realice la tarea de interpretación. El resto de la clase son periodistas cuya tarea es formular preguntas en chino mandarín relacionadas con el tema elegido, por ejemplo, “¿Cómo podría volver a tener pelo en mi cabeza? , ¿cuál es su peinado favorito?, ¿cómo puedo cambiar el color de mi pelo de forma natural?, ¿cómo puedo depilarme las piernas sin dolor? , etc.”



Illustration 6 Didactic activity "Experts and interpreters"

Ilustración 6 Actividad didáctica “Expertos e intérpretes”

“Telling a trip”.

Advanced level. Two empty chairs. Two actors on stage. They just came back from a long trip. The rest of the students act as friends, and will give the two “travelers” suggestions about possible locations (countries) for their recent trip. For example, Madagascar, Japan, Chile, etc. The two travelers chose one location. Then as a group, we have to decide the relationship between the two actors, it could be boss and employee, father/mother and son/daughter, neighbors, a couple, etc. The third condition for the game is that both travelers cannot look at each other during the activity, they should always look at the public to force them listen more carefully to what the other person is saying. In addition, the last condition is that they have a different point of view about what they did in the trip. That means they both did the same things but they have a different opinion. For example, they both climbed the Great Wall of China and one of them loved it while the other did not like at all. When the location and relationship is set, the group starts asking questions about the trip, focusing on what happened. Examples of questions are: “Tell us about your hotel room, was it good?”, “What happened at the airport?”, “How about the local food?”, “Tell us something you don’t like about your partner”, etc.

This activity is very useful to practice the narration and description of past events and the Chinese particles *guo* 过 and *le* 了, among other structures.

Contar un viaje.

Nivel avanzado. Dos sillas vacías frente a la clase. Dos actores en el escenario. Acaban de regresar de un largo viaje desde un país lejano. El resto de los estudiantes son sus amigos y conocidos. Se pregunta al público que digan posibles lugares (países o ciudades) del mundo, por ejemplo: Madagascar, Japón, Chile, Nueva York, Shanghai, etc. Los dos viajeros eligen una. Ahora se escoge la relación entre los dos actores. El público aporta sugerencias, por ejemplo jefe/empleada, madre o padre/ hijo o hija, vecinos, una pareja, etc. Una condición para el juego es que ambos actores no pueden mirarse uno al otro directamente, sino que tienen que estar mirando al público de manera que tengan que escuchar atentamente a lo que dice su compañero. Además, otra condición para la actividad es que ambos tienen puntos de vista diferentes sobre el viaje. Ambos hicieron lo mismo pero a uno le gustó y a otro, no. No tiene por qué ser siempre la misma persona la que le guste o no, pero es importante que tengan puntos de vista diferentes. Por ejemplo, ambos fueron a la Gran Muralla China pero a uno le encantó mientras que al otro no le gustó nada. En el momento en que el lugar del viaje y la relación entre los personajes esté establecida, el público, es decir, sus amigos y conocidos, se imaginan están en una cafetería y justo acaban de regresar los dos actores del viaje, así que se empieza una conversación sobre dicho periplo, en la que sus amigos van a hacer preguntas sobre el viaje, con énfasis en interesarse sobre lo que ocurrió. Algunas posibles preguntas son: “Contadnos sobre el hotel, ¿qué tal la habitación?”, “¿Qué ocurrió en el aeropuerto?”, “¿Qué tal la comida, os gustó?”, “Dinos alguna manía de tu compañero”, etc.

Esta actividad es muy útil para practicar la narración y descripción de eventos pasados y las partículas chinas *guo* 过 y *le* 了, entre otras estructuras.



Illustration 7 Didactic activity "Tell a trip"

Ilustración 7 Actividad didáctica "Contar un viaje"

4.3 Questionnaire

The students had to fill in a questionnaire survey form after the class. In total, there were 28 answers; one for each student. The questionnaire was on line using the Chinese WeChat app via cellphone. There were nine items, composed of multiple choice, likert scale 1 to 5 and open questions.

Questions 1 to 3 were related to nationality, age and language level of the students.

4.3 Cuestionario

Los estudiantes completaron un cuestionario online después de la clase experimental. En total, se recibieron 28 respuestas, una por cada estudiante. El cuestionario fue online a través de una aplicación interna del programa chino Wechat de la compañía Tencent. Constaba de nueve preguntas, en las que había respuestas de selección múltiple en una escala Likert de 1 a 5 y también respuestas abiertas.

Las preguntas 1 a 3 estaban relacionadas con la nacionalidad, edad y nivel de chino mandarín de los estudiantes.

Drama class BLCU 戏剧化课

Please help Modi laoshi improve his drama class by using 5 mins of your time to do this form.

Thanks! 请你帮助一下莫帝老师提高一下他的戏剧化教学法课。用5分钟的时间来填表。谢谢!

1. 国籍 nationality *

2. 年龄 Age *

3. HSK 汉语水平 level *

4. 你喜欢今天的课吗? Did you like today's class? (1 = no, 5= very much) *

非常不满意

非常满意

1 2 3 4 5

5. 你觉得今天的课帮你提高创造能力吗? Do you think that today's class helped you improve your creativity? *

非常不满意

非常满意

1 2 3 4 5

6. 你觉得今天的课帮你提高了你的合作学习能力吗? Do you think this class helped you improve your ability to work in a group? *

非常不满意 非常满意

○1 ○2 ○3 ○4 ○5

7. 你感觉今天的课对你提高汉语口语的能力有帮助吗? Do you think this class helped you improve your oral Chinese speaking skills? *

非常不满意 非常满意

○1 ○2 ○3 ○4 ○5

8. 通过今天的课环节, 你觉得还学到了什么? (可多选) After taking this experimental class, what do you think did you also learn? (Ok to choose several answers) [多选题] *

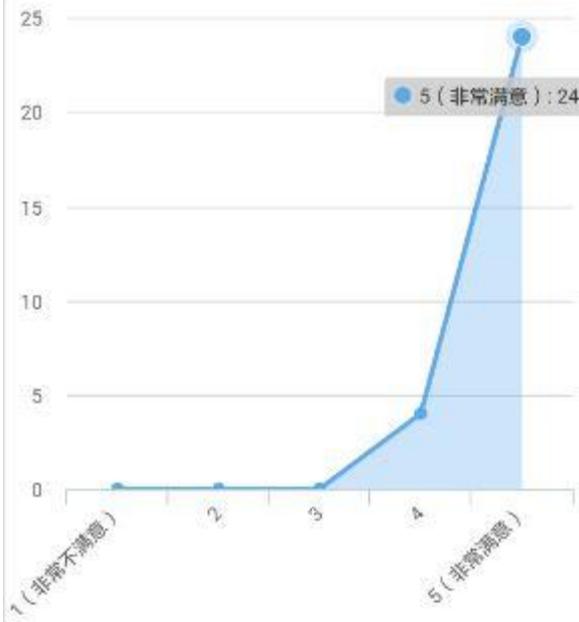
- 提高了我的适应能力 improved my ability to adapt
- 了解了文化 learned about culture
- 提高了我的自信 gained self confidence
- 练习了词汇 practiced vocabulary
- 练习了句式和语法点 practiced grammar and sentence structures

9. 你还有其他的建议吗? Do you have any other suggestions? *

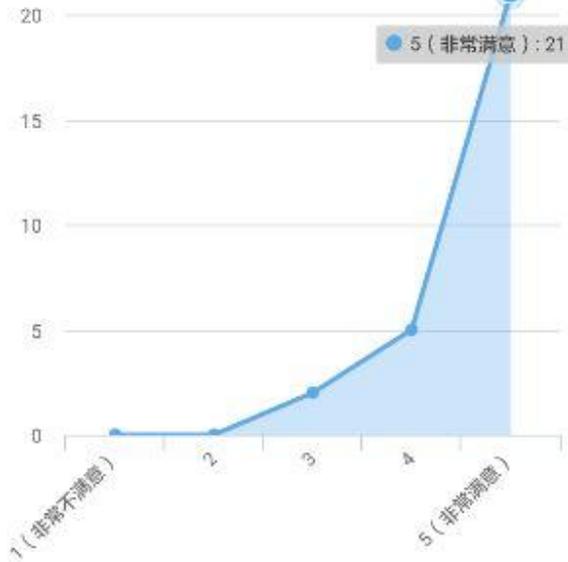
4.4 Questionnaire result (questions 4 to 8)

4.4 Resultados del cuestionario (preguntas 4 a 8)

4. 你喜欢今天的课吗? Did you like today's class? (1 = no, 5= very much)



5. 你觉得今天的课帮你提高创造能力吗? Do you think that today's class helped you improve your creativity?



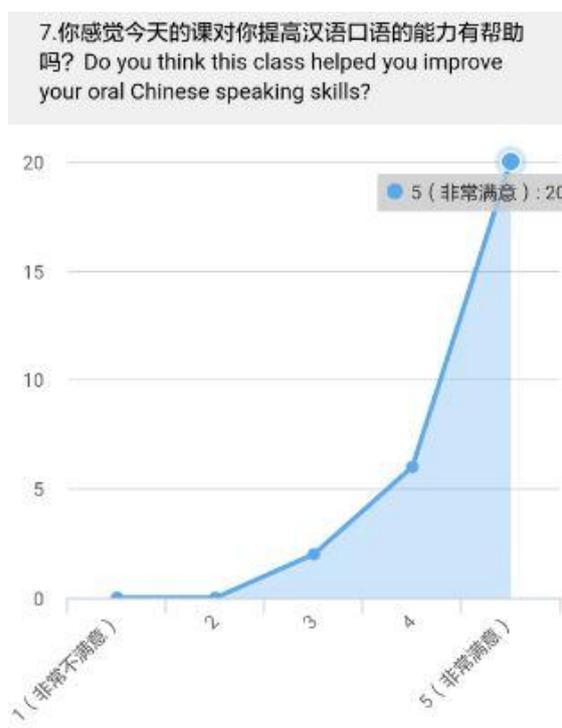
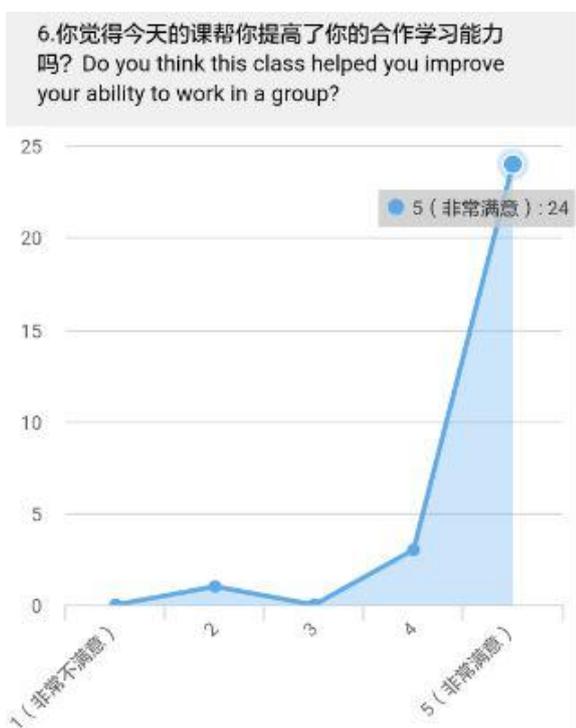
In question number four, “Did you like today’s class?” 24 out of 28 (86%) of students rate the class 5 out of 5, meaning they liked the class a lot. Students were amazed at this way of learning that is very different from the traditional Chinese classroom. They felt they had a voice and that they can create stories,

En la pregunta número 4, “¿Te ha gustado la clase de hoy?”, 24 de 28 (86%) de los estudiantes le han otorgado a la clase una valoración de 5 sobre 5, lo cual quiere decir que a la mayoría de los alumnos les gustó la clase experimental. Los alumnos estaban asombrados con esta manera de aprender chino muy diferente al sistema tradicional al

In question number five, “Do you think that today’s class helped you improved your creativity?” 21 out of 28 (75%) of students rate the class 5 out of 5, meaning most of the students feel that the class was able to make them more creative. For example, in the telling a trip activity, the whole trip story has to be created on the spot, same as the answers from the experts and the interpreters.

que estaban acostumbrados. Ello sentían que tenían cada uno su propia voz en el aula y que podían crear historias colaborando con sus compañeros.

En la pregunta número cinco, “¿Crees que la clase de hoy te ha ayudado a ser más creativo?”, 21 de 28 (75%) de los estudiantes le dieron una valoración a la clase de 5 sobre 5, lo cual significa que los alumnos creen que la clase les ha ayudado a ser más creativos. Por ejemplo, en el ejercicio de contar un viaje, dicha historia del viaje se crea en el momento, al igual que ocurre en el juego del experto y del intérprete, donde las respuestas se inventan de forma instantánea en tiempo real y esto le da la oportunidad a los alumnos de ser creativos.



In question number six, “Do you think the class helped you improve your ability to work in group?” 24 out of 28 (85%) of students rate the class 5 out of 5, meaning most of the students feel that they had to work with other students during the class and developed this skill. In all the three improv activities students must learn to work together, for example in the telling a trip activity, need to listen carefully to their partner and add to the story. In the interpreter and expert game, there is a constant two way feedback between the expert and the interpreter, one cannot exist without the other.

En la pregunta número seis, “¿Crees que esta clase te ayudó a mejorar tu capacidad de trabajo en equipo?”, 24 de 28 (85%) estudiantes le pusieron una valoración a la clase de 5 sobre 5, lo que significa que la mayoría de los estudiantes creen que han tenido que cooperar y trabajar con otros compañeros durante la clase con lo que sí han desarrollado esta habilidad. En todas las tres actividades de teatro improvisado los estudiantes tienen que aprender a trabajar en equipo, por ejemplo en la actividad de contar un viaje, es necesario escuchar con

In question number seven, “Do you think this class helped you improve your oral speaking skills?” 20 out of 28 (71%) of students rate the class 5 out of 5, meaning most of the students feel that they had more chances to talk in Chinese during this type of class and practice their speaking skills.



In question number eight, “After taking this experimental class, what do you think did you also learn? (Ok to choose several options)”, these are the results:

Improved my ability to adapt	78.6%
Learned about the culture	32.1%
Gained self confidence	64.3%
Practiced vocabulary	53.6%
Practiced grammar and sentence structures	39.3%

Most students feel that they have to adapt to new changing situations and scenes so that helped them to be more flexible and to use Chinese language in a specific context where they had to interact in real time with other students. Because doing such a difficult task is something that looked impossible for them in the past, when they actually make it, they feel they are stronger than they thought; therefore, they gained self-confidence.

atención al compañero para poder seguir con la historia. En el caso del juego de expertos e intérpretes, existe un feedback constante entre el experto y el intérprete.

En la pregunta número siete, “¿Crees que esta clase te ayudó a mejorar tus habilidades orales de chino?”, 20 de 28 (71%) de los estudiantes le han puesto un 5 sobre 5 de valoración a la clase, lo cual significa que los alumnos creen que en esta clase experimental han tenido muchas oportunidades para hablar y utilizar el chino mandarín en el aula.

- 提高了我的适应能力 Improved my ability to adapt
- 了解了文化 learned about culture
- 提高了我的自信 gained self confidence
- 练习了词汇 practiced vocabulary
- 练习了句式和语法点 practiced grammar and sentence structures

Veamos la pregunta número ocho, “Después de haber asistido a esta clase experimental, ¿qué crees que aprendiste (además de lo mencionado en las otras preguntas)? (Puedes escoger múltiples respuestas); estos fueron los resultados:

Mejoré mi capacidad de adaptación	78.6%
Aprendí sobre la cultura	32.1%
Incrementé mi autoestima	64.3%
Practiqué vocabulario	53.6%
Practiqué gramática y estructuras sintácticas	39.3%

La mayoría de los estudiantes creen que el hecho de tener que adaptarse a escenas y situaciones nuevas y cambiantes en la clase les ayudó a ser más flexibles y a utilizar el idioma chino mandarín en contextos específicos y concretos donde tenían que interactuar en tiempo real con otros estudiantes. Debido a que para ellos antes lo que les parecía imposible y ahora se han dado cuenta de que son capaces de hacerlo

On the other hand, students feel that they did not have a chance to learn about the culture and to practice grammar and sentence structures. This could be because due to the nature of the experimental class, most

cada vez mejor, por eso se sienten mucho más seguros de sí mismos, con lo que incrementaron su autoestima.

Por otra parte, los estudiantes piensan que no tuvieron muchas oportunidades para aprender sobre la cultura china y practicar gramática. Esto puede deberse a la naturaleza de la clase, donde se pedía a los alumnos que participaran en juegos de teatro, pero no hubo clases de gramática explícita. Sin embargo cada vez que estaban participando en un juego de teatro sí que estaban practicando gramática, lo único que no se explicaban las estructuras ni se incidía en ellas como en las clases tradicionales.

5. Conclusions

Results show that students enjoyed the class very much and that they feel that educational drama not only can help them improve their language skills, but also can help them improve creativity, the ability to cooperate, the ability to adapt to new situations, etc.

Although this study had many limitations, it can shed some light into a new pedagogy that could help students in the Chinese classroom. Further studies are needed to assess the specific benefits of drama and improve theater in the Chinese language classroom.

5. Conclusiones

Los resultados muestran que los alumnos disfrutaron mucho con la clase y creen que el teatro aplicado a la enseñanza del chino mandarín no solo les ha ayudado a mejorar sus habilidades lingüísticas sino también contribuyó a mejorar su creatividad, su habilidad para trabajar en grupo, de adaptarse a nuevas situaciones, etc.

Sin embargo aunque este estudio tuvo muchas limitaciones, puede ser útil para descubrir una nueva pedagogía que puede ayudar a los estudiantes a estudiar chino mandarín. Son necesarios más estudios para calibrar los beneficios específicos del teatro improvisado y drama aplicados a la enseñanza del chino mandarín.

6. References/Referencias

- Bentley, E. (1968). *What is Theater? Incorporating the Dramatic Event, and Other Reviews. 1944-1967.* Limelight Editions.
- Catterall J. (2002). Research on drama and theater in education. Deasy R. (Ed.), *Critical links: learning in the arts and student academic and social development.* Arts Education Partnership.
- China Daily Newspaper (Oct 7, 2017) http://www.chinadaily.com.cn/china/2017-10/07/content_32950016.htm
- Confucius Institute Headquarters (2018) <http://english.hanban.org/>
- DICE Consortium. (2010). *The DICE has been cast. Research Findings and Recommendations on Educational Theatre and Drama.* European Union. www.dramanetwork.eu
- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learning.* London: Macmillan.
- Phillips, S. (2003). *Drama with children.* Oxford: Oxford University Press.
- Spolin, Viola. (1986). *Theater Games for the Classroom: a Teacher's Handbook.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

El siguiente artículo recoge la comunicación de la autora presentada en el marco del I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación que tuvo lugar en Oviedo del 14 al 16 de noviembre de 2018

La dramatización como recurso en la enseñanza-aprendizaje del inglés: ‘aprendizaje vivencial’ a nivel universitario¹

Dramatization as resource in the process of teaching-learning english: ‘experiential learning’ at university level

Susana Nicolás Román

Universidad de Almería, España

snroman@ual.es

Para referenciar: Nicolás Román, Susana. (2019). La dramatización como recurso en la enseñanza-aprendizaje del inglés: ‘aprendizaje vivencial’ a nivel universitario. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 165-171.

RESUMEN: La implementación de la dramatización en el aula de lengua extranjera como recurso docente supone una nueva vía en el conjunto de metodologías innovadoras con orientación comunicativa. Las actividades dramáticas y sus múltiples beneficios se unen al enfoque de aprendizaje vivencial en esta experiencia llevada a cabo en la Universidad de Almería. El punto de partida de este artículo se basa en la reivindicación del potencial del teatro para el desarrollo de la persona como individuo y como miembro de un grupo, además de convertir el aprendizaje en un proceso más significativo y facilitar la asimilación de contenidos. Seguidamente, se presenta la metodología específica seguida en la dramatización de “A Streetcar Named Desire” con la inclusión de charlas y ‘workshosp’s a cargo de profesionales del teatro. Los resultados obtenidos confirman que la competencia oral en lengua inglesa de los participantes mejoró considerablemente así como la experiencia fue entendida como un aprendizaje de experiencia de desarrollo personal.

¹ La presente experiencia se enmarca dentro del grupo de innovación y buenas prácticas de la Universidad de Almería, “ A escena! El teatro como recurso educativo” (2018/2020)

ABSTRACT: The implementation of dramatization in the foreign language classroom as a teaching resource opens a new direction in the wide range of innovative methodologies with communicative approach. Dramatic activities and its multiple benefits are intertwined with the experiential learning focus in this experience located in the University of Almeria. The starting point of this project is based on the vindication of the potential of educational theatre to develop the student as individual and as a member of a group, as well as to turn learning into a more meaningful process and facilitate the assimilation of contents. Next, we will present the specific methodology for the dramatization of "A Streetcar Named Desire" with the inclusion of talks and workshops by theatre professionals. The outcomes obtained confirm that the oral competence in English of the participants improved considerably and the experience was understood as experiential learning of personal development.

Teatro y escuela, un diálogo en construcción

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

En España, la dramatización entra por primera vez en el currículo escolar de forma oficial con la Ley General de Educación en 1970 en el apartado de las enseñanzas artísticas pero tuvo que ser años después y especialmente en la actualidad con el auge del bilingüismo y la metodología CLIL² cuando las actividades dramáticas y teatrales despiertan interés entre el profesorado de

lengua extranjera. El énfasis en la oralidad que persigue actualmente cualquier metodología de enseñanza de lengua extranjera encuentra en el teatro y la dramatización un recurso motivador e integrador.

La creación de un contexto de comunicación real es vital en el aprendizaje de una lengua en concreto. La dramatización favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; posibilita el trabajo en grupos y favorece que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado, etc. Todo esto, junto al hecho de que ellos son protagonistas en su propio aprendizaje, provoca que la motivación sea mayor, que el alumno se implique mucho más en las actividades y, por tanto, repercute de manera positiva en un mayor grado de autonomía.

² CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) "hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera." (Marsh, 1994).

Además el teatro y la dramatización en sí favorecen no solo la oralidad, la comunicación y el desarrollo de la persona como individuo y como miembro de un grupo, sino que hace del aprendizaje un proceso más significativo y facilita la asimilación de contenidos. Como apunta Torres Núñez (1996), el teatro ofrece resultados excepcionales en cuanto al enriquecimiento del vocabulario o del uso del lenguaje en diversos contextos. Por otro lado, refuerza el aprendizaje cooperativo en clase y un sentimiento de grupo creado por la interacción de sus componentes. Como resultado, se alcanza una reflexión sobre el poder del trabajo creativo del grupo mucho más fuerte que el individual, aprendiendo a trabajar con otros, respetando sus ideas y su propia forma de expresión. Autores como Neelands (1992), Winston (2000), Grady (2000), Motos (2003) o Somers (1994) señalan que el teatro explora las relaciones humanas en todas sus escalas haciendo uso de todos los lenguajes, razón fundamental por la que éste debe estar presente en el currículo escolar. Suzanne K. Hayes, de la misma forma, afirmaba que:

Cualquier situación simbólica en el escenario puede utilizarse como vehículo a través del cual podemos determinar cuestiones y sus problemas subyacentes. A través del drama podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizá volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas (1984:11).

Esta conciliación entre la finalidad pedagógica y la educación social produce una dinámica muy importante que permite a los profesores favorecer una enseñanza activa y participativa para todos los miembros fomentando los lazos y vínculos entre ellos así como un clima de bienestar y cooperación en clase. Como señalé en un artículo anterior:

Más allá de las competencias específicas del aprendizaje de lenguas, el teatro permite el trabajo de competencias básicas como aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, y de forma más específica, la competencia artística y cultural (Nicolás, 2011: 104).

Tenti (2008) plantea algunas estrategias para incluir la justicia social y la formación en valores en la educación, todas ellas

aplicables en el teatro en el aula. Una de ellas propone situaciones de la vida real reñidas con el sentido ético y práctico para ser analizadas y poner a prueba el conformismo y desarrollar la capacidad de resistencia ética ante las grandes transgresiones de los grupos sociales más poderosos y las pequeñas transgresiones de los grupos sociales subordinados (citado en Soriano, 2011: 89).

Estrategias como el *role-playing* donde el alumno aprende y analiza dilemas morales empatizando con la perspectiva del otro suponen un buen inicio a las técnicas teatrales. Numerosos dramaturgos han centrado sus esfuerzos en crear obras sobre la realidad social que favorezcan una interpretación y compromiso por parte del alumno. En especial, destacamos el caso del autor inglés Edward Bond, comprometido con el teatro educativo en jóvenes desde los años noventa. Bond denuncia la violencia de nuestra sociedad y la injusticia entre las clases sociales. Obras como *The Children* (2000), *Have I None* (2000), *Tuesday* (1997) presentan realidades duras que critican de forma enérgica el clima violento del mundo adulto y su efecto en la juventud. Diversas escuelas de Gran Bretaña han puesto en escena sus obras protagonizadas por adolescentes y realizado talleres previos enfocados a la enseñanza de valores.

Beneficios de la dramatización como recurso en el aula de lengua extranjera

La implementación de la dramatización en el aula de lengua extranjera posibilita el desarrollo de destrezas lingüísticas tales como la fluidez, la pronunciación, el vocabulario y las habilidades oratorias, en un entorno distendido que facilita la motivación extrínseca e intrínseca del alumno. Otra de las ventajas más visibles se centra en el trabajo con la gramática y el léxico. La lengua se aprende de manera funcional y holística a través de los ensayos y lecturas de texto ayudando así al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada (Torres Núñez, 1996: 56).

Corral recoge algunas de las aplicaciones en la mejora de la competencia oral como “la sistematización e integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación siempre en armonía con el cuerpo” (2013: 120). La repetición de las estructuras durante los ensayos favorece la memorización así como una evolución altamente positiva en la competencia comunicativa del alumno. Así leemos a Hayes:

Una ventaja de que los estudiantes aprendan sus papeles es que ello les da una oportunidad para concentrarse y trabajar en la voz y en la pronunciación de una forma más interesante que por medio de los “drills” o en clase. Cada expresión se puede examinar desde el punto de vista de la articulación, acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado (1984: 100).

Además de las mejoras que de forma casi directa proporciona la actividad teatral en el terreno oral, debemos enfatizar otros ámbitos de actuación que redundan en la formación integral de los alumnos gracias a la esencia de este recurso. El principal motivo de su utilización en el aula se centra en el desarrollo emocional, intelectual y social de los alumnos. No obstante, el carácter versátil e interactivo de la actividad teatral permite también incluir entre sus beneficios la mejora de las habilidades de carácter lingüístico-comunicativo. Así lo señala Pérez, abogando por una pedagogía de la participación en la que la interacción y la creatividad priman como elementos de la formación intelectual y humana del individuo (2004: 76).

Como señala Dodson (2002), elementos paralingüísticos como el lenguaje corporal, los gestos y el uso de la prosémica se convierten en parte fundamental del proceso de aprendizaje que implica la metodología dramática. Bardovi-Harling and Dornyei (1997) ya habían apuntado que el desarrollo de la competencia gramatical en lengua extranjera no garantiza un conocimiento adecuado al mismo nivel de la competencia pragmática. El recurso dramático también supone una vía de acercar el conocimiento pragmático al estudiante al proponer entornos reales de comunicación.

Los últimos años han evidenciado el interés creciente de los docentes de lengua

extranjera por la implementación de recursos dramáticos en el aula. Entre las distintas investigaciones consultadas, queríamos destacar la de Sirisrimangkorn y Suwanthep (2013) que plantearon recientemente una propuesta basada en actividades de *role-play* y aprendizaje cooperativo denominado STAD (*Student Teams Achievement*) con alumnos universitarios. Los resultados obtenidos concluyeron en la mejora de las habilidades orales de los estudiantes y su implicación afectiva tras un exhaustivo análisis de AMBT (*Attitude and Motivation Battery Test*), SET (*Self-esteem Test*) y entrevistas semiestructuradas. Julie Belz (2002) o Heather Swenddal (2014) también han ofrecido resultados positivos en sus experiencias con un foco mayor en los procesos de adquisición de la segunda lengua en cuanto a mejora de la competencia oral y motivación.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia objeto de esta comunicación se desarrolló durante el curso 2017-18 como recurso docente de la asignatura “Literatura Norteamericana del siglo XX” del cuarto curso de Estudios Ingleses en la Universidad de Almería. La obra elegida “A Streetcar Named Desire” de Tennessee Williams forma parte del programa de la asignatura y resulta muy motivadora para el alumnado. Se utilizó una selección de escenas de la obra por cuestiones de tiempo y algunas adaptaciones o licencias fueron necesarias.

Participantes y metodología de trabajo.

El análisis literario del texto y exposiciones orales sobre los temas centrales se realizaron de forma integrada en los grupos docentes y de trabajo. De forma extracurricular, se les propuso a los alumnos su inclusión en el grupo teatral en lengua inglesa dirigido por la docente y la preparación de una adaptación de la obra. Los participantes fueron diez alumnos de 21 años que presentaban intereses creativos varios desde la interpretación hasta habilidades musicales, técnicas o creación de vestuario. Los niveles de competencia

lingüística en lengua inglesa también eran variados oscilando B2 y C1 aunque la mayoría presentaba problemas a nivel de pronunciación.

La metodología llevada a cabo se estructuró en una sesión semanal con el siguiente plan de trabajo:

1. Sesiones iniciales de profundización en el texto.
2. Distribución de personajes y roles dentro del grupo.
3. Introducción a las técnicas dramáticas y perfeccionamiento vocal. Estas sesiones se extendieron más en el tiempo puesto que los alumnos se iniciaban en este campo y no tenían experiencias previas.
4. Visita del dramaturgo británico Chris Cooper con amplia experiencia y formación en *Theatre in Education* (director de *Big Brum Theatre* y colaborador habitual de Edward Bond). El ponente ofreció una charla-foro para el alumnado de la Facultad de Humanidades y posteriormente un *workshop* más reducido para profundizar en prácticas de dramatización.
5. Fase de ensayos.
6. Representación de una escena durante la semana cultural de la Facultad.

Discusión de los resultados y conclusiones

La experiencia ha confirmado los resultados positivos que ya han sido presentados por otros estudios similares a nivel de educación secundaria y tercer ciclo. A nivel lingüístico, los alumnos mejoraron la pronunciación y la adquisición de estructuras lingüísticas y vocabulario. En cuanto a la comprensión del texto, los ensayos y el trabajo exhaustivo de acercamiento a la obra propiciaron una mayor profundidad de análisis y sentido crítico. Los beneficios añadidos que conlleva el teatro a nivel personal y desarrollo emocional también se desarrollaron y algunos de los alumnos más tímidos fueron capaces de superar sus propios obstáculos.

El juego dramático desarrolla la autoconfianza y un claro clima de seguridad y distensión entre el profesor y el alumno. Una atmósfera menos hermética propicia la desinhibición tan necesaria para la mejora de

la competencia oral en lengua extranjera en especial para el alumnado español. El proceso de continua reflexión, repetición e improvisación repercute de forma directa en un desarrollo de los procesos cognitivos de aprendizaje que perduran a lo largo del tiempo. Hablamos de un aprendizaje completamente significativo para el alumno puesto que su enfoque experiencial se convierte en determinante del éxito educativo.

En apoyo a estos resultados positivos de motivación intrínseca, es apropiado señalar el carácter de esta actividad como *informal learning*. Beckett y Hager (2002) entienden el aprendizaje informal como actividades basadas en la experiencia y orientadas a la motivación de los alumnos en entornos que propician el control de su propio aprendizaje. La extensión de una actividad originada como apoyo a la docencia reglada hacia una experiencia global y holística moderniza y abre nuevas posibilidades didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La inclusión de charlas y *workshops* impartidas por profesionales se incluye también entre los recursos no tradicionales que acercan la realidad profesional a las aulas. El aprendizaje informal así como el *life-long learning* se aventuran como algunas de las nuevas ventanas que la docencia universitaria debe integrar con el objetivo de formar alumnos para el siglo XXI. Los alumnos necesitan experimentar, tener contacto con la realidad y explotar competencias de sociabilidad y oralidad que pueden alcanzarse con relativa facilidad a través de la dramatización. En esta línea, hablamos de un aprendizaje vivencial que supone uno de los últimos estadios en las fases motivacionales y así lo han reconocido los participantes en esta experiencia.

Conclusiones

El aprendizaje de una lengua no puede entenderse como una mera asimilación de estructuras formales aisladas (Boquete, 2014). Las conclusiones de esta experiencia han resultado altamente positivas como 'aprendizaje vivencial' para los alumnos y el profesorado implicado. A nuestro entender, la dramatización favorece la creatividad en su sentido más amplio: la representación, la

originalidad, la productividad, el pensamiento creativo o la resolución de conflictos, el aprendizaje creativo, y la vinculación afectiva con el medio (Beetlestone, 2000).

Proyectos europeos como DICE financiado por el Consejo de Europa centrado en la interrelación de la dramatización con las competencias básicas ponen de manifiesto la relevancia de este recurso educativo y la necesidad de darle continuidad en nuestra realidad en las aulas en todos los niveles. La presente experiencia avala la relevancia del aprendizaje vivencial para alumnos universitarios y su relación intrínseca con la metodología dramática. Una metodología activa de enseñanza que impulsa la experimentación, acción y reflexión a partes iguales. La atmósfera motivacional del escenario incluye el análisis y valoración de experiencias de los estudiantes convirtiéndolo en un instrumento de formación de carácter vital (García Carrasco, 2006).

El recurso dramático en el aula de lengua extranjera no goza actualmente de la acogida que en nuestra opinión merece. El teatro y las actividades dramáticas han venido utilizándose en nuestro país de manera residual en lengua castellana y principalmente como actividad fuera del currículum. Ciertamente, el aula de inglés ha introducido en los últimos años tareas tipo *role-play* y experiencias teatrales sobre todo en niveles de infantil y primaria con resultados muy positivos (Martin, 2015; Aldavero, 2008; Sulaiman 2013; Philips, 2003).

No obstante, nuestro actual contexto de centros bilingües y metodología CLIL ofrece innumerables oportunidades de aprendizaje relacionadas con la dramatización en niveles superiores. Simulaciones, teatro educativo, *readers theatre*, *playback theatre*, entre otras muchas variaciones, proporcionan nuevos recursos que mejoran la competencia oral en inglés en cuanto a pronunciación y fluidez. La experiencia presentada en esta comunicación a nivel universitario pretende iniciar una tendencia metodológica de aprendizaje vivencial con múltiples efectos de desarrollo personal, grupal y de aprendizaje.

Referencias

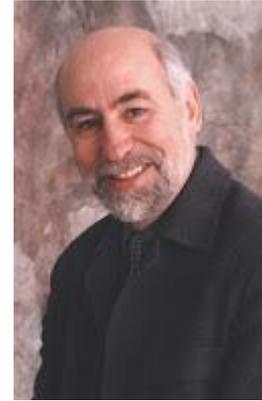
- Aldavero, Vanesa Alonso. (2008). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro*, 17, 40-43.
- Bardovi-Harlig, K. y Z. Dořnyei. (1997). Pragmatic awareness and instructed L2 learning: an empirical investigation. Paper presented at the *AAAL 1997 Conference*, Orlando.
- Beckett, D. y Hager, P. (2002) *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity. Routledge International Studies in the Philosophy of Education 14*. London y New York: Routledge.
- Beetlestone, F. (2000) *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- Belz, Julie A. (2002). Second Language Play as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study. *Journal of Language, Identity, and Education* 1(1), 13-39.
- Boquete, G. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Madrid: Ministerio de Educación. 5-21.
- Corral Fullá, Anna. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- Dodson, S. (2002). The Educational Potential of Drama for ESL. En Brauer, G (Ed.), *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama* (pp. 161-179). Westport, CT: Ablex Publishing.
- García Carrasco, J. (2006). El escenario emocional y la dramática de la formación. En J.M. Asensio; J. García Carrasco; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 87-126). Ariel: Barcelona.
- Grady, S. (2000) *Drama and Diversity. A pluralistic perspective foreducational drama*. Portsmouth: Heinemann.

- Hayes, S. (1984). *Drama as a Second Language*. Cambridge: National Extension College.
- Martín Ortiz, Patricia. (2015). Developing creativity through the Mantle of the Expert technique: a personal experience. In Nicolás., S. and J.J. Torres. (Eds.) *Drama and CLIL*. Bern: Peter Lang. 107-125.
- Marsh, David. 1994. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne: Paris.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. En A. Gervilla (Ed.) y otros. *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Neelands, J. (1992). *Learning through Imagined Experience*. London: Hodder and Stoughton.
- Nicolás Román, Susana (2011), "El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial", *Encuentro 20*. 102-108,
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUESTRO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Fecha de acceso: 25-08-2016.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional De Didáctica De Las Lengua y Sus Culturas*, 12, 70-80. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255364&orden=109882&info=link>.
- Phillips, S. (2003). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Sirisrimangkorn, L. y Suwanthep, J. (2013). The Effects of Integrated Drama-Based Role Play and Student Teams Achievement Division (STAD) on Students' Speaking Skills and Affective Involvement. *Scenario 2*, 37-51.
- Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.
- Soriano, E. (Ed.) (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sulaiman, Awad (2013). *Using Educational Drama and Role-Playing Teaching English in Gaza Governorates*. Gaza: The Islamic University of Gaza.
- Swenddal, H. (2014). Drama in the Language Lab- Goffman to the rescue. *Scenario 8, 2*, 99-107.
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos Horizontes para el teatro en la enseñanza de Idiomas*. Universidad de Almería: Servicio de publicaciones.
- Winston, J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education*. London: David Fulton.

In memoriam Georges Laferrière

La tarde del martes 5 de junio de 2018 nos llegó la noticia de que el día anterior, en la ciudad de Montreal, nos había dejado Georges Laferrière después de una larga enfermedad.

Desde que llegó a nuestro país allá por el año 1991 hasta que volvió a afincarse definitivamente en Canadá en el 2004, Georges fue una persona muy ligada al movimiento del teatro y la educación en España, así como al desarrollo del Match de Improvisación. De carácter afable («soy un mediterráneo de Québec» decía), gran comunicador y persona extremadamente generosa con amigos y amigas, Georges era un tipo que dejaba huella allá donde iba. Y tuvo la oportunidad de hacerlo en múltiples cursos de formación, clases magistrales, conferencias o espectáculos.



Decidió presentar su tesis doctoral en la Universitat de València, lo que promovió que escribiera una amplia e interesante bibliografía en castellano. Sus libros y artículos siguen siendo una referencia para las personas que se dedican al ámbito del teatro y de la educación.

Su presencia determinó el desarrollo de la improvisación en España. De su importancia os contaré una anécdota.

En el año 1991 fue al Teatre del Mercat de Aldaia (Valencia) invitado por alguno de nosotros. Iba a ver un Match de Improvisación, un espectáculo de origen quebequés que presentaba en formato deportivo improvisaciones teatrales y que todavía era novedoso en Aldaia. Precisamente en aquel momento, Georges estaba investigando sobre cómo introducir las técnicas de improvisación en el sistema educativo, en lo que más tarde él llamaría improvisación pedagógica y teatral. Cuando acabó el espectáculo, los alumnos le rodeamos para saber cuál era su opinión. «Que once personas jueguen a pegarle patadas a un balón no quiere decir que jueguen a fútbol» dijo. A continuación, cogiéndonos por los hombros añadió: «Chicos, (siempre nos lo decía sin importarle nuestra edad) yo os enseñaré a jugar el Match».

Y empezamos a hablar de la improvisación como una técnica; de la escucha, la ayuda y la aceptación; de la importancia del placer en el juego. Y todo ello junto con la teoría del artista-pedagogo, de cómo las personas que hacen teatro en ámbitos que no son profesionales de la escena deben reunir el carácter del artista y el compromiso del pedagogo.

Georges ha sido una persona muy reconocida en España. Ha hecho escuela en Bilbao, Valencia, Barcelona, Vic, Mallorca, Granada, etc. También lo ha sido a nivel internacional, sobre todo en los últimos años en América del Sur. En ese reconocimiento sin duda contribuyeron, de una manera u otra, dos personas fundamentales: Amparo Alabau, la que fue mujer y compañera en su etapa española y que también nos dejó hace dos años, y Tomás Motos, al que consideraba como su alma gemela más allá del océano.

Sin personas como él, el mundo es un poco más triste, un poco más oscuro. Seguro que pronto vendrán otras luces que ocuparán su lugar. Pero estamos convencidos de que las personas no mueren si alguien las mantiene vivas en la memoria. En el caso de Georges, es de justicia que lo recordemos y lo pongamos en valor.

Ahora, como dijo un amigo al saber de su deceso, tan solo nos queda imaginarnos que Georges está jugando una improvisación única, de categoría divina y que tendrá la duración de la eternidad.

Xema Palanca Santamaría

Peu importe le lieu où je me trouvais dans le monde, je suis devenu, à travers ma vie,
un être réel et imaginaire à la fois.

Je fus dans ces lieux, riches de vie et d'histoires, une oreille pour les mots,
une vision pour les regards, une respiration pour les émotions, un toucher pour les gestes
et un goût pour la vie!

Georges



À la mémoire du Docteur en philosophie et sciences de l'éducation

Georges Laferrière

12 juillet 1948 – 4 juin 2018

