Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Número
2
Volumen 1
2019

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

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Número 2
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

RevistaAPES

Volumen 1, Número 2, 2019

Equipo editorial

Personas editoras

- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente (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 (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

- 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

Editorial. RevistaAPES nº 2 5

Proexdra: treinta años de Escuelas de Verano de Expresión en Viznar (Granada). *Alfredo Mantovani* 7

El humor como valor y estrategia en teatro y educación. *Koldobika G. Vío Domínguez* 15

La diversidad a escena: estudio sobre una experiencia de teatro inclusivo. *Belén Massó Guijarro* 29

El clown en la formación del profesorado. Enamorarse o morir. *Beatriz Sánchez Martínez, Alejandro Carriedo Cayón y Mª Teresa Gómez Alonso* 43

El teatro pedagógico para personas con síndrome de down. *Natalia González Martínez, José Jesús Morín Montes de Oca y José Mª del Castillo-Olivares* 51

Estimulación temprana con música, movimiento y recursos teatrales. Una magia revolucionaria en la educación. *Isabel Mochales Modroño, Covadonga López Bernardo y Antia Seijas Vieites* 59

Contact improvisation. Viajando a *leviathan center* en busca del origen y desarrollo de los patrones de interacción de contacto corporal. *Sebastián Gómez-Lozano, Alfonso Vargas-Macías, Kiko Francisco León Guzmán y Jose Ignacio Riesgo García* 63

La doble mirada de una máscara. Una búsqueda filosófica de una metodología docente contemporánea de la mano de las herramientas teatrales. *Manuel Valiente Artidiello* 71

Teatrearte: un proyecto teatral educativo y social. *Lorena Casal Valdés* 77

Col·legi Sant Vicenç, una experiencia teatral en la escuela. *Manel Vidal Portillo* 85

Proyecto #accionesenlauni: transformando las acciones vitales desde el ARTE DE ACCIÓN. *Marta Arévalo Baeza, Clara Megías Martínez, Ana Hernández Gándara y Pablo Sotoca Orgaz* 93

Investigación y experimentación sobre teatro, educación y neurociencia en la Universidad de la Laguna. *José Mª del Castillo-Olivares, Natalia González Martínez y José Jesús Morín Montes de Oca* 107

Escape Room educativo: gamificación para el aprendizaje de obras de arte. *Nuria González-Nuevo Vázquez y Covadonga González-Nuevo Vázquez* 117

El *lipdub* como propuesta de enseñanza en la titulación del grado en maestro en educación infantil. *Alejandro Carriedo, Beatriz Sánchez Martínez y Inés López Manrique* 123

La Creación Corporal en la asignatura Expresión Corporal y Danza del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. *Mª Teresa Gómez-Alonso, Mª Paz Brozas Polo, Carlos Gutiérrez-García* 131

Entrevista a Jorge Holovatuck 139

Catalunya: el primer node / Cataluña: el primer nodo. *Manel Vidal Portillo* 143

Editorial RevistaAPES nº 2

Para referenciar: RevistaAPES. (2019). Editorial. RevistaAPES nº2. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 5-6.

En el año 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), el teatro, que hasta entonces había formado parte del área de Educación Artística, desaparecía de las leyes educativas españolas. Aquel fue un duro golpe al trabajo que tantas personas habían realizado durante varias décadas en España acerca del Teatro/Drama en Educación: Carme y María Aymerich, Juan Cervera, Isabel Tejerina, Tomás Motos, Alfredo Mantovani, Georges Laferriere, Fernando Bercebal, Xema Palanca, Koldo Vío, y un larguísimo etcétera de personas y personalidades llenas de pasión y ganas por insuflar a la educación un aire que solo el arte conlleva. Afortunadamente, la mayoría de estas personas legendarias hoy en día continúan en la brecha.

¿Pero a qué me refiero con lo de "un aire que solo el arte conlleva"?

Ernesto Sábato, escritor y doctor en física, aseguró que el arte empieza donde la ciencia termina. Esas palabras dan mucho que pensar, ¿no crees? El arte empieza donde la ciencia termina. Y es que muchas veces confundimos la ciencia con la verdad; sin embargo, la ciencia es tan solo aquello que el ser humano ha podido convenir como verdad. Si algo no se puede demostrar, entonces no se puede convenir como cierto… pero eso no impide que no se pueda en un futuro. El arte, por el contrario, no arrastra estas cortapisas. El arte vehicula precisamente la necesidad humana de dar respuesta a aquello que "aún no tiene respuesta". ¿Y todo esto qué tiene que ver con la educación? Tiene que ver en tanto no cabe duda de que la escuela enseña cómo es la realidad, pero también, y cada vez más, afronta su responsabilidad de enseñar cómo podría ser, e incluso, de enseñar que la realidad puede no ser… y no pasa nada. Podemos seguir viviendo asumiendo que la realidad no es, o que tú o yo no somos.

Este es un momento clave para el Teatro/Drama en Educación en España. Empiezan a aflorar grupos de personas que se unen con un fin común, el de conseguir que el Teatro/Drama en Educación tenga presencia significativa en nuestro currículo educativo. ¡Qué ilusión comprobar cómo va creciendo día a día, gracias en gran medida a las redes sociales, un movimiento a favor de la creación de una Federación Estatal por el Teatro/Drama en Educación! ¡Qué gran satisfacción presenciar cómo en Catalunya y en Asturias ya están funcionando nodos muy enérgicos, y cómo en Euskadi y Madrid anuncian sus inminentes primeros pasos! Además, seguimos disfrutando de los veranos de Víznar, la fabulosa asociación castellana *TeVeo*, la revista argentina *El Anzuelo*, de reciente creación, así como la plataforma *Sites* (https://bit.ly/2SkGvGx), que hace un mes presentaba ciento cincuenta integrantes, y que actualmente cuenta con más de

doscientos, y donde toda persona interesada en el Teatro/Drama en Educación puede encontrarse; sin olvidarnos, por supuesto, del Máster de Teatro Aplicado, de la Universidad de Valencia, así como del Postgrado de las Artes Escénicas y la Educación (itinerarios de Teatro y Movimiento), del Institut del Teatre; a esto se añade la embrionaria asociación de artes escénicas "(unea)" (momento) en la Universidad del País Vasco, o el proyecto "Sormen prozesuaren parte izan" impulsado por la Unión de Actores y Actrices vascos/as que se viene desarrollando desde 2017 en diferentes centros de secundaria.

A todas estas esperanzadoras iniciativas, debemos celebrar la publicación del número 2 de nuestra revista, la Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad (*revistaAPES*), que todos los días recibe propuestas para su publicación. RevistaAPES nace con el propósito de ser una ventana a lo que compañeros y compañeras de todo el mundo están realizando en sus contextos educativos, para, en última instancia, vincular a profesionales del Teatro/Drama en Educación de todo el mundo.

No podemos decir que sobran oportunidades, pero está claro que tampoco faltan. Entonces, ¿qué es lo que nos hace falta? Sin duda, hace falta que nos unamos, eso sí, y para ello debemos empezar a fijarnos en lo que nos une más que en lo que nos separa. Sí, ya sé que tú opinas que con niños y niñas no se debe trabajar teatro textual; lo sé, tú crees firmemente que solo las personas que han estudiado teatro deberían responsabilizarse de su docencia; sí, también lo sé, tú defiendes que el Teatro/Drama en Educación es una herramienta pedagógica y, como tal, es cosa de personas formadas en educación. ¿Ves? Ya te estás fijando en lo que nos separa. Yo lo veo así: las personas formadas en educación tienen mucho que enseñar a las tituladas en artes escénicas, pero también tienen mucho que aprender de ellas; y las personas formadas en artes escénicas, como acabo de señalar, tienen mucho que aportar a las formadas en educación, pero asimismo tienen la gran oportunidad de aprender de ellas. ¿Y aquello que decías del teatro textual? ¿Es tan importante? ¿No será más efectivo pensar que lo que tú opinas es válido, y lo que hace la otra persona, también puede serlo? ¿Ves? Ahora estamos fijándonos más en los que nos une. Y fíjate que realmente creo que es urgente pensar así, porque mientras que tú y yo, que pensamos parecido, sigamos fijándonos en las poquísimas cosas que nos separan (porque son poquísimas, estoy seguro), existen fuerzas que impulsan la educación en direcciones que responden a ideologías concretas, como demuestra el comienzo de la Orden ECD 65/2015[1], en vigor:

> Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

"Haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento". Con este ejemplo, simplemente se constata el hecho de que la educación está alineada con las exigencias de una ideología en concreto, la neoliberal. Sin entrar a valorar dicha ideología, el arte en las escuelas ofrece la posibilidad de ver las cosas desde diferentes puntos de vista, es decir, permite no solo aprender lo que la realidad es, sino también lo que podría ser.

[1] **Orden ECD/65/2015, de 21 de enero**, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Proexdra: treinta años de Escuelas de Verano de Expresión en Víznar (Granada)

Proexdra: thirty years of Summer Expression Schools in Víznar (Granada)

Alfredo Mantovani

Argentina / España

Presidente de Proexdra

proexdra@gmail.com

Para referenciar: Mantovani, Alfredo. (2019). Proexdra: treinta años de Escuelas de Verano de Expresión en Víznar (Granada). *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 7-14.

Proexdra es una asociación de profesores por la Expresión Dramática que nació en los años 90 tomando el nombre de EXDRA con que familiarmente se designaba en Canadá a la Expresión Dramática y, adelantándole, un "Pro" que significa la abreviatura de Profesores, pero también una incitación a trabajar en favor del teatro en la educación.

Nuestro primer objetivo fue el de aglutinar a todos aquellos "corredores de fondo" que intentaban llevar adelante actividades dramáticas en la escuela y que podrían sentirse aislados dentro del sistema educativo. Para sorpresa nuestra, no solo se fueron uniendo funcionarios en ejercicio sino también animadores, actores y actrices, estudiantes y todas aquellas personas que apostaban por el lado creativo de la vida y pretendían una mejora de las instituciones educativas.

Un poco de historia

La década de los 80 fue un momento social y político de gran cambio en España donde proliferaron las Escuelas de Verano, convocadas por los propios colectivos de maestros destacándose la organizada por Acción Educativa en Madrid y la Escuela de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona, cuya cabeza visible era Carmen Aymerich.

No obstante, en la práctica escolar todo dependía de la voluntad y de los esfuerzos personales de profesores que no tenían conexión entre sí, por lo que vimos oportuno celebrar los primeros Encuentros de Teatro y Educación, que a título personal organicé junto al profesor Elbio Sciarreta en la Escuela de Arte Dramático de Madrid, en 1983 y que luego repetiríamos en cuatro oportunidades en diferentes provincias andaluzas como "Encuentros Teatro-Fiesta-Educación".

Al mismo tiempo, tuvimos la suerte de asistir a varias jornadas internacionales celebradas en Portugal, donde nos dimos cuenta de que vivíamos de espaldas al país vecino y que los portugueses estaban mucho más avanzados que los españoles en el tema de la Expresión Dramática. La Revolución de los Claveles la había incorporado a los planes de enseñanza de las Escuelas de Magisterio, donde la materia era impartida por especialistas que estaban claramente influidos por la corriente francesa representada por Gisele Barret.

Así fue como en Madrid, en el año 85, organizamos el Simposio hispano-portugués que sirvió de interesante y lúcida confrontación. En el cierre del mismo, la profesora Gisele Barret, que ofició de madrina intercultural manifestaba: "estoy asombrada por la gran cantidad de experiencias que se están llevando a cabo en el aula, pero entiendo que se hace necesario sistematizarlas y centrarse en la concreción de metodologías que hagan avanzar el proceso".

En diciembre de 1989, en Granada, influidos por las vivencias del IV Encuentro Internacional celebrado en Porto, Portugal, junto al compañero Gerardo Ruano y un grupo de entusiastas alumnos, fundamos la asociación Proexdra que con el tiempo llegó a tener 150 socios. Así nace nuestra asociación en una época caracterizada por un gran destape expresivo en todos los órdenes, y como necesidad de un grupo de personas por unir energías e ilusiones creyendo en el potencial que la Expresión podía aportar en el desarrollo integral de los profesionales y aficionados a la EXDRA.

En marzo de 1991, a propuesta de uno de los socios, Joan Pascual, que coordinaba un

interesante programa de teatro en las escuelas de Tarragona, tuvimos el privilegio de coordinar pedagógicamente en esa ciudad el Congreso Internacional de Teatro en la Educación junto a los compañeros Mamen Carballo y Paco Corpas. En esa oportunidad con la asistencia de importantes especialistas de la expresión, nativos y extranjeros, dimos a luz el nº0 de la revista "Homo Dramaticus", que publicamos hasta el año 96, para pasar posteriormente a apoyar y colaborar con la revista Ñaque de reciente aparición.

Nacimiento, fulgor y muerte de la Escuela Internacional de Expresión

En pleno apogeo de contactos internacionales, y después de asistir a dos seminarios en la Universidad Paris II, organizados por la Asociación Actu-Graduel, de 1989 a 1993, nos abocamos a potenciar en Granada la Escuela Internacional de Expresión como brazo pedagógico de la Asociación. Y así, sustentados por una escuela de teatro afincada en el barrio del Albaycin, celebramos varias jornadas de expresión y cinco encuentros de verano por donde pasaron no solo especialistas extranjeros como Gisele Barret, Georges Laferriere, Therese Thierot, Eric de Bont, Fernando Neder, sino también profesionales españoles de la talla de Carmen Aymerich, Tomás Motos, Toni Navarro, Eric Thamers, Paco Abril, Alejandro Corral y Gabriel Chamé, entre otros.

Fue una época de gran efervescencia, ya que la meta era contar con el aporte del mejor profesorado de Expresión para difundir metodologías innovadoras y nutrirnos de todo tipo de experiencias. Los encuentros eran interesantísimos por la gran cantidad de estímulos que confluían para convertir cada convocatoria en auténticas catarsis de aprendizaje "divertido". Nuestra meta era crear un espacio en donde pudiéramos vivir climas de libertad creativa dentro de una organización lo suficientemente permisiva como para que cada participante pudiera exteriorizar su mundo interno con confianza y seguridad. El eje de las actividades era el cuerpo, ese desconocido, cargado de significados que nos permitía explorar nuestra sensibilidad y comunicarnos con los otros.

El tiempo de la LOGSE

La LOGSE nos dio un nuevo impulso y en diciembre de 1993, inauguramos un nuevo momento, celebrando en Motril (Granada) las "I Jornadas de Educación Física y Artística" con el claro objetivo de vincular las dos áreas de conocimiento y contribuir a desarrollar los nuevos diseños curriculares. Y fue allí donde vislumbramos que había un campo inmenso a explorar respecto al desarrollo personal del educador. En esa oportunidad, decidimos abrazar claramente una concepción humanista de la enseñanza, viendo la necesidad de nuclear a los ponentes por afinidad espiritual e ideológica entre ellos y nuestra organización. Comprendimos que cada una de nuestras convocatorias debía ofrecer una propuesta unitaria y durante la celebración de las mismas comenzamos a evaluar exhaustivamente las experiencias que estábamos generando.

A pesar de que los tiempos empezaron a pedir formalidad (nos referimos a certificaciones para acreditar méritos y conseguir puntos para las oposiciones), siempre hemos mantenido la actitud romántica de las primitivas Escuelas de Verano porque siempre creímos en la ampliación del horizonte pedagógico de los educadores, pero haciéndoles experimentar frescura y vitalidad en la relación pedagógica.

IDEA y RADE 3 (1993-99)

En el año 92 asistimos en Oporto, Portugal, al Congreso Mundial sobre teatro y educación donde se constituyó la asociación internacional IDEA, para combinar estrategias y servirse de apoyo mutuo. En esa oportunidad, lo más importante fue el compañerismo y la confraternidad generada con otros representantes de otras asociaciones españolas entre las que se contaban el grupo de Expresión Dramática de Acción Educativa, AVEC de Valencia y SEDE del País Vasco. Con la finalidad de trabajar en conjunto, se inició un dialogo e intercambio fecundo que derivó en la creación de una red denominada RADE 3 que funcionó durante cinco años con reuniones anuales en Ávila, punto equidistante para todas las asociaciones.

Víznar, nueva cita para el verano

Poco a poco, en el seno de Proexdra fuimos encontrando una línea educativa coherente y nuestra estructura se hizo más sólida, consiguiendo un lugar fijo para nuestros encuentros. Nos referimos al albergue juvenil de Víznar, que nos acoge hasta la actualidad y que nos facilitó que el medio educativo visualizara nuestra existencia en un lugar concreto. Y en julio de 1994 estrenamos oficialmente la "I Escuela de Verano de Expresión y Desarrollo Personal" imbuidos plenamente de los fundamentos de la nueva ley educativa que incorporaba el área de Educación Artística al currículum escolar. Nos sentimos más seguros y más motivados para trabajar por una educación por el arte y en base a las experiencias anteriores, aprovechamos la coyuntura a nivel legal de que el área de Educación Artística alcanzaba el mismo rango que las otras áreas de conocimiento.

Todo el trayecto, hasta el día de hoy, ha sido de constante maduración y el pasado verano llegamos a la vigésimo sexta edición de nuestros encuentros estivales. Nuestro proceso ha sido reconocido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que homologa nuestras actividades, dentro del Plan Andaluz de Formación del Profesorado. La línea de trabajo está clara, trabajar por la capacitación técnica del educador, pero también por mejorar su actitud creativa ante la vida y el desarrollo de sus cualidades humanas, psicológicas y pedagógicas. Las propuestas se hacen cada vez más claras, los cursos y talleres se van interrelacionando entre sí y luego van evolucionando gradualmente en la relación con el alumnado que va confeccionando su propio itinerario de formación. Asiduos alumnos comienzan a hacer propuestas innovadoras que incorporamos a la programación y, diferentes socios y socias toman iniciativas de organización similar a la de Proexdra, creando asociaciones en sus respectivas provincias para expandir las bondades de la expresión artística.

Otros proyectos

En todos estos años, además de la Escuela de Verano e Invierno, celebrada esta última en el mismo lugar coincidiendo con el puente de la Inmaculada, hemos generado infinidad de acciones formativas entre las que podemos destacar innumerables jornadas de Expresión y Teatro pero también jornadas de Técnica vocal, el Arte de Contar Cuentos, Aprendizaje Lúdico o Sugestopedia.

Proexdra también organizó un servicio de librería para sus asociados que incluía la publicación de libros y la creación de un Centro de Documentación y Recursos en Educación Artística con sede en la Biblioteca Municipal de Morón de la Frontera (Sevilla) que en la actualidad dispone de más de mil libros que se prestan a todas aquellas personas que los soliciten a través de la red de bibliotecas municipales.

Conclusión

El pasado es la base del presente y, en este rápido recorrido por nuestra historia, hemos recordado cómo pasamos de la soledad inicial a la organización y luego al trabajo en equipo hasta conformar nuestra actual filosofía sobre la formación del profesorado en Educación Artística: el Profesor-Animador, aquel que se capacita técnicamente pero que no olvida trabajar con el sí-mismo, con su expresión, su entusiasmo, sus miedos, su sensibilidad, su vulnerabilidad y con su actitud abierta hacia el cambio.

Si pudimos permanecer en el tiempo es porque la educación por el arte nos vitaliza y esto debe ser bueno también para la infancia y la juventud. Estamos embarcados en una rueda que se da impulso a sí misma y que nos permite ir comprendiendo mejor el mundo en el que vivimos. Nos adaptamos a la realidad, pero influimos en ella y nos renovamos. Sabemos por dónde queremos ir, pero no nos dormimos sobre los logros conseguidos.

La cita anual de las Escuelas de Verano e Invierno en Víznar (Granada) nos permite trabajar por la “excelencia” en la capacitación del profesorado y apostar, decididamente, por el desarrollo y crecimiento de un Movimiento Nacional que una a todas las personas interesadas para seguir dignificando el Teatro en la Educación.

NO ES FACIL LLEGAR A VÍZNAR

Voa (Víctor Orive) 28 de junio de 2002

Hace falta, primero, fondear mucha cloaca,
resbalar en mucho fango,
indagar en multitud de secretas catacumbas,
sortear laberintos de oscuros minotauros,
toparse calle a calle con muros de imponentes hormigones,
cobijarse en trincheras bajo cazabombarderos,
cuidarse no te estallen los tímpanos con cláxones siniestros,
protegerse los nervios oculares
para ver tras las penumbras de las normas sociales
y aprender a disfrutar de nuestro astuto niño
para burlar un sinfín de impuestas aduanas.

Hacen falta alas, realmente,
o construirse atalayas más altas que las urbes
para mirar bien lejos, allá en los horizontes,
¡en realidad tan cerca!
hace falta meterle la mano al corazón,
quitarle telarañas, ponerle ojo avizor,
fabricarle un globo que lo eleve bien arriba
y lo transporte, sin miedo y sin destino…

es provechoso enlazar la mente a una cometa
para que ponga a volar su fantasía cohibida….
y lo más beneficioso para el cuerpo
es inyectarle unas dosis de emoción,
despojarle de máscaras, tabúes, de modas o
consignas
y arroparle con abrazos, caricias y sonrisas
y dejarle que sude los llantos y los lagos
prohibidos…
levantar la cabeza, estirar las rodillas
y sentir que de abajo se puede ir hasta encima
de la cima
tan sólo con quererse y mimarse y regalarse
y permitirse unos cuantos masajes por el alma

Para llegar a Víznar
hace falta una nave
porque dicen que Víznar está en alguna isla
y la verdad que no importa si al final estuviera
en lo alto, en la colina…
lo que importa es izarse las velas más propias
y dejarse llevar por los vientos de adentro,
hace falta avivar nuestra mar y mareas
para que ardan las aguas y se mojen los fuegos
y aprender a remar por un valle de afectos,
levar anclas ¡que a veces no son tan pesadas!
sólo esperan que des un empuje al timón de
tu vida, disfrutar, cuerpo a cuerpo, los días y
noches y atreverse a avivar los humanos valores.

Nunca busqué Víznar
en el mapa...
pensé:
¡Será una aldea tan pequeña
que casi no merece ni apuntarse!
Tampoco me encontró ni la encontré...
¡resulta que ya la conocía!
...porque Víznar no está en ninguna parte.

Víznar es un modo de vivir y de sentir,
es un germen del Arte, y como tal, efímero,
es un modo de educar a sí educándose,
es el fruto que se sorbe al compartir,
es la inteligencia del detalle, lo sencillo,
es decir: de lo importante.

Yo nunca voy, ni vengo, ni he estado allí
porque Víznar, como término más puro,
es mi balsa,
la gente que camina junto a mí y yo a su lado.

Gracias por dejarme estar en ella.

Gracias porque Víznar mora en mí.

El humor como valor y estrategia en teatro y educación

Humor as value and strategy in theatre and education

Koldobika Gotzon Vío Domínguez

Teatropedagogo y director teatral independiente, España/Grecia

urratxa@yahoo.es

Para referenciar: Vío Domínguez, Koldobika Gotzon. (2019). El humor como valor y estrategia en teatro y educación. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 15-28.

***RESUMEN*:** En este artículo se comparten algunas reflexiones en torno al papel del humor en la educación, así como en el teatro en la educación y el mismo teatro. Se trata de reconocerlo como una emoción positiva que puede ayudar a crear climas positivos en la educación y remarcar su función pedagógica. Se aportan varias claves de la pedagogía del humor, su enfoque y aspectos a tener en cuenta en la práctica educativa. Para terminar, se hace un análisis de la comedia y sus mecanismos, para resaltar sus posibilidades como herramienta de intervención socioeducativa.

ABSTRACT: In this article some reflections are shared about the role of humor in education, as well as in theater in education and in the theater itself. It is about recognizing it as a positive emotion that can help create positive climates in education and emphasize its pedagogical function. Several keys to the pedagogy of humor are provided, its approach and some aspects to be taken into account in educational practice. Finally, an analysis of comedy and its mechanisms is made, to highlight its possibilities as a tool for socioeducational intervention.

Introducción: un lugar llamado "escuela"

Permítanme comenzar estas reflexiones navegando por internet. Al realizar una simple búsqueda en *Google* de "escuela dibujo" y seleccionar "imágenes", me he encontrado, hasta donde he sido capaz de bajar y seguir mirando, un collage de bellas imágenes que muestran un hermoso lugar al que todo el mundo quisiera ir, hasta los adultos. He repetido la operación en inglés y el resultado ha sido el mismo. Más allá de si es consecuencia de un algoritmo neutro o de humanas manos con agendas ocultas, lo que se puede decir es que la representación de la escuela en *Google* es dulce, colorida y feliz. Y digo "representación" un tanto a propósito, porque un dibujo es una representación a través de un lenguaje expresivo de un concepto o realidad después de pasar e impregnarse por nuestro mundo interior. Según Laferrière y Motos: "el sujeto pone en acción sus imágenes interiores, las elabora a partir de un estímulo y comunica su mundo interior" (Laferrière y Motos, 2003, p.92).

Sin embargo, estas idílicas imágenes que representan experiencias personales, poco coinciden con lo que encuentro cuando haciendo talleres o intervenciones similares, y usando el *teatro imagen*, pido una imagen de la escuela, a chavales, principalmente cuando se trata de adolescentes, o a los maestros o a cualquier otro colectivo implicado en proyectos socioeducativos. En este otro collage de "estatuas" construidas por múltiples y diversos participantes se vienen a reflejar otras cosas: pupitres y horas de lecciones, aburrimiento, *bullying*, violencia escolar, cuadrillas y pandas, inclusión–exclusión, madrugones cotidianos, pesadas mochilas cargadas de libros, deberes en casa, exámenes, normas y prohibiciones, baños llenos de grafitis, vallas y muros, enormes patios de cemento vacíos y rincones para esconderse... Más bien parece que las representaciones del mundo interior de los distintos miembros de la comunidad educativa en referencia a la escuela reflejan una amalgama de matices mucho más sombríos que las imágenes de *Google*.

Me atrevería a plantear una hipótesis: entre las imágenes que guardamos en nuestro inconsciente de la escuela, ya sea como algo que es ya pasado, o que es presente cotidiano, si bien es seguro que hay muchas positivas, bullen también un sinnúmero de recuerdos y experiencias negativas. Si tenemos todas estas imágenes en nuestra "mochila", a mucha gente le puede vencer el peso. También, por supuesto, hay personas que pueden llevar bien este mismo peso, pero a menudo ocurre que viendo a su alrededor a los que no lo aguantan y no están bien, tampoco se sienten tan bien en la escuela.

Esta es la pregunta que cabe hacerse: cómo nos sentimos, alumnado y profesorado, como consecuencia de todas estas

experiencias de la escuela, qué vivencia y huella emocional nos deja impresa en nuestro mundo interior y condiciona nuestra relación con la institución y práctica educativa. Pienso que las "estatuas" expresadas reflejan experiencias que generan respuestas emocionales tales como: impotencia, cólera, malhumor, agresividad, aburrimiento, desilusión, desencanto, pena, depresión, pánico, fobia o temor.

Estas emociones de acuerdo con Rafael Bisquerra (2015) en su libro *Universo de emociones,* se agrupan en torno a la familia de tres emociones principales: ira, tristeza y miedo, que constituyen las emociones negativas principales. Debemos recordar que para Bisquerra "emociones negativas no significa emociones malas. (...) Todas las emociones son buenas. El problema está en qué hacemos con las emociones. Cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre nuestro bienestar y el de los demás" (2015, p.46-47). "Las emociones positivasson las que aportan bienestar" y "las emociones negativas son las que tienen ausencia de bienestar, y sobre todo presencia de malestar" (Bisquerra, 2016, p.79).

Por tanto nuestra experiencia emocional en la escuela se mueve muy a menudo dentro de este triángulo de las emociones negativas, con todo lo que esto significa de malestar y no estar en positivo ante nuestra cotidianidad en la vida escolar, o en otros casos, como un recuerdo de la experiencia vivida que puede marcar y ensombrecer la idea de una institución a la que enviar diariamente a un hijo o una hija.

Estas ideas van acordes a la línea de pensamiento de María Acaso, que señala que "mientras la pedagogía tradicional se ha centrado en el trabajo de lo visible, la recuperación del inconsciente nos lleva a considerar lo invisible al mismo nivel de importancia" (Acaso, 2013, p.40). Esta autora propone como línea de trabajo las pedagogías invisibles, que define como "el conjunto infinito e incontable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión" (Acaso, 2012, p.105). Por tanto, pensamos que, ante un tejido de imágenes y estímulos invisibles negativos, se debe optar por ponerse en acción pedagógica tejiendo un entramado de imágenes inconscientes y experiencias emocionales positivas, en definitiva, propuestas invisibles positivas.

Asumiendo de esta manera que es una necesidad urgente ampliar las experiencias de los miembros del acto educativo para que activen respuestas emocionales positivas, vamos a volver nuestra mirada hacia ellas. Siempre de acuerdo con Bisquerra, las emociones principales positivas, en torno a las cuales se agrupan el resto, "son alegría, amor y felicidad" (2015, p.47). Y entre las emociones dentro de la familia de la alegría nos vamos a encontrar una emoción llamada "humor", el objeto de nuestra reflexión. En esta familia encontramos también, y cercanas al humor, otras emociones tales como la diversión, el placer o la ilusión. También debemos señalar que hay una emoción muy importante en todo lo que tiene que ver con artes en educación y que no se agrupa en ninguna de las seis grandes familias, pero que está considerada entre las positivas, y conocida como "emociones estéticas", que "son las que se experimentan ante las obras de arte o ante la belleza" (Bisquerra, 2016, p.79). En la representación gráfica de Bisquerra (2015) del *Universo de emociones*, hermoso mapa de estrellas y constelaciones, curiosamente esta emoción ha quedado ubicada en un lugar equidistante entre el humor y la ternura. No vamos a entrar en este artículo a reflexionar sobre estas otras emociones, ya que nos vamos a centrar en el humor, pero era necesario hacer esta pequeña mención a modo orientativo.

El humor, una emoción positiva

Intentemos definir el humor. En realidad, hay muchas definiciones, las cuales podríamos agrupar en dos categorías. Por un lado, tenemos las de los humoristas, que no vienen a decir nada muy concreto, pero que son las más claras porque en ellas respira la propia locura del humor. Por ejemplo, para Groucho Marx el humor "es posiblemente una palabra; la uso constantemente y estoy loco por ella. Algún día averiguaré su significado" (Siniak, 2008, p.65). Antonio Fraguas de Pablo, más conocido como

Forges decía que el "humor es todo aquello agradable que no cotiza a Hacienda" (Rodríguez Idígoras, 2002, p.17). Y Miguel Gila también nos obliga a reflexionar al definir el humor como "la maldad de los hombres dicha con ingenuidad de niño, un espejo en el que se refleja la infinita estupidez del ser humano" (Gila y de Cascante, 2019).

En la otra categoría se encuentran las definiciones académicas, donde según el prisma de la disciplina del autor, se van poniendo el acento en unas u otras cualidades del humor. Pero también es bueno recordar, a modo de gafas protectoras, lo que se dice en un ensayo, precisamente académico, en que se analiza el papel del humor a través la historia de la humanidad: "Horror. La universidad ha decidido esudiar el humor". Así se titula uno de los capítulos del libro del historiador José María Peceval (2015) donde nos explica que:

> Las tesis comenzaron en ambiente hostil. Por pura lógica institucional, la univesidad tiene alergia al humor, ya que es una institución jerárquica muy reglamentada aunque lo practique ampliamente en los pasillos. Los congresos sobre el humor son mortalmente aburridos y los chistecitos de los académicos son monstruosos. Es difícil encontrar humor y teoría tratados al mismo nivel. (p.208-209)

En las primeras páginas de su obra Perceval (2015) nos orienta en su visión del humor afirmando:

> Conjuntamente con el pensamiento científico es la herramienta más importante de tratamiento de la realidad, de aceptación de lo conocido y de admisión de lo desconocido que pueda sobrevenir. Asimismo, es una herramienta de afirmación del grupo tanto como de separación de otros grupos y personas. (p.14-15):

Volveremos más adelante sobre estos aspectos sociales y de qué papel juega el humor en las relaciones grupales y sociales. Continuemos aún en el ámbito de las emociones, donde Bisquerra entendiéndolo como una emoción más, define humor como "propensión más o menos duradera a mostrarse alegre y complaciente. Jovialidad, agudeza de espíritu" (2016, p.96). Y resalta las siguientes características (2015):

> El humor se refiere a un modo de presenciar la realidad, enjuiciarla o comentarla, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas. El humor a veces consiste simplemente en tratar a la ligera las cosas graves, y gravemente las cosas ligeras.
>
> El humor y la risa contrarrestan las experiencias de emociones negativas; intensifican la confianza entre las personas; preparan al organismo para experimentar placer sensorial; amortiguan el estrés, reducen el malestar y el dolor; bajan la tensión. (p.87)

He aquí una justificación clara y suficiente para el uso y fomento del humor en educación. Pero antes de profundizar en ello intentemos exponer más pormenorizados los beneficios del humor. Según Bisquerra (2015):

> El humor y la risa son altamente beneficiosos para la salud mental y física. La creencia de que el humor y la hilaridad son beneficiosos está documentada en refranes, proverbios y cultura popular. La investigación científica ha confirmado estos beneficios potenciales. (p.87)

En esta línea de investigaciones vamos a acercarnos ahora a la visión del humor desde el campo de la medicina y psicología. En el libro *El valor terapéutico del humor* Ángel Rodríguez Cabezas recoge relaciones entre el humor y la medicina desde la antigua Grecia, y Carlos Alemany y Raúl Cabestrero recogen a su vez las relaciones con la psicoterapia (Rodríguez Idígoras, 2002, p.43-62, p.111-184). Pero la anécdota que mejor ilustra dicha función terapeútica del humor y su reconocimiento tal vez sea la siguiente:

> Estoy seguro de que casi todos habrán oído contar la historia del hombre que, desesperadamente enfermo, va a un psicoanalista y le explica que ha perdido el deseo de vivir y que piensa seriamente en el suicidio. El doctor escucha su relato melancólico y luego dice al paciente que lo que necesita es poder reírse a gusto. Aconseja al infeliz que vaya aquella noche al circo y que pase le velada riéndose con Grock, el payaso más divertido del mundo. El doctor resume:
>
> –Después de que haya visto a Grock, estoy seguro de que se sentirá mucho más feliz.

> El paciente se pone en pie, mira tristemente al doctor, da media vuelta y se tambalea hacia la puerta. Cuando empieza a abrirla, el doctor dice:
>
> –A propósito, ¿cómo se llama usted?
>
> El hombre se vuelve y mira al psicoanalista con ojos apesadumbrados:
>
> –Soy Grock (Marx, 1995, p.84)

El psicólogo Francesc Abella, como muchos otros en diferentes obras, nos referencia en el libro "Risas y humor" los efectos beneficiosos de la risa para la salud y en los que coinciden la mayoría de autores por él consultados (AA. VV., 2006):

• Cinco minutos de buena risa, a carcajadas, equivale a 45 minutos de ejercicio físico.

• Las auténticas risas (explosivas) movilizan a 400 músculos de todo el cuerpo, activan el sistema inmunológico y oxigenan los tejidos.

• Desde que nacemos hasta los seis años, nos reímos, aproximadamente unas 300 veces al día. Ya de adultos, los que más lo hacen, llegan a unas 100 veces al día, y los que menos 15 o ninguna.

• Las personas que ríen poco o tienen poco sentido del humor, son más propensas a sufrir enfermedades.

Más adelante el mismo autor enumera una serie de lo que él llama barreras a las dificultades, que entiende como sinónimo de defensa, de remedio, de ayuda, de freno, de tratamiento, de apoyo, de protección, de bienestar... Algunas de estas barreras señala Abella que también han sido descritas por diversos estudiosos del tema (AA. VV., 2006):

• Liberación de endorfinas, neurohormonas relacionadas con los estados de bienestar, placer y anestesia del dolor. Su estructura química es semejante a los derivados opiáceos, fármacos utilizados inicialmente para el tratamiento del dolor. Su efecto analgésico es comparable al de ciertas drogas.

• Los pulmones se llenan de más aire, con el consiguiente aumento del aporte de oxígeno en todo el cuerpo, especialmente en el cerebro. Recordemos que muchas técnicas conductuales de relajación tienen como objetivo principal conseguir los mismos efectos: relajación muscular, máxima oxigenación y concentración en un tema, como eje conductor del tratamiento de estados ansiosos, fóbicos y evitativos.

• También relacionado con la capacidad respiratoria, ésta es estimulada, así como las funciones circulatorias. El diafragma se contrae violentamente y provoca una inspiración profunda, que va seguida de una serie de aspiraciones cortas y rápidas. Los pulmones movilizan 12 litros de aire, en lugar de los 6 habituales.

• Generación de estados de ánimo diferentes y que influyen en la relación con uno mismo y con los demás.

• Activación del sistema inmunológico, por el aumento de determinados anticuerpos, una reducción de hormonas específicas implicadas en la tensión y un aumento de la tolerancia al dolor.

• Protector de trastornos cardiovasculares. Según un estudio de la Universidad de Maryland, los sujetos con patología cardiovascular, se ríen un 40% menos que las personas sanas ante las mismas situaciones. Según estos autores, la risa podría añadirse así a otros factores protectores.

• Potenciación de la creatividad y facilitación del enfrentamiento ante las frustraciones. En este sentido, utilizar la risa ante ciertas patologías, como la depresión, tiene como objetivo relajar a los pacientes y establecer un clima tranquilo y sosegado, que permita analizar con mayor profundidad la personalidad y estado del paciente.

• Otras características atribuibles a la conducta de reír y reírse, hacen referencia a:

- Facilita la digestión, al hacer vibrar el hígado.
- Evita el estreñimiento.
- Mejora la eliminación de la bilis.
- Estimula el bazo.
- Mejora la hipertensión aumentando el riego sanguíneo.
- Tonifica los músculos del rostro, ya que una carcajada continuada activa casi la totalidad de ellos.

- Las carcajadas generan una sana fatiga que elimina el insonmio.

Nos hemos detenido en los efectos del humor en salud y en salud mental, en un intento de poner en perspectiva su relevante importancia. Si atendemos a la máxima *Mens sana in corpore sano* todo parece indicar que el humor tiene mucho que aportar.

Ya estamos viendo desde las características del humor señaladas por Bisquerra (2015), que encontramos en él una poderosa herramienta para contrarrestar emociones negativas, y por tanto nuestras experiencias e imágenes negativas de la escuela, ésas con las que hemos empezado nuestra reflexión. Podemos considerar el humor como una herramienta para "sanar" y generar "barreras", "invisibles", frente a los malestares de la escuela y la educación. En pura lógica: a mayor número de experiencias e imágenes positivas menos peso tendrán las negativas. Y en consecuencia una educación preocupada por aumentar un clima emocional positivo puede revalorizarse y aumentar su impacto pedagógico. El humor es un camino para trabajar en esta dirección, es una emoción a activar en la búsqueda de este clima positivo y de un bienestar en la escuela. Y parafraseando la definición Moncho Goicoechea (AA. VV., 2006) sobre el humor, podríamos decir que "el humor puede ser una herramienta que, como cualquier otra, pero que más agradablemente que otras, ayuda a transformar la realidad que nos rodea". Hay muchas cosas que cambiar y caminos que recorrer, pero el humor es uno agradable y poderoso.

Creo que debemos caminar con un objetivo en el horizonte, generar bienestar en la escuela. Según Bisquerra y Laymuns (2016) bienestar es una emoción que se define como "sentirse bien. Hay diversos tipos de bienestar que conviene especificar al utilizar esta palabra: bienestar material, físico, social, profesional, emocional, subjetivo, objetivo, psicológico hedónico, eudemónico..." (p.55). Bienestar como emoción se sitúa en la familia de la emoción principal de la felicidad, si bien "en literatura científica muchas veces se prefiere utilizar *bienestar* en lugar de felicidad" (Bisquerra y Laymuns, 2016, p.56). Bisquerra (2015) hace la siguiente reflexión sobre la felicidad:

> ¿Es posible la felicidad en este mundo? Lo primero que hay que decir es que la felicidad no se rige por la ley del "todo o nada", o soy siempre totalmente feliz, o no puedo ser feliz. Si fuese así, nadie podría ser feliz, ya que no podemos ser "siempre totalmente felices". (p.95)

Y es importante esta perspectiva en cuanto nos coloca la felicidad, al igual que el bienestar, en una escala de camino o progresión con variaciones de intensidad. Como afirma Bisquerra (2015):

> La felicidad es más de una actitud y predisposición interior que el resultado de las circunstancias materiales que nos rodean. Cada uno va construyendo su propia felicidad y contribuye a la felicidad de los demás con sus actitudes, sentimientos, pensamientos y acciones. Aunque no siempre somos conscientes de ello. (p.96)

En el libro *Cuestiones sobre bienestar* Bisquerra (2013) analiza extensamente felicidad y bienestar, y en el capítulo sobre el bienestar emocional explica que:

> Las personas tienen una "*cronometría afectiva*" donde la experiencia afectiva de cada momento va oscilando en función de una serie de variables (reactividad emocional, intensidad, frecuencia). La cronometría afectiva se puede representar mediante una gráfica donde la línea de base emocional se relaciona con el rasgo. (...) En el eje de ordenadas está el nivel de bienestar subjetivo. (...) En el eje de abscisas está el paso del tiempo. (...) La línea continua representa las oscilaciones del estado de ánimo. (p.106-107)

Quedan representadas así las variaciones de alturas que representan ese nivel de bienestar subjetivo y se dibuja el perfil personal de la persona analizada. Ahora bien, se representa aquí también una línea base que refleja los promedios de oscilaciones y que se relaciona con el rasgo. Esta línea puede ser estable, o "presentar dos posibles tendencias (ascendente o descendente)" (Bisquerra, 2013, p.108).

A partir de aquí Bisquerra defiende la posibilidad de intervenir y producir mejorías en el nivel de bienestar y más adelante recoge "una relación de propuestas que contribuyen significativamente al bienestar psicológico y al bienestar emocional en

general, y que son susceptibles de ser aprendidos" (Bisquerra, 2013, p.121). Entre ellos señala el "sentido del humor" y "reír" (p.123).

En esta misma línea Bisquerra y Hernández (2017) nos sitúan el humor dentro de la psicología positiva, que:

> Se propone como pilares básicos de estudio e investigación de las emociones positivas, los rasgos individuales positivos (virtudes y fortalezas), las instituciones positivas que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de las personas y previenen la incidencia de psicopatologías. (p.59)

Según Bisquerra y Hernández (2017) "uno de los aspectos clave de la psicología positiva es concretamente el estudio de las fortalezas humanas, que se sitúa dentro de la *teoría de rasgos* y enlaza con la idea de *buen carácter*" (p.62). Estos autores nos explican que la investigación sobre los rasgos positivos de la personalidad ha originado una elaborada teoría en torno a las llamadas fortalezas personales desarrollada por Seligman y Peterson, y que:

> Estos creado y validado un modelo descriptivo de la personalidad basado en las fortalezas personales, entendidas como rasgos positivos universales, medibles y educables. (...) Un equipo de profesionales liderado por Peterson y Seligman, tras años de investigación, identificó 24 fortalezas personales, agrupadas en torno a seis virtudes generales. (p.62)

Entre las fortalzas personales encontramos el sentido del humor, y también la creatividad y la apreciación de la belleza que son de capital relevancia en las artes en educación (Bisquerra y Hernández, 2017, p.62). Y es necesario subrayar que los autores consideran estas fortalezas, como hemos dicho, educables.

Por contra, en una mirada a la literatura podemos ver cómo el humor no es un valor que se representa en los arquetipos y en los héroes. Por ejemplo mirando el mundo de los cómics podemos ver cómo no es Tintín ni el Capitán Trueno el personaje que lleva la carga del humor, sino el personaje secundario o acompañante. Ni siquiera en Astérix que es una tira cómica, el gran peso cómico no recae en el protagonista, sino en su compañero Obélix. Son los secundarios aquellos que recogen el humor, y no se ha podido ver héroes con humor integrado en sus cualidades hasta tiempos muy recientes, reforzando modelos de persona donde aún no se valora el humor. Hablaremos de comedia más adelante, pero precisamente encontramos en la definición de Patrice Pavis (1998) que "sus personajes son de condición modesta" (p.72) Definición que creemos que refuerza esta idea invisible de que el humor no es una cualidad de los héroes a imitar, luego es algo a tener en proporciones limitadas.

Sin embargo y buscando un nuevo modelo de persona, vemos en todas estas apreciaciones del humor que hemos venido citando que es una fortaleza de la persona, educable, y con un carácter preventivo a nivel de salud y social. Por tanto, urge adentrarnos en el mundo de la pedagogía del humor con el fin de ordenar las claves de cómo aprender humor y cómo utilizarlo en educación, de cómo otorgarle valor y modelos referenciales en educación.

Antes de entrar en el claro espacio de la pedagogía, cerremos este apartado recordando que Pablo Cueva, psicólogo promotor del proyecto *entrenando emociones* nos dice que no solo "las emociones positivas se pueden entrenar" (Cueva y Vío, 2012, p.3) sino que además responde afirmativamente a la pregunta sobre si se pueden contagiar. Y nos propone un método que es pensar en ellas como una wifi emocional. Debemos estar con ella abierta, recoger de quienes tienen mucha a nuestro alrededor, y por supuesto también compartir nuestra propia wifi (Cueva, 2014). El humor es un transmisor potente, que como hemos visto ayuda a toda la familia de emociones entroncadas en la alegría y la felicidad, y en general de todas las positivas. Es importante transmitir en clave de humor y estar abierto al buen humor de los demás, en la vida y la educación.

La pedagogía del humor

A la hora de hablar de pedagogía del humor para mi hay una referencia a la que respeto y en cuyas reflexiones me baso desde hace años: Jesús Damián Fernández Solís. Compartiré algunas de sus reflexiones a continuación. Si bien están planteadas desde la educación social pienso que son

totalmente aplicables en educación formal y por tanto utilizaré el término educación de forma genérica.

Fernández Solís (1999) se cuestiona el porqué del humor en educación y da cuatro razones (p.10-11):

- *Porque es necesario dar una respuesta afirmativa*. En una sociedad como la nuestra donde el pesimismo, el desencanto y la pasividad brillan con luz propia es necesario lanzar mensajes esperanzados y realistas que vayan en beneficio de la población con la que trabajamos y que en la mayoría de los casos se encuentran en situaciones difíciles o problemáticas. Por consiguiente, los educadores debemos servir de modelos de personas esperanzadas, positivas, alegres y con sentido del humor que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

- *Porque es un elemento de comprensión de la realidad.* El sentido del humor nos ayuda a comprender el mundo que nos rodea. Nos hace ver la realidad desde diferentes puntos de vista. Permite contemplar y entender la existencia desde nuevas claves. También nos ofrece nuevas perspectivas de interpretar la realidad.

- *Porque genera un estilo.* Genera una manera de tomarse la vida y de enfrentarse a los acontecimientos cotidianos. Nos sirve de ayuda como educadores para controlar los conflictos y aliviar tensiones que se generan cotidianamente.

- *Porque nos ayuda y estimula a crear.* Es preciso rescatar nuestra condición de creadores e inventores de nuestra realidad presente y de nuestro futuro. Desde un plano educativo tenemos un largo camino por recorrer: creando materiales didácticos, innovando metodologías, proponiendo diferentes y creativas estrategias de intervención...

La primera y la tercera entroncan con todo lo que hemos estado analizando en referencia a las emociones. Se trata de generar un modelo de educador y de educación en positivo que ofrecer a los educandos, abrir una wifi emocional positiva en la educación.

Sin embargo la segunda y la cuarta razón hacen referencia a cómo nos ayuda a percibir el mundo, y luego a expresarnos creativamente. El humor necesita de "otra mirada" de la realidad que nos rodea para poder generar un discurso cómico en cuanto que "dice" las cosas de otra manera. El humor por tanto es un ejercicio y aprendizaje de observación, escucha, imaginación y creación. Observar y escuchar los detalles, reimaginar y crear nuevos discursos asimétricos que generan premisas cómicas.

Fernández Solís (1999) se interroga también sobre el para qué del humor en educación y lo responde en dos planos (p.11):

- En relación con el educador:

  - Autoconcepto. Facilita al educador un mejor conocimiento de sí mismo (nivel cognitivo).

  - Autoestima. Favorece la conformidad consigo mismo (nivel afectivo).

  - Autocomportamiento. Posibilita el control de uno mismo. Le invita a desarrollar determinadas acciones (nivel conductual).

- En relación con los demás:

  - Enseña a las personas a ser más humildes frente a la arrogancia, más próxima frente al aislamiento y menos vergonzosa al poder reírse de uno mismo sin tomarse demasiado en serio.

  - Fomenta en las personas la auto-aceptación y anti-perfeccionismo. Impulsa la tolerancia a la frustración.

  - Relativiza la realidad. Modifica la perspectiva de un problema. Sitúa las cosas desde su justa perspectiva.

  - Restablece las verdaderas dimensiones de lo humano. Aplaca nuestro orgullo y alivia nuestra destemplanza.

  - Ayuda a solucionar problemas de la vida cotidiana. Busca nuevas soluciones que tengan como fundamento procesos creativos. Ayuda a adaptarse al cambio con rapidez e ingenio.

  - Sirve como recurso pedagógico y didáctico. Agiliza los procesos de aprendizaje. Facilita los espacios de enseñanza. Mejora la relación educador - educando. Proporciona nuevos contenidos. Genera nuevos y originales materiales educativos.

De nuevo observamos cómo el ejercicio de relectura creativa de la realidad que supone el humor ayuda a situarse como

persona más abierta y flexible. Y de la misma manera estar en disposición abierta y flexible para las relaciones con los demás y la sociedad. También Fernández Solís vemos que lee el humor en clave creativa, en cuanto que ayuda a buscar soluciones diferentes. Y por último recalca el valor del humor como catalizador didáctico, y en la relación educativa en cuanto al clima positivo que genera.

Más adelante Fernández Solís (1999) también nos habla de los obstaculos del humor en educación (p.11-12):

- El sentido del ridículo. Se da un desajuste entre el mundo de las creencias y optimismo frente al de la realidad. Aparecen sentimientos de vergüenza. Aumenta el nivel de ansiedad general. Se vive la situación con sentimiento de posibles rechazos. Para superar esta circunstancia tendremos que desarrollar una autocrítica sana, desarrollando el autorridículo. Básicamente la autocrítica sana consiste en d*istanciarse de uno mismo y t*ener la capacidad de vernos desde fuera y observar las propias faltas, de r*eírse de sí mismo y de percatarse de la propia pequeñez.*

- La ambición del yo. Creerse más de lo que realmente uno es. Darse más importancia de la que uno tiene. (...) Cuando se comienza a trabajar como educador se corre el peligro de creerse un ser superior

- El fanatismo. El fanatismo es contrario al humor. Consigue dar culto y poner en un altar a una idea que está por encima de todo y de todos. La razón es negada por la emoción que se engaña a sí mismo.

- La focalización de la realidad. Observar la realidad exclusivamente desde una perspectiva empobrece, reduce y filtra dicha realidad.

- Barreras para emplear el humor en grupos.

  - El humor entendido como sinónimo de inmadurez.

  - El humor entendido como pérdida de tiempo.

  - El humor entendido como falta de seriedad y de eficacia.

Se observa que el humor tiene como obstáculo precisamente las visiones deformadas, egocentristas y sectaristas de uno mismo y de los y lo que le rodea. Pero a su vez trabajar el humor ayuda a mejorar todas esas perspectivas, a ponernos en nuestro humilde lugar. Aprender y aceptar con gusto que se rían de mí porque no soy tan perfecto, claro que sí. Y aprender a reírme con el otro y eso es compartir experiencia emocional como trataremos de explicar más adelante.

Sin embargo hay una serie de prejuicios sobre la inmadurez, ineficacia o poca seriedad del humor, que colocan cualquier intento de trabajo en educación desde y para el humor en una posición de autojustificación continua. Sin lugar a dudas todo este artículo es un buen ejemplo de ello.

Por último presentaremos las funciones del humor según Fernández Solís (1999) donde hay elementos de suma importancia para la pedagogía del humor (p.12):

- Función Fisiológica. Sin lugar a dudas el humor dentro de nuestro organismo es muy positivo facilitando la salud y el bienestar del mismo.

- Función placentera. Mediante esta función el sentido del humor experimenta sensaciones de alegría.

- Función de camaradería y amistad. Gracias al sentido del humor se genera un clima de confianza y camaradería. Favorece la relación positiva entre los miembros de un grupo. Ayuda la cohesión grupal. Crea y refuerza los vínculos. Desdramatiza conflictos.

- Función de lucidez. El humor ayuda al ser humano a estar despierto y por lo tanto a ser más inteligente. Esto refuerza el sentido crítico. Los educadores debemos ser personas sagaces y despiertas que sepan observar la realidad.

- Función agresiva. El humor puede emplearse como herramienta de ataque y de agresión entre iguales y para con los superiores. Como educadores debemos ser muy cuidadosos en los grupos sobre el tipo de humor que se genera y potencia intentando que en todo momento sean los criterios educativos los que se cultiven en el grupo.

- Función social. Aparece principalmente como corrector social. Actúa contra la rigidez, la falta de flexibilidad, lo mecánico y lo aislado.

- Función defensiva. Descarga y desahogo de la tensión. Mediante esta función se experimenta placer al liberar la energía acumulada de malestar y de tensión. En este apartado en donde hallamos el componente del humor negro.

- Función intelectual. El sentido del humor sirve para abandonar los pensamientos deformados y las creencias irracionales. Nos ayuda a descodificar y analizar la realidad desde otros puntos de vista.

- Función transformadora. La transformación creadora es posible en un mundo que tenga por bandera el sentido del humor. Como educadores debemos incorporar a los valores con los que trabajamos (solidaridad, justicia, cooperación, paz, creatividad...) el sentido del humor como herramienta para conseguir el deseado cambio de la sociedad.

- Función pedagógica. Mediante esta función se agiliza y enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En los procesos de enseñanza el humor es un componente que introduce nuevas variables en la elaboración y transmisión de información. En los procesos de aprendizaje el sentido del humor ayuda a mejorar la calidad y el rendimiento de las tareas. Genera una actitud positiva ante la ocupación. Ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos. Favorece la atención. Aumenta la motivación. Ayuda a mejorar la relación educador - educando.

La mayoría de estas funciones han ido quedando suficientemente explicadas a lo largo de este artículo, pero entre ellas también aparece un binomio de fuerzas que ya anunciaran Gila y José María Perceval en sus definiciones de humor que señalamos más arriba. Nos encontramos ante el espacio de relación social en el que el humor se mueve en un difícil equilibrio entre las funciones de camaradería/amistad y social, y las agresiva y defensiva. Porque por ejemplo, "el humor satírico y sarcástico son una buena muestra del humor destructivo que no se conforma solamente con derribar al oponente sino que puede llegar a intentar entre muecas agresivas y sentencias punzantes desgarrarlo y herirlo" (Fernández, 1999, p.13). La reflexión de Perceval (2015) que hay que descubrir ahora al completo es la siguiente:

> Asimismo, es una herramienta de afirmación del grupo tanto como de separación de otros grupos y personas, de marginación, de eliminación incluso de las ideas del "otro". En definitiva, supone la mejor arma para excluir utilizando el ridículo. (p.15)

Más adelante Perceval (2015) afirma que "el humor es un instrumento, tan necesario a la vida humana, tan útil en las relaciones sociales como peligroso para las mismas" (p.33). Sí, es demasiado fácil caer deslumbrado por las ricas cualidades o excelencias del humor, como también es fácil criticarlo con esas simplezas de la inmadurez o la ineficacia, pero quien quiera trabajar con el humor ya sea en pedagogía o en arte debe ser muy consciente de este punto de encuentro entre estas fuerzas opuestas y tener una posición clara. Por supuesto no estamos ahora desvalorizando nada de lo dicho hasta aquí sino que llamamos la atención sobre un espacio de riesgo.

En un lenguaje muy simplista nos encontramos ante el popular interrogante de "reírse del" o "con el otro". E insisto que esto también es muy importante tenerlo en cuenta desde el arte. Mi manera de responder a esto es recordando unos versos de una canción de Luís Pastor (1996):

Puedes olvidar
con quién has reído
pero nunca olvidarás
con quien has llorado.

Una primera lectura de este poema desde una "ambición del yo"-fanático por el humor, nos inquieta en nuestra sobrevaloración de las fuerzas del humor. Sin embargo, se puede interpretar que una experiencia intensa emocional es lo que más une con otra persona. La risa es una manifestación en respuesta a las emociones de alegría, pero será muy importante la intensidad de experiencia emocional compartida para que realmente

marque. Véase las alusiones de Bisquerra (2013) sobre intensidad y su influencia en la "*cronometría afectiva*" (p.106-107). No basta con reír por reír, hay que ir más lejos: hay que emocionarse juntos, compartir, encontrar en la risa una intensa experiencia emocional compartida. Además placenteramente podemos asumir que sea también frecuente, que es otro factor importante en la "*cronometría afectiva*". El humor que nos puede hacer compartir juntos, emocionarnos intensamente juntos, es lo que pasa por reírse "con" y no "de".

A modo de metáfora todo esto se podría representar como olas que van llegando. Una primera es humor que me hace sentir mejor desde sus funciones placenteras, una segunda es humor que me ayuda a releer la realidad, y una tercera es la ola en que el humor me hace compartir con el otro. La "tercera ola", según la sabiduría popular es, de una serie de olas en el mar, siempre la más fuerte.

Al igual que no hablamos de emociones malas sino negativas, no cabría señalar funciones malas del humor sino funciones, también absolutamente necesarias, que no aportan tanto bienestar, o al menos no fácilmente un bienestar común y compartido. Funciones en las que es necesario ser mucho más diestro en su utilización.

Por todo esto hay que recuperar el humor en la educación como algo que hay que aprender a usar (didáctica), a apreciar (estética) y a compartir (ética). Hay que combatir un humor maleducado que florece incontrolado y sin metro, y que se reproduce como único "modelo". Del humor puro del niño pequeño, esa mirada que los payasos intentan recuperar con empeño profesional (Jara, 2000, p.52-54, Moreira, 2016, p.33, 42, 65, AA,VV., 2018, p.53), se crece y sin referencias se cae en un humor cargado de adjetivos negativos (García y Vío, 2005, 17-20). Nos dice Pepe Viyuela (AA. VV., 2006):

> Los niños suelen reír mucho y no les confiamos tareas "serias" hasta que no han empezado a crecer y ya los hemos mutilado lo suficiente de su capacidad para ser frescos y espontáneos, como para poder confiarles esas "responsabilidades" de adultos. Es entonces cuando creemos que podemos confiar en ellos, cuando la domesticación social los ha llevado a parecerse al resto de la sociedad adulta.

Hasta que pierden gran parte de su humor. Y aquí está tal vez la verdad primordial en humor en educación, sobre todo en referencia a niños y niñas pequeños. No les vamos a dar nada que no tengan. Nuestro trabajo como educadores en este campo, no puede partir de concepciones de instrucción. "El humor tiene muchos espacios y recovecos que ayudar a desarrollar, construir, acompañar, hacer surgir, y que necesita de nuevos referentes" (García y Vío, 2005, p.19). Es necesaria la intervención pedagógica pero los adultos debemos acercarnos al mundo del humor infantil con bastante humildad y muchas ganas de aprender.

Nuestra labor desde la educación se puede enfocar desde tres planos. En primer lugar como un estilo o estrategia en la relación educativa. Se trata en consecuencia de todo lo que hemos visto hasta ahora, de usar el humor en nuestra manera de relacionarnos en la cotidianidad didáctica, de aceptar el humor de los alumnos y de crear climas de humor. No significa hacer chistes, posiblemente sin gracia. Hay que cultivar el humor en nosotros como cualidad, como fortaleza y modo de relacionarnos con el mundo, y ponerlo en juego en nuestra práctica profesional, sin forzarlo, de forma natural.

Un segundo nivel que queremos plantear es convertir el humor en materia escolar, y más importante aún, en valor como parte del modelo de persona que buscamos educar. Es el humor como objetivo curricular. Aprender cómo funciona el humor, aprender a apreciar humor, aprender a usar humor. Como hemos expuesto más arriba jugamos un papel importante en evitar que el humor se adultere a medida que los niños y niñas van creciendo, y en poder ayudarlo a desarrollarse en todas sus dimensiones y fortalezas, como una cualidad más de persona.

Por último creemos que hay que llevar el humor también al teatro en la educación. Esto significa revaloralizarlo en todas los espacios y visiones con las que se desarrola el teatro en educación, así como en particular a la hora de hacer obras de teatro.

Comedia. Al borde del abismo

Si queremos mezclar teatro y humor en un escenario debemos mirar hacia la comedia. Patrice Pavis (1998) nos dice que "tradicionalmente, la comedia ha sido definida según tres criterios que la oponen a la tragedia: sus personajes son de condición modesta, el desenlace es feliz y su finalidad es desencadenar las risas del espectador" (p.73). Hacer comedia en la escuela es un territorio farragoso del que muchos educadores huyen. Ya hay muchos que piensan que la comedia no es "teatro de primera", ya se sabe que el humor tiene esa mala fama de lo no serio. Pero otro factor de mucho peso para este alejamiento de la comedia en la escuela es que resulta demasiado fácil que los chavales usen un humor agresivo y cargado de clichés en el que un educador se siente incómodo jugando entre equilibrios del qué se dice, qué mensaje transmite realmente, no ofender a nadie, ser políticamente correcto, y a la vez realmente hacer gracia, cuando ves que los participantes y el público se ríen de lo que el educador quiere evitar. Y ya no digamos cuando se deja espacio de libre creación, donde la parodia suele ser uno de los pocos recursos cómicos conocidos y usados, y cuántos malos ratos con una falsa sonrisa pasan los profesores, sobre todo cuando ellos son el objeto de la pieza.

Sin embargo la comedia es un espacio que la gente del teatro respeta y considera difícil. Valga como ejemplo ilustrador las razones que Theo Angelopoulos da para la elección del actor cómico Thanassis Vengos en un papel de profunda carga dramática en la película "La mirada de Ulises" (Horton, 2001):

> Siempre he pensado que los grandes actores cómicos destacan más que los que sólo se especializan en papeles dramáticos. Creo que, después de todo, hay algo profundamente dramático dentro de cada cómico y eso es totalmente cierto en Vengos. (p.158)

Sin dejar de ser una conjetura vamos a intentar encontrar este mágico punto donde lo dramático habita en lo cómico, que creo que es precisamente en lo que se conoce como premisa cómica.

En la introducción al volumen recopilatorio de todos los cómics de "Umpa-pá" se resalta un mecanismo de humor utilizado por su creador, el gran Goscinny, quien ya después dejaría para la historia su "Astérix" donde también lo utilizaría de forma magistral. Se trata de la situación cómica basada en una oposición entre dos culturas, una la "moderna" y otra anclada en otras tradiciones y que se resiste a adaptarse al "canon civilizado o de mayorías". (Goscinny y Uderzo, 2012, p.28). John Vorhaus (2005) define la premisa cómica como "el abismo que se abre entre la realidad cómica y la realidad de verdad" (p.45). Según el autor "cada vez que una voz, personaje o un mundo cómico se asoma a las situaciones desde su perspectiva sesgada se abre un abismo entre las realidades. La comedia existe en esa intersección" (p.45). Como lo vemos ejemplizado en Goscinny que desarrolla con maestría el encuentro y choque entre dos maneras de ver el mundo, que es caldo de cultivo para la situación cómica. Una "voz", o dígase mejor una "mirada" diferente ante una realidad normal y consensuada para una mayoría puede generar humor y risa. Entre una colectividad de iguales el diferente, el venido de lejos, o del pueblo o ciudad según el caso, el inocente, el niño o el payaso... han generado comedias que nos han hecho disfrutar o son origen de chistes de uso cotidiano.

Pavis (1998) nos dice que "la situación cómica proviene de un *obstáculo* dramatúrgico con el cual chocan los personajes conscientemente o incluso sin darse cuenta" (p.81). Cuando se ve diferente se choca con los demás y con el canon social, y esto es lo que hace profundamente dramática la comedia.

Pero Vorhaus (2005) utiliza la palabra "abismo" para referirse a la distancia entre dos visiones del mundo, y en nuestras sociedades mirar a ese abismo suele producir pánico, miedo al otro, separaciones, marginación, racismo... Y sin embargo el humor en ese abismo encuentra una oportunidad de generar comedia y reírse. Si como en las olas que explicábamos anteriormente gracias al humor podemos mirar a ese abismo y primero sentirnos mejor porque el humor nos ayuda a desdramatizar y relajarnos ante la situación de riesgo... Si en una segunda ola el humor puede ayudar a releer la

realidad, porque para hacer comedia debo conocer y entender la mirada del otro, por tanto, conoceré mejor al otro... Y si en una tercera ola se puede llegar a reír con el otro, a compartir experiencia emocional... así se diría que está pasando otra cosa, se diría que en cada uno de estos pasos la brecha se estrecha.

Victor Borge era una persona con formación en música clásica y que supo presentarla en clave de humor. Podemos decir que fue un artista que integró dos alejados lenguajes expresivos, dos miradas al mundo diferentes, y con extraordinarios resultados. Él nos dejó una recordada frase (Loomans y Kolberg, 2002):

> La risa es la distancia más corta entre dos personas. (p.79)

Creo que esta afirmación se hace verdad cuando el humor y la comedia se ponen en educación al servicio de conocer, comprender y acercarse al otro, al diferente. Se trata de crear comedia e interpretar con humor para combinar mundos e ideas diferentes y crear/alcanzar nuevos horizontes. Ver la diferencia como algo rico que nos permite una experiencia emocional y creativa positiva. Hablamos de humor que no destruye, ataca o humilla, sino que disfruta, entiende y comparte, es decir, tiende puentes sobre el abismo de la diferencia. Es una apuesta por un trabajo hecho con conocimiento, analizar detalles, saber recursos de comedia, aplicarlos con esmero y técnica, y crear con la libertad que da una base segura. No vale todo, no se puede dejar la comedia a la intuición porque se puede volver contra quien la usa, cuando sin embargo con ella se pueden tejer puentes de entendimiento con el diferente, con el que ve diferente a uno mismo.

A modo de conclusión

Parecería absolutamente normal concluir reivindicando que eduquemos más el humor de las personas, que lo convirtamos en una fortaleza personal y social, que valoricemos más la risa, que pongamos humor también en nuestro teatro, tanto en procesos como en productos, que cultivemos miradas y respuestas en clave de humor... porque es evidente que estaremos ayudando a avanzar hacia una persona y una sociedad más positiva, justa y feliz.

Sin embargo, creo que hay que concluir con otra reflexión. Jesús Damián Fernández Solís escribe (Rodríguez Idígoras, 2002):

> El humor es un tema demasiado serio para tomárselo a risa. (p.66)

Estoy totalmente de acuerdo con ello, y también con la afirmación de Janner (1985):

> Para utilizar el humor se deberá creer en él.

Y en base a estas dos afirmaciones concluyo expresando que no se debe usar el humor por moda. Hay muchos más caminos educativos para conseguir los mismos objetivos. Quien quiera usar el humor debe sentirlo como un vestido que “le queda bien”. Es una herramienta y un camino que no se puede recorrer sintiéndose incómodo o ridículo, sólo con conocimiento y seguridad, con cariño y pasión.

Referencias

AA.VV. (2006) *Risas y humor.* Lérida: Artes gráficas de la Diputación de Lérida.

AA.VV. (2018). *La rialla és el camí més curt entre tu i nosaltres. Recopilació de textos al voltant de la mostra i dels pallassos i pallasses.* Xirivella: Ajuntament de Xirivella.

Acaso, M. (2012) *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acaso, M. (2013) *rEDUvolution.* Barcelona: Paidós.

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar.* Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2015). *Universo de las emociones.* Valencia: PalauGea.

Bisquerra, R. y Laymuns, G. (2016). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos.* Valencia: PalauGea.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices, *Papeles del Psicólogo, 38*(1), 58-65.

Cueva, P. y Vío, K. G. (2012). “Entrenando emociones un método de desarrollo humano a través del fortalecimiento de la ilusión” *Comunicación en el foro OcioGune 2012* rercuperado de http://www.slideshare.net/entrenandoe

mociones/entrenando-emociones-cueva-p-y-vio-k

Cueva, P., (2014). "Contagiando emociones positivas" *Presentación charla FNAC* recuperado de https://es.slideshare.net/entrenandoemociones/contagiando-emociones-positivas

Fernández, J. D. (1999). Hacia una pedagogía del humor", *Ñaque: teatro, expresión educación*, 9, 10-16.

García, J. y Vío, K. G. (2005) *El humor en el aula (y fuera de ella).* Madrid: ICCE.

Gila, M. y de Cascante, J. (2019). *El libro de Gila: antología tragicómica de obra y vida.* Barcelona: Blackie Books.

Goscinny, R. y Uderzo, A. (2012). *Todo Umpa-pá*. Madrid: Bruño-Salvat.

Horton, A. (2001). *El cine de Theo Angelopoulos. Imageny contemplación.* Madrid: Akal.

Jara, J. (2000). *El clown, un navegante de las emociones.* Morón de la Frontera: Proexdra.

Janner, G. (1985). *Cómo presentar con éxito nuestras ideas a los demás*. Bilbao: Deusto.

Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.

Loomans, D. y Kolberg, K. (2002). *The laughing classroom. Tiburón*: HJ Kramer.

Marx, G. (1995). *Groucho y yo.* Barcelona: Tusquets.

Moreira, C. (2016). *Técnicas de clown : una propuesta emancipadora.* Buenos Aires: Intrateatro.

Pastor, L. (1996). *Diario de a bordo.* Madrid: El Europeo.

Pavis, P. (1998). *Diccionario de teatro*. Barcelona: Paidós.

Perceval, J. M. (2015). *El humor y sus límites. ¿De qué se ha reído la humanidad?.* Madrid: Cátedra.

Rodríguez Idígoras, A. (Ed.) (2002). *El valor terapéutico del humor.* Bilbao: Desclée.

Siniak, M. (2008). *Lo dijo un judío.* LibrosEnRed.

Vorhaus, J. (2005). *Cómo orquestar una comedia*. Barcelona: Alba.

La diversidad a escena: estudio sobre una experiencia de teatro inclusivo

Diversity on stage: study of an inclusive arts education experience

Belén Massó Guijarro

Contratada predoctoral FPU en la Facultad de Ciencias de la Educación,

Universidad de Granada, España

belenmasso@ugr.es

Para referenciar: Massó Guijarro, Belén. (2019). La diversidad a escena: estudio sobre una experiencia de teatro inclusivo. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 29-41.

***RESUMEN*:** En este artículo se comparten algunos resultados parciales de una tesis doctoral en curso, dirigida a la exploración del teatro como herramienta socioeducativa para la emancipación de colectivos subalternos. El caso particular del grupo de teatro "Fuera de la Campana", donde co-participan personas en situación de vulnerabilidad social con otras que no lo están, se tomará como punto de partida para el análisis y la reflexión sobre las posibilidades de la inclusión de personas "vulnerables" en actividades de educación artística y el impacto social que pueden generar estas experiencias. Para el estudio de la experiencia se ha aplicado una metodología cualitativa de enfoque etnográfico, en aras de construir un relato polifónico que nos permita estudiar las percepciones y los sentidos atribuidos por las personas interlocutoras de la investigación a su experiencia de participación artística.

ABSTRACT: In this work some partial results of an ongoing doctoral thesis, aimed at the exploration of the theater as a socio-educational tool for the emancipation of subaltern groups are shared. The particular case of the theater group "Outside the Bell", where people in situations of social vulnerability co-participate with others who are not, will be taken as a starting point for the analysis and reflection on the possibilities of including "vulnerable" people in arts education activities and the social impact that these experiences can generate. For the study of experience, a qualitative methodology of ethnographic approach has been applied, in order to build a polyphonic history that allows us to study the perceptions and senses attributed by the research partners to their experience of artistic participation.

Introducción

En este trabajo comparto una serie de reflexiones en torno al potencial de la experiencia artística para las personas en situación de vulnerabilidad social, a partir de una experiencia de educación teatral. Me centraré, pues, en un taller de teatro desarrollado en el seno de una asociación destinada al trabajo con personas en situación de calle en la ciudad de Granada, que posteriormente alumbró una experiencia teatral de mayor envergadura, el grupo de teatro “Fuera de la campana” (en adelante, FDC).

Fundamentación y justificación

En el ámbito de las artes escénicas, la eclosión actual de una variada amalgama de iniciativas y proyectos que trabajan desde la confluencia entre lo artístico y lo social refleja el creciente interés por generar políticas culturales que combatan el desigual acceso a los derechos culturales. En este sentido, si bien la preocupación en el pasado se centró, principalmente, en desarrollar estrategias de democratización cultural, donde las personas “vulnerables” pudieran acceder a la cultura en tanto consumidoras, actualmente se tiende hacia posturas que vindican la necesidad de convocar a su participación como productoras de arte, tanto en el entorno amateur como en los circuitos más profesionalizados. En nuestro país, este interés social y político adquiere, quizá, su máxima expresión en las Jornadas de Educación en las Artes Escénicas e Inclusión Social, organizadas anualmente por el Ministerio de Educación, que en el presente año celebrarán su doceava edición. Estos encuentros suponen un espacio para el encuentro y el establecimiento de sinergias entre actores sociales dedicados al trabajo escénico inclusivo.

El esfuerzo y preocupación por la participación artística de las personas tradicionalmente fuera del mundo del arte se refleja asimismo en el trabajo de diversas compañías y escuelas de teatro y danza que trabajan con distintos grupos sociales desde variados niveles de profesionalización. En el panorama nacional encontramos iniciativas enfocadas a la inclusión de personas con diversidad funcional, como son las escuelas y compañías de danza Psicoballet Maite León (Madrid), SuperarT (Granada), Ruedapiés (Murcia), Danzamobile (Granada) y las compañías y escuelas teatrales Teatro Brut (Madrid) o Escuela Municipal de Teatro de Úbeda (Jaén). Otras iniciativas artísticas centran su trabajo en la inclusión de personas en situación de sinhogarismo, como es el caso de la compañía murciana Teatro Más, que en el año 2019 consiguió una reseñable repercusión mediática y social

con su espectáculo "Postales para un niño". Destacan también el Teatro de la Inclusión de Sevilla, iniciativa pionera que trabaja con el colectivo desde hace más de diez años a través de la creación colectiva teatral, el joven proyecto "Fuera de la Campana" de la ciudad de Granada (en el que centro este trabajo) o la aclamadísima iniciativa teatral de la ciudad de Madrid "Caídos del cielo", liderada por Paloma Pedrero. Otras iniciativas artísticas con población vulnerable son los montajes teatrales con mujeres gitanas del sevillano barrio de El Vacie de la directora Pepa Gamboa o el trabajo de la compañía "Mujereando" de Carmen Tamayo, también en Sevilla.

Desde el ámbito de la investigación social y educativa, existe una profusa literatura dirigida a investigar las posibilidades de las artes escénicas para el trabajo en contextos de vulnerabilidad. El arte como instrumento de transformación de inequidades está siendo actualmente desarrollado desde distintos enfoques disciplinares, entre los que destacan los de la danza inclusiva y la performance (Brugarolas, 2015; Kuppers, 2003), los del teatro participativo (Muñoz-Bellerín & Cordero, 2017), o los centrados en los efectos que la inclusión de los sujetos hasta el momento apartados de la escena pudieran tener para el enriquecimiento y el cambio de paradigma *este(ético)* del arte, como los trabajos de Brugarolas (2015), Eckard & Myers (2009) o García-Santesmases & Arenas (2017). Asimismo, encontramos perspectivas que se centran con mayor especificidad en el teatro en tanto instrumento de transformación social (García-García, Parada-Moreno & Ossa-Montoya, 2017; McKenna, 2014), o en las relaciones entre teatro, investigación y transformación (Mackey, 2016)

El teatro como instrumento *para*, configura un ámbito amplio y diverso, y de difícil definición. La gran variedad de prácticas y enfoques disciplinares exige un marco general que facilite su estudio riguroso y sistemático, y es con este propósito que emerge el paraguas terminológico del *Applied Theatre* o Teatro Aplicado. En el panorama anglosajón, el Applied Theatre cuenta con referencias esenciales (Ackroyd, 2007; Prendergast y Saxton, 2009), mientras que en el contexto hispanohablante ha sido impulsado por unos pioneros Motos y Ferrandis (2015) y actualmente se desarrolla, desde distintos enfoques disciplinares, por autoras y autores como Muñoz-Bellerín (2018), Méndez- Martínez (2019), Navarro (2007), Sedano-Solís (2019) o Vieites (2015). Motos y Ferrandis (2015) señalan que el Teatro Aplicado ha de ser

> "una praxis que genere conocimiento crítico desde la práctica para orientarlo a la práctica, con la voluntad de contribuir al cambio social a favor del respeto, la igualdad, el acceso a los bienes y a la solidaridad a través de la capacidad educativa de las artes" (p. 11)

Según estos autores, los rasgos esenciales de esta modalidad teatral serían la *intencionalidad* (voluntad de influir en la actividad humana, orientación transformadora), la *hibridación* (se refiere a teatro y algo más, así, la *interdisciplina* deviene irrenunciable) y la *alteridad* (focalización en el otro, en las necesidades de las personas y comunidades).

No en vano, las reflexiones que aquí ofrezco se articulan en torno a una experiencia de teatro aplicado. En este caso, el teatro se pone en juego para contribuir, si bien humildemente, a la restitución de los derechos culturales de personas a las que tradicionalmente se les han negado. Los derechos culturales están reconocidos desde 1946 a nivel internacional y deben garantizar la posibilidad de las personas de "participar libremente en la vida cultural de la comunidad, disfrutando de las artes y del progreso científico técnico" (Bayardo, 2008, p.18). Es por ello que esta experiencia se fundamenta en la necesaria restitución de los derechos culturales, y se aleja de posturas asistencialistas en las que el arte se pone al servicio de objetivos de mero entretenimiento o incluso de contención. En el caso de nuestro grupo, la implementación de una actividad de alfabetización artística emerge del interés manifiesto de las personas participantes (*querían* formarse en teatro) y de una confianza primera en las potencialidades del arte como camino hacia la transformación de la injusticia y la inequidad. Así pues, esta experiencia emerge de un territorio tensionado entre dos enfoques que pienso complementarios: el enfoque de derechos- enseñar teatro *porque sí*, en tanto el aprender y hacer arte es un derecho, pues siguiendo a Eisner (2009), "el arte es una calidad de vida que se disfruta por sí misma" (p.255) – y el enfoque de la

intervención socioeducativa y transformadora.

En este trabajo me propongo estudiar los sentidos y significados que las personas en situación vulnerable le atribuyen a su experiencia de participación artística, en aras de trazar una pequeña cartografía sobre algunas de las transformaciones personales y sociales que ha generado el proceso abordado hasta la fecha. Asimismo, ahondaré sobre las motivaciones que les llevaron a participar en el curso, analizaré aspectos relacionales y de vinculación entre los diversas personas participantes e indagaré sobre las mejoras puede haber generado el taller en sus vidas.

Metodología de investigación

En este estudio las perspectivas teórica, epistemológica y metodológica dialogan desde el momento en que se apuesta por una estrategia de investigación donde como investigadora me ubico como una más en el proceso de aprendizaje y acción artística que se estudia. Aplico, así, una estrategia de observación participante más cercana a la "participación con observación" o "participación observante" que estudian ciertos autores (Holy, 1984, Guber, 2004), ya que en la experiencia asumí un rol doble, como investigadora al tiempo que mediadora teatral y promotora de la misma. Así, la indagación no se limitó a la teoría y la recogida de datos etnográficos sino que se puso el cuerpo para permitirme sentir y pensar la experiencia desde otro lugar, desde lo algunos antropólogos llaman "investigación encarnada" (Esteban, 2014; Wacquant, 2006)

La perspectiva metodológica del estudio, es, por ende, de naturaleza cualitativa con enfoque etnográfico. Cabe destacar que mi investigación se plantea comprometida con la restitución de los derechos sociales y la recuperación de miradas, saberes y voces silenciadas y esta direccionalidad política atraviesa, como no podría ser de otro modo, el propio planteamiento metodológico (Puigvert, Christou, & Holford, 2012). Es por ello que los interlocutores principales del estudio son las personas en situación de vulnerabilidad social que participan de la experiencia educativa teatral.

Durante todo el proceso, desarrollé una tarea de observación participante, recogiendo la experiencia en un diario de campo, donde llevaba un registro semanal de las sesiones. También mantuve numerosas conversaciones informales con las personas participantes en el proyecto (algunas de ellas, fueron registradas en audio y transcritas) y les realicé entrevistas en profundidad en los momentos clave de desarrollo del mismo. Del mismo modo, se recogieron registros audiovisuales de los ensayos y de la primera obra teatral celebrada por el grupo, que incluyó un coloquio con el público asistente.

En total, se implementaron diez entrevistas en profundidad, de las cuales dos fueron a personas que participaron como mediadores del taller en momentos puntuales de la experiencia, y las ocho restantes fueron a actrices y actores del grupo. Las personas entrevistadas se seleccionaron de manera intencional siguiendo dos criterios principales: de *conveniencia* (aquellas con mayor y mejor accesibilidad y predisposición a participar en la investigación) y de *contenido* (aquellas que podían aportar un testimonio clave para arrojar luz sobre las preguntas de investigación centrales de mi investigación).

Los datos han sido tratados con el programa de análisis cualitativo nvivo 11, y se ha seguido el análisis temático como procedimiento general de estudio.

Contextualización, origen del proyecto y perfil de participantes

El taller de teatro del que emerge el proyecto teatral "Fuera de la Campana" nace en el seno de una asociación granadina sin ánimo de lucro que centra su labor en las personas en situación de calle y/o con dificultades de acceso a los servicios básicos. Si bien la labor central de la asociación reside en la provisión de recursos asistenciales, cuenta con una estrategia de acción vinculada a la promoción cultural, a través de la cual se ofrecen distintos talleres de ocupación del tiempo libre de temática variada (pintura, canto, lectura en voz alta, búsqueda de empleo en la red, manualidades, preciosidades, *cinefórum*, estampación y

grabado). En septiembre de 2018, planteamos un proyecto para implementar un taller de teatro contemporáneo en el seno de la asociación, dado que no existía una iniciativa similar hasta la fecha en la ciudad y ya contábamos con un grupo de personas interesadas en participar[1]. El proyecto original del taller lo presentamos conjuntamente Antonio Fernández, un compañero graduado en Bellas Artes y Educación Social, y yo misma, licenciada en Arte Dramático y también graduada en Educación Social. Nuestra formación convergente en el terreno social y el manejo de distintas disciplinas artísticas se presentaba como una potencialidad importante para trabajar en el campo[2].

No resulta fácil trazar un perfil de participante debido a la variada idiosincrasia de las personas que se aproximan a la experiencia. Del mismo modo, tampoco resulta fácil delimitar un número exacto dada la participación fluctuante de determinadas usuarios y usuarias de la asociación, que de forma puntual pueden probar una clase, pero deciden no involucrarse actividad durante más tiempo. Con todo, contamos con un grupo más o menos fijo de nueve participantes (de los cuales cinco vienen siempre y están implicados desde el comienzo del proyecto), que se configura del siguiente modo:

- Dos de las personas participantes no eran usuarias habituales de la asociación, pero sí participan en algunos de los talleres culturales que se desarrollan en su seno;
- cuatro son personas usuarias habituales de los talleres y otros servicios de la asociación;
- una de las personas participa como voluntaria de la asociación,
- las dos personas restantes provienen del ámbito universitario y no participan en la asociación, a excepción del taller de teatro. Desde la coordinación del taller, buscamos activamente que la composición del grupo fuera lo más variada posible, en aras de fomentar, a través de la iniciativa artística, la construcción de un tejido social inclusivo que tejiese lazos entre personas de procedencia variada.

La mayoría de participantes son personas desempleadas de mediana edad que se hallan en lo que Robert Castel (2004) nombra como “zona de vulnerabilidad” por sufrir, entre otras modalidades de exclusión, problemas graves para conseguir y/o mantener una vivienda en condiciones de dignidad. Estas personas participantes podrían ubicarse en las categorías conceptuales en la rejilla ETHOS (*European Typology on Homelessness*), que, elaborada por la federación europea para la lucha contra el sinhogarismo (FEANTSA) y matizada por expertos como Cabrera (2009), trata de recoger las distintas modalidades de

[1] La labor de captación de participantes había sido iniciada con anterioridad, a través del contacto con las personas usuarias de la asociación en una experiencia de formación en danza inclusiva, en la que decidí involucrarme como parte de mi trabajo de campo y alentada por la idea de conocer al grupo de personas con las que en el futuro comenzaría a trabajar. Es por ello que en el momento de inicio del taller ya contábamos con un grupo de personas iniciadas en la experiencia artística y con interés por involucrarse en una andadura de mayor envergadura y duración.

Vale asimismo señalar que en un principio el taller lo planteé como una iniciativa independiente de mi tesis doctoral, pero progresivamente la experiencia se convirtió en un lecho de indagación etnográfica de valor indiscutible para los objetivos de investigación, por lo que decidí registrar la experiencia como estudio de caso central.

[2] Por motivos laborales, Antonio cesó su participación como mediador de la experiencia a los dos meses de iniciarla. Es por ello que en este apartado del artículo, referido a la contextualización y el origen del proyecto, hago uso de la primera persona del plural, mientras que en la descripción experiencial que le sigue se podrán encontrar fórmulas en singular. Considero pertinente incluir en la enunciación a una persona que resultó clave en el origen del proceso y aportó valiosas y numerosas ideas que contribuyeron enormemente tanto a la consolidación del proyecto como a la densidad reflexiva en torno a la experiencia. No en vano, durante los meses que duró su participación, Antonio y yo diseñamos un dispositivo de investigación conjunta para pensar la experiencia, que incluía algunas estrategias propias de la investigación basada en las artes.

exclusión residencial en una gradación por niveles de gravedad. Así, en el taller encontramos el caso de personas que viven directamente en el espacio público o duermen en refugios y albergues (situaciones que entrarían en la primera categoría de ETHOS: "Sin techo"), junto al de otras que habitan casas prestadas en condiciones de hacinamiento, *okupadas* de forma ilegal o incluso tienen pisos en propiedad pero con condiciones de habitabilidad deficientes por estar ubicados en barrios pobres. Esta amalgama de casos, de carácter variable, podría inscribirse en las categorías tercera y cuarta ("vivienda insegura" y "vivienda inadecuada") de la mencionada tipología.

Respecto a la procedencia geográfica, si bien contamos con una mayoría de participantes andaluces, uno de los miembros más jóvenes es de origen senegalés, y también pasó por el grupo una mujer mexicana.

Descripción de la experiencia: del taller de teatro contemporáneo a "Fuera de la Campana"

El taller de teatro contemporáneo en la asociación se inició en el mes de septiembre de 2018 y extiende su actividad hasta la actualidad. El taller consistió en un curso de iniciación a la interpretación a través de ejercicios de entrenamiento actoral procedentes del teatro físico. El trabajo se centró, así, en el cuerpo, tratando de no ceder demasiado espacio de tiempo de las sesiones a la palabra. Desde el principio, percibí que los usuarios estaban acostumbrados a tomar los talleres como lugar de encuentro para la charla distendida, y en las primeras sesiones traté de instaurar un ritmo de trabajo distinto, para deshabituar esa tendencia y explorar otros modos de comunicación no tan asentados en lo verbal[3].

Las sesiones daban comienzo con un calentamiento físico inicial, donde trabajábamos distintos ejercicios de educación somática que propiciaran un avance progresivo en la autoconciencia corporal y la propiocepción. En esta primera parte de la sesión se proponía, así, un encuentro con el propio cuerpo, tratando de activar la conciencia a través de preguntas (¿cómo estoy hoy?, ¿detecto alguna tensión en mi cuerpo?, ¿qué tipo de movimientos puedo hacer para distender la zona?). Se trataba de crear un lugar de suspensión en el ritmo acelerado y comenzar a despertar hacia otros modos de percibir el propio cuerpo.

Progresivamente, se transitaba hacia ejercicios de activación física, para lo cual hacía uso de música animada, que inducía a despertar un ritmo más rápido. En estos ejercicios se propiciaba una apertura a los demás, al mundo exterior. Se pasaba, pues, de la escucha al propio cuerpo de la primera parte a la escucha al mundo que rodeaba. Continuábamos la sesión con juegos de improvisación teatral, proponiendo distintos ejercicios para ejercitar la imaginación y comenzar a introducir distintos contenidos de educación artística y teatral. A través del entrenamiento práctico, abordábamos temas clave como el valor de escuchar al compañero en el trabajo escénico y reaccionar con rapidez a los estímulos que nos aporta, la predisposición física necesaria para la actuación, la proyección vocal y la vocalización, etc.

Un ejercicio que incluí desde las primeras sesiones y se instauraría a lo largo del proceso como un símbolo de particular significación para la identidad del grupo fue el que denominamos como "la hoguera". Consistía en ubicarnos de pie en un círculo, y a veces ayudados por una música animada, ir soltando el cuerpo, como movimientos rítmicos de brazos y piernas, lanzando hacia el centro del círculo toda la "mala energía". Acompañábamos los movimientos del cuerpo con la voz, gritando todos una misma palabra (usualmente, la palabra "fuego"), o simplemente dejando salir

[3] Un aspecto en el que se incidió en estas primeras sesiones fue la necesidad de crear un espacio de trabajo riguroso, dirigido al entrenamiento actoral, pero en permanente adaptación a las necesidades y demandas de las personas integrantes. Tratamos, así, de sentar las bases de un proyecto teatral donde la herramienta artística estuviera al servicio de los integrantes del grupo y sus necesidades específicas, generando un clima de libertad y de apertura a cualquier posibilidad que emergiese a lo largo del proceso de trabajo.

la voz libremente y experimentando con distintos niveles de intensidad y volumen. Este ejercicio respondía a varios objetivos, como facilitar la distensión muscular y propiciar la activación física, calentar el aparato fonador, explorar distintos niveles de tono, intensidad y volumen, y crear un clima de escucha y sentido de grupo.

Para finalizar, se generaba un coloquio final donde compartíamos impresiones sobre lo acaecido durante la sesión, indagábamos sobre los sentidos que el teatro adquiría para cada participante, narrábamos experiencias y contactos previos con el universo artístico y poníamos de manifiesto las distintas expectativas que cada persona tenía respecto al propio taller. Un ejercicio habitual que les sugería era tratar de trazar un puente entre cómo nos encontrábamos a nivel emocional antes de la sesión y cómo nos sentíamos en el momento de su finalización.

En estos momentos, ya había algunos participantes muy comprometidos con la actividad, con expectativas de que el taller intensificase su andadura y poder conformar, en el futuro, un grupo teatral. También había otros participantes con una implicación de menos intensidad, que frecuentaban el taller como mera estrategia de ocupación del tiempo libre.

Por otro lado, el hecho de que la actividad se celebrase en el contexto de una institución dedicada a la asistencia a personas en dificultad socioeconómica marcó de forma definitiva su transcurso. En los encuentros dialécticos mantenidos hacia la parte final de las sesiones se tematizaban cuestiones relativas a los modos en que las personas del taller experimentaban su condición de usuarias de la asociación. En este sentido, convivían expresiones de descontento respecto a la gestión de la institución de ciertos asuntos con señalamientos de su buen quehacer respecto a otros. Otros temas recurrentes eran las dificultades que transitaban en su cotidianeidad; en este sentido, una pareja de participantes se quejaba con frecuencia de las dificultades para el descanso que les originaba el ruido del vecindario del barrio carenciado en el que viven y por los continuos cortes de luz, mientras que otra mujer se lamentaba de sus problemas de salud y los enfrentamientos vividos en diversas unidades asistenciales, por las que se sentía maltratada por el hecho de ser “una persona de la calle”. Dado que el posicionamiento artístico desde el que se partía era intrínsecamente político, busqué activamente que las preocupaciones por las problemáticas humanas y sociales del entorno, encarnadas en las propias personas participantes, fuesen un eje de reflexión constante y un material de exploración escénica.

La buena acogida de la actividad por parte de los participantes generó que lo que al principio se constituyó como un taller de dos horas semanales, ampliase las horas de ensayo a lo largo de los meses de actividad. El grupo, progresivamente, fue ganando en fuerza y definición hasta que se decidió colectivamente que el proyecto se emancipase de su marco original (la asociación) y se constituyese como grupo de teatro independiente[4]. Se eligió el nombre “Fuera de la Campana” en referencia a la campana de Gauss, como estrategia de vindicación de las alternativas legítimas y posibles de existencia opuestas a la categoría de normalidad socialmente instaurada. La campana, como metáfora, aglutinaba diversos significados para el grupo, en tanto señal sonora para el despertar personal y colectivo.

A nivel de desarrollo artístico, en esta fase nos focalizamos en la construcción de la pieza teatral breve que íbamos a desarrollar.

[4] En una de las sesiones propiciamos una reflexión conjunta sobre los deseos de los participantes respecto al desarrollo de la iniciativa artística a corto, medio y largo plazo; fue en este momento cuando emergió de forma preclara el interés compartido porque el proyecto creciese. También decidimos el propio nombre del grupo “Fuera de Campana”, y tratamos temáticas relacionadas con la distribución de poder dentro del mismo y el grado de dependencia respecto a la asociación. Los participantes expresaron su deseo de que el taller se emancipase progresivamente del contexto de la asociación, para poder focalizar el trabajo en fines más artísticos y menos relacionados con el espíritu asistencialista que percibían la misma. También decidimos incluir un día más de ensayo semanal y buscar un lugar alternativo donde poder reunirnos (que finalmente, fue un aula de la universidad), que fuese más adecuado para desarrollar trabajo corporal en condiciones de mayor comodidad e intimidad de las que nos podía ofrecer la sede de la asociación.

Nuestra intención era poner en juego todo el material escénico que había emergido en las sesiones del taller y construir una dramaturgia participativa que lo aunase. El resto de sesiones se dedicaron enteramente a construir la dramaturgia de la pieza teatral y a ensayarla. El elenco actoral quedó conformado por siete de los participantes.

Decidimos publicitar la actividad como una muestra abierta de un *work in progress*, pues no concebíamos la obra como un todo acabado, sino como un primer paso hacia un montaje artístico de mayor envergadura. Realizamos la muestra en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la sala de Expresión Corporal donde veníamos ensayando hasta el momento. Tras el espectáculo, mantuvimos un conversatorio con el público, donde abrimos un espacio a preguntas, sugerencias y críticas sobre la obra y el proyecto.

Resultados y conclusiones

Algunos resultados, eminentemente parciales, a los que estoy llegando a través de mi investigación (a raíz de la observación participante desarrollada en la experiencia y las interlocuciones con sus participantes), apuntan a que la participación en una actividad artística transforma en múltiples direcciones, y trae consigo beneficios sociales de gran relevancia. Recuperando las preguntas de investigación expuestas en la fundamentación, donde nos interrogábamos sobre las posibilidades del teatro para generar mejoras en la vida de las personas en situación de vulnerabilidad social, trataremos a continuación de exponer y discutir los resultados más relevantes, tomando como material de análisis la observación participante desarrollada a lo largo de la experiencia y los relatos de los interlocutores.

La diversidad de motivaciones para la participación fue desde el comienzo una dimensión que emergió con contundencia. Cada participante se apropiaba de manera diferencial del taller y de su contenido, cuestión que puede verse ilustrada en un registro anecdótico recogido en diario de campo, cuando uno de mis interlocutores afirmaría, jocoso, en una conversación sobre los aspectos positivos y negativos del taller: "a mí lo que no me gusta es el teatro, pero vengo porque hay gente buena".

Este factor, unido a la diversidad en la intensidad y frecuencia de su participación, provocó que determinadas personas que estaban menos comprometidas con el proyecto dejasen de asistir cuando comenzamos a celebrar los ensayos en la Facultad. La decisión de trasladar uno de los ensayos semanales a la Facultad devino necesaria pues el espacio en la sede de la asociación era cada vez más exiguo y con menores condiciones de intimidad[5]. Para desarrollar los ejercicios físicos la sala de Expresión Corporal se presentaba idónea, y el traslado del grupo a la misma fue clave para el crecimiento artístico del proyecto. Con todo, mantuvimos una de las sesiones semanales en la asociación para no perder la participación en el proyecto de aquellos que no estaban lo suficientemente comprometidos como para trasladarse a la Facultad, pero sí mostraban interés en participar de la experiencia.

Sin embargo, existía un núcleo duro de participantes muy comprometido con la actividad, tanto en la cuestión de la asistencia como en lo relativo a los contenidos artísticos. Algunas conductas observables que denotaban el elevado interés de estas personas por participar fueron la asistencia continuada y puntual a los ensayos, pese a situarse el aula donde celebrábamos las sesiones bastante lejos del lugar de reunión habitual de los participantes (la sede de la asociación) Otros factores que denotaban su implicación fueron las gestiones que algunos hicieron con sus centros de acogida y comedores sociales para cuadrar horarios asignados a otras tareas y no verse obligados a ausentarse por estas cuestiones logísticas[6].

Uno de los efectos más reseñables de la experiencia artística fue la apertura que

[5] A lo largo de los meses de trabajo, instalaron un despacho de una trabajadora social dentro del lugar donde ensayábamos, lo que conllevó una reducción del espacio del que disponíamos, que ya de por sí reducido.

[6] Vale señalar, al respecto, que una de las participantes que se encontraba ingresada por una crisis respiratoria pidió el alta voluntaria al hospital para poder asistir al ensayo general antes de la primera actuación del grupo.

generó hacia nuevos círculos sociales para el grupo de participantes, cuestión de gran potencialidad transformadora dado el aislamiento que sufren las personas sin hogar y el fenómeno de endogamia social característico en las instituciones de asistencia. El taller supuso, así, una plataforma que aglutinó a personas hasta entonces desconocidas y configuró un grupo de gran heterogeneidad. Esta reinvención del círculo social a través del establecimiento de relaciones nuevas fue valorada muy positivamente por las personas integrantes del proyecto.

Un acontecimiento de particular significación que aceitó esta apertura del grupo hacia otros círculos sociales fue el curso de *Artivismo y Creación Colectiva Teatral,* una actividad de formación intensiva de dos días, impartida por un profesor experto en la materia, Manuel Muñoz Bellerín[7], en la que las personas de FDC participaron junto a distintos miembros de la comunidad universitaria (principalmente, estudiantes). El acontecimiento educativo-artístico planteado personas de variada procedencia socioeconómica y cultural se convirtió en un lugar donde generar vínculos de empatía y establecer espacios de escucha entre personas que, de no haberse dado este contexto concreto, quizá nunca se hubieran encontrado. Pero más allá de los efectos socioeducativos de la experiencia, el evento sirvió como estrategia de visibilización de FDC y facilitó la entrada de dos personas nuevas al grupo. Hasta el momento, el proyecto teatral estaba muy circunscrito a la asociación y su entorno (voluntarios, trabajadores y usuarios); así, este curso supuso un punto de inflexión en el devenir del proyecto al generar una ruptura en esta tendencia endogámica. De igual modo, las nuevas incorporaciones potenciaron las posibilidades de trabajo en un momento en que las complejas circunstancias vitales de los participantes venían haciendo mella en el grupo y permitió que FDC se configurase de forma más heterogénea.

En otro orden de cosas, la participación en una actividad cultural y artística permitió a las personas integrantes asumir un rol protagónico de su propia experiencia estética, ubicándose en un lugar simbólicamente distinto al que usualmente ocupan en las instituciones que frecuentan (comedores sociales, refugios, ONGs, etc.). Participar de un taller de teatro que, como comenté anteriormente, se emancipó progresivamente de su marco original (una ONG de asistencia social) transitando hacia otro tipo de organización (un grupo de teatro auto-gestionado y participativo) y de espacio de inscripción (la universidad), proporcionó al grupo un espacio *otro* donde definirse. Un espacio que habitar desde su condición de sujetos de derechos, ya lejos del estigma, lejos de su etiquetado social como “personas vulnerables”. Un espacio donde asumir responsabilidades para la consecución de un proyecto en común, tejido en deseos y anhelos propios. En este sentido, los trabajos de Simonetti (2018) sobre el centro cultural Urbano[8] suponen en aporte nutricio para pensar sobre la experiencia. En ellos, la autora indaga sobre las trayectorias de participación de distintas personas en situación de calle que participan de la oferta cultural del centro, y afirma cómo “la participación en esta política cultural tiene implicancias subjetivas en tanto modifica sus percepciones en la dinámica *adentro-afuera*, genera nuevas maneras de percibirse a sí mismos e impacta en las representaciones de *los otros* y *nosotros*” (p.26).

[7] Manuel Muñoz Bellerín es director y miembro fundador del grupo sevillano *Teatro de la Inclusión*, un espacio pionero de acción teatral participativa con personas sin hogar. Es también un investigador especializado en el ámbito del teatro aplicado y la creación colectiva teatral.

[8]El centro cultural Urbano es un centro pionero en la promoción de los derechos culturales de las personas en situación de calle, y se ubica en Montevideo (Uruguay). Adscrito al Ministerio de Educación y Cultura, desarrolla desde 2010 una labor centrada en “promover el desarrollo integral de esta población por medio de su participación en actividades de formación y producción artística y cultural” (https://www.mec.gub.uy/mecweb/mec2017/container.jsp?contentid=70615&site=8&channel=mec&3colid=70615) Este centro cultural pone a disposición de las personas en situación de calle y de la comunidad en su conjunto una oferta amplia de talleres de formación artística. El carácter único de la experiencia reside en su valiente defensa de un espacio emancipado del mandato asistencialista y centrado en activar el desarrollo de las capacidades creativas y artísticas de las personas sin hogar.

La apertura a nuevas posibilidades de ubicarse en el espacio social e incluso de re-definirse a nivel identitario se manifestó de múltiples modos en nuestra experiencia. La propia concurrencia al espacio institucional universitario fue vivida con una mezcla de ilusión y extrañeza por parte de algunas personas integrantes, que habían tenido trayectorias escolares interrumpidas o de baja intensidad y no presentaban contactos previos con el ámbito universitario, como sucedía en el caso de uno de mis entrevistados:

> "para mí era… como una situación un poco surrealista, porque me veía en una universidad. Jamás había pisado una universidad. Jamás. (…) Yo me acordaba de mi madre. *Hostias*, si mi madre me viera ahora mismo, me daba con la zapatilla" (E. Ángel)[9]

Las personas participantes de FDC compartían en su mayoría una vivencia del taller como refugio de unas condiciones vitales difíciles. Valoraban su potencialidad para *sacarles* de una cotidianeidad monótona, viciada y rutinaria, y otorgaban importancia al hecho de contar con un espacio semanal para liberar emociones y sublimar el descontento a través de la actividad estética. En este sentido, Sara, preguntada por la cuestión, comentaba que "Por lo pronto, me aporta que sales de aquí *(su barrio)* que es lo primero" (E. Sara), mientras que Luz afirmaba:

> "A mí me hubiese gustado que hubiese habido ensayos todos los días. Todas las tardes. Así desconecto de la jaula de grillos esta *(la asociación)*. A veces se ponen insoportables (…). Nosotros estamos aquí por hacer algo, por estar con nuestra cabeza *desocupá*, ¿no? Y decir bueno, que los problemas, mientras que estemos en el taller de teatro, no, no tenemos problemas" (E. Luz)

Muchas personas señalaron el carácter "inolvidable" de la experiencia, por su naturaleza novedosa y experimental, *disruptora* de su cotidianidad vital, como afirmaba elocuente Matías, participante de 49 años de origen granadino: "Haces cosas que normalmente no las haces. (…) Son cosas que hay que vivirlas". La experiencia permitió, así, la emergencia de un lugar "otro", de un enclave de seguridad para un grupo de personas que habitan espacios sociales de marginación, veces hostiles e inseguros.

Estar comprometido con el taller también suponía una forma de establecerse horarios y rutinas que favorecieran cierto sentido de la auto-disciplina y la constancia, como comentaba Sara, una de las participantes más activas:

> "tengo que tener cosas, tengo que tener rutinas para centrarme. Porque si no, pues me deprimo más. No tienen que ser todo, ni todos los días, pero sí ciertas pautas de cosas (…). Como el que tiene un perro y sabe que tiene que sacar al perro. Ciertas estabilidades y rutinas. Eso me aporta. Me ha abierto, nos ha abierto muchas puertas" (E. Sara).

Otros relataron cómo a través de los ejercicios de alfabetización expresiva y teatral habían podido superar ciertas trabas personales, como sucedió en el caso de Abi (participante de 24 años de origen senegalés) y de Luz (mujer granadina de 46 años) que destacaban cómo la experiencia les había ayudado no bajar los ojos en la interacción social cotidiana, a "mirar a la gente a la cara".

El hecho de aproximarse a una nueva disciplina, la teatral, desconocida por la mayoría, también se reseñó como un factor motivador del interés. Casi todas las personas implicadas compartían la avidez por aprender y seguir formándose a lo largo de la vida. En este sentido, una participante señalaba al respecto que la experiencia del taller cumplía un deseo de

> "leer y aprender cosas, que es de las cosas que más me gusta en la vida, siempre me ha gustado aprender (…) de pequeña me decían, es que siempre preguntas por qué, y no siempre hay porqués, ¿no?" (E. Sara).

Los miembros del grupo manifestaron un interés entusiasta por poder repetir la experiencia, y así lo expresaron en las entrevistas: "Fue una experiencia que me gustaría repetir" (E. Luz), "esto del teatro engancha (…) engancha, tío, esa adrenalina, mola, mola, es una cosa que engancha tío. Es lo que tú dices… un chute de adrenalina" (E. Matías), "sí, más experiencia, de bailar,

[9] Todos los nombres de las personas entrevistadas son pseudónimos, en aras de proteger su identidad.

de teatro, de muchas cosas, sabes o no, de muchas cosas" (E. Abi).

El carácter lúdico, los momentos jocosos y el compañerismo a lo largo de la experiencia fueron factores que, según el relato de las personas participantes, fomentaron su implicación e interés en la actividad. En general, todas compartían un sentimiento de satisfacción por saberse parte de un proyecto común donde poder desplegar sus potencialidades y una ilusión por que la iniciativa se sostenga en el tiempo. Al respecto, Sara afirmaba entusiasta: "quiero seguir (…) me parece que es algo que hemos hecho potente. (…) Me parece algo enriquecedor, me parece algo que volvería a hacerlo, y lo haría veinte veces más y me dedicaría a ello" (E. Sara).

Respecto al espectáculo final resultante del taller, las personas integrantes de FDC narran cómo compartieron fotos y vídeos de los ensayos y la muestra con sus familiares y amigos, se muestran orgullosas del espectáculo y relatan con ilusión los comentarios de felicitación que recibieron por parte del público. En este sentido, podemos observar la potencialidad que albergan estas experiencias artísticas tanto en el plano del proceso (*praxis*), como del producto (*poiesis*), o, lo que es lo mismo, las transformaciones que convocan como consecuencia de los procesos sociales y educativos que las configuran y de los productos artísticos que tales procesos arrojan hacia *afuera*, al mundo, en forma de espectáculos. Existe una clásica tensión entre ambas instancias, que marca fuertemente muchos de los debates generados en el seno de este tipo de experiencias arte-transformadoras (Nardone, 2010).

Tales discusiones problematizan, entre otros, el posible deterioro en la calidad de los productos artísticos que se muestran por el privilegio constante conferido a los "procesos", cuestión que adquiere su contracara en el privilegio de los productos sobre los procesos, esto es, el sacrificio de la riqueza y densidad de la experiencia arte-educativa-transformadora en el altar de un buen resultado estético. Existe una preocupación creciente por alcanzar niveles de excelencia artística cuando se trabaja con colectivos "vulnerables", en aras de no contribuir a su posible re-estigmatización por ofrecer un producto de baja calidad que cristalice las mismas etiquetas que se pretenden combatir (Belfiore, 2010). Debatir sobre qué es o no es calidad, qué estándares usamos cuando hablamos de calidad o rigor artístico es, sin duda, un tópico que demanda un abordaje profundo que excede los límites del presente trabajo. Con todo, en la experiencia FDC encuentro un poderoso ejemplo para defender una postura de complementariedad entre la calidad de los procesos y los productos, y fue desde esta convicción que abordamos la muestra final de nuestro proceso creativo.

Me gustaría concluir este pequeño estudio señalando el valor de los procesos artístico-educativos y las potencialidades que albergan para la construcción de alternativas sociopolíticas que resistan los embates de la sociedad excluyente instaurada por el paradigma neoliberal. En una sociedad profundamente desigual y atomizada, constituir una comunidad teatral compuesta por personas de procedencia socioeconómica heterogénea abre la posibilidad al diálogo y a la deconstrucción de prejuicios e ideas preconcebidas sobre los otros (Proaño, 2013). Terminaré, pues, con el testimonio de una joven doctoranda de origen mexicano, que pasó por el grupo y participó como actriz en la muestra final, en cuyas palabras late, de algún modo, esta potencialidad transformadora de la experiencia:

> "entonces te das cuenta que no todo es perfume, de que no todo es color de rosa como tú lo tienes aquí, o como has crecido con ello, sino que hay situaciones reales de gente real que también necesita ser escuchada. Siempre he sido la estrellita en ese sentido de… *Ah, la que canta y la que no sé qué...* Y ya está. Pero nunca me había tocado estar en compartir ese momento, ¿sabes? Con personas tan diferentes a la vez. Quitarme esos prejuicios". (E. Alicia)

Referencias

Ackroyd, J. (2007). Applied theatre: An exclusionary discourse. *Applied Theatre Researcher*, *8*(1), 1-11.

Bayardo, R. (2008). Políticas culturales: derroteros y perspectivas contemporáneas. *RIPS. Revista de*

Investigaciones Políticas y Sociológicas, 7(1), 17-29.

Belfiore, E. (2002) Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK, *International Journal of Cultural Policy*, *8*(1), 91-106, DOI: 10.1080/102866302900324658

Brugarolas, M. (2015). *El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada.* Universidad Politécnica de Valencia: Valencia.

Cabrera, P. (2009). La acción social con personas sin hogar en la España del siglo XXI. En: Laparra, Miguel; Pérez, Begoña (Coords.) *Exclusión social en España: Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Fundación Foessa, 173-219.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. *La exclusión: bordeando sus fronteras.* Barcelona, Gedisa: 55-86.

Eckard, B. J., y Myers, W. (2009) Beyond disability: a dialogue with members of the Improbable Theatre Company, *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *14*(1), 59-74, DOI: 10.1080/13569780802655780

Eisner, E. (2009). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC* 12: 1-21.

García-García, J. J., Parada-Moreno, N. J., y Ossa-Montoya, A. F. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 15*(2), 839–859.

García-Santesmases, A., y Arenas, M. (2017). Playing crip : the politics of disabled artists' performances in Spain. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *22*(3), 345–351. https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1327804

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Holy, L. (1984). Teoría, metodología y proceso de investigación. Ellen, R. (ed.) *Ethnographic research: a guide to general conduct.* London, Academic Press, 1984.

Kuppers, P. (2003). *Disability and Contemporary Performance: Bodies on Edge*. London: Routledge.

Mackey, S. (2016). Applied theatre and practice as research: polyphonic conversations, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *21*(4), 478-491, DOI: 10.1080/13569783.2016.1220250

McKenna, J. (2014). Creating community theatre for social change, *Studies in Theatre and Performance, 34*(1), 84-89.

Méndez, E. (2019). *Improvisación teatral en educación. Recuperando la espontaneidad como impulso del proceso creativo* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.

Muñoz Bellerin, M. (2018). La práctica cultural del teatro en el desarrollo de las capacidades creativas. Teatro Aplicado en contextos de estigmatización: estudio de caso con personas sin hogar. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral*, nº. 18, 147-173.

Muñoz, M., y Cordero, N. (2017). La creación colectiva teatral. Método de acción social y resistencia con el colectivo de personas sin hogar en Sevilla, España. *Estudios Políticos*, 50, 42-61. https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a03

Nardone, M. (2010). Arte comunitario. Criterios para su definición. *Revista MIRÍADA*, *3*(69), 47-91.

Prendergast, M., y Saxton, J. (Eds.). (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect Books.

Proaño, L. (2013). Ética y estética comunitaria. Buenos Aires: Biblos.

Puigvert, L., Christou, M., y Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue, *Cambridge Journal of Education*, *42*(4), 513-526.

Sedano-Solís, A. (2019). «El Teatro Aplicado como campo interdisciplinario de investigación en los Estudios Teatrales». *Artnodes,* 23, 104-113.

Simonetti, P. (2018). Derechos culturales, ciudadanía cultural y procesos subjetivos: el caso del centro cultural Urbano, *Encuentros Latinoamericanos (Segunda Época), 2*(1), 18-38

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

El clown en la formación del profesorado. Enamorarse o morir

The clown in the training of the teacher. Love or die

Beatriz Sánchez Martínez[1]
Alejandro Carriedo Cayón[1]
Mª Teresa Gómez Alonso[2]
[1]Universidad de Oviedo, España
[2]Universidad de León, España
bsanchez@uniovi.es

Para referenciar: Sánchez Martínez, Beatriz, Carriedo Cayón, Alejandro, y Gómez Alonso, Mª Teresa. (2019). El clown en la formación del profesorado. Enamorarse o morir. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 43-50.

RESUMEN: El propósito de esta comunicación fue reflexionar sobre las competencias profesionales de los docentes. A partir de una mirada introspectiva se desarrolla la idea de que el cambio en la educación debe de tener una doble dirección. No es suficiente con legislar los cambios o buscar nuevas estrategias pedagógicas para que se resuelvan las dificultades a las que se enfrenta el/la docente en el aula. Este trabajo interpela a que la búsqueda se realice en otro lado. A través de un discurso que utiliza en ocasiones la metáfora como estructura conceptual, se busca justificar la utilización del arte del Clown con los/as estudiantes del Grado de Educación Primaria e Infantil como medio de autoconocimiento, dotándoles de una herramienta para el desarrollo personal y profesional.

ABSTRACT: The aim of this work was to reflect on the teachers' professional competences. Under an introspective look, it is proposed a development of the idea that the change in education should has a double direction. It is not enough to legislate about the changes or searching for new pedagogic strategies that assist teachers to solve the difficulties encountered during their classroom lessons. This work proposes the search to be carried out elsewhere. Through a discourse, which sometimes uses the metaphor as a conceptual structure, it is intended to justify the use of the art based on the clown with the students of the bachelor's degree in primary and pre-school education providing them with a tool for their personal and professional development.

Introducción

Este trabajo ofrece una reflexión sobre el interés de introducir el arte del Clown como contenido en la Formación del Profesorado en los Grados de Primaria e Infantil. El objetivo que nos impulsa es acercar a los/las futuros/as docentes al trabajo del Clown como herramienta que posibilita el crecimiento personal y el desarrollo profesional a través del autoconocimiento y la facilitación de la interacción social y la comunicación. Además, el aprendizaje del juego clown se va a revelar como un recurso innovador en la educación emocional del alumnado en la etapa escolar.

La Memoria de Verificación del título de Grado en Educación Primaria comienza señalando la especial relevancia que tiene la formación de maestros/as "en las sociedades de todos los tiempos y lugares debido a la importancia del aprendizaje en etapas iniciales y la formación básica para fases posteriores. En este sentido, la formación de docentes cumple una función social." (Facultad de Formación del Profesorado y Educación, 2018). Asimismo, el Libro Blanco de la Educación subraya esta idea: "Consideramos que la enseñanza básica, en especial la obligatoria, es la gran fuente de posibilidades de una sociedad, el fundamento de su nivel de vida cultural, político, económico y ético, la gran creadora de capital social." (Marina, Pellicer y Manso, 2015, p.7).

Si bien esta es una afirmación en la que podemos estar todos de acuerdo, el día a día del profesorado se encuentra con múltiples retos. Algunos/as nos encontramos con un problema común cuando nos colocamos en nuestras tarimas delante de un auditorio silencioso para representar un papel que en demasiadas ocasiones nos cuesta mantener. Normalmente, si tenemos un atisbo de autocrítica, nos hacemos preguntas. El origen de las mismas puede ser la incomodidad que se ha sentido durante la representación, un malestar egoico que querré evitar en las próximas ocasiones, y que me llevará a buscar soluciones de aplicación rápida para los sucesivos escenarios. O tal vez el origen del malestar, si bien comience con una misma sensación de incomodidad, tenga unas raíces un poco más puras y se deba a una preocupación sincera por el prójimo: a un respeto por el tiempo de los demás; a un respeto por la verdadera formación de nuestro alumnado; a un respeto por la posibilidad de un mundo mejor, más justo y por qué no, más feliz. En este sentido en el Libro Blanco de la Educación se recoge la necesidad de "reactivar el impulso ético que debe regir la actividad docente." (Marina et al, 2015, p.7).

Sea cual sea el origen del malestar (me siento mal por mí –orgullo herido, bajada de autoestima -; me siento mal por los otros - en un ejercicio de responsabilidad profesional -; o la suma de ambos), lo importante es ser capaz de sentirlo y reconocerlo, dejándole

ocupar el espacio que necesita sin llenarlo y acallarlo con otros ruidos buscados. Ser consciente de que algo pasa y no querer dejarlo pasar. El caso es que dependiendo del análisis que realicemos de la situación las soluciones se van a buscar en sitios diferentes.

En un primer momento la incomodidad nos puede llevar a buscar *recetas caseras* a corto plazo; después a buscar técnicas reconocidas para gestionar la clase; igual, con más tiempo, nos planteamos estrategias un poco más elaboradas y fundamentadas científicamente (a ver quién dice qué y dónde). Es ésta una huida hacia adelante, y, como la zanahoria motivacional del burro, lo que buscamos nunca está al alcance. Y es que, como Nasrudín, buscamos la llave donde hay más luz (Naranjo, 2016).

Visto desde el momento presente, que ya empieza a ser pasado, pero también futuro, podemos pensar que todo esto es parte de un proceso. Igual que en el libro de Herrigel (2012), titulado *"Zen en el arte del tiro con arco",* al arquero principiante no le dan las respuestas que va buscando y le invitan a seguir practicando (y desesperando) en un desempeño que aparentemente carece de sentido, podemos entender ahora, e integrar, algunas claves que se nos han estado escapando todo este tiempo. El caso es que, si Herrigel no hubiera tenido un maestro como Kenzo Awa, en lugar de emplear seis años para comprender el sentido de su búsqueda, podría haber continuado *ad infinitum*. Por eso, uno de los objetivos de este trabajo es facilitar la búsqueda de los interrogantes adecuados para que puedan ser resueltos. Porque son las preguntas apropiadas las que nos llevan a encontrar las respuestas que buscamos.

Y es que son éstas cuestiones de suma importancia, por cuanto no estamos hablando aquí solamente de un desarrollo personal que me afecta a mí, en cuanto a mí y para mí. La responsabilidad de *formar personas para formar personas* multiplica la relevancia de estos asuntos. Y es que, además, la función de la escuela ha cambiado vertiginosamente. Durante años ha sido un instrumento de transmisión de conocimientos, con una función reproductiva. En la actualidad, la demanda que se nos plantea al profesorado es la de formar personas capaces de "de aprender a aprender, de llegar a ser pensadores y aprendices autónomos, de resolver problemas, trabajar en equipo, conocer la realidad, se trata de adaptabilidad en un mundo global de tecnologías, conflicto y complejidad. Se trata de la alegría de aprender y del placer de usar lo aprendido en todos los aspectos de la vida*."* (Pérez-Díaz y Rodríguez, como se cita Marina et al, 2015, p. 7).

Tal y como están montadas las cosas, en nuestra sociedad se establecen cuatro años de estudios para ser maestro/a. Por lo pronto nuestro alumnado cuenta con dos años menos que el discípulo del tiro con arco. Pero ¿de cuánto tiempo disponemos los profesores/as?, ¿dónde hemos estado buscando las respuestas?, ¿qué preguntas hemos planteado?, ¿cuánto tiempo llevamos buscando con los ojos cerrados la piñata a la que hemos de golpear? Es, tal vez, esta oscuridad la que nos ha permitido afinar otros sentidos, y el hecho de no ver nos ha permitido sentir por dentro, y reconocer cuestiones que un exceso de luz hubiera mitigado.

Sin embargo, no podemos dejar de sentir una cierta amargura. Un sentimiento de no llegar a tiempo. Como el conejito que no para de correr en el cuento de *Alicia en el país de las maravillas* gritando: ¡Llego tarde! ¡Llego tarde! (Carroll,1865/2001). Alguien debería haberle dicho al animal que se pare, que tire el reloj al río y se tome un café con sus amigos/as. Y en este punto estamos. Es hora de compartir, de explicar/se qué nos ha estado haciendo correr de un sitio a otro; es hora de ponerse la nariz de payaso/a y mostrarse como uno/a es, evidenciando las limitaciones para así poder defender las fortalezas. Como dice la canción de Van Morrison "the time is now" (Morrison, 1989), y por eso hemos decidido hacer esta propuesta.

Desarrollo

Lo expuesto hasta ahora ha pretendido orientar sobre los motivos que nos han llevado a realizar una elección tan poco convencional como el Clown para mejorar la formación de nuestros maestros/as. Creemos que utilizar el arte y la filosofía derivada del Clown en nuestras clases podría ayudar a *buscar la llave en el lugar donde se encuentra.* Y esto puede marcar la

diferencia entre ejercer la profesión con agrado, satisfacción, realización y pasión, es decir, tener un desarrollo profesional óptimo de acuerdo con lo que se podría esperar de una profesión de carácter eminentemente vocacional. O, bien al contrario, vivir la profesión desde la confusión, la decepción, la frustración y, posiblemente, acabar desarrollando el síndrome de *burnout.*

Nos serviremos de nuevo del Libro Blanco de la Educación para explicar qué valores puede aportar el Clown en la formación del profesorado. La cita que escogemos hace alusión a las exigencias que la sociedad le plantea al docente: "No sólo pedimos a nuestros profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además les pedimos mesura y equilibrio: todos esos diferentes objetivos deben incorporarse en un todo armónico, en el que se consiga una personalidad integrada, sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados. Para poder desempeñar esta tarea utópica nos haría falta un superhombre ejemplar. Un humanista de saber ilimitado. Alguien capaz de reunir todas las cualidades consideradas como positivas, eliminando, al mismo tiempo, cualquiera de las que pudieran considerarse negativas. Siguiendo esta línea de razonamiento nuestra sociedad puede desarrollar hasta el límite las peticiones basadas en el componente utópico de la educación, proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas." (Esteve, como se cita en Marina et al, 2015, p.34).

Señalar la utopía es cuando menos un consuelo para saber que la búsqueda no se realiza en vano. Así que iremos por partes. Al apuntar que los profesores/as deberían desarrollar una personalidad integrada entendemos que es necesario partir de dos premisas básicas para ejercer esta profesión:

1 Desarrollar un conocimiento personal profundo.

2 Ser capaz de reconocer las motivaciones que nos llevan a querer lo que queremos.

Si bien la segunda cuestión es una consecuencia de la primera, nos parece necesario separarlas para poder afinar algunas cuestiones.

La pregunta inicial podría ser ¿por qué queremos lo que queremos? El/la estudiante que quiere ejercer la profesión debe realizar un análisis honesto sobre cuáles son los motivos que le impulsan a elegirla. Es necesario ahondar en los intereses y saber de dónde vienen porque van a determinar en gran medida el tipo de profesional que voy a ser, y, en consecuencia, el grado de conexión o desconexión con una parte de mi vida.

De forma general, podemos decir que todos/as aspiramos a ser mejores personas, mejores en los diferentes ámbitos de nuestras vidas. Todos/as aspiramos a algún tipo de bien. La cuestión es que ese bien se quiere para obtener otro bien. Si analizamos los distintos "quereres" llegaremos siempre a un último bien. Como señala Gurdjieff "Si queréis el bien de vuestros hijos, deberéis querer el vuestro. De hecho, si cambiáis, también ellos cambiarán" (Gurdjieff, como se cita en Naranjo, 2015, p. 399). ¿Cuál es entonces el bien propio? Aristóteles señala hacia la *eudaimonía,* traducido como felicidad, en un sentido de realización personal. Muchos siglos más tarde, Deci y Ryan (2000) desarrollan la Teoría de la Autodeterminación para decirnos que la realización personal pasa por satisfacer tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y relación. Para satisfacerlas es necesario que el ambiente de aprendizaje sea propicio. Según la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984) este ambiente, llamado clima motivacional, debe de estar orientado a la tarea, esto es, debe estar enfocado en el proceso y no en el resultado. Aristóteles lo expresó como *querer el bien por el bien mismo*. En la obra sobre el Zen de Herrigel el aprendiz de arquero llega al fondo de su conciencia cuando expresa "¿Soy yo quien estira el arco, o es el arco que me atrae al estado de máxima tensión? ¿Soy yo quien da en el blanco, o es el blanco el que acierta en mí? (…) todo eso: el arco, la flecha, el blanco y yo estamos enredados de tal manera que ya no me es posible separar nada. Y hasta el deseo de separar ha desaparecido. Porque, apenas tomo el arco y disparo, todo se vuelve muy claro, muy unívoco y ridículamente simple…" (Herrigel, 2012, p. 121). Esta claridad derivada de la confusión, la simpleza de lo auténtico, el disfrute del momento presente, el interés en lo que está ocurriendo mientras

ocurre, la atención plena, son algunas de las enseñanzas que nos ofrece el Clown.

Pues bien, desarrollar ese *bien propio*, es decir, buscar el crecimiento personal y la realización a través de nuestras acciones (y de las no acciones también), es lo que nos va a permitir alcanzar una *personalidad integrada* que, renglones más arriba, Esteve nos señala como parte de la utopía para ser un buen profesor/a.

En el mismo texto, un segundo requisito nos señalaba que un/a docente perfecto/a debe ser "alguien capaz de reunir todas las cualidades consideradas como positivas, eliminando, al mismo tiempo, cualquiera de las que pudieran considerarse negativas*".* En este sentido, no vamos a entrar aquí a debatir sobre lo que podrían considerarse buenas y malas cualidades, así que zanjaremos esta cuestión haciendo alusión de nuevo a lo que podemos llamar el *centro del ser*. Como señala Rogers (1996) cada uno de nosotros/as lleva consigo la posibilidad de llegar a ser auténticamente sí mismo y posee potencialmente la solución de sus problemas. Si en esencia el hombre, y la mujer, tienen un impulso innato - es decir, están motivados intrínsecamente - hacia la realización y el crecimiento personal, y ésta es la base del bienestar (Deci y Ryan, 2000), versus felicidad, podemos concluir que ser auténtico/a es ser feliz. En consecuencia, no puede haber cualidades negativas en alguien que lo que busca es crecer, desarrollarse y alcanzar el bienestar, cuando esto le viene dado de necesitar sentirse competente, autónomo y relacionarse positivamente con los demás. Enlazando de nuevo con el Clown ¿qué nos aporta en este sentido? Vigneau (2016) señala el *camino del clown* como una indagación global de la persona, que le desvela su sentido más completo, en busca de una amplia integración de sí misma. Este proceso de autoconocimiento supone ir más allá de los límites de la propia consciencia de sí mismo (Naranjo, 2016). El/la practicante del clown se encuentra con sus luces y sus sombras, con sus polaridades, de manera que le va a permitir reconocerse y situarse ante una nueva perspectiva de sí mismo/a. Pero también, la *herramienta clown* es una fórmula para la propia aceptación a partir de la aceptación de los/las demás que observan su exposición, "es la conmovedora comicidad de quien, utilizando la nariz de payaso, vuelve a sí mismo y viste de un rojo las heridas de su intimidad, sus anhelos y pesadillas más secretas, desvelando al público su mundo interno y recibiendo de vuelta para tan generosa entrega el amor incondicional de un mundo que le dice "¡Sí! ¡tienes derecho a ser como ya eres! Para nosotros ya eres suficiente. Para nosotros, tal y como ya eres, está bien*." (*Vigneau, 2016, p.38).

Y es que el Clown supone "una atractiva simbiosis entre conocimiento y goce. Un elemento de desarrollo personal y al mismo tiempo de socialización, de convivencia, de aceptación y entrega*"* (Jara, 2014, p.54). Del mismo autor recogemos algunos de los rasgos de la "filosofía clown" que ayudan a comprender por qué entendemos que "el encuentro con nuestro clown supone una especie de sano viaje a lo más auténtico de cada persona*."* (Jara, 2014, p.19).

- El personaje clown es un transgresor que basa parte de su inspiración y su repertorio en imitar lo que ve, en reproducir y parodiar nuestras conductas.

- Es un perspicaz observador de la realidad circundante.

- Puede utilizar la risa para evidenciar, burlarse y/o satirizar situaciones conflictivas, injustas o que planteen algún tipo de controversia entre diferentes sensibilidades.

- Su deseo de buscar, encontrar y experimentar alimenta su organismo y su espíritu.

- La risa se convierte en un *medio que lleva la idea hasta el entendimiento*. Persigue, por tanto, el perfeccionamiento y la corrección personal y social.

- Vive el presente con intensidad, total atención y concentración

- Es un inventor natural, un/a explorador en potencia, un tenaz investigador.

- Todo en él es intenso y trascendental.

- Es un ser sociable y comunicativo.

- Vive todo lo que experimenta con pasión, no conoce el desaliento. Si falla siempre extrae lo positivo.

- Siempre mira hacia adelante. Recibe las experiencias, las engulle, las asimila y continúa su camino, con fe en sus fuerzas.

- Siempre dice que sí a cualquier propuesta, a cualquier reto.

- El clown tiene una grandeza moral enorme, todo lo hace a corazón abierto, sin ocultarse ni ocultarnos nada.

Las consecuencias para el/la estudiante que *encuentra su clown* podemos resumirlas en: desarrollo de una mayor apertura mental; desarrollo de la flexibilidad en la formulación de soluciones; aumenta la atención y la escucha; desarrolla el sentimiento de estar presente y la *presencia*; formula estrategias para superar las frustraciones; desarrolla una mayor capacidad de aceptación; conoce y aumenta sus posibilidades y respeta sus limitaciones; desarrolla comprensión, tolerancia y respeto hacia el prójimo; desarrolla la creatividad; amplía su sensibilidad; desarrolla un interés auténtico por el conocimiento basado en el deseo intrínseco de realizarse; relativiza el fracaso; favorece la escucha de su sabiduría interior; se atreve a mostrar sus emociones, las reconoce y las integra; es valiente ante nuevos retos; desarrolla el pensamiento divergente.

En suma, se trata de nutrir la pasión por la vida y la profesión a través de una experiencia que libera, que busca en el desequilibrio el encuentro con nuevos puntos de apoyo a partir de los cuales empezar a construir de nuevo. Se trata, al fin, de desarrollar una pasión armoniosa (Vallerand et al, 2003) que te conduzca a hacer lo que amas.

En base a lo expuesto, en este momento nuestro interés se dirige a realizar una experiencia piloto utilizando el arte del Clown con nuestro alumnado de los Grados de Educación Primaria e Infantil.

Conclusiones

Desde la exposición emocional que nos confiere el *estado payaso,* concluiremos esta comunicación planteando una última reflexión sobre la función social que ambas profesiones comparten. Porque el personaje del clown a lo largo de la historia ha tenido el objetivo de divertir, entretener y hacer reír. Pero también ha tenido una función de crítica social, denunciando situaciones que de ningún otro modo podrían haber sido evidenciadas a través de otros cauces más convencionales. Como señala Bergson: "La risa es ante todo una corrección (…) que, de un modo inconsciente incluso inmoral en muchos casos, persigue un fin útil de perfeccionamiento general." (Bergson, como se cita en Jara, 2014, p.48).

Como el clown, queremos que la educación pase por el corazón. Queremos que la escuela no sea un lugar donde se pierden las ganas de aprender. Queremos que la motivación intrínseca por el aprendizaje se mantenga y aumente en los años de escolaridad, asegurando así su continuidad en el futuro. Pero también, como el clown, queremos señalar con el dedo aquello que no funciona, esté donde esté, porque quizá mediante la risa podremos ver que somos nosotros/as mismos los que fallamos. Y, quizás, a través de esa risa compartida y liberadora podremos exorcizar nuestros demonios y comenzar a buscar la llave en el lugar donde se encuentra.

Si la educación debe de ser la responsable de velar por el desarrollo humano, es necesario Educar para Ser, porque "no estamos siendo quienes verdaderamente somos ni realizando nuestras potencialidades." (Naranjo, 2016, p.390).

Referencias

Aristóteles (2001). *Ética* (trad. J.Leyva). Madrid: Alba.

Carroll, L. (1865/2001). *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Siruela.

Deci, E.L. y Ryan R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.

Dream, C. (2012). *El payaso que hay en ti. Sé payaso, sé tú mismo*. Barcelona: Clownplanet.

Facultad de Formación del Profesorado y Educación (2018). *Memoria – Grado en Maestro en educación Primaria* [archivo PDF]. Recuperado de file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Memoria%20-%20Grado%20en%20Maestro%20en%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf

Herrigel, E. (2012). *Zen el arte del tiro con arco.* Madrid: Gaia.

Jara, J. (2014). *El clown. Un navegante de las emociones*. Barcelona: Octaedro.

Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Madrid: MECD.

Morrison, V. [77serendipity]. (12 de julio de 1989/2010,). These are the days~Van Morrison [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_lyve_egY8o

Naranjo, C. (2016). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, Subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review, 91*(3), 328.

Rogers, C.R. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Vallerand, R.J., Blanchard, C.M., Mageau, G A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. y Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 756–767.

Vigneau, A. (2016). *Clown Esencial*. Barcelona: La Llave

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

El teatro pedagógico para personas con síndrome de Down

The pedagogic theatre for persons with down syndrome

Natalia González Martínez

José Jesús Morín Montes de Oca

José Mª del Castillo-Olivares

Grupo de Investigación MITEN de la ULL, España

nataliaglezmartinez@gmail.com

Para referenciar: González Martínez, Natalia, Morín Montes de Oca, José Jesús, y del Castillo-Olivares, José Mª. (2019). El teatro pedagógico para personas con síndrome de Down. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 51-58.

***RESUMEN*:** En esta comunicación presentamos la experiencia que hemos venido desarrollando desde el año 2014 en la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife utilizando el Teatro Pedagógico como herramienta de intervención. Así, el Teatro Pedagógico se ha planteado como un recurso psicoeducativo diseñado para el desarrollo de acciones encaminadas a dar continuidad al proceso educativo de las personas con síndrome de Down. Un proceso educativo de formación que consideramos imprescindible como estrategia para mejorar y enriquecer competencias. De este modo, el Teatro Pedagógico a través de su intervención va a incidir de manera positiva en sus participantes, logrando resultados que revelan una aportación importante a las líneas generales en las que se encuentran y definen los indicativos de calidad de vida (desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, autodeterminación, inclusión social).

ABSTRACT: In this communication we present the experience we have been developing since 2014 in the Society of Trisómicos 21 (or Down Tenerife). In Down Tenerife we use the Pedagogical Theater as an intervention tool. The Pedagogical Theater is considered as a psychoeducational resource designed for the development of actions aimed at giving continuity to the educational process of people with Down syndrome. We present an educational process of training that is essential as a strategy to improve and enrich skills. In this way, with the Pedagogical Theater we have a positive impact on the development of the participants, achieving results that reveal an important contribution to the general lines in which the indications of quality of life are found and defined. Advances in personal development, emotional and physical well-being are confirmed in our study. And also in interpersonal relationships, self-determination and social inclusion.

Introducción

El proceso de transición de los y las jóvenes con síndrome de Down a la vida adulta y al mundo laboral es una tarea sumamente ardua y compleja. Las personas con Diversidad Funcional tienen enormes dificultades para poder recibir apoyos con la continuidad necesaria en el periodo de transición tras la secundaria. Resulta difícil encontrar una oferta formativa que les permita continuar con su proceso formativo.

Para las personas con síndrome de Down el proceso de transición de la escuela a la vida adulta constituye una serie de dificultades a superar. Algunas de estas dificultades, referidas en el *III Plan de Acción para las personas con síndrome de Down y sus familias en España (2016)*,: (1) Tiempo de inactividad y vacío; (2) Falta de opciones inclusivas que respondan a intereses o aficiones; (3) Ausencia de intereses, objetivos o motivación para nuevas actividades; (5) Brecha entre sistema educativo y mundo laboral; (6) Desconocimiento de otras experiencias; (7) Dificultades de inclusión social y diferenciación con los grupos de iguales; (9) Falta de orientación e información sobre recursos y opciones inclusivas; (10) Creencia errónea de que la formación acaba al finalizar la etapa educativa obligatoria; (11) Falta de confianza y motivación tanto de la persona como de su entorno, etc.

Esta situación, podría forzar, en algunos casos, el final de la etapa formativa de la persona con síndrome de Down. La intervención en este momento de transición, a través de programas de formación permanente que contribuyan a favorecer el desarrollo evolutivo de estas personas, es pues imprescindible y fundamental en sus vidas. De ahí la importancia que para las personas con síndrome de Down tiene el **aprendizaje o formación permanente**, (*Flórez y Ruiz, 2015).*

Defendemos la participación en actividades de carácter social como signo *de calidad de vida y bienestar personal*. La capacidad de interacción social en todo tipo de ambientes resulta imprescindible para la inclusión social de las personas con síndrome de Down. Sus principales dificultades son sobre las habilidades sociales, la capacidad para el entendimiento mutuo, el saber qué hacer ante los demás y actuar en situaciones interpersonales diversas. El síndrome de Down tiene una cualidad especial respecto a la "visibilidad" de su discapacidad, debido a los rasgos fenotípicos que caracterizan a estas personas.

La participación por tanto de actividades como el teatro, la danza, la expresión corporal, etc, donde se vivencian

experiencias gratificantes, genera efectos de cambio positivo en el sujeto. Driver (1991, citado en Monteaguado, 2004, p. 65) define los beneficios que conlleva la participación en dichas actividades como *"un cambio que es visto como ventajoso para una mejora de la condición, un aumento o un progreso para un individuo, un grupo, la sociedad, u otra entidad".* En las personas con discapacidad estas actividades pueden resultar altamente beneficiosas por diversas razones, algunas de ellas son (Madariaga, 2008, p. 102): (1) La acumulación de experiencias negativas vivenciadas , fruto de la discriminación hacia las personas con discapacidad, se compensa por las consecuencias positivas que estas actividades generan; (2) La participación en actividades de carácter social se convierte en un área de la vida especialmente relevante para las personas que, por sus características y necesidades, no pueden asumir determinados roles sociales en otros ámbitos de su vida; (3) Este tipo de actividades, a diferencia de otras, no tiene unos cánones de excelencia o unos estándares que haya que cumplir. Su valor está en el sentido, significado y disfrute que cada uno le otorgue.

La participación apropiada en actividades de acción escénica es un factor importante para un ajuste exitoso en la sociedad, dado que dicha participación está asociada al desarrollo de habilidades y a la reducción de comportamientos adaptativos negativos (García Viso y Madariaga, 2002). Esto, conforme describen Gorbeña, González y Lázaro (1997, p.45), genera oportunidades de desarrollo en el sujeto debido a que: " (…) *se produce una mayor flexibilidad en la obtención de logros y metas, las exigencias sociales y familiares son menores, se consolidad hábitos y responsabilidades en un marco de convivencia, facilita el aprendizaje de comportamientos sociales, favorece el desarrollo de actitudes positivas, contribuye al desarrollo integral de la persona, y la interacción entre iguales y la relevancia del grupo facilita la integración".*

En respuesta a la situación argumentada, el Teatro Pedagógico (en adelante, TP) es una actividad cuya participación favorece importantes beneficios en las personas que la vivencian; beneficios en el sentido de un posible cambio, progreso o mejora en el sujeto. En este trabajo argumentaremos cómo esta experiencia incide de manera positiva en sus participantes, aportando datos cualitativos que así lo verifican.

El Teatro Pedagógico como herramienta para el desarrollo de competencias

El TP es una herramienta eficaz para el desarrollo competencial de las personas con las que interviene. La intervención a través del TP tiene una doble finalidad; una finalidad *educativa*, porque contribuye al desarrollo del potencial de la persona mediante acciones que contribuyen a mejorar sus capacidades; y una finalidad *terapéutica*, puesto que favorece procesos de transformación o de ayuda al cambio personal.

La intervención a través del TP estará pues dirigida hacia el logro, entrenamiento y mejora de las denominadas competencias; competencias que se conceptualizan como un **saber hacer** aplicado a múltiples contextos (académicos, sociales, profesionales); esto es, como un conocimiento práctico que el sujeto va adquiriendo a través de su participación en diferentes situaciones sociales.

La formación basada en competencias es constructiva, pragmática, activa, motivadora, flexible y de calidad, donde lo más importante es lo que el sujeto aprende, así como, para qué lo aprende y cómo lo aprende. Así, tenemos la responsabilidad de fomentar en el sujeto, el **saber**, el **saber hacer** y el **saber ser y estar**; todos ellos componentes inherentes a las competencias (Monereo y Pozo, 2007). En este sentido, adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio concreto; adquirir una competencia implica regulación, monitorización y capacidad en el uso y desarrollo de dicha habilidad, lo que sobrepasa su aplicación mecánica, ya que conlleva interacción entre el conocimiento y la realidad social y cultural del contexto en el que se actúa. Por lo tanto, el desarrollo competencial supone conjugar contenidos con el contexto y, sólo de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional. supone un proceso de formación permanente cuyo objetivo es fomentar el potencial del sujeto y mejorar, de manera significativa, su calidad de vida; calidad de vida como constructo

multidimensional influenciado por factores personales *(microsistema)*, ambientales *(mesosistema)* y sociales *(macrosistema)* como, el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, el bienestar material, el desarrollo personal, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos (Schalock y Verdugo, 2003). Conforme a esto, las competencias que mediante el Teatro Pedagógico son: **la competencia motriz, la competencia expresiva, la competencia social, la competencia artística, y la competencia productiva;** competencias que en el siguiente párrafo analizaremos con más detalle. (Castillo, González y Morín, 2014).

El Teatro Pedagógico para las personas con síndrome de Down

El Teatro Pedagógico se plantea como un recurso psicoeducativo diseñado para dar continuidad al proceso educativo de las personas con diversidad funcional u otros colectivos susceptibles de intervención. Un proceso educativo de formación que consideramos imprescindible como estrategia para mejorar y enriquecer competencias relacionadas con el desarrollo evolutivo del sujeto, y con aspectos y cuestiones de la vida social y cotidiana.

Así, en el caso de las personas con síndrome de Down, dicho proceso formativo pretende desarrollar y mantener sus capacidades y prevenir su deterioro, o la pérdida de éstas, por la falta de continuidad en el proceso de aprendizaje correspondiente al estadio evolutivo en que se encuentran. Por ello, resulta indispensable continuar con la estimulación a través del aprendizaje a lo largo de toda la vida, para evitar que se produzca un estancamiento o deterioro gradual de dichas capacidades.

Respondiendo a esta necesidad de atención permanente, nuestra propuesta formativa se ubica dentro de un planteamiento integral y globalizado centrado en la mejora de competencias. Es prioritario dotar a los sujetos participantes de las herramientas y recursos necesarios para vivenciar y experimentar de forma eficaz, la percepción de sí en la interrelación con los otros y con el entorno. Así, tanto la formación en comportamiento adaptativo como la adquisición de habilidades prácticas para la vida diaria, son aspectos fundamentales que el TP desarrolla a través de su intervención con objeto de que lo aprendido pueda ser generalizado por el sujeto a otros contextos (familiar, social, laboral).

Por lo tanto, el Teatro Pedagógico tiene como objeto favorecer el desarrollo de competencias en el sujeto a fin de mejorar su calidad de vida; mejorar su calidad de vida en términos de mejora del bienestar personal (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, inclusión social). Así, las acciones que mediante el TP se desarrollan, irán pues en la línea de paliar o minimizar ciertas carencias, déficit o dificultades que afectan al sujeto (Castillo, González y Morín 2014).

Asimismo, la acción teatral tiene la cualidad de representar una realidad irreal, virtual, simbólica, escénica, dramatizada, puro reflejo de la vida real que la recrea. Del mismo modo, conforme a Morín (1991), la acción teatral nos proporciona la posibilidad de reconstruir realidades y contextos donde los sujetos-actores-participantes proyectan conceptos, ideas, emociones y afectos, conductas y comportamientos, susceptibles de ser reconducidos. El Teatro Pedagógico acerca pues la realidad al sujeto mediante la representación escénica de situaciones concretas, reales; situaciones de las que el sujeto pueda aprender para, posteriormente, aplicar y generalizar esas habilidades y estrategias a su vida cotidiana. De esta manera, se entrenan y desarrollan habilidades sociales, se reconducen conductas, se favorece la autogestión emocional (habilidades de autocontrol, de afrontamiento, de resolución de conflictos) y el comportamiento prosocial (toma de perspectiva, empatía, cooperación), a fin de favorecer la mejora personal mediante la trascendencia de lo aprendido a otros contextos.

Así, la intervención a través del TP estará pues dirigida al logro, entrenamiento y mejora de las denominadas competencias; competencias que a continuación pasamos a describir:

. **Competencia motriz.** Son habilidades y capacidades relativas al movimiento. Se

debe entender como la capacidad del sujeto para dar sentido a su propia acción, así como de procurar orientarla y regularla. Requiere de la comprensión de los aspectos perceptivos y cognitivos de la producción y control de las respuestas motrices, relacionándolas con las emociones que se añaden a las mismas para tomar así conciencia de lo que se sabe que se puede hacer y de cómo es posible lograrlo.

. **Competencia expresiva – comunicativa.** El cuerpo es un instrumento de expresión y comunicación por excelencia que utiliza como recursos expresivos el gesto y el movimiento. Así, el lenguaje del gesto implica que cada movimiento sea un mensaje que comunica a los demás nuestra intención, proporcionándole a nuestro interlocutor una considerable cantidad de información. En el TP fomentamos la creatividad como forma de realización gestual. Asimismo, el cuerpo y el movimiento como recurso de expresión, incide en un abanico o repertorio de contenidos y habilidades motrices, que trabajan sobre la base del desarrollo del lenguaje corporal. El cuerpo, la imagen corporal, la percepción del mismo y su movimiento nos dota de posibilidades expresivas creadoras.

. **Competencia social.** En interacción con los demás, a través de elementos tales como la práctica directa, la observación de modelos cercanos, el aprendizaje verbal y el feedback interpersonales, lo que supondrá un reforzamiento de las conductas.

. **Competencia artística.** Dicha competencia alude al dominio de aquellas capacidades que permiten al sujeto expresarse a través de códigos artísticos. Es pues aquí donde el sujeto durante las sesiones de TP pone en funcionamiento su iniciativa, imaginación y creatividad para expresarse mediante estos códigos, favoreciendo la construcción de nuevas redes neuronales que lleven consigo una mayor capacidad de respuesta y resolución de problemas en interacción con el medio, con los otros y consigo.

. **Competencia productiva.** La competencia productiva es el resultado de cada acción trabajada en sala de intervención. Así, en dicha competencia se ponen en juego el resto de competencias (motriz, expresiva, social y artística), dado que para la ejecución de cualquier producto escénico que se realice se requiere del manejo de lo aprendido.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia comienza a implementarse en el año 2014 en la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 – Down Tenerife, con el objetivo de dar una respuesta formativa y de atención permanente a las personas con síndrome de Down que han finalizado su proceso de escolarización obligatoria. De esta manera, a través del aprendizaje por competencias, contribuimos a un desarrollo personal más íntegro del sujeto a fin de mejorar, enriquecer y mantener sus capacidades y prevenir así su deterioro. De ahí que las personas a las que ha ido dirigida la intervención sean usuarios y usuarias de dicha entidad, con edades comprendidas entre los 21 y los 56 años, todas ellas con trisomía 21 homogénea libre o trisomía regular o simple.

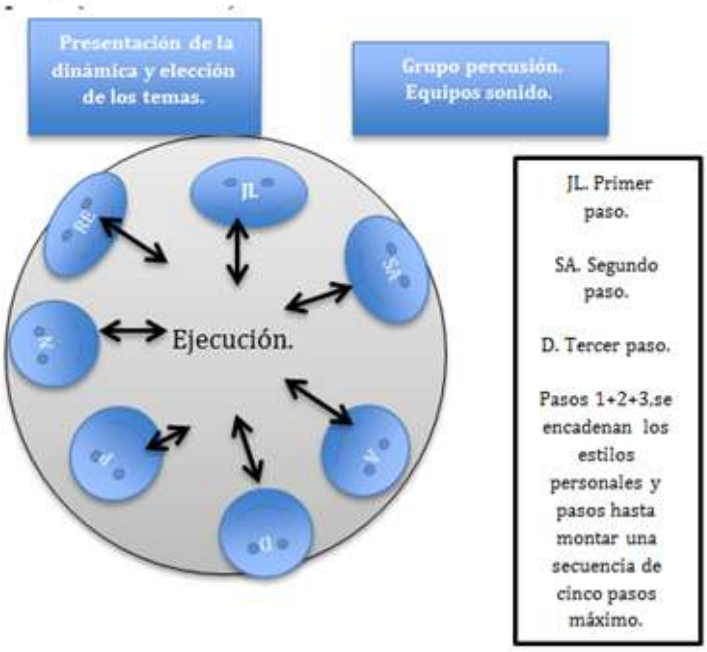
Asimismo, el modelo didáctico que planteamos para el desarrollo de las actividades programadas durante las sesiones de TP propone tres **situaciones de aprendizaje** cuya ejecución va a estimular la construcción de aprendizajes significativos. Son: las *actividades en gran grupo*, las *actividades en pequeño grupo cooperativo* y las *actividades individuales*.

Con respecto al diseño y planificación de las actividades propuestas, hemos fundamentado nuestra programación didáctica en la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*, principio que nos llevado a tener en cuenta el **nivel de desarrollo potencial** de cada uno de los y las participantes; esto es, lo que cada uno y una es capaz de hacer con ayuda o con el apoyo de un mediador.

Conforme a lo referido, una programación didáctica fundamentada en la ZDP va a requiere que el nivel de dificultad se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del sujeto – participante, y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo que el sujeto es capaz de hacer solo, sin apoyo.

La propuesta de trabajo puede ejemplificarse en un ficha de diseño metodológico.

Podemos ver un ejemplo en el siguiente cuadro a modo de ejemplo:

PROPUESTA DE TRABAJO PARA LA COMPETENCIA SOCIAL	
DIMENSIÓN	El cuerpo que se comparte
NÚCLEO DE DESARROLLO	*Construcción del movimiento*
ACTIDAD TIPO	Bailar juntos: ritmo compartido
Descripción	Entendemos por *bailar juntos* al conjunto de autonomías que se influyen mutuamente. Esta intersubjetividad dinámica y participativa tiende a cohesionar al grupo, a forjar unidad y respetar las diferencias. Así, nuestro objetivo es que el grupo experimente ese ámbito intersubjetivo expresándose cada uno corporalmente con un ritmo que compartirá con los demás y que posteriormente estos repetirán. De esta manera, cada sujeto tenderá pues a asociarse con su propio movimiento integrado en una colectividad, evitando, por tanto, que nadie se sienta solo o aislado cuando se integra en esta coreografía colectiva. Por ejemplo el grupo se desplaza por la sala y al grito de grupo las participantes se desplazaran al unísono y se colocarán en el centro de la sala… Cuando suene la música…(samba, rap, moderno, africano…etc).. haremos un gran círculo(partiendo de la posición en la que el participante se encuentre o saliendo al centro) El sujeto interpretará el ritmo como quiera(su estilo, sus pasos) el resto de los compañeros integrarán el movimiento como un aso repitiéndolo así, hasta encadenar tres o cuatro pasos(estilos de….). Los participantes salen por orden al centro e interpretan su estilo. Los demás imitan y copian hasta construir una secuencia de por lo menos cinco pasos o estilos.
Figura. Esquema gráfico de la actividad propuesta para el desarrollo de la competencia social	

Las peculiaridades del estilo de aprendizaje de las personas con síndrome de Down determinan cada intervención. Antes de programar las actividades, consideramos las necesidades de cada persona para desarrollar estrategias didácticas específicas. Las actividades se ajustan a la motivación, estado de ánimo e intereses variando el tipo de tarea y su grado de dificultad. Las actividades se caracterizan por su flexibilidad a la hora de introducir cambios en las mismas.

En esta propuesta que mostramos nuestro objetivo era desarrollar la competencia social a través de la actividad descrita. Sin embargo, desde nuestro enfoque competencial las competencias no se trabajan de manera aislada. En este sentido, consideramos que el desarrollo de una competencia incide directamente en el desarrollo de las otras.

Asimismo, el proceso de diseño y adaptación de las actividades ha sido realizado gracias a un trabajo constante de observación y evaluación continua. Dicho proceso de construcción ha requerido de las siguientes acciones:

1. **Diagnóstico de necesidades y competencias diferenciales** de cada participante:

2. **Adaptación del programa** a cada uno de los/as participantes conforme a los distintos niveles de desarrollo competencial:

3. Desarrollo del sistema de **monitorización y seguimiento del programa**:

4. Elaboración de **instrumentos de evaluación del desarrollo competencial** de los y las participantes.

Otro de los puntos a destacar de esta experiencia son los vínculos y las relaciones interpersonales que durante estos años se han forjado entre los y las participantes, y de estos/estas con el equipo psicoeducativo. De esta manera, como profesionales nos hemos transformado en vehículos para la reactivación de nuevas experiencias de aprendizaje, exploración de los afectos, emociones, comportamientos, conductas, ideas y modelos cognitivos. Hemos logrado con el tiempo que los y las participantes evolucionen en las relaciones, la comunicación, la muestra leal y sincera del afecto, la comprensión de las necesidades objetivas que condicionan la evolución, el crecimiento personal, la línea de vida y, sobre manera, la constante significación de la comprensión del otro, de nuestro avatar-compañero/a de acción, del colectivo, de la pertenencia activa a un grupo que construye, crea, disfruta, ríe y llora en un proceso secuenciado que comienza en la bienvenida y termina en la despedida de una sesión.

Además, las expectativas de éxito que generemos sobre el desempeño de nuestros alumnos y alumnas son fundamentales para que éstos/as logren tener una actitud positiva respecto a sus propias capacidades. Dar ánimos, no desalentar, centrarnos en los aspectos positivos, mostrar alegría ante cualquier intento que realicen, animarles a probar, a experimentar, a perder el miedo a fracasar, son aspectos que contribuyen a reforzar un concepto de sí más positivo en los y las participantes.

Por lo tanto, el TP como modelo de intervención incide de manera positiva en sus participantes logrando resultados que revelan una aportación importante a las líneas generales en las que se encuentran y definen los indicativos de calidad de vida (desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico, relaciones interpersonales, autodeterminación, inclusión social …, entre otros).

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos argumentado la importancia que el Teatro Pedagógico tiene en las personas con síndrome Down. El TP se plantea como un recurso psicoeducativo para el desarrollo de acciones encaminadas a dar continuidad al proceso educativo de las personas con diversidad funcional. Un proceso educativo de formación que consideramos imprescindible como estrategia para mejorar competencias y logra desarrollar y mantener sus capacidades y previniendo su deterioro. Es imprescindible continuar con la estimulación a través del aprendizaje a lo largo de toda la vida, para evitar que se produzca un estancamiento o deterioro gradual de dichas capacidades.

Tanto la formación en comportamiento adaptativo como la adquisición de habilidades prácticas para la vida diaria, son aspectos fundamentales que el TP desarrolla en el sujeto con objeto de que lo aprendido pueda ser generalizado a otros contextos (familiar, social, laboral).

El Teatro Pedagógico es una experiencia altamente satisfactoria para sus participantes y para los familiares y profesionales que intervienen de manera directa. Esto es así por los beneficios que la actividad aporta porque inciden directamente en la calidad de vida de estas personas, generando un sentimiento gratificante de autorrealización

que convierte al TP en una vivencia placentera y de disfrute personal para quienes la realizan.

Referencias

Castillo-Olivares, J. Mª, González, N. y Morín, J.J. (2014). *El Teatro Pedagógico: Inclusión y Competencias*. Madrid: Bubok.

Driver, B.L., Brown, P.J. y Peterson, G.L (1991). *Benefits of leisure*. State College: Venture.

Florez, J. y Ruiz, E. (2015.) *El Síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos.* Fundación Down de Cantabria.

García Viso, M. y Madariaga Ortuzar, A. (eds.). (2002). *Ocio para todos. Reflexiones y experiencias.* Documentos Estudios de Ocio, 24. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gorbeña, S., González, V.J. y Lázaro, Y. (1997). El derecho al ocio de las personas con discapacidad: Documentos de Estudios de Ocio, 3. Bilbao: Universidad de Deusto.

Madariaga Ortuzar, A. (2008). Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Bilbao: Universidad de Deusto.

Monereo M. y Pozo R. (2007): Monográfico Competencias. En Cuadernos de Pedagogía, nº 370.

Morín, J.J. (1991). Metodología y Teoría Teatral. Programas ACMP: Tenerife.

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003): *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales.* Madrid: Alianza.

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

Estimulación temprana con música, movimiento y recursos teatrales. Una magia revolucionaria en la educación

Early Music, Movement and Theatre Stimulation. A revolutionary magic for Education

Isabel Mochales Modroño[1]
Covadonga López Bernardo[1]
Antia Seijas Vieites[2]
[1]Psicóloga y psicoterapeuta psicodramatista en Concertino, España
[2]Musicóloga, músico en Concertino, España
concertinoasturias@gmail.com

Para referenciar: Mochales Modroño, Isabel, López Barnardo, Covadonga, y Seijas Vieites, Antia. (2019). Estimulación temprana con música, movimiento y reursos teatrales. Una magia revolucionaria en la educación. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 59-62.

***RESUMEN*:** Los seis primeros años de vida constituyen la clave en la evolución de la estructura y procesos cerebrales. La combinación de música, artes escénicas, movimiento corporal, las artes plásticas es una poderosa herramienta de aprendizaje desde los primeros meses de vida. Eso facilita la adquisición de capacidades en el individuo (y en el colectivo que le rodea) las cuales contribuyen a un desarrollo más rico tanto a nivel formativo como emocional y social.

Nos proponemos en esta presentación mostrar una forma de trabajar con bebés de 0 a 3 años de manera lúdica, profunda y transversal, incidiendo en la riqueza que las experiencias artísticas combinadas con el enfoque psicopedagógico suponen para las personas.

ABSTRACT: It is common knowledge how the very first years of the human being are crucial in the evolution of the brain and the mental process. Not only music, but scenic arts, body movement, and plastic arts act as powerful tools in the learning process since the very first months of a baby. Moreover, it enhances the development within the individual (and within the surrounding society) in both its educational and social/emotional sense.

In this presentation we show our work with babies from birth to 3 years old, which is based on a playful, profound and transversal way, focusing on the richness that artistic experiences, combined with psycho-pedagogical disciplines, can impact on people.

Introducción

El objetivo del proyecto de Concertino es ofrecer sesiones de estimulación musical basadas en la pedagogía de Edwin Gordon a la vez que nos servimos del teatro, la danza, el movimiento corporal, las artes plásticas… para ofrecer una experiencia integral que brinde a las personas herramientas para comprender y expresarse más fácilmente consigo mismas y con los y las demás. Asimismo, creemos y comprobamos en nuestro trabajo la capacidad de los y las bebés de disfrutar de las artes desde el momento de su nacimiento tanto por su propia experiencia como por lo que perciben a través de lo reflejado por sus padres, madres y cuidadores.

Este trabajo de estimulación temprana es muy reciente y novedoso en España y contamos con pocas referencias bibliográficas en general que expliquen, al margen de lo escrito por Gordon, el trabajo que se realiza con los y las bebés y sus familias.

Desde el instituto de Musica in Culla en Italia, creado por alumnado de Edwin Gordon, como desde la IGEME (Instituto Gordon de Educación Musical) se está tratando de elaborar material y bibliografía que explique rigurosamente el trabajo que se realiza en este sector. Los y las profesionales que trabajamos en este ámbito somos conscientes de la importancia de registrar y comenzar a elaborar material estructurado que sirva para transmitir y extender estos conocimientos. A medida que se va trabajando de manera práctica y experiencial con las familias, y complementando con la observación analítica dentro de las clases y sesiones -siempre realizada por dos monitores- se van elaborando formas de trabajo y protocolos que vamos tratando de compartir y coordinar interprofesionalmente y en el caso de Concertino, interprovincialmente en España.

En todas nuestras propuestas es importante la calidad de la música, abarcando una gran variedad de estilos, timbres, sonoridades del mundo, modos y registros, el silencio…, teniendo siempre como base de trabajo la música occidental medieval, antigua, clásica y el jazz.

El equipo de Concertino cuenta con cuatro monitoras (psicólogas, musicólogas y músicos) que realizan los talleres y las dinámicas y con un conjunto de músicos (con formación en algunos casos en educación infantil, musicoterapia, pedagogía) y bailarines profesionales que van acudiendo como invitados e invitadas a nuestras sesiones.

Como psicólogas, ponemos un enfoque especial en el fomento del apego seguro entre hij@s y sus padres y madres, usando nuestras herramientas psicodramáticas para crear dinámicas grupales de interacción. De manera paralela, se van generando vínculos de cuidado grupales, confianza en el entorno

social y espacios seguros para explorar y aprender.

En estas experiencias grupales se trabajan la expresión libre, la coordinación motora, el ritmo, la sensibilidad y la apreciación musical.

Desarrollo de la experiencia

En Concertino realizamos, por un lado, sesiones de una hora de Concierto para bebés y sus familias de manera mensual en diferentes lugares de Asturias (librerías, ludotecas, guarderías, AMPAs, etc.) y por otro, clases quincenales de música y movimiento para familias en un espacio en Oviedo y otro en Avilés. El número máximo de familias por grupo es de 15.

En cada sesión seguimos una estructura específica basada en nuestro conocimiento de la pedagogía *Music Learning Theory* de Edwin Gordon a la que le hemos añadido aquellos elementos de los que fueron sus alumn@s y han continuado su actividad, los profesionales de la *Musica in Culla* (para más información véase bibliografía) y de Paulo Lameiro (su labor es oral y formativa, extendiendo el conocimiento en congresos internacionales y actuaciones en todo el mundo, puede verse su trabajo por internet).

Esta estructura clara, que combina siempre elementos nuevos con repeticiones de materiales ya vistos, fomenta curiosidad y seguridad para aprender y consolidar conocimientos. Los elementos que aparecen en nuestras sesiones van desde el uso de materiales de estimulación visual, sonora y táctil (pañuelos, lazos, velas de batería, percusiones variadas, instrumentos del mundo), pasando por escenas teatrales con títeres y marionetas, pequeñas representaciones teatrales y mímicas, coreografías de baile, bailes libres, juegos rítmicos, hasta música en directo (con instrumentos de orquesta o folklóricos, que van variando) y música cantada sin letra en su mayoría y escuchada en audios. Estos audios son pistas realizadas por nosotras, que combinan tempos, estilos, modos variados y procedencias diversas del mundo. Cada sesión combina estos elementos en momentos que duran 3 o 4 minutos cada uno, desarrollándose todo de manera fluida. Se tienen en cuenta la capacidad de atención de los y las bebés en la duración de los momentos y la elección de presentación del orden de los mismos, a la vez que se presta atención a las respuestas que emiten, improvisando sobre ellas, reforzando e imitando cualquier producción que realicen los y las bebés (sonidos, movimientos, expresiones…).

La importancia del aprendizaje que proponemos es que resulta ser experiencial, en el que las claves son la improvisación y la espontaneidad. Creamos un espacio en donde todo es válido, respetando los tiempos de cada individuo y eliminando por tanto las barreras del miedo, el ridículo, el error, fracaso, fortaleciendo un aprendizaje basado en la motivación y el disfrute.

Conclusiones

Nos planteamos mostrar nuestro trabajo en este congreso mediante recursos audiovisuales y dinámicas realizadas en vivo en el propio congreso con el público, si resultara adecuado y aceptable para el equipo de organización.

A lo largo de más de dos años de trabajo con familias, hemos visto cómo los y las bebés participantes y sus familias logran una sensibilidad especial hacia el arte y las expresiones artísticas. Niños y niñas que logran coordinación motora, que encuentran un espacio donde expresarse física y emocionalmente, bailando, sonriendo, comunicando…

Asimismo, menores con problemas de conducta han encontrado maneras de regular sus comportamientos y emociones a través de las intensidades que les brinda el arte, la expresión corporal y musical.

Con el trabajo del ritmo e intensidad, vemos a niños y niñas apreciando y adaptándose a los volúmenes, al silencio, a las intensidades y logrando entender el ritmo de la música. Por otro lado, consiguen el disfrute de algo tan humano como es la música, la danza, la comunicación verbal y no verbal, tanto como espectadores como participantes. Asimismo, vemos a unos padres y madres que se sueltan a nivel motor y emocional, que empiezan a improvisar, a relacionarse de manera más confiada con los y las demás, lo

que genera modelos de aprendizaje más sanos y felices.

Todas estas consecuencias hablan de una estimulación temprana que abre paso a mayores conexiones interneuronales, a mayor capacidad de asociación y retención, analítica lo que abre puertas a un aprendizaje más amplio. Esto genera una educación más rica, más amplia, que liga ámbitos y elementos diversos, creando un sentido global en el aprendizaje del mundo, una conexión entre conocimientos.

Los niños y las niñas usan el espacio y su cuerpo para aprender y para buscar respuestas a sus emociones e inquietudes que crecen con su curiosidad, lo que genera una educación más dinámica, que se renueva y revitaliza y un reto no solo para los y las menores sino también para educadores, artistas, familias y la sociedad en general.

Referencias

Anselmi, P. (2010). *Pongo musicale – Idee musicali da modellare per i bambini piccolissimi.* Brescia: Musikit.

Gordon, E. (2007). *Learning Sequences in Music. A contemporary learning Theory*. Chicago: GIA Publications.

Lameiro, P. (2013). Conservatorio musica neonati. https://www.youtube.com/watch?v=AXOmZHLxqy0&frags=pl%2Cwn Recuperado de https://www.abruzzo24ore.tv.

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

Contact improvisation. Viajando a *leviathan center* en busca del origen y desarrollo de los patrones de interacción de contacto corporal

Contact improvisation. Travelling to leviathan center in search of the origin and development of physical contact interaction patterns

Sebastián Gómez-Lozano PhD[1]
Alfonso Vargas-Macías PhD[2]
Kiko Francisco León Guzmán PhD[3]
Jose Ignacio Riesgo García, Ldo[4]

[1]Facultad de Deporte. UCAM. Murcia, España
[2] Centro de Investigación Flamenco Telethusa. Cádiz, España
[3] Facultad de Ciencias del Deporte. UEX. Cáceres, España
[4] Patronato Deportivo Municipal de Siero, Asturias, España
sglozano@ucam.edu

Para referenciar: Gómez-Lozano, Sebastián, Vargas-Macías, Alfonso, León Guzmán, Kiko Francisco, y Riesgo García, Jose Ignacio. (2019). Contact Improvisation. Viajando a *leviathan center* en busca del origen y desarrollo de los patrones de interacción de contacto corporal. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 63-70.

***RESUMEN*:** Contact Improvisation es una forma de danza posmoderna surgida en 1972 en EE.UU. Desde su origen, ha ido "contaminándose" por un gran número de practicantes. Existen diferentes estilos de enseñanza en torno a esta danza. Steve Paxton es considerado tanto el ideólogo como su fundador. Debido a la imposibilidad de acercamiento a él, planteamos un camino alternativo para aproximarnos al conocimiento de los patrones de interacción en el Contact Improvisation. Iniciamos una búsqueda de un experto de primera generación, que hubiese recibido, comprendido y asimilado de forma directa las enseñanzas de Paxton, y le contactamos para entrevistarlo. El resultado fue un viaje de ida y vuelta de 17.402 kilómetros al único centro especializado de Contact Improvisation en el mundo: Leviathan Center en Lasqueti Island (British Columbia, Canadá). Su director, Mark Young, discípulo de Paxton durante los años 90, era la persona idónea para transmitirnos la comprensión tanto del origen como el desarrollo de los patrones de interacción de contacto corporal aplicados en el Contact Improvisation.

ABSTRACT: Contact Improvisation is a form of postmodern dance that emerged in 1972 in the USA. Since its inception, it has been "contaminated" by a large number of practitioners. There are different teaching styles around this dance. Steve Paxton is considered both the ideologist and its founder. Due to the impossibility of approaching him, we propose an alternative way to approach the knowledge of interaction patterns in Contact Improvisation. We started a search for a first generation expert, who would have received, understood and assimilated directly the teachings of Paxton, and contacted him to interview him. The result was a round trip of 17,402 kilometers to the only specialized Contact Improvisation centre in the world: Leviathan Center on Lasqueti Island (British Columbia, Canada). Its director, Mark Young, a disciple of Paxton during the 90s, was the ideal person to convey the understanding of both the origin and the development of the body contact interaction patterns applied in Contact Improvisation.

Introducción

La forma de danza Contact Improvisation pertenece a un estilo posmoderno cuyo nacimiento data de 1972. Es en el mes de enero de ese mismo año, cuando su fundador y coreógrafo Steve Paxton fue invitado a la legendaria residencia de la Grand Union Company. Esta tuvo lugar en la Escuela de Artes Oberlin College en Oberlin (Ohio, USA). Fue entonces cuando comenzó a experimentar con el contacto corporal en su deseo de democratizar la danza mientras trabajaba en su pieza *Magnesium*. Este hecho originó, 6 meses más tarde, una serie de performances tanto en New York, como a través del West Coast Tour (Kent de Spain, 2014). La John Weber Galery en Manhattan se convirtió en el informal escenario de Paxton (Stark Smith & Koteen, 2008). La comunicación kinestésica entre emisor y receptor es inherente a esta danza, realizada por parejas. Nancy Stark Smith, se convirtió en la *partner* de Paxton en esos años cruciales, germen del desarrollo del Contact Improvisation. Actualmente se ha materializado en un fenómeno social de diversa índole. La cofundadora de la revista de improvisación *Contact Quaterly*, es además la líder pedagógica de esta disciplina (Kent de Spain, 2014)]. Stark Smith recoge diferentes definiciones que se han lanzado en la historia de este estilo entre las que remarcamos las siguientes (Stark Smith & Koteen, 2008):

> Contact Improvisation es, en su raíz, un dúo de una forma de danza basado en el

> diálogo de peso, equilibrio, reflejos, e impulsos entre dos cuerpos en movimiento que se encuentran en contacto físico (p.10).
>
> Contact Improvisation es un sistema evolutivo basado en la comunicación entre dos cuerpos en movimiento que están en contacto físico y su relación combinada a las leyes físicas que gobiernan su movimiento – gravedad, momentum, inercia (…) (p.12).
>
> Contact Improvisation es una forma de danza en parejas, improvisada por naturaleza, implicando a dos cuerpos en contacto. Impulsos, peso y momentum, son comunicados a través de un punto físico de contacto, que continuamente rueda a través de y alrededor de los cuerpos de los bailarines (…) (p.14).
>
> Contact Improvisation es una forma de danza en parejas originado en 1972 por el coreógrafo Steve Paxton basado en la comunicación entre dos cuerpo en movimiento que están en contacto físico y su relación combinada a las leyes físicas que gobiernan su movimiento – gravedad, momentum, fricción, inercia, fuerza centrífuga, etc (p.14).

En 2014, Paxton, después de 42 años desde su origen, alude a las teorías del psicoanálisis de Daniel Stern, sobre uno de los posibles orígenes de esta forma de danza sugiriendo que es iniciada en el útero, entre el movimiento de la madre y el desarrollo del bebé y emplea el término microdanza en el primer año de relación entre ambos (Salas, 2014).

En este sentido, como señala Gunn Engelsrud en 2007, pueden existir diversos puntos de vista y de estilos de enseñanza en relación al Contact Improvisation (CI). De hecho, desde el origen hasta nuestros días se reflejan cambios en la forma de interpretar el estilo por parte del propio Paxton.

De esta manera el objetivo principal de nuestro estudio y experiencia personal fue buscar una fuente fidedigna de tradición oral para comprender los patrones originales y de desarrollo de interacción de contacto corporal en la práctica por parejas de CI.

Desarrollo de la experiencia

Antecedentes personales del Investigador principal

Entre 1997 y 2007, Sebastián Gómez-Lozano recibió una gran influencia del flujo de "maestros" estadounidenses de Contact Improvisation en festivales, talleres residenciales, clases magistrales en Europa en ciudades como Edimburgo, Roma, Friburgo, Estocolmo, Helsinki, Varsovia, Budapest y Barcelona. Durante esa década, también tuvo la oportunidad de trabajar con maestros europeos que habían regresado de un período de entrenamiento en los Estados Unidos a Europa, entre ellos Nancy Stark Smith, Andrew Harwood, Ray Chung, Scott Wells, Kirstie Simson y Martin Keogh, entre otros.

Mark Young & Leviathan Center

Mark Young fue entrevistado por Sebastián Gómez-Lozano como parte de una residencia de investigación en el Leviathan Center, en verano de 2016. Este Centro de Investigación de la praxis de Contact Improvisation tenía la singularidad de que era el único centro en el planeta específico de este estilo. Mark Young es un hombre dedicado a compartir su vida con las personas que vienen a visitarlo a Leviathan Center en la Isla Lasqueti en Canadá. Mientras el bote se acerca al puerto para atracar, él está allí esperando para recoger a los participantes y llevarlos a Leviathan. Con Mark Young, no hay transiciones: la vida es un estado continuo de movimiento o flujo, ya sea para preparar pescado fresco para la barbacoa, participar en un baño en el mar o construir una de las cabañas en su centro de trabajo. En Leviathan, Mark Young transmite su experiencia de vida y movimiento, lejos del mundo lleno de ruido y en cualquier momento es un buen momento para compartir algo de sabiduría sobre su pasión. Para el visitante, la experiencia de estar en Leviathan es sumergirse en el mundo del Contact Improvisation, en una verdadera matriz de sensaciones (Figura 1).

Figura 1. Centro Internacional de Investigación para la práctica de Contact Improvisation Leviathan Studio en Lasqueti Island BC.Canadá.
Arquitectura integrada en la Naturaleza.
(Foto cedida por Sören Wacker ©)

Mark Young, durante su periodo de enseñanza llegó a ser alumno directo del fundador de la disciplina, Steve Paxton. Podemos considerar a Mark Young integrante de la primera generación de bailarines después de la generación fundacional de dicho estilo en los años 70. Sin duda alguna, podemos afirmar que pertenece a esa primera generación de bailarines donde el concepto técnica, sociabilidad y salud forman parte de su discurso artístico.

En 2010 Mark Young termina de construir Leviathan. Hasta el día hoy su dedicación a la práctica de Contact Improvisation es plena. Él considera que Leviathan Center es un Centro de investigación artística sobre Contact Improvisation. A su vez, está comprometido con esta disciplina como legado inmaterial de la humanidad. Una danza moderna que con casi 50 años de historia, forma parte de la evolución social tanto de Norteamérica como actualmente de Europa (Figura 2).

Figura 2. Duo de Contact Improvisation.
(Imagen cedida por Centro Telethusa, CIFT ©)

Entrevista de ida y vuelta: 17.402 kilómetros

Se empleó una entrevista semiestructurada (Flick, 2004) en base a un guion de preguntas abiertas, en función de la interacción con el entrevistado (Gibbs, 2007). Considerábamos el caso de Mark Young (Figura 3) como un caso atípico o extremo

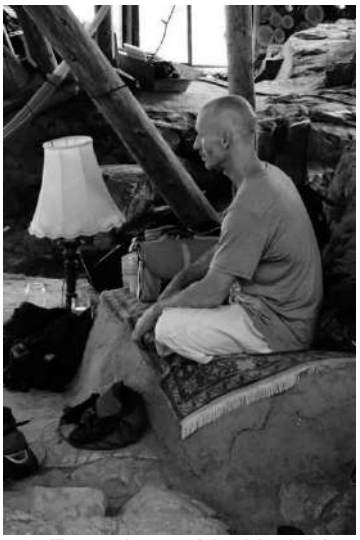


Figura 3. Entrevista a Mr. Mark Young en Leviathan Studio en Lasqueti Island BC. Canadá.

como un caso atípico o extremo por lo que podía revelarnos más información sobre la situación que estudiamos, que si se hubieran analizado otros practicantes de CI. Dada la experiencia de nuestro experto, se respetó en todo momento tanto la longitud como las ramificaciones de sus respuestas.

Se planificó una entrevista no dirigida. Esta característica permitía encontrar diversas reflexividades que generaran un proceso de entendimiento respecto al fenómeno estudiado. Consideramos que era la metodología más adecuada, ya que esta entrevista era el punto de partida de este trabajo. Nos facilitó la creación de un espacio de encuentro, donde se produjo una relación social que considerábamos imprescindible para nuestras pretensiones metodológicas. Además, durante un año tuvimos la oportunidad de dialogar ciertos aspectos terminológicos del CI con Mark Young.

Figura 4. Centro Internacional de Investigación para la práctica de Contact Improvisation: Leviathan Studio en Lasqueti Island BC. Canadá. Estructura Indoor
(Foto cedida por Sören Wacker ©)

La entrevista grabada digitalmente, se realizó durante los meses de junio y julio de 2016 en el Leviathan Studio (Figura 4). Esta nos ha ido marcando los diferentes conceptos teóricos que desarrollamos posteriormente. Por lo tanto, el análisis de la entrevista establecía, al mismo tiempo unos resultados que servían como análisis del discurso comparativo con otras fuentes referenciales.

Para llevar a cabo el proceso de análisis cualitativo de datos utilizamos técnicas propias de la investigación cualitativa. Comenzamos efectuando un proceso de codificación manual identificando pasajes de texto que ejemplificaran alguna idea temática y los relacionamos con un código, a modo de referencia abreviada de dicha idea. Esto nos permitió la recuperación del texto y su vinculación con diferentes categorías de análisis (Flick, 2004). Con esta tarea de hilado, sutura o tejido, se ha pretendido configurar con un sentido teórico el material empírico obtenido (Díaz de Rada, 2007).

Tomando como referencia a Flyvbjerg en 2004, consideramos que este estudio de caso puede ser útil para servir como punto de partida y profundización en la producción de conocimiento sobre los patrones de interacción de contacto corporal en la práctica de CI. Uno de los problemas de este tipo de investigaciones suele ser la estrategia de selección, en este particular, se ha basado en un amplio conocimiento del sujeto y su contexto. Igualmente, consideramos que este pretendido estudio de caso nos ha obligado a revisar hipótesis y cuestiones esenciales, lo que esperamos nos haya servido de base para alejarnos del subjetivismo. Otro motivo es que esta elección contiene la cualidad narrativa, lo que nos lleva a ver tras el mismo, un seguimiento de análisis tanto lineal como rizomático.

Patrones de interacción de contacto corporal en la práctica de CI

La entrevista y la experiencia personal con Mark Young reflejó:

Primero, un patrón fundamental de interacción corporal con el partner, llamado rolling o roll. Si evocamos fases tempranas del desarrollo humano, el rolling consiste en el hito en el que el bebé es capaz de pasar de posición de decúbito prono a supino y viceversa. A los cuatro o cinco meses de edad, un bebé puede ejecutar rolling, con el cuerpo moviéndose como una unidad. El rolling por segmentos o automático aparece de los seis a los ocho meses de edad, lo que implica una deliberada, organizada y progresiva rotación de los segmentos del cuerpo. Algunos niños de hecho, combinan diversos rolls y los llevan a cabo de forma consecutiva como un medio de transporte por el suelo. Los adultos usan una forma de rolling por segmentos aunque también se han descrito otras formas intencionadas (Hoogenboom & Voight, 2015)

Segundo, los patrones de interacción corporal diseñados para la práctica del CI se agrupan en tres tipos: del aikidō rolls (que provienen directamente del aikidō) crescent rolls y helix rolls. En este sentido, Mark Young remarca la utilidad de estos patrones señalando que enseñan a transitar por las partes blandas de nuestro cuerpo sin presionar en partes prominentes óseas como la cadera. El entrenamiento con estos rolls se debe hacer de una manera lenta y concentrada, Cuando bailamos, estos movimientos son transferidos debido a que el músculo tiene memoria.

Tercero, el conjunto de helix rolls tiene cuatro variantes dependiendo del segmento motor, que lidere el movimiento, la dirección del movimiento y la posición o plano de referencia. Este tipo de destreza fue diseñada por el fundador, Steve Paxton. El conjunto de crescent rolls tiene otras cuatros posibles variantes de ejecución y entrenamiento. Los crescent rolls fueron añadidos por otra maestra del Contact Improvisation: Simone Forti (Figura 5).

Figura 5. Práctica de Rollings /Crescent Rolls de Simone Forti en Leviathan Studio (Foto cedida por Sören Wacker ©)

Cuarto, el patrón de interacción de contacto corporal tiene como finalidad crear un simple punto de contacto rodante entre dos cuerpos 'rolling point'.

Quinto, estos patrones de interacción se convierten en códigos de comunicación. El sujeto de estudio, Mark Young, las utiliza como medio de relación equitativo entre todos los miembros participantes inspirado en el sistema de planificación Round-Robin (Rasmusen & Trick, 2008). En este punto observamos que existe un código social de contacto equitativo y polivalente de estos patrones de interacción corporal.

Sexto, este tipo de patrones de interacción corporal está destinado a que el dúo comprenda un procedimiento que ayuda a mantener la danza en unas coordenadas espacio/temporal de manera evolutiva. Los helix rolls imitan la forma del ácido desoxirribonucleico descrita por Watson y Crick en 1953. Un aspecto fundamental del movimiento y de la propia técnica.

Mark Young, remarca de estos patrones de interacción o rolls el potencial que se genera en la danza improvisada entre dos personas:

. Eficacia en redirigir el movimiento a través del punto de contacto corporal como elemento de intersección.

. Interacción constante que posibilita el registrar la situación del partner.

. Espontaneidad y adaptabilidad a los cambios de situación postural o de las coordenadas en el dúo.

. Proporciona seguridad, debido al dominio técnico de dicho patrón de interacción con el compañero.

Es interesante cómo la destreza de los helix rolls te ayuda a secuenciar el cuerpo en el movimiento. Un paralelismo muy gráfico con la secuencia y forma de ADN (Figura 6).

Figura 6. **Parte superior**: ADN. *Ácido desoxirribonucleico. Descrito por* Watson & Crick en 1953. **Parte inferior**: patrón helicoidal: *Helix Roll* de Steve Paxton ejecutado por Mark Young.
(Imagen cedida por Centro Telethusa, CIFT ©)

Conclusiones

Aunque posiblemente exista una evolución en la interpretación de los significados y usos de esta forma de danza, llamada Contact Improvisation; podemos constatar unos patrones de interacción corporal considerados como específicos para el dominio de la técnica corporal. Y, que además, son inherentes a esta forma de danza, debido a su transmisión durante décadas a cuatro generaciones de bailarines. No obstante, como se observa en las definiciones revisadas en las fuentes documentales, la fisicalidad del Contact Improvisation en los años 70 es muy distinta en relación a las décadas siguientes. Esto es debido a que en su origen el estilo es más rudo y experimental; aspectos que difieren mucho de estos patrones de interacción corporal más sofisticados en su desarrollo posterior.

Referencias

Engelsrud, G. (2007). Teaching Styles in Contact Improvisation: An Explicit

Discourse with Implicit Meaning. *Dance Research Journal*, *39*(2), 58-73.

Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía.* UNED. Madrid: UNED.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *106*(4), 33-62.

Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. *Colección Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Hoogenboom, BJ. y Voight, ML. (2015). Rolling revisited: using rolling to assess and treat neuromuscular control and coordination of the core and extremities of athletes. *An American Journal of Sports and Physical Therapy*, *10*(6), 787-802.

Kent de Spain. (2014). *Landscape of the Now. A topography of Movement Improvisation. New York*: Oxford, University Press.

Rasmusen, R.V. y Trick, V.A. (2008). Round robin scheduling – a survey. *European Journal Operational Research, 188*(3), 617-636.

Salas, R. (2014). Steve Paxton. *Diario El PAIS. Suplemento Babelia, Sección Danza*, p.18.

Stark Smith, N. y Koteen, D. (2008). *Caught falling: The confluence of contact improvisation, Nancy Stark Smith and other moving ideas*. Northampton: Contact Editions.

Watson, J.D. y Crick, F.H.C. (1953). Molecular structure of Nucleic Acids. *Nature, 171*,737-738.

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

La doble mirada de una máscara. Una búsqueda filosófica de una metodología docente contemporánea de la mano de las herramientas teatrales

The double look of a mask: a philosophical search of a contemporary teaching methodology by the hand of theatrical tools

Manuel Valiente Artidiello

Colegio de la Inmaculada. Gijón, España

Dramaturgo y Director de Rizoma Escena y Maliayo Teatro

manuel_valiente@outlook.com

Para referenciar: Valiente Artidiello, Manuel. (2019). La doble mirada de una máscara. Una búsqueda filosófica de una metodología docente contemporánea de la mano de las herramientas teatrales. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 71-76.

RESUMEN: Búsqueda de una nueva metodología docente apoyándose en el teatro y en la teoría teatral. La ficcionalidad como herramienta y como juego pactado, como representación del aula, como simulación para preparar al alumno para ser analítico y crítico con todo lo que le rodea. Un punto de partida, como ensayo, para que algún día los actores del mañana se puedan lanzar a representar y jugar con el mundo del hoy.

ABSTRACT: Search for a new teaching methodology based on theater and theatrical theory. Fictionality as a tool and as a covenanted game, as a representation of the classroom, as a simulation to prepare students to be analytical and critical of everything that surrounds them. A starting point, as an essay, so that one day the actors of tomorrow can throw themselves to represent and play with the world of today.

Comenzar a hablar sabiendo que se va a errar. La historia se repite: nuevos modelos, nuevos métodos, nuevas cabezas y nuevos conceptos y yo, mismamente, sigo hablando de la Grecia Clásica. El e*terno retorno* palpita en mis sienes. Cómo enfrentarse con tantas fórmulas metodológicas, con tantos métodos, con tantos aciertos y tantos errores. Un sudor frío recorre mi espalda. Y en frente siento un abismo. ¿No resuenan timbales de guerra en las nieblas que habitan allí, tras la caída? ¿Dar la vuelta, huir, agachar la cabeza o pararse a pensar? Deberías sentirte como un buen héroe trágico enfrentándose con el destino -y no como kamikaze oyendo palabras ordenadas por una voz alejada-, pensando que esas carencias y esos miedos son las mismas sensaciones que se tienen ante un lienzo en blanco, un escenario vacío o un cuerpo detenido. La *potencia* palpable.

Seamos benevolentes con el abismo, con aquello que no se puede explicar, ni entender con las reglas del conocimiento, que hace que sintamos *temor y temblor*. Fin del hombre, fin de la historia, fin de la filosofía, fin del arte. Lo único es que "el problema de hablar del fin "(…) es que uno debe hablar de lo que hay más allá del fin y también, al mismo tiempo, de la imposibilidad de finalizar*"* (Baudrillard, 1993). ¿No es ahí, en el abismo, precisamente donde todo empieza? En las nieblas habita la imaginación y la posibilidad. Si nos detenemos por miedo a la caída estaremos cediendo a otro –encantado de realizar ese rol- la posibilidad de volar. Y ¿qué poder hacer ante un abismo a cada lado de nuestro cuerpo (inicio y fin)? ¿Detenernos y esperar? ¿Desesperar?

Todo parece acabado, detenido en pos de un gran desenlace –ejemplo de *lysis* aristotélica (*catarsis* y enseñanza clara: no sueñes con avanzar, que con suerte podrás volar, pero para acabar aplastándote contra el suelo)-. Tiempo este que vivimos, demasiado confuso, demasiado complejo para que todo termine con una *cadencia perfecta* que busca el aplauso directo -melodías añejas-.

No. Desesperar, no. Crear un camino, un mapa. Tampoco seguirlo. Crearlo. Y ¿cómo avanzar en un territorio inhóspito sabiendo que estás rodeado de caídas? Formación y desarrollo del individuo. Un simple esclavo guiando a un niño a la *Palestra*, el nacimiento de la pedagogía. Algo tan sencillo, y que en su simplicidad encierra algo casi mágico: un cuerpo coge de la mano a otro cuerpo y lo lleva al lugar del saber. ¿Cómo compararlo con el campo actual, tan conflictivo y tan estadístico? Deleuze, precisamente él, resurgido de su propia caída puede llevarnos a pensar la posibilidad de una nueva forma de caminar, de guiar. El mapa surge en la hierba al unir los puntos de los fuegos que va dejando el nómada en su viaje. Esas hogueras que protegen y calientan pero que acabaran multiplicándose y desapareciendo, creando nuevos territorios. (Deleuze & Guattari, 1994)

Y con qué haremos la lumbre.

Tal vez con los objetos -entendido como totalidad al estilo de De Toro en su *Semiótica del teatro* (2008 pág. 118)- diseminados por el mundo, o tal como explica Ubersfeld: "este

objeto puede ser tomado como un signo. A la vez que forma parte de un universo concreto, referencial, remite a algo en el mundo, vale por otra cosa de la constituye el icono, y puede, por lo tanto, despertar la misma sospecha que atañe al signo icónico*" (1997, pág.128).* ¿Todo aquello que sirva para introducir el mundo en el aula, siendo nosotros mismos partes de ese mundo, no será perfecto, como excusa, para que el alumno tenga y mantenga el interés? ¿No será tal vez lo único que pueda zarandear a un discente acostumbrado a ser un mero receptor pasivo, de series, de redes sociales, de asignaturas, de amigos y de *likes*? Tal vez necesitemos crear espejos donde mirarnos, donde deformarnos, donde analizarnos y donde nos encontremos de una vez por todas de nuevo. Aulas cercanas donde nos podamos volver a mirar, no meramente vernos. No donde pase el tiempo y esperemos el timbre una y otra vez, ¿Acaso no sería un paso atrás? La fábrica se hace patente. Formas de trabajo, formas añejas de vida.

Y teniendo ahora la leña cómo hacemos el fuego.

Tras intentos varios y muchas desilusiones pedagógicas -de las que todos conocemos casos-, podría parecer que el séptimo arte puede ofrecernos lo que buscábamos: Una manera rápida de introducir el mundo en las aulas. ¿No cabría esperar que el alumnado acabe altamente influido como en *La llegada del tren* de los hermanos Lumiére? Pero no ocurre nada. Ya avisaba Derrida (2001) en *El cine y sus fantasmas:* "El cine (…) requiere lo colectivo, el espectáculo y la interpretación comunitarias. Pero, al mismo tiempo, existe una desvinculación fundamental: en la sala, cada espectador está solo*".*

> Si por todas partes hay cine, es sin duda porque no requiere de ningún espectador, sino exclusivamente de los muros de un público. (…) un público no es más que una realidad, cuya ausencia es tan completa como una sala completa, puesto que solo se trata de contar. (…) un encuentro inconsistente, (…) no propone ningún significado colectivo (…) el cine pertenece solo al Capital. (…) dispersa a los individuos. (Badiou, 2016, págs. 22-25)

Los videos de *Youtube* no fueron más que vana ilusión, apariencias, brillos que no hicieron avanzar. Algún que otro docente quedó en esta etapa pensando que ya estaba hecho todo. Inversión en proyectores para y por el Capital. Un nuevo abismo.

¿Acaso no será el teatro...? Aquello que necesita de la complicidad para que acontezca, que necesita ser un encuentro único en un momento dado entre alguien -convivio y la comunidad-, una fantasía y un objeto. Pensemos, también, en la convención, en el encuentro… El actor habla, el espectador habla, el alumno habla. Se escuchan, tienen voz. Y no se debe quedar solo en palabra directa, lanzada, discursos. "El teatro es un arte político. El teatro se hace una asamblea. El teatro convoca a la polis y dialoga con ella*"* (Mayorga, 2003, pág. 10) *.*

Eso sí, no como mera muestra ejemplificadora, sino como un arte que tiene la posibilidad de mostrar y entender cómo la función oculta y soterrada, que llamamos realidad (o su cara brillante: la *hiperrealidad*) puede llegar a ser una ficción sincera y por lo tanto analizable, vívida, encarnable, interpretable…, y ofrecer las herramientas necesarias para impartir la clase, para dotar de sentido al que ve y escucha, para construir el discurso, el acontecimiento, una zona de experiencia, la presentación y su representación. Es el teatro el que tanto por su propio campo, como por su experiencia histórica puede poner su mirada y su carne para poder llegar a enfrentarse al reto contemporáneo de utilizar el caos y la ficcionalidad, el foco y el telón como recursos educativos. "El mundo teatral (…) [es] el lugar de una discusión y de un combate donde resuena, sorda o brutalmente, el ruido y las sacudidas de las luchas políticas y sociales de la humanidad*"* (Althusser, 1967). Los objetos del mundo tienen la posibilidad de crear un espacio que puede llegar a ser vivencial, pudiendo utilizarlos como un lenguaje heterogéneo constituido de sistemas significantes diversos que se combinan constituyendo, *una verdadera polifonía informativa* (Barthes, 2003, págs. 353-354)**.**

El teatro nos permite, por un lado, utilizar el cuerpo: cambiar esta aparente tradición de estar con la cabeza inmóvil, con la mirada frontal clavada en la pantalla, en la pizarra, en la mentira, sin posibilidad de moverse y sin ninguna intención de moverse. Quietos, aparentemente inertes, hasta el sonido del timbre. Cuerpo explotado, enajenado, cuerpo

dócil; y, por otro, "levantar" las palabras para poder llegar a representarlas con una consecuente mejor comprensión de los contenidos. Excusa para poder llegar a "habitar" las materias y los conceptos, para conversar, para hablar, para pensar. Performance del aquí y del ahora, acontecimiento, devenir. El estatus del prisionero-alumno (recordemos nuestra querida caverna platónica) ha cambiado, no se sienta en las gradas, ya no hay gradas. Todo es escenario, habitable, vivencial, creíble. Los cuerpos descoyuntados por la inacción, se comienzan a mover de tal modo, tan poco acostumbrado, que es *grotesco* -pensemos en Bajtin-: "Permite mirar con nuevos ojos el universo, comprender hasta qué punto lo existente es relativo y, en consecuencia, permite comprender la posibilidad de un orden distinto" (1985, pág. 37).

> De esta manera se desvela el sentido total: [una clase] está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el [docente], como hasta hoy se ha dicho, sino el [alumno]: el [alumno] es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen; la unidad [de la clase] no está en su origen, sino en su destino, pero este destino ya no puede seguir siendo personal: el [docente] es un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan solo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen [la clase]. (Barthes, 2009, pág. 71)

Detengámonos un momento en observar el lugar que hemos enunciado. Un lugar de recepción de la multiplicidad, el alumno. Pero no nos confundamos. No caigamos en el error de confundir el espectador con el actor. El rol protagónico sigue residiendo en el docente, no como dios, sino como sujeto vehicular. Es el que crea la historia, es el que, en el mejor de los casos, nos hace pensar, conocernos, disfrutar e incluso soñar. El actor mira de frente, cuarta pared, mirada perdida. Pero todo lo hemos roto y el espectador, volviendo a fórmulas clásicas, habla, duda, combate con el que está en frente. Se remueve en su butaca y ante todo esto convivimos absurdamente con la queja de un público inactivo. Acaso necesitamos determinar lo postdramático (Lehmann, 2013) para hablar de un rol activo, no puede ser que seamos nosotros los que vemos -tal vez por comodidad-, con al espectador como alguien medio muerto tras la oscuridad del patio de butacas. Acaso no los queremos así también en el aula. La dicotomía: comprensión, expresión, comunicación, combate y vida o buenos y callados: zombis, tan de moda, tan en boga.

Hemos querido poner en el centro al alumno al igual que al espectador y nos lo hemos olvidado por el camino. Acaso el centro no se puede desplazar cuando somos nosotros mismos, nuestro yo. Quitemos al Otro, a la Otredad, su parte negativa y convivamos. Pensemos en Lévinas: "Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago" (2000, pág. 80). El protagonismo es evidente, tal vez lo que tengamos que cambiar es la relación, no los términos positivos que encierran mera apariencia, mero simulacro. Tenemos que saber cuándo coger la máscara y levantar la voz para llegar y no para escondernos detrás de ella.

Metodología propuesta y, como no, todavía en construcción (siguiendo mi trabajo fin de Máster: *Post-pedagogía* (2016))

El discurso de la clase como texto teatral. Ejemplo pedagógico. (resumen y conceptos)

Así como los *fragmentos del mundo* pudieran ser la escenografía y la utilería. Objetos preñados de significado. Ahora aparece el texto. Siempre hay texto (aunque sea pura acotación como en *El pupilo quiere ser tutor* de Peter Handke -anecdótico título para el caso que nos concierne-). Pero como ocurre cuando se hace la preparación de una puesta en escena, el texto se mueve, vive. No es estático.

- El texto literario: hace referencia al texto/discurso/clase siempre frío e inerte. Teatro inexistente. Se relacionaría con la metodología tradicional, donde la relación es asimétrica: el docente es el autor magnánimo y el alumno tiene un rol pasivo. El recurso evaluable es la libreta y el

examen. Esta situación no es subsanable, por lo menos *a priori,* ya que las pruebas de intentar saltar este paso he comprobado que el alumno pierde suelo y ves como se alejan sin querer de ti y de todas tus propuestas metodológicas.

- El texto del dramaturgista: el papel se empieza a manchar, se da forma pensando en las realidades individuales de los actores, las pretensiones del director, la interpretación del texto literario acomodándolo a la representación que se quiere hacer. El texto sigue en papel, pero ha empezado a modificarse, ahora es único, adaptado y preparado para el cambio. La metodología se explica, empieza a haber los primeros cambios. Se evalúa, si es posible seguir. El docente empieza a mutar, sin abandonar del todo la figura de autor, comienza a ser un guía, por lo que en la relación con los alumnos comienza a surgir la simetría. Tras esta cuestión se espera, se confía, que los alumnos también comiencen a adquirir más responsabilidades con su aprendizaje y su rol se vaya activando. El cuaderno de bitácora es ahora el recurso evaluador. Ya no son meramente ejercicios memorísticos o de copia. Se busca la individualidad creativa y la capacidad de conexión, y que sea el propio alumno el que vaya interpretando el recorrido de la asignatura desde su especificidad. Al intentar llevarlo a cabo vemos la disparidad del alumnado: Hay casos en los que el discente entra con comodidad y otros que le cuesta enormemente al no entender la propuesta (o no querer entender -tal vez es más fácil seguir lo marcado, lo impuesto «*El esclavo de hoy es el que ha optado por el sometimiento. Uno se ve libre y se explota a sí mismo hasta el colapso*» (Han, 2014)). Igual habrá que pensar o repensar la educación sobre cuestiones como la libertad y el pensamiento y no tanto en temáticas técnico-científicas (¿llorera humanista?, ¿melancolía? No lo creo).

- El texto espectacular: Lo que se apuntaba en el papel como tendencia ahora comienza a ser encarnable. No son cuestiones meramente teóricas u objetivas, son las capacidades de todos los participantes, los recursos reales, el tiempo y el espacio. En este punto la nueva metodología se apodera de la clase. La relación se vuelve simétrica ficcional, con esto quiero decir que no considero que se pueda conseguir una relación totalmente simétrica, ya que se parten de naturalezas distintas, pero si intentar representarlo en superficie. Si la coyuntura contemporánea lo es, por qué las clases no lo van a ser. Además, no nos engañemos, ya lo son, la cosa es explicitarlo y por lo tanto vivir en la mentira sincera, en el teatro. El docente ha dejado de ejercer cualquier tipo de presión, ejerce de guía, presenta materiales, temas, interviene cuando la clase se anquilosa, pivota entre la intervención y la cesión de autonomía al alumno, que ahora tiene que tener un rol totalmente activo. Además de tener que llevar un cuaderno de notas, que llamo de artista, debido a que se busca que no sea meramente de la asignatura, sino que se vaya llenando con otros materiales, recursos, ideas propias… que no dejan de ser *fragmentos u objetos del mundo* propio. Y de momento en mi labor docente transito y entremezclo estos dos tipos de "textos", los cuadernos se diluyen entre unas cosas y otras, aunque ciertamente, no alcanzo el nivel de autonomía que me gustaría que el alumno llegase para este recurso. La labor del alumno siempre guiado, de la mano (vuelta a la *Palestra*).

- Y por último, el hecho teatral (¿Cómo poder llegar a ello? De momento parece una quimera ¿falta de experiencia, imposible, revisión del método? Dudas): Tanta repetición, tanto ensayo y la función acaba de empezar. Los focos te dan en la cara y las sienes te golpean por miedo a olvidar el texto, los movimientos, tan falsos, tienen que ser creíbles. Habitar la ficcionalidad con rigor y siendo consciente de la separación entre actor y personaje, entre escenario y mundo. La asignatura se acaba y algo tendría que haber cambiado. El último paso para finalizar y acabar el curso. El docente (como el autor del texto) ha muerto, únicamente aparece entre las sombras de la evaluación, encargados los alumnos de llevar las clases, de presentar los materiales, de mostrar, de crear, de actuar. Rol que he llamado hiper-activo (con guión, no vaya a confundirse con el TDAH, tan de moda en la actualidad). Por esta cuestión la metodología es pactada, variable y flexible, ya que cada uno de los alumnos presenta su propia fórmula al igual que ocurre con los recursos evaluadores. La relación se prevé curiosa y la he denominado asimétrica invertida

ficcional, ya que en apariencia son ellos los que tienen el control total.

Leamos el siguiente texto aplicándolo a la docencia y a las clases:

> Estas palabras resumen los (…) elementos necesarios para que el hecho teatral cobre vida. No obstante, la esencia sigue faltando, ya que esas (…) palabras son estáticas, cualquier fórmula es inevitablemente un intento de captar una verdad para siempre. En el teatro, la verdad está siempre en movimiento. Al tiempo que se lee, va ya quedando atrasado. Para mí es un ejercicio, ahora congelado en las páginas. Pero a diferencia de un libro, el teatro comenzará de nuevo. (Brook, 1973)

Y ahora, animados, golpeémonos con el cristal limpio y trasparente de la cúpula enunciada por Sloterdijk: Vivimos en constante retorno, en movimiento imparable, por lo que disfrutemos del viaje, de nuestro nomadismo. Eso sí, si nos olvidamos que no hablamos de la verdad, sino de lo creíble, ha muerto el teatro, todo vuelve a ser una mentira oculta, apresada en una aparente verdad. Vuelven las solidificaciones, los dioses. El teatro es una mentira sincera que se acepta, que se acuerda, no hay convencimiento hay convención, pacto. Paso del sadismo foucaultiano al masoquismo deleuziano. El respeto estricto y mutuo de cada lugar que se ocupa, aun cuando ese lugar cambie a nivel de superficie. Los focos generan el protagonismo, pero no el centro de escenario, no el centro del teatro (polisemia incómoda y por ello tal vez demasiado acertada).

Imposibilidad de cerrar más que endureciendo las palabras para convertirlas en tinta. Un nuevo fuego para volver a caminar. Una elección de ruta por los múltiples caminos que se te ofrecen, puntos suspensivos… y un final para no acabar.

Referencias

Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx.* México: Siglo XXI.

Badiou, A. (2016). *Rapsodia para el teatro. Tratado filosófico breve.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Bajtin, M. (1985). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais.* Madrid: Alianza Universidad.

Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura.* Paidos Ibérica.

Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos.* Buenos Aires: Seix Barral.

Baudrillard, J. (1993). *La ilusión del fin: la huelga de los acontecimientos.* Barcelona: Anagrama.

Brook, P. (1973). *El espacio vacio. Arte y técnica del teatro.* Barcelona: Península.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas.* Valencia: Pre-Textos.

Derrida, J. (2001). El cine y sus fantasmas, *Cahiers du cinéma nº 556*. (A. d. Baecque, y T. Jousse, Entrevistadores).

Han, B.-C. (22 de marzo de 2014). Aviso de derrumbre. (F. Arroyo, Entrevistador) El País.

Lehmann, H.T. (2013). *Teatro Posdramático.* Murcia: Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporaneo (CENDEAC).

Lévinas, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid: Gráficas Rógar.

Mayorga, J. (2003). El teatro es un arte político, *ADE teatro, nº 95*, p. 10.

del Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro.* Buenos Aires: Galerna.

Ubersfeld, A. (1997). *La escuela del espectador*. Madrid: Asociación de directores de Escena.

Valiente, M. (2016) "*Post – pedagogía. Fragmentos del mundo como contenido dramático para la filosofía de Primero de Bachillerato*" Universidad de Oviedo.

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

Teatrearte: un proyecto teatral educativo y social

TeatreArte: an educational and social theatral project

Lorena Casal Valdés

Profesora Educación Secundaria

INS Alexandre Galí, Roquetes, Barcelona, España

lcasal@xtec.cat

Para referenciar: Casal Valdés, Lorena. (2019). Teatrearte: un proyecto teatral educativo y social. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 77-84.

***RESUMEN*:** Esta comunicación presenta TeatreArte, un proyecto artístico educativo y social que gira en torno a las artes escénicas como vehículo para el desarrollo holístico, tanto en la vertiente humana, artística y académica, como en la social y relacional**.** Este proyecto se propone unir los mundos de la escuela y el arte con finalidades pedagógicas, sociales y artísticas. Se enmarca en el Proyecto de Centro del Instituto Alexandre Galí y en el Plan Educativo de Entorno del municipio (Les Roquetes, Sant Pere de Ribes, Barcelona).

TeatreArte abarca el ámbito escolar y extraescolar en el contexto del municipio, poniendo el énfasis en el valor del arte como herramienta de inclusión social y dando al instituto una nueva dimensión como eje de difusión cultural dentro del entorno.

En esta presentación exponemos los puntos principales del proyecto: contexto, objetivos, cómo se organiza, desarrollo y cuál es su aportación a la vida del alumnado participante, a la comunidad educativa y a la sociedad. Los resultados indican que este proyecto conlleva una mejora en el desarrollo personal, mayor interacción entre los entes educativos y sociales del municipio y una mayor identificación de los agentes con lo artístico y con su entorno.

ABSTRACT: This communication presents the TeatreArte project, an educational and social artistic project that revolves around the performing arts as a vehicle for holistic development, both in the human, artistic and academic as well as in the social and relational aspects. This project aims to unite the worlds of school and art with pedagogical, social and artistic purposes. It is part of the Center Project of the Alexandre Galí Institute and the Environmental Education Plan of the municipality (Les Roquetes, Sant Pere de Ribes, Barcelona).

TeatreArte covers the school and out-of-school environment in the context of the municipality, emphasizing the value of art as a tool for social inclusion and giving the institute a new dimension as an axis of cultural dissemination within the environment.

In this presentation we expose the main points of the project: context, objectives, how it is organized, development and what is its contribution to the life of the participating students, the educational community and society. The results indicate that this project involves an improvement in personal development, greater interaction between the educational and social entities of the municipality and a greater identification of the agents with the artistic and their environment.

Introducción

Contexto sociocultural del proyecto

TeatreArte es un proyecto teatral educativo y social que se inicia en el 2017 en el INS Alexandre Galí, centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BAT) y Ciclos Formativos (CCFF) de Les Roquetes, municipio de Sant Pere de Ribes, Barcelona.

La parte educativa se desarrolla a partir de la materia optativa de Teatro Emocional (TEM), el área de lenguas y educación física (EF), el área de visual y plástica (VIP), música, tecnología y cualquier materia que quiera utilizar las artes escénicas como vehículo de aprendizaje.

La parte social se enmarca en las intervenciones del alumnado de TEM fuera del centro y en la creación del Grupo Teatro Estudio Galió. Este grupo forma parte del Plan Educativo de Entorno (PEE) y está abierto a chicos y chicas de 10 años en adelante escolarizados en Roquetes.

Les Roquetes es un pueblo de unos doce mil habitantes que inició su formación alrededor de 1945. Pertenece al ayuntamiento de Sant Pere de Ribes.

En las últimas décadas, el municipio ha sido duramente afectado por la crisis económica. Hay un gran volumen de población trabajadora no cualificada. La falta de recursos y ofertas laborales ha generado una situación de recesión económica en el pueblo que alcanza a muchas familias. Las perspectivas de futuro no siempre pasan por la formación académica, y la valoración y el cultivo de la cultura es un valor terciario.

El pueblo dispone de todos los servicios básicos: ambulatorio, biblioteca, centro cívico, zona deportiva, polideportivo, etc., además de un teatro, actualmente cerrado, cuya reapertura está prevista para el 2019-2020.

En este contexto, un proyecto como TeatreArte genera un espacio de diferentes perspectivas vitales y formas de mirar la vida, actual y futura. Acerca las artes escénicas a jóvenes y mayores, a través de un espacio que permite abordar muchas de las problemáticas que viven y les preocupan. Esto implica la consideración del arte como

un instrumento de trascendencia, reflexión y reivindicación, con un papel importante en la creación de nuevas conciencias y formas de encarar la vida.

El teatro en el INS Alexandre Galí: trayectoria previa al proyecto

El Alexandre Galí fue el primer instituto de enseñanza secundaria del pueblo, en el 1993 inició su oferta formativa.

Desde el primer año, el teatro estuvo presente y ayudó de manera determinante en la cohesión de los diferentes colectivos socioeducativos. Se creó un grupo extraescolar, el Galió, que supuso un rasgo identitario del centro en torno al cual se generó una gran interacción social. El grupo actuó en diferentes escenarios, tanto de Roquetes como de Vilanova i la Geltrú, y viajó a Bruselas al ser premiado en el año 1996 por el proyecto Euroescuela, con el montaje *Se levanta la sesión*.

Catorce obras y varios años después, la actividad teatral se pausó. Se retomó en el 2011 con el inicio de una asignatura optativa, Teatro Emocional, que en horario escolar trabaja desde las artes escénicas para incidir en la educación emocional, comunicativa y social del alumnado. Esta actividad se va ampliando e incorporando en diversas celebraciones del centro: actuaciones en San Jordi, conciertos de navidad, representaciones en el centro e interacciones con escuelas de primaria del municipio.

En el año 2014 se crea un grupo de teatro extraescolar que al final de curso representa sus obras en las escuelas de primaria. Durante los cursos 2014 a 2017 se llevan a cabo diferentes talleres de artes escénicas. Talleres de teatro social, facilitados y financiados por el Consell Comarcal. Talleres de teatro gestual e improvisación, dentro de la oferta formativa en centro que ofrece la Diputación de Barcelona. También se dan sesiones puntuales de teatro de títeres y sobre el oficio del actor, así como diversas intervenciones educativas a través de herramientas teatrales. Estas cristalizaron en un proyecto de creación de obra de títeres que se estrenó en las escuelas de primaria. Todo ello genera una interacción con la comunidad educativa, que culmina con la incorporación del grupo teatral extraescolar en el PEE, en el curso 2017-18. La actividad se llamará Fem Teatre (hacemos teatro) y estará abierta a todo el alumnado de Les Roquetes desde 6º de primaria en adelante.

El PEE es un proyecto municipal que vincula escuela y entorno social, mediante la oferta de actividades deportivas y artísticas, en horario extraescolar. Está respaldado y cofinanciado por el ayuntamiento y desarrolla propuestas de actividades que inciden en diferentes variables socioculturales. Por ejemplo: la incentivación y soporte al éxito escolar, la promoción comunitaria de la red educativa, los vínculos entre centros educativos, familias y entorno. Proyectos de ámbito comunitario; incentivación de la práctica deportiva, de ocio y cultura, del asociacionismo infantil, y diferentes programas más.

En el curso 2016-17 la dirección del INS Galí plantea iniciar en el 2017-18 un proyecto, TeatreArte, que incluya la programación de las actividades teatrales escolares, junto con la coordinación de la propuesta extraescolar Fem Teatre y el Grupo Teatro Estudio Galió.

Desarrollo de la experiencia

Contexto escolar y marco general del proyecto

En Cataluña, el actual marco educativo se desarrolla dentro de los postulados de la psicopedagogía constructivista y sociocognitiva, que se basa en el aprendizaje a través del desarrollo de las competencias. *"Ser competente implica utilizar de manera efectiva conocimientos, habilidades y actitudes en contextos diferentes". (LOMCE, 2015).*

El currículo establecido en la *LOMCE, DECRETO 187/2015,* del 25 de agosto, fija nueve ámbitos de conocimiento: cultural y de valores, lingüístico, artístico, educación física, social, personal, matemático, tecnológico y científico y digital; cada uno con sus correspondientes competencias.

Con el teatro, se desarrollan competencias de seis de estos nueve ámbitos de forma interrelacionada e integrada. Ese es el objetivo de TeatreArte: generar un espacio de aprendizaje a través del hacer que incorpora todos los niveles: el nivel cognitivo, funcional y emocional. Desde el

ámbito lingüístico, cultural y de valores, social, personal, la educación física y el ámbito artístico pueden vincularse contenidos a través de lo escénico.

Objetivos educativos

- Potenciar la formación integral del individuo mediante una formación artística, vivencial y práctica.
- Incidir en los aspectos de desarrollo de la creatividad mediante la creación e interpretación de un montaje teatral.
- Contribuir al desarrollo personal ampliando los horizontes de la experiencia individual; favorecer las actitudes de empatía en relación a las dinámicas de grupo y trabajo en equipo.
- Tener en cuenta y respetar opiniones diferentes a la propia.
- Despertar la sensibilidad y el interés artístico general del alumnado, en particular sobre el género teatral y otras artes escénicas.
- Mejorar la propiocepción, la autoestima y el autoconocimiento.
- Aprender a fluir y disfrutar de la relación grupal y la desinhibición personal.
- Aumentar la salud física y la capacidad de memorización.
- Incidir en las habilidades comunicativas de diversos lenguajes (no verbales, individuales y sociales) así como en las capacidades de comprensión oral y textual.
- Generar la experiencia positiva de superación de retos y de éxito en el trabajo cooperativo.
- Comunicar y conversar, convivir y resolver conflictos. Tener un espíritu crítico; aceptar y hacer críticas con espíritu constructivo.
- Incidir en la mejora del ambiente y la convivencia del centro.

Objetivos sociales

- Propiciar la convivencia entre jóvenes de los diferentes centros educativos.
- Impulsar el desarrollo del teatro como valor social, cultural y de integración en el municipio.
- Vincular instituciones educativas y sociales. Abrir el instituto al municipio.
- Cooperar con el ayuntamiento, entidades y asociaciones para la recuperación de la actividad teatral en Roquetes.
- Hacer actuaciones e intervenciones teatrales en las escuelas, institutos y otros espacios del pueblo; también en otros municipios participando en encuentros, concursos o certámenes escolares de teatro.
- Iniciar un grupo de trabajo de profesores vinculados con las artes escénicas en centros escolares.
- Establecer contactos y colaboraciones con otros centros que incorporan el teatro en su currículum, con escuelas de teatro del entorno y con otras entidades y asociaciones culturales.
- Promover formaciones relacionadas con las artes escénicas.
- Documentar todos los procesos llevados a cabo.
- Gestionar una buena difusión de las actividades y propuestas escénicas.

El proyecto en horario extraescolar: Fem Teatre

Un elemento relevante, que incide en la dimensión social del proyecto, es el Grupo Teatro Estudio Galió. El objetivo, además de los artísticos y educativos, es ofrecer el máximo de posibilidades al alumnado de diferentes centros.

Esta propuesta es también un enlace con el impulso municipal que se quiere dar al teatro como elemento cohesionador social y de desarrollo artístico.

Para la difusión del grupo de teatro se cuenta con la publicidad a través del ayuntamiento, la red educativa y talleres de difusión y sensibilización en las escuelas de primaria al principio y a lo largo del curso.

La actividad Fem Teatre del PEE se realiza y coordina desde el INS Alexandre Galí, con un día de ensayo (jueves) de 2h semanales (16:45h a 18:45h). El grupo lo dirige Joan Rosquelles, director externo, e inicia los

ensayos en octubre. Actúa ante diferentes públicos y eventos y la idea es ir vinculándolo cada vez más en acciones del pueblo.

En septiembre se realizaron unos talleres de difusión para las escuelas de primaria (6º curso).

En octubre se iniciaron los ensayos y se eligió la obra que se representaría. Se creó el Grupo Teatro Estudio Galió.

En junio se estrenó *Miles Gloriosus*, representada por los alumnos del Grupo Teatro Estudio Galió, en diferentes pases para los alumnos de las escuelas de primaria y los institutos de secundaria, así como un pase abierto al público general.

El proyecto en horario escolar: TeatreArte

La actuación desde el Proyecto de Centro se ha desarrollado desde cinco asignaturas, y se ha gestionado la coordinación del ámbito de las actuaciones del contexto escolar y extraescolar.

Desde la asignatura de lengua castellana, a través de la optativa de TEM, 2º de la ESO, se trabajan contenidos de: actuación, teatro gestual, teatro social, psicodrama, improvisación, proceso creativo y montaje teatral. La metodología de esta optativa parte de un enfoque multidisciplinar basado en los postulados de la Inteligencia Emocional, la psicología social y el Psicodrama. La Inteligencia Emocional forma parte de la psicología positiva desarrollada por Daniel Goleman (1995) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983). La psicología social es una de las cuatro ramas principales de la psicología, iniciada por Wilhem Wundt (1879), que considera el grupo como una herramienta para generar aprendizaje a través de las relaciones sociales y emocionales. El psicodrama es definido por Jacob Levy Moreno (1959) como “teatro educativo” y como disciplina psicoterapéutica, cuyas técnicas permiten aprender y generar procesos de cambio a través de la acción y las escenas dramáticas.

La asignatura de VIP (optativas de 3º y 4º ESO y curso general de 1º ESO) participa desde los contenidos de análisis de la cultura escénica, producción de material audiovisual, escenográfico y de diseño de materiales de comunicación: vídeos, carteles y programas de mano. En coordinación con la asignatura de tecnología han construido la escenografía diseñada e iniciada por VIP.

La coordinación entre los departamentos de VIP, tecnología y castellano se ha dado a través de reuniones entre las profesoras implicadas y la interrelación entre alumnos y alumnas. Los trabajos de escenografía fueron diseñados y creados por ellos a partir de proyectos. Otro ejemplo en sentido inverso fue la creación de una *performance*. Los alumnos y alumnas de VIP estaban trabajando el Pop Art. El grupo de TEM preparó preguntas sobre esa tendencia artística y el proceso creativo. Alumnado de 1º y 4º de la ESO de VIP las respondió a través de un vídeo, y los alumnos de TEM tomaron este vídeo como base para crear escenas de improvisación que culminaron en una *perfomance*. Con esta acción teatral, se abrió la exposición de las obras de VIP en la biblioteca del pueblo.

En la materia de educación física todos los alumnos desde 1º a 4º de la ESO trabajan la expresión corporal.

Asimismo, se ha incluido el desarrollo de contenidos teatrales desde el Ciclo de Grado Superior de Animación Sociocultural, concretamente en las unidades formativas de los módulos 4, 5 y 6.

En el BAT no se ha aplicado, pero son varias las asignaturas comunes desde las cuales se puede abordar el uso de las artes escénicas. Desde la educación física: competencia de dominio corporal y postural, expresión corporal, música y danza. También desde la asignatura de filosofía e historia de la filosofía en la competencia reflexiva, dialógica y argumentativa, y la competencia social y cívica.

Agenda del proyecto TeatreArte curso 2017-18

Durante todo el curso, contactos entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y fortalecimiento de los vínculos entre las instituciones.

Creación de una red de profesores que trabajan con las artes escénicas. Contactos con la OAEA (Observatorio de las Artes Escénicas Aplicadas, organismo dependiente

del Instituto del Teatro) y el CDL (Colegio de Licenciados) para dar difusión al proyecto.

4 alumnos del centro participaron en las I Jornadas de Formación Teatral de Roquetes, organizadas por el ayuntamiento.

Acciones teatrales:

- Diciembre: alumnado desde 1º de la ESO a 2º de BAT, acción teatral de calle, en el marco de la celebración de la Conmemoración de las Víctimas del Holocausto, en Vilanova i La Geltrú.
- Enero: representación de la obra *Móviles*, grupo de TEM, para 1º y 2º de la ESO, INS Alexandre Galí.
- 23 de abril, Diada de San Jordi, alumnado de todo el centro, actuaciones musicales, lecturas dramatizadas y dos piezas teatrales: *Hey Mr. DJ* y *Vaya Cuadro*. Alumnado de TAPSD (Técnico de Atención a las Personas con Dependencia) y TIS (Técnico de Integración Social) representa para usuarios mayores la leyenda de San Jordi. INS Alexandre Galí.
- Abril: grupo de TEM, taller teatral y representación de *Hey Mr. Dj*, *Vaya Cuadro* y *Amigas,* escuela Mediterránea.
- Mayo: el mismo grupo, *performance* en la Biblioteca Josep Pla, inauguración de la exposición de los trabajos de VIP del centro.
- Mayo: alumnos de 3º de la ESO de lengua y literatura catalana, adaptaciones teatrales en aula de la obra *Terra Baixa.*
- Junio: varias representaciones, escuelas y público general, *Miles Gloriosus*, Grupo Teatro Estudio Galió, INS Alexandre Galí.

Objetivos y plan de acción proyecto TeatreArte curso 2018-19

Para el curso 2018-19 la previsión es mantener y ampliar el ámbito de actuación e influencia, tanto a nivel de acciones teatrales como de interacción social con el entorno.

A nivel teatral el centro mantiene la materia optativa de TEM en 2º de la ESO y la amplía a 3º. También ofrece dentro del ámbito del Trabajo Comunitario la propuesta Teatro en Acción. Esta consiste en un trabajo teatral de 20 horas que debe revertir en un servicio a la comunidad. El planteamiento de este programa, en proceso de implementación, es llevar a cabo una intervención social concreta a través de las artes escénicas.

Incorporar la asignatura de música desde los contenidos específicos relacionados con el género musical. Creación y representación de alguna pieza vinculada a las obras teatrales que realice el grupo Galió.

Se prevé la participación en las ferias de entidades de Roquetes y Sant Pere de Ribes, para continuar con la difusión y visibilidad del proyecto.

Durante este curso, se diseñará una propuesta de formación de profesorado abierta (desde el Plan de Formación de Zona), basada en el concepto del teatro como proyecto para trabajar las competencias de modo transversal.

Desde el PEE y la continuidad del Grupo Teatro Estudio Galió, se pretende ampliar la proyección del grupo y realizar un Encuentro de Teatro Juvenil en formato de intercambio con otros institutos de comarcas cercanas. También se financiará un Taller Introductorio Teatral, abierto a todos los alumnos de Roquetes (15 plazas).

Participaremos dentro del proyecto Flipart (Diputación de Barcelona), recibiendo asesoramiento en centro sobre escenografía e iluminación.

Desde el proyecto del INS Alexandre Galí, se continuará con la difusión del teatro en las escuelas de primaria mediante talleres, visitas y representaciones en las escuelas.

Instituto y ayuntamiento potenciarán la interacción con otros espacios municipales, como pueden ser usuarios de centros de día o casales; púbico general en eventos varios.

Durante este curso se iniciarán los contactos con el área de cultura para establecer una línea de trabajo de cara a la programación de teatro y escuela en el futuro teatro municipal.

Resultados

Durante este primer año de implementación son varios los resultados positivos, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, personal y social; académico e integral.

Estamos en fase de recogida de muestras y establecimiento de unos criterios de

evaluación para poder presentar con precisión los beneficios del proyecto. En este momento los resultados son de carácter descriptivo y parten del análisis subjetivo individual que hace el alumnado en sus valoraciones, y de la observación de los grupos y sus procesos.

Las aportaciones de los alumnos, del Grupo Galió (7 chicos y 3 chicas) y del grupo de teatro emocional (18 chicas y 14 chicos), han sido recogidas a través de verbalizaciones, reflexiones escritas y grabaciones de opinión. La pregunta era: ¿qué te ha aportado hacer teatro? Las respuestas plantean cuatro grandes bloques temáticos que aparecen también en las verbalizaciones, no sistematizadas, de participantes de las otras actividades teatrales realizadas.

El primer bloque habla del desarrollo de la autoconfianza, seguridad y autoestima. Podría resumirse en la frase: <<Me ha servido para quitarme la vergüenza y los nervios>>.

El segundo remite a lo emocional motivacional y aporta la dimensión de la diversión: <<Me divierto y conozco gente nueva, hacemos grupo, trabajamos en equipo>>. <<Me sentía segura porque actuaba con mis compañeros>>.

El tercero gira en torno al desarrollo de la empatía, la tolerancia y la aceptación de las diferencias: <<Me ha gustado ponerme en la piel de otros personajes>>. <<He aprendido a respetar y a ser como soy y no como los demás digan>>. <<El teatro permite ser diferente>>. <<Ahora veo de manera diferente>>.

El cuarto habla del trabajo cooperativo y la incidencia en las capacidades de comunicación y expresión: <<Me ha gustado que teníamos que contribuir todo el mundo, con compañerismo>>. <<Se aprende a escuchar, y a expresarme>>.

A nivel emocional y relacional, han aprendido a resolver sus diferencias y a convivir en diferentes situaciones, ensayos y actuaciones, poniendo en práctica la cohesión grupal. Eso ha supuesto una mejora en las relaciones interpersonales, revirtiendo positivamente en el clima y convivencia general del instituto. También en su visión y relación con jóvenes de otros centros.

A nivel cualitativo educativo la práctica teatral ha supuesto para el alumnado una formación integral. Se han trabajado los ámbitos competenciales del currículum transversal y transdisciplinariamente.

Ha supuesto poner en práctica la coeducación, cuidar unos de otros, aprender los unos de los otros. En el Grupo Galió compartían escenario alumnado de 6º de primaria con 4º de ESO; en varias acciones alumnado de todas las edades ha trabajado unidos.

A nivel cognitivo, hay una contribución en el desarrollo de la capacidad de concentración, atención y memorística (aprendizaje de estrategias), del pensamiento abstracto, mejora de la fonética y la prosodia, y de las habilidades de lectoescritura desde un marco significativo.

A nivel social el proyecto ha aportado una comunicación y complicidad mayor entre los centros educativos, su profesorado y alumnado: ahora nos conocemos todos. Se potencia también la identificación con el municipio y centro de estudio, permite la relación entre adolescentes de diferentes centros y edades, demostrando que el arte no tiene fronteras, como tampoco sus componentes: la humanidad y la comunicación son universales.

A nivel cuantitativo podemos afirmar que más de la mitad del alumnado del centro INS Alexandre Galí ha estado implicado, de una forma u otra, en alguna de las acciones teatrales realizadas (actuando, creando las escenografías o como público).

Unos trescientos alumnos y alumnas de primaria han podido disfrutar de talleres y representaciones teatrales protagonizadas por chicos y chicas de su entorno.

Se han mostrado las diferentes piezas teatrales ante más de 1000 personas.

Conclusiones

Podemos concluir que este proyecto favorece el acercamiento de las artes escénicas a las personas desde diferentes roles y ámbitos, aportándoles así, tanto a ellos como a la sociedad, una gran riqueza y crecimiento que se traduce en beneficios personales, educativos y sociales.

Referencias

Gardner, H. (2011): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: KAIRÓS.

González, M.P. (Ed.). (1998). *Psicología de los Grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.

LOMCE, DECRETO 187/2015, del 25 de agosto del 2015, Número de control 15237051.

Moreno, J.L. (1993): *Psicodrama. Con una nueva introducción del doctor J.L. Moreno*. Buenos Aires: Lumen.

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

Col·legi Sant Vicenç, una experiencia teatral en la escuela

Col·legi Sant Vicenç, a theater experience in the school

Manel Vidal Portillo

Collegi Sant Vicenç, Sant Vicenç dels Horts, Barcelona, España

mvida336@xtec.cat

Para referenciar: Vidal Portillo, Manel. (2019). Col·legi Sant Vicenç, una experiencia teatral en la escuela. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 85-91.

RESUMEN: El Col·legi Sant Vicenç utiliza el teatro como herramienta, contenido y metodología desde hace más de treinta años. En la última década ha evolucionado y cambiado la forma de utilizarlo, dedicando una hora semanal o quincenal y acompañados por docentes con conocimientos específicos.

Con unos contenidos claros, basados en las competencias básicas determinadas por la administración educativa catalana, y ampliados por docentes de la escuela, el teatro se ha convertido en uno de los pilares educativos de referencia del centro.

El lector podrá observar alguna experiencia concreta, y hacerse a la idea de cómo sí se puede llevar a cabo el uso del teatro, la expresión corporal o el drama en la escuela.

ABSTRACT: Col·legi Sant Vicenç has been using the theater as a tool, content and methodology for more than thirty years. In the last decade, its practice has developed and changed by offering theater classes once a week or once every other week. These classes are taught by teachers trained on the specific content field.

It is based in clear pre- established contents, which, at the same time, fall under the umbrella of the basic competences determined by the Catalan Administration of Education. The teachers of the school have expanded them making the theater become one of the main educative foundations of reference at the school.

This project will walk the reader through some specific experiences on the matter, as well as give the reader a grasp on how to carry out theater, body language or drama in the school.

Introducción

La siguiente experiencia en educación primaria recoge las vivencias de un centro educativo concreto, con una historia y unas inquietudes que le han llevado a utilizar las herramientas dramáticas y/o teatrales que en esta se detallan. Hablaremos de teatro, expresión o drama sin diferenciar, ya que, para nosotros, forman parte de un conjunto.

Desarrollo de la experiencia

Contexto

Nos situamos en la localidad de Sant Vicenç dels Horts, en Cataluña. Dicha población tiene un censo actual que ronda los 28.000 habitantes, aunque cuando se creó la escuela no llegaban al tercio de estos. Corría el año 1964 y un grupo de familias, interesadas en la mejora de la educación de sus hijos y organizadas en forma de asociación, fundó el Col·legi Sant Vicenç. Es un centro que ha crecido a lo largo de los años, y en la actualidad centra su actividad educativa en la segunda etapa de infantil y en la etapa de primaria, teniendo dos líneas educativas de ambas. Situando el contexto en cifras, hablamos de alrededor de 450 alumnos y una treintena de profesionales de la educación, secretaría y administración.

Los inicios del teatro en el centro

Con el fin de la dictadura, el cambio educativo se hizo evidente y, con ello, un cambio en el profesorado del centro y en las prácticas educativas. Fruto de esta evolución, en los años ochenta, se introdujo el teatro en el aula.

En un primer momento, los alumnos de las diferentes clases, en su propia aula, realizaban obras teatrales. Con tan solo la tarima del docente como escenario, unas cuantas telas y algo de vestuario, el alumnado representaba obras de diferente temática. Unas veces eran adaptaciones, otras, obras propias de docentes y/o alumnos. Así se creó el “Ciclo de teatro y expresión”.

Años más tarde, con la incorporación de nuevos docentes y el cambio de edificio escolar, fue cambiando el método de realización estas obras teatrales. Con el tiempo, se llegaron a representar tres obras distintas a lo largo del curso, en un pequeño teatro ubicado en el sótano del centro, con capacidad para unos 150 espectadores. Situémonos, a modo de ejemplo de actividades que se realizaban, en el curso

2011-2012, año de la celebración del veinticincoavo ciclo de teatro y expresión. A los alumnos del ciclo superior de primaria les correspondía representar la obra relacionada con la Navidad, una obra creada y adaptada por maestros de la escuela. Los del ciclo medio representaron la leyenda de "Sant Jordi", también adaptada por los docentes. Para terminar, los más pequeños de educación primaria, los alumnos del ciclo inicial, disfrutaron con una adaptación de El libro de la Selva.

Todas las clases de primaria, tenían reservada una hora lectiva para realizar teatro. A lo largo del trimestre anterior a representar la obra, la utilizaban para trabajar los textos y ensayarlos. Toda obra tenía, además del texto, alguna canción y algún baile.

El cambio de paradigma

En Sant Vicenç dels Horts, hace alrededor de 30 años que se realiza la "Muestra de teatro escolar" en un teatro de la localidad. El centro había participado en sus inicios pero más tarde dejó de hacerlo ya que realizaba el "Ciclo de teatro y expresión" de manera interna.

En junio de 2014, Toni Pastor, un antiguo alumno del centro, actor y artista-pedagogo de profesión, visitó el claustro de profesores y explicó cuál era su idea de teatro, de juego, de expresión. Dicha idea proponía realizar un cambio en la manera de trabajar el teatro en la escuela y volver a participar en la muestra que él mismo dirigía.

Con decisión, en el siguiente curso escolar, y gracias a un claustro de docentes comprometidos, empezaron los cambios, principalmente centrados en la organización de una clase de teatro o juego con los alumnos de ciclo inicial y con la participación de sexto curso en la muestra.

Durante los siguientes años, los cambios fueron ampliándose, hasta llegar a la organización actual.

Organización

Todas las clases de educación primaria del centro tienen una hora semanal reservada para teatro.

Una clase tipo se basa en la propuesta de Motos y Navarro (2003) con alguna modificación por parte del centro:

1. *Puesta en marcha*. Iniciamos con el recurso que -quizás- más utilizamos, caminar por el espacio, pues es tan amplio que siempre se pueden incorporar nuevos elementos para enriquecer este juego preliminar que favorece el contacto entre los participantes, el calentamiento físico, la desinhibición, la atención y la concentración.

2. *Expresión-comunicación*. Es el núcleo de la sesión, el espacio en el que trabajar todos los aspectos de deseemos. Varía en función del objetivo a conseguir en dicha sesión.

3. *Relajación*. Hemos invertido el orden propuesto por Motos y Navarro, ya que, al finalizar la fase anterior, veíamos necesario crear un momento tranquilo, de vuelta a la calma. En este momento utilizamos el masaje o las técnicas de respiración. Dicho punto, no siempre se realiza, ya que dependerá de si la duración de la actividad de expresión-comunicación que hayamos realizado lo permite.

4. *Retroacción*. Consideramos muy importante esta fase final como cierre de la sesión. Creemos que es un espacio en el cual el alumnado puede expresarse libremente opinando y valorando sobre todo lo acontecido, vivido y disfrutado. Además aprovechamos para valorar de manera conjunta la principal norma que tiene esta hora de expresión: el respeto. En el caso de ciclo inicial, realizamos la retroacción al finalizar cada actividad de expresión-comunicación para favorecer la participación.

Contenidos

La Ley de Educación de Cataluña (LEC), ampliada y reorganizada en el decreto 119/2015 de la Generalitat de Cataluña, distribuye el currículum en ámbitos, dimensiones y competencias. El juego dramático no es ajeno a estos y debe ser una herramienta más para adquirir las competencias básicas. En la siguiente lista se pueden observar las competencias que el juego dramático ayuda a adquirir en educación primaria:

- Ámbito lingüístico (lengua catalana y/o castellana):
  - Dimensión comunicación oral:
    - Comprender textos orales de la vida cotidiana y escolares.
    - Interactuar oralmente de acuerdo con la situación comunicativa utilizando estrategias conversacionales.
  - Dimensión comprensión lectora:
    - Leer con fluidez para comprender textos de la vida cotidiana y escolares en diferentes formatos.
  - Dimensión expresión escrita:
    - Producir textos de tipologías diversas con un léxico y estructura que se adecuen al tipo de texto, a las intenciones y al destinatario.
    - Revisar el texto para mejorarlo y cuidar de su presentación formal en función de la situación comunicativa.
  - Dimensión literaria:
    - Leer fragmentos y obras y conocer algunos autores y autoras significativos de la literatura catalana, castellana y universal.
    - Crear textos con recursos literarios para expresar sentimientos, realidades y ficciones.
- Ámbito artístico:
  - Dimensión percepción, comprensión y valoración:
    - Utilizar elementos básicos y estrategias de los lenguajes visual, corporal y musical para comprender y valorar las producciones artísticas.
    - Conocer y valorar elementos significativos del patrimonio artístico cercano, de Cataluña y en general.
  - Dimensión interpretación y producción:
    - Utilizar los elementos y recursos básicos del lenguaje corporal, como medio de expresión.
  - Dimensión imaginación y creatividad:
    - Diseñar y realizar proyectos y producciones artísticas multidisciplinares
- Ámbito de educación física:
  - Dimensión actividad física:
    - Resolver situaciones motrices de forma eficaz en la práctica de actividades físicas.
    - Tomar conciencia de los límites y las posibilidades del propio cuerpo en la realización de actividades físicas.
  - Dimensión expresión y comunicación corporal:
    - Comunicar vivencias, emociones e ideas utilizando los recursos expresivos del propio cuerpo.
    - Tomar parte en actividades colectivas de expresión y comunicación corporal para favorecer la relación con los demás.
  - Dimensión juego motor y tiempo libre:
    - Participar en el juego colectivo de manera activa mostrándose respetuoso con las normas y los compañeros.
- Ámbito de educación en valores:
  - Dimensión personal:
    - Actuar con autonomía en la toma de decisiones y asumir la responsabilidad de los propios actos.
    - Utilizar el cuestionamiento y la argumentación para superar prejuicios y consolidar el pensamiento propio.
  - Dimensión interpersonal:
    - Mostrar respeto hacia las personas y respeto crítico hacia sus ideas.
    - Aplicar el diálogo como herramienta de entendimiento y participación en las relaciones entre las personas.
- Ámbito de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento:
  - Dimensión autoconcepto:
    - Tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades.
    - Adquirir confianza y seguridad en uno mismo.
  - Dimensión creación y realización de proyectos colectivos:
    - Implicarse activamente en la realización de proyectos colectivos.

Por otro lado, investigaciones realizadas por Laferrière y Motos, concretan diez objetivos de la pedagogía teatral; expuestos en julio de 2008 en el II Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación:

1. *Vivir el cuerpo*. Dejar de negar el cuerpo y utilizarlo junto a la mente y las emociones.

2. *Sensopercepción*. Despertar los sentidos y abrirse a estímulos del mundo que nos rodea, con una mirada diferente.

3. *Concentración y atención*. La primera para profundizar y la segunda para globalizar.

4. La *comunicación*. Aprendiendo a ser emisor y receptor, con escucha activa.

5. *Compatibilidad entre flexibilidad y rigor*. Las normas no deben dominar todos los terrenos, pero sí deben existir límites que definan.

6. *Pensamiento práctico y autónomo*. Dando soluciones a los problemas a los que nos encontramos, lo complejo acabará siendo simple.

7. *Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones*. Explorando los sentimientos y estados de ánimo.

8. *Sentimiento de grupo e interacción social*. En una actividad dramática, lo que haga uno de los participantes, repercutirá en las actuaciones de los demás.

9. *Contenido humano*. El teatro siempre gira alrededor de problemas personales. Sin conflicto no hay teatro.

10. *Oralidad*. La expresión oral como finalidad expresiva y comunicativa.

Laferrière (1997) también expone en las conclusiones de su libro *La pedagogía puesta en escena* unas consideraciones importantes a tener en cuenta, en referencia a la personalización del aprendizaje:

> En una situación pedagógica, la meta es favorecer al máximo el desarrollo de la personalidad de cada participante. La selección de los objetivos, los caminos del aprendizaje, los recursos didácticos, el tiempo concedido y los criterios de éxito tienen en cuenta las posibilidades, el talento y otras características significativas del participante. (Laferrière, 1997, p. 156)

Caso práctico: 4º de educación primaria

En cuarto curso de primaria, el grupo-clase realiza quincenalmente una sesión con dos docentes en el aula -tutor/a del grupo y especialista- en un espacio amplio y cómodo. Siempre que es posible, se realiza en el aula de psicomotricidad, ya que tiene parquet, espacios muy amplios y se debe entrar descalzo. El hecho de descalzarse, le da una peculiaridad a la sesión, ubicándola en un lugar importante en la que no podemos entrar de cualquier manera.

A lo largo del primer trimestre, las sesiones se centran en trabajar la expresión oral, el espacio escénico, la memorización, la mímica, la concentración, la improvisación y el trabajo en equipo, entre otros.

En el segundo trimestre, se les ofrece una propuesta escénica y se trabaja sobre ella. Es importante destacar que son los propios alumnos quienes escogen los personajes, vestuarios y manera de ser de cada personaje.

El último trimestre centra la atención en la realización de dicha obra en el teatro del centro y en realizar actividades de cohesión y creación.

Caso práctico: 6º de educación primaria

El caso de sexto curso de educación primaria es un poco distinto al del resto de cursos. Entre primero y cuarto, es un docente especialista del centro el que acompaña al tutor y prepara la sesión. En quinto curso, son los propios tutores quienes realizan la sesión. En cambio, en sexto, quién acompaña semanalmente a los tutores es un especialista externo, en colaboración con el ayuntamiento. Como comentario de interés, el actual especialista es Toni Pastor, el mismo que colaboró -junto a docentes del centro- a impulsar el cambio de mentalidad en referencia al teatro educativo,

El curso escolar comienza igual que en los demás cursos, trabajando con dinámicas teatrales como las anteriormente explicadas.

A finales de noviembre, se presentan propuestas de obras a redactar, ya que a la vuelta de vacaciones de Navidad, centrarán su actividad en la expresión escrita, en la redacción de una obra teatral en la que todos los compañeros deberán tener un papel. Esta parte de la redacción, la realizan en

pequeños grupos cooperativos, repartiendo la obra en distintos actos. Al finalizar la escritura, esta es revisada por los tutores y el profesional externo.

A lo largo de los meses de marzo, abril y mayo se ensaya la obra escrita por ellos, y será entre los meses de mayo y junio cuando la representarán en un teatro externo a la escuela.

El teatro en otros momentos educativos

El teatro no centra solo su atención en la hora semanal o quincenal, está inmersa en el "ADN" del centro y existen otras actividades importantes en las que tiene aparición.

La escuela tiene una biblioteca con un departamento que las soporta muy activo. Una vez al trimestre, en horario extraescolar, se realizan cuentos en ella dirigidos a alumnos de diferentes edades. Estos cuentos, no son representados únicamente por maestros, también colaboran alumnos voluntarios que dedican su tiempo libre del recreo a ensayarlos y prepararlos.

Son algunos de estos alumnos quienes durante la hora del recreo también organizan talleres de teatro para los más pequeños.

Por otro lado, es necesario destacar que el teatro educativo no se centra únicamente en hacer, también tienen cabida actividades en las que pueden aprender a ser espectadores, ya sea viendo a los compañeros actuar, a los docentes -que también representan obras para Navidad o Sant Jordi- o a compañías externas, sea en el teatro del centro o fuera de este.

Es desde el teatro que podemos incidir, más aún si cabe, en la importancia del trabajo en equipo y en la personalización del aprendizaje. Si abrimos la mente, entenderemos que gracias al teatro podemos aprender de una manera muy especial. A modo de ejemplo, expondremos una anécdota sucedida hace un par de años en cuarto curso, en clase de conocimiento del medio natural. Los alumnos realizaban un trabajo cooperativo sobre el cuerpo humano. Uno de los grupos estaba investigando cómo funcionaba el aparato circulatorio y tenían que exponer su funcionamiento básico al resto de los compañeros. A un par de alumnos de ese grupo se les ocurrió la genial idea de representarlo escénicamente. La puesta en escena fue muy sencilla, había alumnos que representaban órganos, otro el corazón, otro los pulmones y otros corrían como si fueran glóbulos impulsados por el corazón, cambiándose de color de camiseta según tuvieran oxígeno o no. La representación hizo que el resto de sus compañeros entendieran a la perfección el funcionamiento básico del sistema. Este ejemplo nos sirve para concluir que, el drama, teatro o expresión tiene utilidad más allá de nuestra propuesta pedagógica.

Conclusiones

La experiencia detallada tiene cabida en la legislación educativa actual, por lo que la práctica pedagógico-teatral es una experiencia real e innovadora, que ayuda a la adquisición de las competencias básicas.

No es una práctica inmóvil, está en constante evolución y mejora. Se ha ido transformando a lo largo de los años, llegando a ser uno de los pilares educativos del centro. Todo ello, con ayuda de expertos como Motos, Navarro o Laferrière, adaptando sus experiencias e ideas a la realidad y los intereses del alumnado y a la organización de la escuela.

El teatro se ha convertido en una herramienta educativa relevante, con utilidad más allá de propuestas pedagógicas concretas. El arte dramático une, desinhibe, concentra, estimula... Es una herramienta muy potente, llegando a conseguir que el alumnado desarrolle competencias para la vida de una manera lúdica y atractiva.

Es realmente importante remarcar la incidencia en la mejora del trabajo en equipo y la personalización del aprendizaje. La motivación con la que afrontan un reto o problema, o el nivel de expresión -oral, escrita o corporal-cinestésica- al que llegan, son tan solo la punta de iceberg de todas las competencias que adquieren, de todo lo que aprenden y de todo lo que evolucionan.

Referencias

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 26 de junio de 2015, núm. 6900, pp. 1-136.

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena: El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje.* Ciudad Real: Ñaque.

Laferrière, G. y Motos, T. (2008). Dramatización y expresión corporal: Bases y retos. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Expresión corporal y Educación*. Zamora, España.

Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de julio de 2009, núm. 5422, pp. 56.589-56.682.

Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles*, *29*, 10-28.

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

Proyecto #accionesenlauni: transformando las acciones vitales desde el ARTE DE ACCIÓN

#accionesenlauni project: transforming the vital actions from the ACTION ART

Marta Arévalo Baeza[1]
Clara Megías Martínez[1]
Ana Hernández Gándara[2]
Pablo Sotoca Orgaz[1]
[1]Universidad de Alcalá, España
[2]Universidad Europea Miguel de Cervantes, España
marta.arevalo@uah.es

Para referenciar: Arévalo Baeza, Marta, Megías Martínez, Clara, Hernández Gándara, Ana, y Sotoca Orgaz, Pablo. (2019). Proyecto #accionesenlauni: transformando las acciones vitales desde el ARTE DE ACCIÓN. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 93-105.

RESUMEN: El proyecto que a continuación se presenta describe una experiencia multidisciplinar que, desde la aproximación entre el arte contemporáneo y la vida cotidiana universitaria, invita a realizar microacciones fuera del aula. Tomando como referente el arte de acción, hemos explorado acciones vitales con el propósito de cambiar la percepción y la mirada del mundo que nos rodea, experimentándolo y aprendiendo de él. Esta generación de conocimiento se produce a partir de la capacidad del cuerpo de suscitar nuevas ideas, del juego y de la provocación, en busca de una singularidad que nos sea propia. Nuestro papel como docentes fue diseñar una estrategia que permitiera generar pensamiento, emoción, acción y reflexión. Creemos que la experiencia nos ha llevado a actos performativos que promueven cuestionar nuestro contexto, apropiarnos de tiempos y espacios y transformarnos creando comunidad.

ABSTRACT: The project is described as a multidisciplinary experience that, with the approach for joining contemporary art and university daily life, invites to develop microactions outside the classroom. Taking as reference the action art, we have explored vital actions with the purpose of changing the perception and the look of the world that surrounds us, experiencing it and learning from it. This generation of knowledge is produced from the body's ability to elicit new ideas, play and provocation, in search of a uniqueness that is our own. Our role as teachers was a strategy that allowed thought, emotion, action and reflection. We believe that the experience has led us to performative acts and that has contributed to question our context, with regard to times and spaces and transformed ourselves building a comunity.

Puntos de partida

Entras en el baño de la facultad y encuentras a una persona tomando el retrete como mesa de estudio; sales al hall y encuentras túneles, pasillos de conos y otros espacios de juego; ves fruta encima de la máquina expendedora, haces el pino para leer los carteles colocados al revés... ¿somos capaces de cambiar la mirada y cuestionar los espacios cotidianos que conforman la universidad? Y es que lo que queremos recuperar del ámbito de las artes está fuera, en la cotidianeidad, fuera del espacio encorsetado y hermético del aula.

Del arte de acción

La experiencia educativa que aquí compartimos toma como referencia el *arte de acción*, por lo que se hace imprescindible contextualizar y definir qué es, entendiendo que su término se está imponiendo como aglutinador de distintas manifestaciones (performance, happening, fluxus, bodyart), y haciendo confluir nuevas formas de estar en escena (o salir de ella). Posteriormente, relacionaremos el arte de acción y la educación para ir aproximándonos a la intervención realizada.

El arte de acción y la performance, señala Márquez (2002), se configuran bajo elementos distintivos de los tiempos posmodernos, como la búsqueda de nuevas formas de mirar, de conocer, de reconocernos y de auto-observarnos para definir los límites de nuestra presencia en el mundo. Esta autora nos dice que el arte de acción comprende:

Todos aquellos actos que, alejándose de la rigidez de los códigos establecidos, plantean procesos de transformación, de exploración, y de experiencia del cuerpo, dónde se mezclan lo ritual, lo popular y lo didáctico, muchas veces tan sólo como situación experiencial, como método investigador, sin ofrecernos un producto acabado, institucionalizado, pero abriendo el campo de las posibilidades y los encuentros entre los distintos géneros (teatro, danza, música, plástica, deporte…). (p.126)

Durante el siglo XX se dieron paso a propuestas artísticas con materiales efímeros como el tiempo, el lenguaje y las acciones (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016). Como advierte Ferrando (2013), se trataba de construir nuevos códigos que interrumpieran el sentido limitado de la antigua estructura del arte. El movimiento futurista rompía esos márgenes para introducirse en la vida, quería modificar su percepción y transformarla, observar las cosas no solo como eran sino como podían llegar a ser. Desde el dadaísmo se exploró la apropiación de la realidad, la elección y la descontextualización en el mundo con creaciones “anti-artísticas” y

concibiendo las obras en espacios ajenos al mundo del arte. La provocación, el gesto, la elección y el objeto, permitían a los surrealistas cuestionar lo establecido, y que la gente despertara de su habitual forma de mirar (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016). En esta segunda mitad del siglo XX emergían nuevas lecturas artísticas donde se situaba al espectador no *en frente de* sino *dentro de,* donde el espacio y sus elementos eran los detonantes de una experiencia única. Se producirán los encuentros entre diferentes manifestaciones artísticas que más que crear nuevas formas, generaban un abanico ilimitado, infinito de posibilidades que se resisten por su naturaleza a clasificarse. El artista es más un mediador que pone al espectador en una situación para que interprete, viva, experimente, sienta, participe y, a ser posible, se transforme, y es desde esta realidad donde los procedimientos artísticos poseen tantos puntos en común con las prácticas pedagógicas.

Posibilidades educativas del arte de acción

El arte de acción ha sido nuestro canal de descubrimiento y exploración del conocimiento, un modo de investigación que, partiendo de la estimulación creativa, permite alterar nuestra forma de mirar, y desde esa experiencia el sujeto se explora a sí mismo en esa búsqueda (Ferrando, 2009). Esta manifestación artística contiene también la capacidad de permitirnos comprender las dinámicas de relación entre las personas y los contextos que son las que nos permiten constituirnos a nosotros mismos. Además, resulta un medio de exploración de nuestras experiencias diarias, para hacerlas conscientes, activando el pensamiento, el cuerpo, la emoción. Para crear arte con potencial transformador, es necesario que haya percepciones y afectos, ya que son éstos los que tienen la capacidad de transformar el mundo. Más aún, Deleuze y Guattari (1994) y Massumi (2002) citados por Markula (2006), localizan la percepción y lo emocional dentro de una acción física, corporal, y nos recuerdan que, al percibir y sentir el mundo, podemos experimentarlo y aprender de él.

El arte es empleado como una metodología, como una experiencia donde generar conocimiento a partir del binomio indisoluble de cognición y emoción, desde el juego con lo extraño como requisito. El pensamiento divergente que requiere activarse en el arte de acción deberá buscar la singularidad y la provocación, entendida esta última como lo contrario a la indiferencia. Esta creatividad se ancla además en repensar las cosas, explorando los resultados inesperados y cruzando improbabilidades, a partir de las relaciones imprevistas, que además destapan el humor, la sorpresa, lo absurdo y lo ambiguo. Y es que estas prácticas artísticas no tienen sentido, pero crean sentido (Blasco y Insúa, 2013).

Transmutando, en muchos casos, valores estéticos por valores éticos, las nuevas acciones artísticas no eluden el compromiso social y político; en sus objetivos está revelar el ocultamiento del poder camuflado bajo la saturación de imágenes y de información, sin renunciar a la expresión del proyecto individual y el descubrimiento personal. (Márquez, 2002, p.148)

El arte de acción nos permite llegar al punto donde el azar, lo inesperado, la ideación y la experiencia con el cuerpo generen reflexión y conocimiento, donde “la práctica es la búsqueda, la búsqueda es la pieza”, según Ramírez y Hernández (2016). Estas artistas exponen que una performance está compuesta, como un collage, de materiales donde aparece la multitarea, la sobre-estimulación, el consumo de la cultura de masas y, a la vez, la necesidad del encuentro, de crear vínculos y de tomar riesgos que nos transformen, advirtiendo de que esta vivencia:

Es una práctica común

Es una búsqueda

Es un viaje de transformación

Es un aprendizaje

Es un dispositivo

Es un juego

Es el calentamiento para lo que vendrá

Como el arte de acción es una actividad, por naturaleza, multidisciplinar, conviene abordarlo desde distintas áreas (y así lo hemos hecho en nuestra experiencia), pudiendo entrar en juego el teatro, la música, la danza, la poesía, la educación física, la historia o los medios tecnológicos y

multimedia (Gómez Arcos, 2005). Más aún, en los marcos curriculares se apuesta por el trabajo sobre acciones motrices con una finalidad artística, expresiva, comunicativa y de carácter estético, teniendo como bases el uso del espacio, las calidades del movimiento, la conjunción con las acciones de los otros y la movilización de la imaginación en el uso de diferentes registros de expresión. El alumnado debe producir, comprender y valorar esas respuestas, que pueden darse en pequeños montajes e integrando las tecnologías.

Acciones vitales: ante la importancia de lo "no importante"

Lo cotidiano, que es lo que somos y hacemos cada día, es lo más difícil de descubrir, señala Ferrando (2013). Este descubrimiento lo proponemos, desde nuestra intervención como experiencias artísticas concretas dentro de la vida cotidiana, cambiando las relaciones habituales que se tienen en un contexto determinado, con otras personas y consigo mismo (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016) y, desde esta experiencia, a partir de las acciones vitales que nuestros estudiantes realizan en el campus universitario.

Del campus universitario, lugar de la exploración, descubriremos que es un espacio de resistencia y de emancipación. No lo entendemos como neutro sino como configurador de discursos, hábitos, prácticas y vivencias y, con las estrategias propuestas, lo que buscamos es reconvertir la mirada a ese lugar, buscando la experiencia en "la recreación de un espacio múltiple, transformable, transformado, transitable y, sobre todo sorpresivo, abierto a lo variable, no concretado ni estrictamente definido" (Márquez, 2002, p.138).

Las acciones parten, en su mayoría, desde el cuerpo y el movimiento como protagonistas, y el "cuerpo en movimiento surge como portador de sentido, lugar de activación de nuestras coordenadas existenciales" (Márquez, 2002, p. 130). El cuerpo es a la vez instrumento de experimentación, y aquello sobre el cual tiene lugar esa búsqueda. La presencia corporal se entrecruza con la palabra, la imagen y el sonido, utilizando los medios digitales para documentar dichas intervenciones. Los estudiantes explorarán acciones a partir de los espacios, los objetos y personas que los habitan, para descontextualizarlos, despojándoles así de su semiótica habitual para poder crear nuevas lecturas (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016); por ejemplo, el caso de Eduardo, un estudiante que va a la cafetería, pide un bocadillo y se lo dan de apuntes y "se lo come". Su acción será grabada por un compañero, lo subirá a Twitter y otros podrán verlo e interpretarlo.

Éste es un proyecto multidisciplinar que generará *microacciones* para reflexionar sobre el cuerpo, espacio, tiempo y comunidad (David Crespo & Christian F. Mirón, por Acaso y Megías, 2017), conscientes de que nuestros estudiantes son futuros docentes que podrán, además de experimentar desde su aprendizaje, sumirse en el pensamiento crítico acerca de pedagogías transformadoras que ellos mismos podrán utilizar en sus aulas en el futuro. Pretendemos que los estudiantes de hoy, agentes de cambio social, busquen conectar con los estudiantes del futuro co-creando sus propias piezas artísticas en diferentes formatos para cuestionar la propia realidad, investigar sobre su relación con ella y transformarla desde su apropiación mediante el cuerpo en acción.

#Accionesenlauni: una investigación corporal

Esta experiencia forma parte del proyecto de innovación docente llamado "The student is present", inspirado el nombre en la performance de Marina Abramovic (2010) "the artist is present". Este proyecto, respaldado por la Universidad de Alcalá (UAH/EV972), tenía como propósito profundizar desde las bases teóricas y las experiencias prácticas en la performance y el arte de acción, focalizado mayormente la intervención desde lo corporal, y fundirlo con procesos de aprendizaje en la universidad para estudiantes que se están formado para ser futuros docentes. La experiencia "Acciones en la uni" se ha inspirado, a su vez, en el proyecto "Acciones en casa" de Bestué y Vives (2005), ganador del premio Generaciones 2006, que reúne un centenar de micro-acciones realizadas en una casa,

uniendo humor a las ideas de precariedad e intrascendencia de acciones vitales.

"Acciones en la uni" se realizó en las siguientes asignaturas:

- "Arte, juego y creatividad", Grado de Magisterio de Educación Infantil, Universidad de Alcalá, Guadalajara.
- "Expresión corporal y danza", Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE), Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- "Expresión corporal y danza", Grado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Europea Miguel de Cervantes (UEMC), Valladolid.

Un total de 157 estudiantes de edades comprendidas entre los 19 y los 25 años en su mayoría, participaron en este proyecto durante la última semana de febrero de 2018, cada uno en su campus. El punto de encuentro por parte de los estudiantes se daría en las redes sociales a partir de la documentación, registro y publicación de sus acciones. El contexto de la experiencia también parte del trabajo colaborativo entre los distintos profesores que comparten el tratamiento desde la expresión, el cuerpo, la educación y el juego para la formación de fututos docentes de educación primaria y secundaria.

La experiencia la vamos a describir desde dos parámetros, qué había que hacer y qué hicieron.

Qué había que hacer

Imagen 1. Recurso creado para detonar la acción y que fue compartido

Los estudiantes llegaron a su sesión y se encontraron con las indicaciones que se muestran en la imagen 1. Cuando les explicamos la experiencia, los estudiantes no entendían del todo qué había que hacer. Estaban extrañados, curiosos, expectantes y advertimos, por las preguntas que hacían durante la explicación, que se sentían desconcertados al no encontrarse con un reto sin respuesta cerrada. El desafío les empujaba a realizar una labor creativa que de entrada no parecía sencilla. Para ayudarles, les pusimos algunos ejemplos, como "Acciones en casa" de Bestué y Vives (2005). Además, les explicamos que podrían utilizar cualquier espacio del campus, que se realizaría al día siguiente y que sería necesario documentar la acción, grabarla desde un móvil uno mismo o con ayuda de un compañero, para subirla a Twitter o Instagram con los hasthag #accionesenlauni y #thestudentispresent.

Cada estudiante, a través de fichas, escribía su propuesta de acción. Tras revisarlas, se descartaba alguna que pudiera suponer algún peligro o falta de respeto, sustituyéndola por otra opción. Asumíamos correr ciertos riesgos creativos, pero teniendo presente, como advierte el diseñador Diego Feijóo citado por Balbè (2018), que "la creatividad es saltarse las normas sin hacer trampas" (p.7). A cada uno le tocaría hacer acciones diseñadas por otra

persona, pues las fichas se barajaban y se repartían al azar. Se les daría un tiempo de clase para hacer las acciones por la universidad y documentarlas mediante vídeo o foto. En algunos casos, las mandaban al grupo de Telegram que tenían en la materia y, en otros, compartirán sus creaciones, casi en tiempo real, en redes usando los hashtag #accionesenlauni #thestudentispresent. De vuelta en el aula se comentarían las acciones y cerraríamos la sesión. En otras, se animó a analizar y reflexionar sobre lo trabajado en el diario de aprendizaje que estaban realizando para la asignatura.

Cada profesor realizó la aproximación a la actividad de manera distinta y contextualizada según el espacio, el tiempo, los participantes y su interpretación particular de la intervención, aunque partíamos de estas premisas comunes:

Imagen 2. Fases de la experiencia #accionesenlauni

Qué hicieron

Fue muy interesante ir viendo lo que hacían casi en tiempo real conectándonos a través de los hasthag o los chats. La atmósfera traspasada a la red, creó cierto revuelo entre todos los participantes, provocando el efecto “lo van a ver, voy a hacerlo lo mejor que pueda”. Los estudiantes que exploraban libremente por el Campus se sorprendían al generar intervenciones fuera del aula. Algunos más desorientados, buscaban aprobación u orientación en el docente y otros, tras terminar su acción y enganchados por esta vorágine de ideas, volvían con el deseo de repetir. A continuación, exponemos algunas de las acciones capturadas de las redes (en el anexo se recogen más acciones):

- utilización del ascensor como almacén de material
- dar las gracias a aquellas personas de la facultad que están al servicio del edificio y con las que no suelen hablar
- hacer una conga en la larga cola en el microondas de la cafetería
- conducción y pase de balón con el pie con un paraguas (a veces hay goteras en la instalación)
- regar y cantar a las plantas del campus

- disuadir a las personas que fueran a comprar alimentos no saludables en las máquinas de vending
- andar descalzo por los pasillos del edificio
- tomar el sol en la pista de voley-playa

Imagen 3. El estudiante Iván Martín (CCAFYDE), repensando la higiene postural cuando se estudia en la biblioteca

Imagen 4. Tweet de la profesora Clara Megías y sus estudiantes haciendo sentadillas en un espacio de la Facultad de Educación

Imagen 5. La estudiante Laura Rodríguez (CCAF

YDE) encadenada a la silla de un aula

Imagen 6. Estudiantes de la UEMC reconstruyendo planos

Conclusiones

Como advierte Gómez Arcos (2005, p.119), “las tendencias más innovadoras del arte contemporáneo se hallan, salvo raras excepciones, muy alejadas de lo que es nuestra realidad educativa” y con la intervención docente #accionesenlauni, pretendíamos contribuir a que esa brecha fuese menor. Queríamos aproximar el arte y la vida cotidiana universitaria, para generar una investigación desde la acción corporal que permitiese interactuar, dialogar, visibilizar o participar de la realidad, a partir de actos simples que, a veces, pueden promover complejas reflexiones. Un estudiante describía la participación en su diario de la siguiente manera: “experimentar y dejar fluir nuestra imaginación para cambiar lo cotidiano y no ceñirnos tanto a las normas”. Y es que los actos performativos crean comunidad, desconfiguran el discurso vertical, y son un buen motor para el debate y para cuestionar la realidad, como nos recuerdan desde el *Art Thinking*, Acaso y Megías (2017).

Nuestro papel como docentes fue diseñar estrategias que permitieran generar pensamiento, acción y emociones con una mirada sostenida hacia la *corporalización* de las ideas, teniendo como base el cuerpo y su capacidad de moverse, movilizarse y movilizar a otros. Pretendíamos repensar la educación a través de las artes y desde los procesos artísticos, y para esto nos hemos apoyado en el *Art Thinking*; esta referencia es tomada como práctica y estrategia, basada en la reflexión a través de las experiencias en arte contemporáneo, que permiten reconocer y crear conocimiento a partir del pensamiento divergente, de la experiencia estética, de la re-conceptualización de la pedagogía desde la producción cultural y del formato de trabajo cooperativo por proyectos (Acaso y Megías, 2017). Y es que la verdadera función de las artes, al menos la educativa, no es celebrar el virtuosismo de un autor, sino transformar, al menos, al que mira, actúa y crea.

En este proyecto, la estética no se enfocaba a la belleza formal, nos alejamos de “el mandato de lo bello”, para tender hacia “un paradigma de la belleza por el significado”, del placer que emana del conocimiento que producimos al asignar un determinado significado a un producto visual, y que ha sido construido desde una postura crítica e independiente, y que es una belleza que nos da que pensar, que nos conduce al aprendizaje (Acaso y Megías, 2017).

Las acciones creadas por los estudiantes también *se significaban* desde los canales multimedia de las redes sociales utilizadas, donde encontraban la intención de compartir y alguien con quien compartir. Pero todo esto

se producía en un contexto líquido, inabarcable y volátil, por un lado, pero con un carácter perpetuo (en la nube continúan las creaciones bajo el hasthag #accionesenlauni). Como señala Márquez (2002), nuestro tiempo posmoderno nos ofrece la problemática de la dispersión, la multiplicidad de sentidos y la disolución de las nociones diacrónicas de tiempo y de espacio que se incorporan al mundo virtual, panorama tecnológico que, como no debe ser de otra manera, se cruza con el arte y la educación.

Referencias

Abramovic, M. (2010). *The artist is present*. New York: Museum of Modern Art (MoMA).

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking*. Barcelona: Paidós.

Balbè, B. (2018). *Las 21 claves de la creatividad*. Madrid: Planeta.

Bestué, D. y Vives, M. (2005). *Acciones en Casa*. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/acciones-casa.

Blanco, S. y Insúa, L. (2013). Núcleo performático: experiencias pedagógicas. *Efímera Revista*, *4*(5), 24-31.

Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Mahali.

Ferrando, B. (2013). *Arte y cotidianeidad. Hacia la transformación de la vida en arte*. Madrid: Árdora Ediciones.

Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad, 17*, 115-132.

Markula, P. (2006). Body-Movement-Change. *Journal of Sport & Social Issues*, *30*(4), 353-363.

Márquez, P. (2002). Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. *Arte, Individuo y Sociedad, 14,* 121-149.

Ramírez, L. y Hernández, A. (10 de febrero de 2016). Twins experiment ¿cómo se hace una performance? Anticteatre. Recuperado de http://www.teatron.com/anticteatre/blog/2016/02/10/11-1402-twins-experiment-como-se-hace-una-performance/

Sánchez-Arenas, B.S. y Soto-Solier, P.A. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, *28*(2), 183-200.

Anexo

BeatrizMr @BeatrizMr2 · 28 feb.
¿ Y quién me dice que no puedo tomar el sol en la uni? #accionesenlauni #uah @lacajonera

Casanova @CasanovaDig · 28 feb.
A falta de piscina en la uni, aprovechamos los días de lluvia @Jesferlub
#AccionesEnLaUni #HomoExpresivus

Marta Arévalo @lacajonera · 27 feb.
¿Rufles, Doritos, Oreo, Kit kat... en la Facultad de CC. de la salud? 😲
MANZANAAA, MANDARINAAA, PLÁTANOOO... 💪sí!!!! ¿dónde está el botón?
#accionesenlauni #thestudentispresent #theteacherispresent #artthinking

Ana H. Gándara @anahgandara · 1 mar.
Es cuestión de perspectiva...
#thestudentispresent
#CAFDispresent
#accionesenlauni
#UEMC
DEPORTES

Pablo Sotoca @PabloSotoca · 27 feb.
Qué cansa más: 20 dominadas o tender 1 colada de camisetas y calcetines ¿?
🤔 #accionesenlauni #thestudentispresent

Clara Megías @claranubol · 26 feb.
Hacerse un selfi con pavo real #accionesenlauni #thestudentispresent

Jowie @JoelSanJose18 · 1 mar.
Disfrutando de la sala de descanso en la universidad #accionesenlauni
#thestudentispresent

esprimoec • Seguir
esprimoec "Bocadillo de step" #accionesenlauni #homoexpresivus
1 Me gusta
2 DE MARZO

esprimoec • Seguir
esprimoec "Ahora puedo calentar mis ideas" #Accionesenlauni #homoexpresivus
5 Me gusta
28 DE FEBRERO

skapedance • Seguir
skapedance Dominadas con libros a falta de material y de un espacio adecuado para realizar ejercicio. #accionesenlauni #homoexpresivus
30 reproducciones
2 DE MARZO

piessucios_
piessucios_ Repensando los espacios de la universidad #accionesenlauni junto a @pablosotoca @marta_arevalo @claranubol colaborando con#thestudentispresent #discursosocultos #codigohumor #retoricavisual
19 Me gusta
1 DE MARZO

exprisionbreak • Seguir
exprisionbreak #accionesenlauni #HomoExpresivus Reivindicación: "Dormir en el aula ante la falta de creatividad". Jorge Bernal
2 Me gusta
28 DE FEBRERO

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

Investigación y experimentación sobre teatro, educación y neurociencia en la Universidad de la Laguna

Research and experimentation on theatre education and neuroscience at the University of la Laguna

José Mª del Castillo-Olivares

Natalia González Martínez

José Jesús Morín Montes de Oca

Grupo de Investigación MITEN de la Universidad de La Laguna, España

jmcastil@ull.edu.es

Para referenciar: del Castillo-Olivares, José Mª, González Martínez, Natalia, y Morín Montes de Oca, José Jesús. (2019). Investigación y experimentación sobre teatro, educación y neurociencia en la Universidad de la Laguna. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 107-115.

***RESUMEN*:** En esta comunicación presentamos la experiencia de los distintos proyectos y experiencias formativas e investigadoras realizadas por el grupo de investigación de Modelos de Intervención Psicopedagógica mediante Teatro Educativo y Neurociencia de la Universidad de La Laguna. Este es un equipo interdisciplinar de la Facultad de Educación que indaga en el campo de las Artes Escénicas aplicadas a la educación formal y no formal de las personas con Necesidades Específicas de Atención Educativa. Presentamos aquí la experiencia del conjunto de proyectos doctorales, tesis, trabajos de fin de grado y master, y procesos de formación y difusión, cuya finalidad es defender este campo que conocemos como Teatro Pedagógico. Concluiremos con algunas reflexiones sobre las competencias profesionales necesarias para desarrollar propuestas de intervención psicopedagógica mediante esta modalidad de Teatro Aplicado.

ABSTRACT: In this communication we present a summary of the different projects and experiences carried out by the research group of Models of Psycho-pedagogical Intervention through Educational Theatre and Neuroscience of the University of La Laguna. This is an interdisciplinary team that, from the Faculty of Education, tries to visualize and advance in the field of Performing Arts applied to formal and non-formal education of people with Specific Needs of Educational Attention. We present here the organized experience of doctoral projects, theses, end-of-degree and master's projects, and the processes of training and dissemination, in order to defend this field that we define as Pedagogical Theater. We will conclude with some reflections on the professional competences for the pedagogical development through the Pedagogical Theatre.

La creación del grupo de investigación sobre teatro, educación y neurociencia

Antecedentes del grupo de investigación: orígenes

Los primeros pasos como equipo de pedagogos que experimentan sobre metodologías creativas para jóvenes estudiantes, deben citarse en el Taller de Teatro Experimental del Instituto de Enseñanza Secundaria Andrés Bello en el año 1984. Dicho taller se diseñó con una estructura de actividades extraescolares financiadas por el AMPA con las siguientes materias:

- *Ballet Clásico,* como la base de la preparación física del movimiento.
- *Danza Contemporánea*, como la materia para la creación y experimentación del espacio y el movimiento.
- *Expresión Corporal,* como disciplina para la profundización sobre el gesto y el lenguaje corporal.
- Finalmente *la Interpretación* como la materia propia del significado y acción escénica.

En aquella primera experiencia, con más miedo que curiosidad o quizá al revés, nos lanzamos como quién se lanza por un abismo sin estar seguro de tener un paracaídas puesto. Durante este viaje de varios lustros, muchas personas de aquel taller seguimos haciendo actividades vinculadas al Teatro Aplicado que diría Tomás Motos (2012). Unos hicieron Arte Dramático, otros Pedagogía, Psicología, Magisterio, Música o Danza.

El proyecto del Taller Experimental tuvo su continuidad con la Creación de la Asociación Cultural Provincial "Música de Papel". Durante varios años pudimos continuar este trabajo experimental y hacerlo crecer en talleres municipales en barrios periféricos. Sin duda en los años 90 durante nuestras actividades de intervención socio educativa y cultural, las obras de teatro, o los performances y pasacalles, *no tenían una mirada inclusiva*. Trabajamos en la línea de Erans y Patiño (1986) conceptuando un teatro escolar sin valoraciones competenciales ni adaptación inclusiva.

Sin embargo como hemos recordado a menudo *el rendimiento académico de las personas participantes en los talleres y cursos aumentaba.* Ha sido muy evidente que todas las personas que se acercaron a Música de Papel y a los talleres de teatro de escuela (Andrés Bellos, Teobaldo Power, Poeta Viana, San Benito, Tejina y San

Matías) han tenido éxito en sus carreras profesionales: asesores de innovación, agentes de justicia, profesores universitarios, presentadores de televisión, artistas, profesores de conservatorio, psicólogos y terapeutas reconocidos.

La presencia de esta **evidencia sobre la influencia positiva entre el desarrollo de actividades relacionadas con las Artes escénicas y un abanico amplio de competencias básicas y específicas**, ha sido el principal impulso para enfocarnos como grupo de investigación.

La formación del grupo MITEN ULL

A partir del 2011, se formaliza en el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de La Laguna el grupo Investigación denominado Modelos de Intervención Psicopedagógica con Teatro Educativo y Neurociencia, asumiendo varios retos por delante que podemos resumir en las siguientes líneas de actuación:

- Diseño, desarrollo y evaluación de **Talleres de Teatro Pedagógico** (TP), en la línea de González (2017) para el desarrollo de las competencias motrices, expresivas, artísticas, sociales y productivas de personas con necesidades específicas de atención educativa. En esta línea pretendemos poner en práctica y desarrollar trabajos en la línea de Blanco trabajando con personas con asperger (Blanco y Regueiro, 2012); de Oltra (2013) y su trabajo con títeres; de Talavera y la comprensión de musicoterapia (Talavera, 2016).

- **Investigación Formal** en las líneas de indagación sobre Modelos de Intervención Psicopedagógica. Especialmente en la construcción de un modelo de intervención de desarrollo competencial para personas con Síndrome de Down (González, 2017). Se continúa la experimentación del potencial reeducativo y terapéutico desde la expresión corporal (Coteron y Sánchez, 2010).

- Diseño, desarrollo y Evaluación **de programas formativos** para educadores, especialistas, técnicos y monitores sobre Teatro Pedagógico. Afrontamos el reto de la interdisciplinaridad que plantea Vietes y Gómez en la creación de proyectos basados en currículos integrados (Vietes y Gómez, 2017) y así abordamos la indagación de los perfiles competenciales para postgrados en Teatro Pedagógico.

- **Desarrollo e Innovación**. Gestión, Organización y desarrollo de cursos, jornadas, seminarios, y eventos Interdisciplinares sobre el Teatro aplicado a las NEAE.

Desarrollo de Talleres de Teatro Pedagógico

El reto principal como hemos señalado en la introducción, es favorecer y maximizar el desarrollo integral de las personas que lo necesitan especialmente por sus condiciones de riesgo por exclusión social y diversidad intelectual (Down, asperger, autismo y lesión medular). Para ellos es nuestro trabajo y sin duda, son *los protagonistas*. Es su ilusión y transferencia de aprendizajes, lo que nos anima a mejorar, demostrar, formalizar y evidenciar que las actividades creativas en general y el teatro en particular, inciden positivamente en su calidad de vida. Por tanto, la formalización y desarrollo de talleres

afines a las artes escénicas aplicadas es una prioridad.

Los talleres que podemos asumir son dos a semana y se programan por semestres:

- Taller de Teatro del programa específico de la *Universidad para Mayores* de la ULL. 2011-2012.Vicerrectorado de Extensión
- Taller de Teatro Pedagógico *Trisómicos* 21. 2012-2013.
- Taller de Teatro para Mayores Estudio85. 2012-2013.
- Taller de Teatro Pedagógico *Down Tenerife* 2013-2014.
- Taller de Teatro Pedagógico *Down Tenerife* Niveles I y II.2014-2018
- Taller de Teatro Pedagógico del Grupo Mixto Estudio85 y Facultad de Educación 2014-2018.

Desde su estabilidad en 2014 mediante la Asociación Educativa y Social Estudio 85, **los talleres son reclamados por diferentes especialistas** para la *derivación de casos complejos de diferentes grados de autismos, parálisis cerebral y déficit intelectual por trastornos generalizados del desarrollo y la conducta.*

Estos talleres son diseñados y desarrollados bajo los principios psicopedagógicos de la metodología constructivista, principios inclusivos e integradores de la intervención activa y adaptada a las necesidades educativas específicas de cada alumno y alumna.

El enfoque competencial que desarrollamos se basa en las competencias motrices, expresivas, sociales, artísticas y productivas.

Como es lógico, gran parte de los procesos de investigación son dirigidos hacia el descubrimiento de cómo se desarrollan estas competencias, cómo es su interacción y como se afectan unas y otras, algunos resultados han sido publicados en Castillo-Olivares, González y Morín (2014) y González (2017).

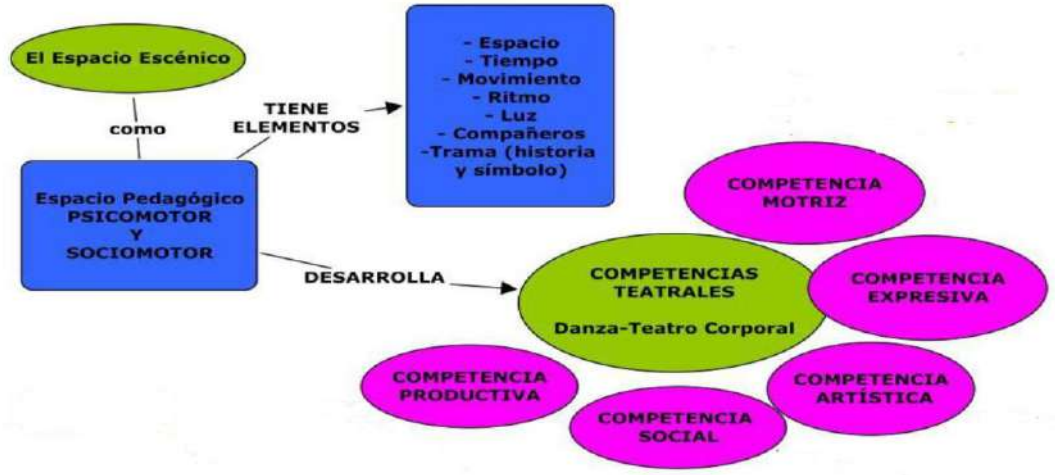


Ilustración 1. El espacio escénico como espacio pedagógico

Investigación Formal en las línea de indagación sobre Modelos de Intervención Psicopedagógica

Sin duda asumimos como una responsabilidad social, intelectual y académica indagar formalmente sobre los muchos interrogantes que se abren entorno las *artes aplicadas a la educación*, *a la psicopedagogía y a la terapia.*

¿Podemos valorar un crecimiento competencial asociado a éstas actividades?, ¿cómo se relacionan las competencias que hemos señalado?, ¿debemos incluir otras?

Entre algunos de los resultados destacados que nos encontramos, debemos mencionar

que entre las personas con discapacidad intelectual, la competencia que mejor se desarrolla con impacto directo sobre su calidad de vida es la competencia social, seguida de la competencia motriz (González, 2018). Resultados similares los encontramos en Muñoz (2017) en el espectro autista, en Merchan (2012).

En segundo lugar, cabe destacar su desarrollo individualizado, pues hay un crecimiento competencial muy diferente entre unos y otros. La competencia motriz tiene un desarrollo inicial más rápido y después se estabiliza, de modo que establecidos los patrones de movimiento suficientes, su desarrollo pasa hacia la expresión y la competencia artística (González, 2018).

La competencia productiva es muy lenta de desarrollar, requiere memoria motriz, capacidad de retentiva espacial y lectoescritura, por ello transformamos a adaptamos la producción final mediante tecnologías afines, como la producción de cortos o videoclips.

Los trabajos publicados más relevantes en esta línea son:

- Tesis doctoral: El Teatro Pedagógico como modelo de intervención en las necesidades específicas de atención educativa para personas con síndrome de Down. De Natalia González. Lectura 2017
- Proyecto de Tesis Doctoral en desarrollo. El cambio en las asociaciones para la discapacidad: Autodeterminación y calidad de vida. De Emma Renata Rodríguez. En desarrollo 2018.
- Trabajo de Fin de Master: El desarrollo de competencias mediante el Teatro Pedagógico: Un estudio de caso de una persona con síndrome de Down. De Mª Cristina González. Lectura 2018
- Trabajo de Fin de Grado: El Teatro Pedagógico en la Educación Infantil. Mariana Carolina Blanch, Carmen Calero y Dalila Hernández. Lectura 2018
- Trabajo de Fin de Grado: El uso de los títeres como estrategia de enseñanza en las Aulas Hospitalarias. De Zaida Rodríguez. 2017
- IV Jornadas De Innovación Educativa. 2014. Comunicación: “ El Taller De Video Como Metodología Multicompetencial, ”Universidad De La Laguna, Vicerrectorado De Calidad Institucional
- V Jornadas De Innovación Educativa. Comunicación: “ Taller De Video producción Para La Educación Inclusiva”. Universidad De La Laguna, Vicerrectorado De Calidad Institucional. 2013
- Universidad De Almería 2013.Congreso Internacional Sobre Intervención Social Y Educativa En Grupos Vulnerables. Comunicación. “La Expresión Corporal Para Personas Con Síndrome De Down . Análisis Praxiológico: Del Cuerpo Reprimido Al Cuerpo Expresivo”. Comunicación. “La Intervención Socioeducativa Mediante El Juego Simbólico”. Comunicación “Los Talleres De Teatro Como Modelo de Intervención Para Las Personas Con Necesidades Específicas de Atención Educativa”.

Diseño, desarrollo y Evaluación de programas formativos para educadores, especialistas, técnicos y monitores sobre Teatro Pedagógico

Se han realizado en estos 6 años diferentes actividades formativas *formales*, *no formales e informales*.

Entre las propuestas formales cabría destacar:

- El *primer curso Interdisciplinar* Universitario de Teatro Educación y Neurociencia.
- Los programas formativos de *Practicum de Psicopedagogía, Pedagogía y Bellas Artes*, mediante convenio como entidad colaboradora con las prácticas de cuarto de los grados respectivos.

Entre las no formales:

- El curso experto de “Monitor de Teatro pedagógico” para maestros/as, pedagogos/as y psicólogos/as. Convenio con ULL y Universidad Empresa.

- Varios Cursos del catálogo de actividades formativas universitarias del Vicerrectorado de Extensión Universitaria.

  a. El Teatro aplicado al desarrollo competencial en NEAE, de la universidad de Lanzarote.

  b. Los cursos de Teatro Pedagógico para la Pedagogía Terapéutica.

  c. Modelos de intervención basado en Improvisación Dirigida por Eventos (IDE).

Los procesos formativos informales son realizados dentro de la Asociación Estudio85 con diferentes grupos de voluntarios y voluntarias, procedentes de diferentes campos como logopedia, magisterio, psicología y pedagogía. Como es usual mantienen una naturaleza constructiva atendiendo a la inmediatez de las necesidades.

Propuesta competencial para los especialistas en Teatro Pedagógico

Estos programas formativos han evolucionado debido al hecho de que tras las revisiones de los cursos, de los estudiantes que se matriculan y las necesidades formativas que detectamos, hemos ido mejorando nuestros criterios de valoración de las competencias necesarias para trabajar las Artes Escénicas como una propuesta adecuada para el desarrollo personal e integral de las personas con características especiales.

Competencias genéricas

Sin duda es necesario ubicarnos desde unas competencias genéricas de alto nivel y repensarlas de un modo transdisciplinar donde estén presentes los conocimientos psicopedagógicos, los conocimientos técnicos de la creación escénica, la pedagogía teatral, y sin duda las competencias que las empujan a crecer, y dotan al especialista responsable de autonomía para diseñar, desarrollar y evaluar las sesiones. Las competencias genéricas son las siguientes:

- Conocimientos psicopedagógicos básicos para la atención de Necesidades Educativas Específicas
- Conocimientos básicos del Teatro como Arte Escénica compleja y colectiva
- Conocimientos básicos de la Pedagogía Teatral
- Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica
- Capacidad de análisis y síntesis de situaciones, contextos y relaciones
- Competencia para aprender a aprender
- Competencia informacional
- Planificación y gestión del tiempo
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Capacidad de resolución de problemas

Competencias profesionales

Además también entendemos que hay otro conjunto de competencias necesarias que, debido a la naturaleza de estas actividades (colectivas, emocionales, expresivas, emergentes y muy reconducidas en la acción), requieren una serie de competencias que llamamos *"competencias profesionales"* , que deben permitir gestionar un liderazgo democrático eficaz. Esto nos lleva a reforzar actitudes y procedimientos éticos, de motivación de logro, de habilidades interpersonales, de iniciativa. Serían las siguientes:

- Capacidad de toma de decisiones
- Capacidad de trabajar en un equipo (interdisciplinar)
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de liderazgo
- Capacidad de comunicación con personas no expertas en la materia
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Capacidad para trabajar autónomamente

- Capacidad de diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Compromiso ético con la profesión
- Preocupación por la calidad
- Motivación por el logro

Competencias específicas profesionales

Y por último, la naturaleza terapéutica del teatro aplicado para personas con discapacidad intelectual, *requiere aplicar y adaptar* la generalidad *a cada caso* desde una formación psicopedagógica aplicada.

La capacidad de análisis sobre las acciones simbólicas y sobre las necesidades y carencias del juego o la expresión dramática, nos lleva a desarrollar una *constante conexión entre el actor y su acción dramatizada en su desarrollo personal, es decir en su zona de desarrollo psicoeducativo y social*.

En ocasiones las sesiones requieren enfocarse en un solo miembro por causas a veces intuidas por un gesto antes de la sesión, a veces por una información de las madres, o por las profesoras o asistentes que les acompañan durante el día. O simplemente por una acción determinada en ese momento. La capacidad de "salirse del plan" y reconducir o improvisar una acción alternativa basada en la observación, es una competencia analítica, que definimos como "competencias específicas el teatro pedagógico". Son las siguientes:

- Analizar las *necesidades de cada miembro del grupo en relación a su desarrollo personal integral* y saber enfocar las actividades teatrales para el apoyo a dicho desarrollo.
- *Analizar e interpretar las acciones individuales* y colectivas para la desarrollar valoraciones ajustadas a la realidad competencial, evolutiva y terapéutica de cada caso.
- Aplicar los principios del teatro pedagógico en *el contexto* de formación.
- *Conocer e identificar desigualdades cognitivas, motrices, relacionales, expresivas, artísticas y evolutivas de los diferentes miembros del grupo para adaptar sus tareas individuales y colectivas*.
- Analizar los problemas contextuales, ambientales y de clima en el tiempo real para diseñar actuaciones para afrontarlos.
- Planificar/desarrollar/ejecutar procesos de investigación concretos y formales para mejorar en la praxis profesional.
- Organizar y coordinar la utilización y el funcionamiento de los recursos de la institución educativa dentro de la cual se desarrolla la intervención para optimizar el desarrollo de las acciones formativas.
- Diseñar y desarrollar programas y/o planes de intervención psicopedagógica basados en Teatro Pedagógico
- Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, orientados a la monitorización de proceso psicopedagógico.
- Identificar, localizar, analizar y gestionar información y documentación de interés para la mejor compresión y reconstrucción del modelos de Teatro Pedagógico.

Conclusiones

Hemos expuesto un sexenio de trabajos diversos en el campo del Teatro Aplicado (talleres, investigaciones, difusiones y cursos) y para concluir debemos señalar tres claves que definen esta línea de investigación:

- Este **es un campo rico para la investigación pedagógica y didáctica**. Vivimos un tiempo de crecimiento de los enfoques inclusivos y por tanto las aplicaciones de las mejores propuestas pedagógicas para las personas con necesidades especiales están por llegar. Sabemos poco y debemos seguir aprendiendo de lo que hacemos.
- Este **es un campo transdisciplinar,** porque requiere presencias en plural de familias, pedagogos/as, psicólogos/as, maestras/os, educadores/as sociales, logopedas, filólogos/as, educadores físicos, especialistas de artes plásticas, bailarines, escenógrafos, cineastas, actores, y

ciudadanos, al fin, partícipes de la creación artística y su medida en su contexto.

- Es un campo **NECESITADO,** porque **la inclusión sigue siendo un viaje lejano**. Necesita colaboración y creación de redes de apoyo, necesita visibilizar las acciones extraordinarias que permanecen ocultas. Necesita más formación de cursos expertos. Requiere incrustarse en programas formativos formales en los magisterios, las pedagogías y las psicologías. Necesitamos postgrados afines transdisciplinares, Congresos de apoyo internacional que visibilicen los avances y sean punto de arranque de nuevos retos y creación de vínculos. Necesitamos revistas especializadas en este campo. Necesitamos seguir investigando sobre los fundamentos psicopedagógicos de los modelos de intervención basados en el teatro aplicado a la educación.

Referencias

Blanco, A., Regueiro, J.M. y González, M. (2012) El teatro como herramienta socializadora para personas con asperger. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía.* Recuperado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246883008

Carrillo, P. (2015). La Investigación basada en la Práctica de las Artes y los Medios Audiovisuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*, 219-240. Recuperado en https://search.proquest.com/docview/1649126344

Coteron, J. y Sanchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa, 16*(16), 113-134. Recuperado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3325947

Cruz, V., Caballero, P. y Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa, 31*(2)

Fávero, A. (2013). Profesores reflexivos: Reinventar la práctica desde la innovación. Linhas Críticas, 19(38), p. 187-205. Recuperado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193526311012

González, N. (2017). El Teatro Pedagógico como modelo de intervención en las necesidades educativas específicas para personas con Síndrome de Down (Tesis Doctoral). Repositorio Universidad de La Laguna. Disponible en: http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7627

Martín, E. (XXXX). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). Estudios Pedagógicos, Recuperado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865003

Merchan, C. (2012). De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico pedagógico: La contrucción del rol docente. *Folios, (*33) Recuperado en https://doaj.org/article/e58b411c781b4b5c9eab966369ed49cb

Morales, M. y Sánchez T. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima,* (26) Recuperado en https://search.proquest.com/docview/1926774210

Motos, T. (2013) *Otros escenarios para el Teatro: Teatro aplicado*. Ciudad Real: Ñaque.

Muñoz, M.J. (2017). Desarrollo socio afectivo de adultos con trastornos del espectro autista a través del baile. Recuperado en http://hdl.handle.net/10433/3838

Oltra, M.À. (2013). Los títeres: Un recurso educativo. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa,* (54).

Patiño, E y Erans,C. (1985). *Teatro y Escuela*. Barcelona: Integral.

Talavera, P. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con trastorno del espectro autista en aulas abiertas especializadas. *Revista Complutense De Educación, 27*(1), 257-284. Recuperado en https://search.proquest.com/docview/1

791549809

Vieites, M.F. y Gómez, J.A. (2017). Creación teatral e interdisciplinariedad en la educación superior: Hacia un proyecto formativo integrado en arte dramático. *Foro De Educación, 15*(22).

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

Escape Room educativo: gamificación para el aprendizaje de obras de arte

Educational Escape Room: gamification for the learning of works of art

Nuria González-Nuevo Vázquez[1]

Covadonga González-Nuevo Vázquez [2]

[1]Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, administradora de la empresa Peripecias y directora Escuela oficial de Tiempo Libre Daya Dan, España

[2]Psicóloga, miembro del grupo de teatro de la universidad y monitora de tiempo libre, España

nuriaptsc@gmail.com

Para referenciar: González-Nuevo Vázquez, Nuria, y González-Nuevo Vázquez, Covadonga. (2019). *Escape Room* educativo: gamificación para el aprendizaje de obras de arte. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 117-122.

***RESUMEN*:** Los escape rooms han traspasado el ámbito del ocio llegando al ámbito educativo. Son una forma de gamificación que ya han sido aplicados en diversas ocasiones dejando claro las ventajas que ofrece que ellos sean los protagonistas de una forma tan activa de su aprendizaje. En esta comunicación se explica la aplicación de un escape room educativo sobre arte en niñas y niños de ocho años. Los resultados de su aplicación han sido muy favorables, generando una gran motivación e interés entre los niños por la actividad en sí y por las obras presentadas. Se propone una nueva forma de escape room donde los propios niños diseñen sus propias salas.

ABSTRACT: The escape rooms have gone beyond the scope of leisure reaching the educational field. They are a form of gamification that have already been applied on several occasions, making clear the advantages offered by them being the protagonists of such an active way of learning. This communication explains the application of an educational escape room on art in eight-year-old children. The results of its application have been very favorable, generating great motivation and interest among the children for the activity itself and for the works presented. A new form of escape room is proposed where the children themselves design their own rooms.

Argumentación teórica

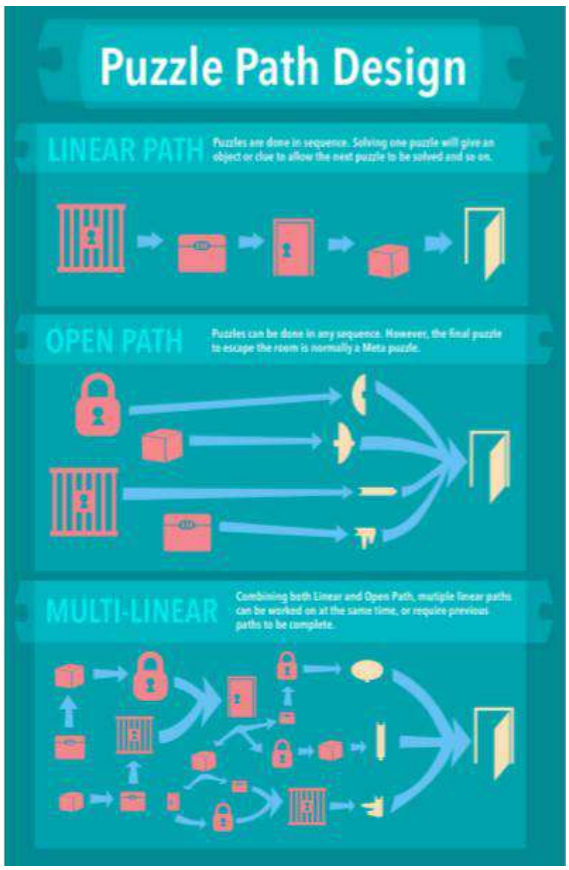
Los juegos de escape o escape romos son juegos de inmersión basados en el trabajo en equipo en los que los jugadores descubren pistas, resuelven enigmas, puzles y tareas en una o varias estancias con el fin de alcanzar un objetivo final en un tiempo limitado (Nicholson, 2015b). El primer documento que realiza un juego de escape y lo llama "escape game" fue hecho por la compañía publicitaria SCRAP en Kyoto (SCRAP, 2007). Los precursores identificados por Nicholson (2015a) son seis: los juegos de rol en vivo, los juegos de aventuras digitales, juegos de puzzles (también llamados retos o enigmas), el teatro interactivo y las casas del terror, los juegos de aventura en shows y película y algunos intentos previos por la industria del entretenimiento como "Entros" que es un restaurante en Seattle donde las personas que cenaban participaban en juegos de misterio en el mismo restaurante. Este mismo autor hizo una encuesta a 175 centros de escape de todo el mundo obteniendo que en Asia el 50% creían que este mercado estaba sobresaturado, el 43% en Australia, el 17% en Europa y el 12% en el Norte y Sur de América.

Tiene varios componentes un escape: (1) un "Game master" que es el que explica la historia, dirige la partida, incentiva a los jugadores y da las pistas, (2) puzzles, enigmas o retos son elementos que nos ayudan a resolver los distintos acertijos que a su vez nos llevan a la solución de la sala, (3) pistas que ayudan a los jugadores cuando no consiguen avanzar en alguna parte del juego pueden ser por voz, en persona o escritas (esta es la más frecuente en una pantalla), (4) la narrativa, en el escape hay algo más que una secuencia de puzzles que se van solucionando ya que tienen una historia como hilo conductor, (5) el tiempo que suele ser un máximo de 60 minutos, si se tarda más tiempo se ha perdido y (6) el equipo que son el grupo de jugadores que participan en la sala que suele ser de 2 a 6 personas.

Wiemer, Elumir y Clare (2016) afirman que los escapes son una serie de puzzles con una historia que los une. Los puzzles se componen de tres partes: un desafío que superar, una solución y un refuerzo por solucionar el problema. El puzzle más frecuente que se encuentra en un escape es una caja cerrada con un candado de tres dígitos (desafío), la solución serían los tres dígitos (se deducirán de alguna pista como una fecha) y el refuerzo una vez la caja está abierta se puede encontrar una clave, otro acertijo o cualquier otro elemento de la historia (refuerzo). Hay dos tipos básicos de puzzle los mentales que son acertijos de lógica y los físicos que necesitan cierta habilidad para lograrlos.Después hay los llamados meta-puzzles cuya solución final está formada por la solución de varios puzzles anteriores.

El diseño de las series de puzzles puede ser de varios tipos como se explica en la siguiente figura:

.



Patrón lineal una serie ordenada de retos te llevarán directamente hacia la meta.

Patrón abierto los puzzles o retos pueden ser asumidos en cualquier orden pero el puzzle final será un “metapuzzle”, es decir, se resolverá con la combinación de soluciones de otros retos anteriores.

Patrón multilineal combina los patrones anteriores al introducir diversos patrones lineales en los que los retos se pueden asumir a la vez y pueden requerir tener otros resueltos para continuar.

Figura 1. Wiemker, Elumir y Clare (2016)

El escape se relaciona con el teatro ya que se puede incluir actores que expliquen partes del juego y que interactúen con los jugadores además de los acertijos. Por lo que se beneficiarían de todas las ventajas de la pedagogía teatral. La pedagogía teatral consiste en usar el teatro como medio para conseguir nuevos conocimientos nace con los movimientos a favor de la educación constructivista siendo un autor de especial relevancia el psicólogo Vygotski (Merino, 2009) que propone que el aprendizaje se mueve desde un conocimiento real (conocimiento previo), pasando por una Zona de Desarrollo Próximo (aprendizaje asistido y personal), para llegar a un área potencial (el objetivo que alcanzar)(Moll, 1993). En el caso de los escapes con el teatro habría un conocimiento previo que serían todas esas habilidades que han conseguido los niños a lo largo de su vida que pueden aplicar como conocimientos sobre acertijos de videojuegos, historias de libros que puedan usar, conocimientos escolares o habilidades para hablar en público. El Desarrollo Próximo lo conseguirían con el trabajo individual, en grupo y un adulto que los guíe y el área potencial que sería el aprendizaje que pueden conseguir con todo este proceso. El uso del teatro como método pedagógico ha demostrado ser útil por diversos factores: porque permite al estudiante implicarse emocionalmente y aprender más profundamente las lecciones, el estudiante se mete en el relato y tiene una mejor comprensión de los textos, promueve el desarrollo de vocabulario, estimula la imaginación,favorece la cooperación y organizar la información, hace que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y además el teatro interrelaciona artes diferentes como la literatura, música, pintura, danza o el canto (Wagner, 1998; Baldwin, Fleming y Neelands, 2003; Navarro, 2006).

Por tanto, el escape es una forma de gamificación que ayuda a los estudiantes a

conseguir nuevos conocimientos a través de la motivación intrínseca más que la extrínseca (Kapp, 2012). Esta forma de aprender que incluye el juego ha generado un aumento en el compromiso y la retención de conocimientos (Bruder, 2015). Los escapes ya han sido aplicados sobre todo en estudios universitarios (Monaghan y Nicholson, 2017; Hita y Sánchez, 2016) encontrando beneficios en el aprendizaje. En este trabajo se explica la aplicación de un escape previamente diseñado en niños/as de ocho años (cuya temática es un museo y se pretende enseñar los autores y las distintas obras de arte) y se propone una nueva posibilidad educativa haciendo no solo escapes para la adquisición de conocimientos sino escapes diseñados por los propios niños/as y con ellos mismos actuando para presentarlos.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia en el que se basa este trabajo es la implementación de una sesión de juego de escape. Esta se realizó dentro del programa de actividades de la empresa Peripecias. Peripecias tiene su sede en Piedras Blancas perteneciente al concejo de Castrillón en Asturias. La empresa se dedica entre otras áreas a la animación sociocultural y cuenta también con la Escuela oficial de tiempo libre Daya Dan, donde se imparte formación sobre este ámbito.

El escape al que se refiere este trabajo lleva el título de “El ladrón Facundo y el museo”. Se preparó entre los meses de febrero a mayo, y en mayo se puso en práctica. Esta actividad estaba formada por tres zonas con 30 cuadros y tres esculturas. Tenía la peculiaridad de ser movible y poder realizarse al aire libre pero en este caso se realizó en un recinto cerrado. La historia es explicada por los actores que representan a dos guías del museo. Al comenzar el escape los niños se encuentran con estos guías que les invitan a entrar en el museo, una vez dentro suena una alarma que avisa de que ha habido un robo. Los guías llaman al inspector (vídeo de un actor) en el que advierte de que el ladrón Facundo ha robado una obra del museo y si no las encuentran antes de que pasen 60 minutos serán detenidos por la policía al ser los únicos presentes. Esto sucede en la primera sala, entonces pasan a la segunda sala donde comienza la acción y tienen que comenzar a buscar las pistas que les lleve al cuadro. La primera prueba consiste en recoger los cuadros que hay por el suelo y colocarlos en sus expositores relacionando cada lámina con su título. Si no lo relacionan bien al terminar de colocar los cuadros no sabrían qué cuadro fue el robado. Una vez hecho esto descubren que efectivamente falta un cuadro y los guías leen una nota que escribió Facundo retándoles a encontrarlo. Entre los cuadros encuentran la primera pista que les irá guiando a lo largo del escape en el anexo I se especifican las pistas usadas. Con la pista final encuentran el cuadro último y paran el tiempo sabiéndose así si lo consiguieron o no.

Los niños que participaron en el escape eran ocho niños de ocho años que participaron activamente en los retos propuestos. Durante el escape room han podido aprender nuevos conocimientos sobre arte teniendo que relacionar el título con el cuadro en la resolución de pistas. Los niños encontraron esta experiencia como divertida y además influyó en su interés en las obras al comentar con emoción lo que les parecía cada una con la finalización de la activación.

Se propone además de la descripción de esta experiencia un escape que incluya más actividad teatral e implicación de los niños al tener que diseñar ellos mismos una escape room que a su vez incluya distintas temática. El guión que se ofrecería a los niños sería el mismo del propio escape del ladrón Facundo con tres salas una de presentación, otra donde están los cuadros (nudo) y desenlace tercera en la que encuentran la pista para encontrar el cuadro que falta. Serían ocho niños preparando el escape y deberían repartirse los roles siendo al menos cuatro actores presenciales y uno el inspector en vídeo. Pueden usar los cuadros que quieran, las pistas que quieran, pueden incluir las técnicas nuevas que quieran que estén relacionadas con el arte (pistas relacionadas con canciones, poesías…), se les animaría a usar datos de los cuadros y de los autores relacionándolos, pueden pedir diferentes tipos de material según disponibilidad (pantallas de ordenador, cascos, algún juego más físico…). La única regla es que deben usar al menos 30 obras y de al menos cinco autores diferentes. Con esto se pondría en

práctica la información recogida, interrelacionarían la información, el trabajo en grupo, el reparto de roles y la profundización de la información y aplicación de otra información que les interese.

Se propone asimismo una evaluación para esta actividad. Hacer una evaluación pre y post preguntando cuantos cuadros y autores conocían antes del juego y después, opinión sobre alguno de los cuadros que más y menos les gustaron y por qué para fomentar su interés. Además podría ser interesante observar su trabajo en grupo y trabajar el reparto de roles y si hubo alguna conducta disruptiva y cómo solucionarla. Si esto tuviera éxito y se consiguiera involucrar a los niños de las aulas podría ser interesante hacer una red de escapes entre los colegios de diferentes temáticas e involucrando diferentes áreas.

Conclusiones

Los escape room son una forma de gamificación con muchas posibilidades de aplicarse en la educación y que ya han sido puestos en práctica con beneficios en la motivación y aprendizaje de los alumnos. Además, incluyendo la participación de actores se acerca el mundo del teatro a los participantes de una forma inmersiva. Se explica en esta comunicación una experiencia en el desarrollo de una escape room sobre arte a niños de ocho años donde se incluían dos actores in situ y uno a través de un vídeo con unos satisfactorios resultados en el rendimiento y motivación de los participantes. Además se propone en vistas al futuro hacer que las escape room sean diseñadas por los propios participantes pudiendo actuar ellos mismos y desarrollar todo su potencial de aprendizaje. De esta manera se da una flexibilidad necesaria al aprendizaje y se favorece que participen todos los niños sea cual sea sus habilidades. La propuesta incluye que los escapes sean interdisciplinares de forma que se apliquen las competencias trabajadas en las distintas áreas.

Referencias

Baldwin, P., Fleming, K. y Neelands, J (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches.* Londres: Routledge Falmer.

Bruder, P. (2015). Game on: Gamification in the classroom. *The Educational Digest*, *80*(7), 56-60.

Hita, A. y Sánchez, C. (2017) Desarrollo de una Escape Room mediante tecnologías de Realidad Virtual para aplicaciones de formación Universidad Politécnica de Cataluña [en línea] Recuperado el 10/10/2018 de https://upcommons.upc.edu/handle/2117/105924

Kapp, K.M. (2012). T*he gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.* San Francisco, CA: Pfeifler.

SCRAP (2007). Real Escape Game project first series [en línea] Recuperado el 10/10/2018 de http://realdgame.jp/event/nazotokinoutage.html

Merino, C.B. (2009). Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo abierto: Revista de educación*, *28*(1), 69-87.

Monaghan, R. y Nicholson, S. (2017). Bringing Escape Room Concepts to Pathophysiology Case Studies. *Journal of the Human Anatomy and Physiology Society, 21*(2), 49-62.

Moll, L.C., Sinnot, E. y Wald, M. (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique Grupo Editor.

Navarro, R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, *9*,11-18.

Nicholson, S. (2015a). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper. [en línea] Recuperado el 10/10/2018 de: http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf

Nicholson, S. (2015b) The State of Escape: Escape Room Design and Facilities. Meaningful Play 2016. Lansing Michigan [en línea] Recuperado el 10/10/2018 de: http://scottnicholson.con/pubs/stateofescape-pdf

Wagner, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts*. Portsmouth: Heinemann.

Wiemker, M. Elumir, E. y Clare, A. (2016) Escape Room Games "Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?". *Game-based learning,* 55-68 [en línea] Recuperado el 10/10/2018 de: http://www.teamworkandteamplay.com/resources/resources-escaperooms.pdf

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

El *lipdub* como propuesta de enseñanza en la titulación del grado en maestro en educación infantil

Lipdub as a teaching proposal in the bachelor's degree in infant teaching education

Alejandro Carriedo Cayón
Beatriz Sánchez Martínez
Inés López Manrique
Universidad de Oviedo, España
carriedoalejandro@uniovi.es

Para referenciar: Carriedo Cayón, Alejandro, Sánchez Martínez, Beatriz, y López Manrique, Inés. (2019). El *lipdub* como propuesta de enseñanza en la titulación del grado en maestro en educación infantil. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 123-130.

RESUMEN: La expresión corporal es un contenido que debe ser desarrollado en la etapa de educación infantil. Para ello es importante conocer la forma tradicional de trabajarla y también las propuestas más innovadoras. Es por este motivo que los docentes deben estar actualizados en las distintas metodologías y posibilidades de trabajo en torno a la expresividad humana. En este trabajo se propone tan solo una de ellas, contextualizada en un proyecto de innovación educativa en el que el alumnado del grado en maestro en Educación infantil tendrá que crear un *lipdub*.

ABSTRACT: Body language is a content that must be taught during the infant education period. It is important to know traditional methods of teaching, but it is also important that teachers know the newest ways. For this reason, teachers must be updated in the different methodologies and work possibilities around human expressiveness. In this paper only one of them is proposed and contextualized in an educational innovation project in which the students of the bachelor's degree in infant teaching education will have to create a *lipdub*.

Introducción

No se puede entender el desarrollo y la evolución del ser humano sin hablar de la motricidad. Por un lado, el movimiento permitió que los primeros hombres y mujeres prehistóricos explorasen el medio en el que se encontraban; después facilitó que sobrevivieran en él; y finalmente, les ayudo a comunicarse entre ellos, lo que hizo que pudieran evolucionar conjuntamente como especie. En este sentido, es importante destacar el descubrimiento del fuego, pues no solo permitía ahuyentar a las fieras o cocinar alimentos, también facilitó que los pequeños grupos se reunieran en torno a él, bien para contar historias o para realizar las primeras danzas y los primeros rituales religiosos. Es en este momento cuando podemos empezar a hablar del uso del movimiento para algo más que para procurarse comida, defenderse o desplazarse. En otras palabras, podemos decir que la expresión corporal nace cuando el ser humano comienza a expresarse con su cuerpo a través del movimiento.

Desde entonces, la expresión corporal ha evolucionado mucho, hasta el punto de que es una parte importante del currículo educativo en la etapa de educación infantil. Los niños y niñas de educación infantil deben experimentar cualquier tipo de lenguaje que les permita expresar su mundo emocional: el lenguaje musical, el lenguaje plástico, el lenguaje verbal y no verbal, y como no, el lenguaje corporal. Por este motivo, es necesario que los docentes aprendan a gestionar en sus aulas las emociones y habilidades sociales de su alumnado (Cruz, 2014). En este sentido, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil dice en el artículo 2. Fines, que:

> 1. La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.
>
> 2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal. p. 323232).

Es decir, el movimiento motor y las manifestaciones de la comunicación son elementos clave para el desarrollo de los niños y niñas en la etapa de educación infantil, y la expresión corporal se ocupa de la unión de estos dos elementos. Esta disciplina desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, y la comunicación humana (Pacheco, 2015). A través de esta forma de comunicación, el niño puede percibirse, conocerse y manifestarse, lo que a su vez será la base de otros aprendizajes específicos. Por estos motivos los maestros/as deben trabajar este ámbito de la motricidad de forma variada y motivante. Así, el objetivo de este trabajo es

proponer una experiencia de innovación docente basada en la creación de un *lipdub* que se desarrollará con alumnado matriculado en el grado de Maestro en Educación Infantil.

La expresión corporal en educación infantil

Después de leer detenidamente el apartado del Real Decreto 1630/2006 dedicado a los fines de la educación infantil, puede observarse que la educación física o psicomotricidad es un área que contribuye especialmente al desarrollo integral de los niños y niñas. No solo incide positivamente en el ámbito motor, sino que múltiples investigaciones destacan sus posibilidades para favorecer el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas en edad infantil (Brown, Pearson, Braithwaite, Brown, y Biddle, 2013; Janssen y Leblanc, 2010). Vemos por tanto, que incide directamente en los tres componentes de la salud (Organización Mundial de la Salud, 1948). Sin embargo, la expresión corporal como contenido educativo no ha gozado de mucha popularidad entre el profesorado de educación física en las etapas de educación primaria y secundaria (Matanin y Collier, 2003; Méndez-Alonso, Fernández-Río, Méndez-Giménez, y Prieto, 2015; Montávez, 2012). Como resultado, los estudiantes de estas etapas han tenido pocas experiencias en el ámbito de la expresión corporal (Robles, 2008). Según Moreno y Hellin (2007) esto podría deberse a la escasa frecuencia con la que el profesorado imparte este contenido, así como por el enfoque metodológico empleado. En este sentido, existen pocos trabajos que hayan analizado estas cuestiones en la etapa de educación infantil. Por lo tanto, la formación del profesorado en temas de expresión corporal parece de vital importancia.

El trabajo de la expresión corporal suele desarrollarse bajo planteamientos constructivistas y con metodologías basadas en el descubrimiento con escasa o inexistente importancia asignada a la técnica. Así, la finalidad educativa de la expresión corporal se centra en el proceso vivido por el niño, que es lo verdaderamente importante. Y de este modo, desaparece la preocupación y la presión por el resultado final.

En este sentido, tal como recoge Pacheco (2015) algunos de las manifestaciones expresivas más utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de la expresión corporal son a) el gesto o movimiento expresivo del cuerpo que puede oscilar en un amplio rango de intensidades y que está cargado de sentido, que refleja sentimientos, deseos o emociones, b) la postura entendida como la disposición del cuerpo que permite comunicar actitudes, estado de ánimo, aspectos afectivos, c) la mirada y su gran poder expresivo como medio eficaz para comunicar el estado emocional y afectivo a la vez que se refuerzan los mensajes verbales, d) la danza como la manifestación corporal en la que acontecen todos los factores que configuran el movimiento, e) el mimo entendido como el arte de saber crear ilusiones exclusivamente a través del movimiento, f) la expresión dramática como forma de comunicación que se presenta como una forma creativa y didáctica que tiene distintas opciones: el juego dramático o dramatización (representación de situaciones donde el alumnado improvisa colectivamente varios aspectos sobre el tema elegido previamente); el juego simbólico (los niños y las niñas crean símbolos con sus acciones); el juego escénico (juego teatral en el que se representan argumentos).

Por lo tanto, los maestros en formación deben conocer la importancia de desarrollar la expresividad de sus alumnos mediante estas prácticas motrices, pero por otro lado, también deben conocer los enfoques más novedosos que se pueden utilizar y que se están utilizando en las escuelas para trabajar la expresividad a través del movimiento (e.g., Carriedo, 2017; Sotoca, Arévalo, y Álvarez, 2017; Carriedo, Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini, 2020). Como por ejemplo el *mannequin challenge,* que es un fenómeno surgido de internet en el que los participantes deben adoptar una postura completamente estática que refleje algún tipo de movimiento. Es una actividad que debe hacerse en grupo mientras que un miembro externo realiza una grabación que representaría una especie de fotografía en tres dimensiones. Esta práctica irrumpió con fuerza en los centros de enseñanza secundaria obligatoria, pero también en las escuelas de educación primaria y educación infantil (Figura 1).

Figura 1. *Mannequin Challenge* realizado en un aula de educación infantil. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=eJc3pl4La1Q

Otro ejemplo es el *Andy's coming,* que es una versión posterior al *manequin challenge* y que fue sacado de la película *Toy Story* (Pixar Animation Studiosy Walt Disney Studios, 1995). Hace alusión a una escena en la que todos los muñecos están interactuando y rápidamente deben hacerse los "muñecos" porque Andy, el niño de la casa, está a punto de entrar en su habitación (Figura 2). En el aula de educación infantil consistiría en reproducir algo parecido. El alumnado estaría jugando y en cualquier momento el docente podría gritar "¡que viene Andy!". En ese momento todos los estudiantes tendrían que tirarse al suelo como su fueran muñecos inmóviles. El control de la postura y del tono es clave en esta práctica porque desde una fase de activación y tensión, el alumnado debe rápidamente establecer una activación y un tono prácticamente nulos. Existe una evolución de esta práctica en la que los participantes tendrían que desaparecer de la escena rápidamente (i.e., *Trump is coming*).

Figura 2. Imagen de la película Toy Story (izquierda). Recuperado de https://www.femmesdaujourdhui.be/actu/le-challenge-andys-coming-devient-viral/ Realización del reto en una clase de educación infantil (derecha) recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=9s4oumUzlkM

The floor is lava challenge es otro de los retos procedentes de las modas virales de internet. En esta ocasión, el alumnado también estaría realizando una actividad motriz, y en el momento en el que se escucha la frase "el suelo es lava" tendrían que ponerse a salvo colocándose en un alto (e.g., un banco, una colchoneta, una espaldera…). Esta actividad simplemente sería una adaptación o una contextualización de una moda de internet de una actividad motora muy utilizada en las escuelas que consiste en seguir las órdenes del docente, como por ejemplo poner los pies en alto o subirse en algo.

Finalmente, incluimos el *Flashmob* por ser otra de las actividades innovadoras y que son susceptibles de ser utilizadas para desarrollar la expresión corporal. Este término hace referencia a una nueva clase de expresión social colectiva realizada bajo una falsa espontaneidad en lugares públicos. Consiste en realizar una representación breve y enérgica que causa sorpresa a los

espectadores y que puede difundirse rápidamente gracias a las nuevas tecnologías e internet. Ha sido definido como una reunión pública de personas desconocidas entre sí que se organizan a través de internet o del teléfono móvil para realizar un acto sin sentido y dispersarse a continuación (Marcillas, 2013).

Figura 3. *Flashmob* realizado en el patio de un colegio de educación infantil. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kptVgETDaFs

El *lipdub* como contenido educativo en el grado de maestro en educación infantil

El *Lipdub* es una práctica audiovisual que recientemente está adquiriendo mucha presencia en escuelas, institutos y facultades universitarias. Puede definirse como como un videoclip colaborativo en el que un grupo de personas crean una escenografía y la representan mientras hacen un *playback* con una o varias canciones (Subires, 2012). Para ello, deben sincronizar sus labios, sus gestos y sus movimientos (Figura 4). Se considera que debe realizarse en una única toma y con un único plano. Para ello, una persona empezaría a grabar y se iría desplazando por el recorrido previamente organizado para ir grabando de forma continuada. Esta propuesta podría enmarcarse en un proyecto en el que colabore un grupo, un nivel educativo, o el centro completo. El proceso de creación es el fin en sí mismo, pero el producto (i.e., el resultado final) conlleva unos altos índices de satisfacción personal para quien participa en él, enriqueciendo además, el plano cognitivo, motriz, y afectivo-social (Gómez, de la Orden, y Cuellar, 2012).

Figura 4. Lipdub realizado en con todo el alumnado de una escuela de educación infantil. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7JABk61mCC8

En el grado de educación infantil se enseñan competencias relacionadas con el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones o la capacidad de organización y planificación entre otros. Por este motivo, creemos que el trabajo del alumnado en la planificación y desarrollo de un *lipdub* puede contribuir al desarrollo de estas

competencias y al mismo tiempo, le proporcionará conocimientos prácticos e innovadores para que puedan desarrollar su futura labor docente con el alumnado de educación infantil.

Una de las asignaturas que componen el plan de estudios es Expresión y Desarrollo Corporal. En el marco de esta asignatura y a raíz de la implantación de un proyecto de innovación docente se propuso explorar las posibilidades del *lipdub* como recurso educativo en el desarrollo y en la expresividad del cuerpo a través del movimiento y del ritmo. Por este motivo, se decidió hacer un *lipdub* por tratarse de un enfoque novedoso y todavía no muy utilizado, pero con grandes posibilidades educativas para los maestros en formación y para su futuro alumnado de educación infantil. El proyecto en el que se ubica esta experiencia pretende posicionar a la educación como un referente de la generación, gestión y transferencia del conocimiento. La innovación, el trabajo multidisciplinar y la apertura de las instituciones educativas a la sociedad son algunas de las iniciativas y propuestas con las que se busca promover un cambio metodológico. Es por e ello que el alumnado del tercer curso del grado en maestro en educación infantil de la Universidad de Oviedo tendrá que planificar todas las fases relacionadas con la creación de un *lipdub* (véase Gómez, De la Orden, y Cuellar, 2012), contribuyendo así al desarrollo de estas demandas. Por un lado, el proceso de creación les permitirá experimentar en primera persona el proceso creador de este producto tan interesante y motivador, y por otro descubrirán los aspectos que pueden salir mal para que puedan anticiparse y adaptarse a sus futuros estudiantes.

Fase de planificación

1. Lo primero que tendrán que hacer en gran grupo es elegir la música adecuada. Tiene que ser dinámica y alegre.

2. Organización del recorrido. Si se va a hacer en el centro académico, en el exterior, en las aulas… Se deben pedir los permisos necesarios con suficiente antelación.

3. Planificación de la actuación de cada grupo o persona participante. Deben formarse grupos de trabajo cooperativo en el que planifiquen al detalle que indumentaria van a llevar, que parte de la canción van a representar, donde se van a colocar o hacia donde se van a dirigir.

4. Determinar el espacio que ocupa cada persona/grupo y organizar los tiempos de actuación y de transición. Relacionado con el paso anterior. Los grupos deben ubicarse en el lugar que les corresponde y esperar el momento en el que tienen que actuar.

Fase de ensayo

Una vez planificado, el *lipdub* debe ensayarse varias veces, e incluso haciendo las correspondientes grabaciones para ajustar los tiempos y los espacios.

Fase de grabación

El *lipdub* se hace en una sola toma y sin cortes, por lo que la grabación final será la puesta en escena en el que tendrán que estar listos todos los decorados y el vestuario. A pesar de los ensayos, al ser un una única toma, puede dar lugar a la improvisación. Los posibles errores que pudieran surgir por los nervios deben ser “tapados” con la improvisación.

Figura 5. Ejemplos de *Lipdubs* creados por estudiantes de la Facultad de Economía y Empresa (izquierda) y del grado en Biotecnología (derecha). Ambos de la Universidad de Oviedo. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=0o-6afpgUx0 y https://www.youtube.com/watch?v=U83TGry3fqA respectivamente.

Conclusiones

La expresión corporal es un contenido que debe ser desarrollado en la etapa de educación infantil. Para ello es importante conocer la forma tradicional de trabajarla y también las propuestas más innovadoras. Este trabajo expone la propuesta de creación de un *lipdub* entre el alumnado del grado de maestro en educación infantil. Estudiantes de titulaciones muy dispares han realizado *lipdubs*. Sin embargo, aunque se han encontrado algunos *lipdubs* subidos por alumnado de la Universidad de Oviedo en la red social www.youtube.es (e.g., Facultad de Economía y Empresa, 2011; Grado de biotecnología, 2012), no se ha encontrado ninguno realizado por estudiantes del grado en maestro en educación infantil. Por lo tanto, y por tratarse de una tipología de estudiantes que podrían desarrollar esta experiencia en su futura labor profesional, creemos interesante llevar a cabo esta práctica entre nuestro alumnado. Por un lado se pretende desarrollar la creatividad del alumnado, la expresividad, el sentido y estructuración rítmica, así como la valoración crítica de la calidad del proceso frente al producto. Y por otro, se pretende que conozcan y experimentes nuevas posibilidades de trabajar la expresión corporal. Todo ello partiendo de una metodología cooperativa que tiene entre sus objetivos mejorar la cohesión del grupo dentro de un marco recreativo y de diversión.

Referencias

Brown, H.E., Pearson, N., Braithwaite, R.E., Brown, W.J., y Biddle, S.J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports Med, 43*(3), 195–206. DOI:10.1007/s40279-012-0015-8

Carriedo, A. (2017). *Prácticas innovadoras e inclusivas para la enseñanza de la expresión corporal en educación física*. En A. Rodríguez-Martín (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades* (pp. 1251-1258). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J.A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación, 37*.

Cruz, P.C. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y comunicación social*, *19*, 107-118.

Facultad de Economía y Empresa (2011). *Lip-dub something to die for facultad de economía y empresa, Oviedo*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=0o-6afpgUx0

Gómez, E., de la Orden, G. y Cuellar, J. (2012). Realización de un lipdub para la asignatura de expresión corporal. Diseño y realización de una experiencia para los maestros especialistas en educación física. *EmásF Revista Digital de Educación Física, 16*, 20-29.

Grado en Biotecnología (2012). *Lipdub Grado en Biotecnología – Uniovi*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=U83TGry3fqA

Janssen, I. y Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *J Behav Nutr Phys Act, 7*(40), 1–16. DOI: 10.1186/1479-5868-7-40

Marañón, C. (2012). Creatividad, publicidad y educación emocional: fundamentos del lipdub como aplicación de la imagen de la marca de las universidades. Arte y Sociedad. *Revista de Investigación, 2*, 11-17.

Marcillas, I. (2013). Flasmobs: la transformación de la dramaturgia a través de las redes sociales. En J. Romera (Ed.), *Teatro e Internet en la primera década del siglo XXI* (235-249) Madrid: Verbum.

Matanin, M. y Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers´ beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 153-168.

Méndez-Alonso, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A. y Prieto, J.A. (2015). Estudio sobre las variables que influyen en el desarrollo de los

contenidos en educación física en primaria en el Principado de Asturias. *Retos, 28*, 104-109.

Montávez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Córdoba, España.

Moreno, J.A., y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(2).

Pacheco, G. (2015). *Expresión corporal en el aula infantil: Algunas consideraciones conceptuales*. Formación académica 2. Recuperado de http://www.runayupay.org/publicaciones/expresion_corporal_nivel_inicial.pdf

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil BOE núm 4, de 4 de enero de 2007.

Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación, 14,* 43-47.

Sotoca, P. Arévalo, M. y Álvarez, J. (2017). De lo viral a lo vital: un nuevo #challenge para educación física. *EmásF Revista Digital de Educación Física, 45, 93-104.*

Subires, M.P. (2012). El fenómeno del lipdub como experiencia audiovisual colaborativa en la era de la web social. *Revista Comunicación, 10*(1), 1610-1620.

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

La Creación Corporal en la asignatura Expresión Corporal y Danza del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León

The Body Performance in the subject Body Expression and Dance, Degree in Physical Activity and Sports Science of the University of León

Mª Teresa Gómez-Alonso

Mª Paz Brozas Polo

Carlos Gutiérrez-García

Universidad de León, España

mtgoma@unileon.es

Para referenciar: Gómez-Alonso, Mª Teresa, Brozas Polo, Mª Paz, y Gutiérrez-García, Carlos. (2019). La Creación Corporal en la asignatura Expresión Corporal y Danza del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 131-138.

***RESUMEN*:** Este trabajo resume una experiencia práctica, la creación corporal, desarrollada durante dos cursos académicos con 150 estudiantes en la asignatura de Expresión Corporal y Danza, del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. La creación corporal es una coreografía en la que se utilizan

diversos recursos expresivos, de acuerdo a un tema que sirve de hilo conductor. El proceso de elaboración de la Creación corporal es tan importante como la propia representación final, y ambos evidencian los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Nuestra experiencia sugiere ser flexibles en la docencia, teniendo en cuenta el entorno del alumno y los diferentes modelos y programas de aprendizaje expresivo que muestra la literatura pedagógica de la expresión corporal. Los contenidos evaluados incluyen, entre otros, el gesto, postura, voz, mirada, objetos, imagen, luz, música, texto y proceso de creatividad. La evaluación se basa en procesos de diálogo y conocimiento grupal, exposición y evaluación de la creación corporal mediante rúbrica, reflexión teórica sobre los recursos utilizados y memoria personal de sesiones. Como conclusión, podemos considerar que el proceso de creación de la Creación corporal contribuyó positivamente a la mejora de las competencias del alumno en esta materia.

ABSTRACT: This work summarizes a practical experience, the corporal performance, developed during two academic years with 150 students in the subject of Body Expression and Dance, of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences at the University of León. The body performance is a choreography in which a number of resources of corporal expression are used, according to a topic that serves as a guiding thread. The process of creating the body performance is as important as the final performance itself, and both show the students' learning. Our experience suggests to be flexible in teaching, taking into account the students' environment and the different models and programs developed from the perspective of the pedagogical literature on corporal expression. The contents we assessed include, among others, the gesture, posture, voice, gaze, objects, images, light, music, text and creativity process. The evaluation includes processes of dialogue and group knowledge, exhibition and evaluation of the body performance by using a rubric, theoretical reflection on the resources used in the performance, and personal reports on working sessions. In conclusion, we can consider that the process of creating the body performance contributed positively to the improvement of the student's competences in this subject.

Introducción

La expresión corporal (EC) ha sido considerada una materia ambigua en relación a sus contenidos y a la forma de desarrollarlos, ya que abarca numerosos ámbitos como el estético-artístico (e.g., danza, mimo, dramatización), filosófico y de las ciencias sociales (comunicación no verbal-semiótica), o psicológico y terapéutico (e.g., psicomotricidad, eutonía, terapias alternativas como la danza terapia o la Gestalt). Desde el ámbito pedagógico, y dentro de la educación física, la EC abrió tímidamente una ventana en España en la década de 1980, hacia una EC presente en los planes de estudios de educación superior (INEF de Madrid, con Ana Pelegrín) y posteriormente, en la década de 1990 con la LOGSE, como bloque de contenido en la educación física escolar (Brozas, 2010; Cachadiña, 2004; Ruano, 2004). En la actualidad, estamos asistiendo a un cambio lento en la valoración de esta materia en el ámbito de la educación física.

Entendemos la EC como un proceso de aceptación, búsqueda, consciencia e interiorización que utiliza el cuerpo y todas sus posibilidades de movimiento para expresar y comunicar emociones, ideas, pensamientos, con un marcado objeto de creatividad (Sierra, 2001). Esta concepción

puede relacionarse con una visión integral de la salud y de la actividad física como medio para la mejora de la calidad de vida de la población, y es afín con los contenidos de la EC, entre los que se incluyen el reconocimiento emocional y el desarrollo de las capacidades de socialización (Ruano & Barriopedro, 2004). Diferentes estudios desde la neurociencia vienen a corroborar el papel preponderante del cuerpo y el movimiento en la edificación del pensamiento y la personalidad del ser humano (Damasio, 2018; Marina, 2005). En este sentido, Millán (2011) cita en su blog a Maloberti en el congreso sobre neurociencias de Rio, 2011, señalando que "…cada vez más la 'ciencia académica' da mayor cabida a este tipo de actividades reconociendo, el gran aporte de bienestar para las personas que lo practican…".

El propósito de este trabajo es dar a conocer una experiencia didáctica basada en la Creación corporal. Es un trabajo que va dirigido a estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD), aunque también puede adaptarse a otros grupos poblacionales. Para su diseño hemos consultado diferentes abordajes y autores que pertenecen al núcleo pedagógico de la EC: la utilización del contexto lúdico, motricidad activa, técnicas de relajación y juegos de comunicación (Bossu & Chalanguier, 1986); la consideración del *awareness* (el estado perceptivo de alerta), el sentir la anatomía viviente y afinar la percepción (la sensopercepción) (Stokoe, 1988; Schinca, 2011); el lenguaje de la comunicación: la palabra, el gesto, la postura, la mirada, etc. (Aymerich & Aymerich, 1985; Motos, 1983; Ocampo, 2010); y el movimiento y todas sus formas de representación, el potencial de creación, la danza, la música (Laban, 1987; Thamers, 1988)

Contexto

La experiencia se desarrolló en la asignatura Expresión Corporal y Danza, del Grado en CCAFD de la Universidad de León. Es una asignatura anual y obligatoria de segundo curso, de 7,5 créditos (1,5 teóricos y 6 prácticos). Desde hace algunos años, esta asignatura es impartida por dos profesoras, que se distribuyen los contenidos por semestres. La experiencia se realizó durante dos cursos consecutivos, en el primer semestre.

La creación corporal se realiza a finales del semestre y se relaciona con los siguientes objetivos: (1) *Conocer y comprender la relación entre el arte y la educación corporal*; (2) *Conocer el valor formativo y cultural de las actividades expresivas y artísticas en relación con el cuerpo y el movimiento*; y (3) *Poner en práctica habilidades de liderazgo, relación interpersonal, integración y trabajo en equipo.* Los contenidos principalmente relacionados con estos objetivos son: (1) *Los recursos de la EC (recursos corporales: postura, gesto o movimiento y recursos didácticos específicos: objetos, imágenes, luz, música, texto)*; y (2) *Procesos creativos y composición artística.* La Guía Docente de la asignatura puede consultarse en Brozas y Gómez-Alonso (2017). Dicha Guía Docente se basa a su vez en el texto elaborado por Paz Brozas y Teresa García para la Memoria de verificación del Grado en CCAFD de la Facultad de CCAFD de la Universidad de León (FCAFD-ULE, 2011).

El número de participantes fue de 70 (14 mujeres, 56 hombres) y 80 (20 mujeres, 60 hombres), en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 respectivamente. Este notable desequilibro entre mujeres y hombres (20-25% vs 80-75%), habitual en los estudios en CCAFD, condiciona en cierta manera las prácticas, ya que existen abundantes patrones de conducta diferenciados (masculinos y femeninos) en este ámbito de las Ciencias del Deporte. Tuvo una duración de cuatro meses, con 15 sesiones prácticas de dos horas y 15 teóricas de una hora impartidas en la sala de EC de la Facultad de CCAFD. Como parte de la asignatura, cada estudiante debía entregar una memoria de prácticas y elaborar, de forma grupal, una creación corporal. La Tabla 1 muestra el sistema de evaluación y calificación de la asignatura. La mitad de la nota está relacionada con los contenidos teóricos, mientras que las pruebas prácticas, asistencia a clase, participación, etc. se relaciona con la práctica y supone la otra mitad de la nota.

Tabla 1

Esquema general del sistema de evaluación/calificación de la asignatura.

Prueba de evaluación	Descripción	Calif.
Pruebas objetivas	Se realizarán dos exámenes escritos sobre todos los contenidos de la asignatura, incluidos los prácticos.	50%
Pruebas prácticas Elaborar trabajos	Elaborar y exponer un trabajo grupal acompañado de un texto individual del mismo. En el primer semestre el trabajo incluirá la lectura y el uso de fuentes bibliográficas y en el segundo se realizará y analizará un proceso de creación corporal.	25%
Otros	Participación activa en las actividades de aula: asistencia, lecturas, reflexiones escritas o comentarios orales individuales y/o grupales, colaboraciones didácticas, y/o análisis de los contenidos trabajados en cualquiera de las sesiones. Se penalizará, si es necesario, una actitud irrespetuosa al proceso lectivo.	25%

Desarrollo de la experiencia

El producto final del trabajo de los estudiantes fue la representación de la Creación corporal. Sin embargo, desde un principio se hace especial hincapié en que el proceso de elaboración de la creación corporal es tanto o más importante que la propia interpretación artística. Así pues, entendemos y presentamos las sesiones prácticas como espacios vivenciados, en los que se desarrollan los contenidos y se adquieren las destrezas necesarias para la creación final.

Las sesiones prácticas

La sesión es la base sobre la que el estudiante construye su aprendizaje, y por ello prestamos especial atención a su estructura (Tabla 2). Otro aspecto fundamental, que compartimos con Archilla y Pérez (2017), es tratar de crear en cada sesión un clima de confianza y conocimiento grupal, que favorezca la motivación de los participantes hacia los contenidos de la EC.

Tabla 2

Estructura de una sesión tipo.

Parte de la sesión	Breve explicación
Asamblea	Es un tiempo dedicado al diálogo entre estudiantes y profesor.
Conceptos	Se explica la base teórica de los recursos a desarrollar brevemente.
Sensopercepción Movimiento	Experiencia introspectiva sobre la anatomía corporal, para pasar a acciones más dinámicas según el recurso a desarrollar.
Práctica 2	Propuesta creativa.
Práctica 3	Exposición de la propuesta a todo el grupo.
Reflexión	El profesor comenta los objetivos desarrollados con los estudiantes con el fin de orientar la reflexión al elaborar la memoria personal.

Secuenciación de los contenidos de las sesiones prácticas

La Creación corporal responde a las tres fases del proceso creativo a las que aluden Sánchez y Coterón (2012): *Exploración, elaboración y exposición*. En primer lugar, se busca la implicación y motivación del estudiante, a la vez que van conociendo los recursos de la EC, para pasar finalmente a la elaboración y presentación de la Creación corporal en grupos de cinco personas. El trabajo grupal es una producción que el

estudiante va desarrollando a lo largo de las sesiones, respondiendo de una manera creativa y colectiva a las diferentes propuestas que le va formulando la profesora. Estas propuestas se basan en los contenidos que muestra la Tabla 3. Finalmente, en el desarrollo de los recursos de la EC existen muchos rumbos, que dependen de los caminos elegidos por cada grupo.

Tabla 3

Contenidos de las sesiones prácticas en cada semana (2 horas).

Práctica	Contenido
P1	Experimentación sensorial (sensopercepción).
P2	Postura y conciencia corporal.
P3	Texto y juego dramático.
P4	Técnica y juegos de voz.
P5	Improvisación con máscara Clown.
P6	Mirada y experimentación corporal con imágenes.
P7	El espacio como recurso y marco de EC.
P8	Factores del movimiento, calidades (Laban, 1987).
P9	Combinación y revisión de recursos de EC.
P10	Aplicaciones de los recursos de expresión.
P11	Análisis de una composición.
P12	Composición en grupos I.
P13	Composición en grupos II.
P14	Presentación de un boceto.
P15	Presentación de la composición.

La creación corporal

En la elaboración de la creación corporal, el papel del profesor como dinamizador y guía es importante, y está orientado a que el estudiante se afirme en las decisiones para realizar y mejorar su trabajo para la producción final. Las asambleas grupales en las clases y las evaluaciones compartidas entre los estudiantes y el profesor enriquecen este proceso de aprendizaje, en el que la exposición final frente a los compañeros es un aspecto clave. Por medio de esta práctica el futuro docente adquiere seguridad para impartir estos contenidos y, además, conecta con su autoestima de manera personal. La práctica creativa ayuda a solventar el principal motivo al que alude el docente para no impartir los contenidos de la EC, esto es, su percepción de no sentirse cualificado para diseñar y dirigir las sesiones (Conesa & Agosto, 2016). A Tabla 4 muestra las pautas a seguir por el grupo para elaborar el trabajo de creación corporal.

Tabla 4

Pautas para la elaboración de la creación corporal, curso 2017-2018

Ámbito	Breve explicación
Senso-percepción	• Desde las partes del cuerpo estudiadas: cadera, pelvis, pies, etc. Ejercicio grupal de toma de conciencia, desde lo segmentario a lo global del cuerpo. Creación libre.
Postura y gesto	• Realizar una transformación corporal con posiciones estáticas y movimiento. Podéis utilizar la simetría, asimetría, planos del movimiento. • Los temas: la semilla, estaciones, la persona, animales, etc. • Gesto. Realizar un “coro de movimiento” pasando por: alegría, tristeza, sorpresa, enfado.

Percusión corporal	• En el patrón rítmico debes utilizar: chasquidos, palmadas, pisotón y golpe en el pecho. • Utilizar como base la figura negra. • En la representación pasar del adagio al allegro-presto. • Entregar partitura casera.
Música movimiento	• Elegimos un estilo musical y tenemos en cuenta las calidades de movimiento para movernos con la música. • Especificar las características del movimiento, autor musical,…
Voz y canto	• Coro de voces. Realizar un coro de voces alternando la voz individual y grupal. Por ejemplo podéis utilizar canciones africanas como: "yemaya", españolas, coros, etc..
Texto, dramatizar	• Texto: prosa, poesía, cuento, haikus… se interpreta entre todos los miembros del grupo, participando por igual.

Asimismo, a los grupos se les facilitan los siguientes criterios de calificación:

- ✓ Ajustarse a las indicaciones señaladas anteriormente.
- ✓ Ajustarse a la duración: 3-5 minutos.
- ✓ La Creación corporal debe partir de un tema, que será el hilo conductor de todos los contenidos. Este año es sobre la memoria: momentos en relación al ejercicio físico, niñez, verano, instituto, etc.
- ✓ Coordinación grupal. Implicación de todos los miembros del grupo.
- ✓ Entregar vía e-mail el texto con la explicación de cada punto de la exposición y su justificación teórica.
- ✓ Realización en tiempo y forma. La exposición será en el horario de las clases prácticas.

Evaluación. Rubrica de la creación corporal.

La rúbrica es una herramienta de evaluación útil en EC, ya que la realización correcta de las tareas descansa sobre un campo más subjetivo. Además, muestra al estudiante los criterios en los que se basa el profesor para la calificación. Las rubricas especifican el nivel de desarrollo esperado y dan una oportunidad al profesor para analizar qué es lo que han conseguido los estudiantes durante el proceso educativo y las posibilidades de mejora (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Los indicadores del logro en la Creación corporal se valoran en cada ítem del uno al tres (Tabla 5), correspondiendo el tres con la mejor aproximación a las pautas que se solicitan para hacer el ejercicio, y el uno la menor aproximación. Por ejemplo, en la valoración de la sensopercepción, los estudiantes que obtienen un 3 significa que cumple las consignas que se solicitan; la puntuación de 2 le faltaría un aspecto (e.g., no se percibe la parte del cuerpo a movilizar); y la calificación de 1 le faltan los dos aspectos (no se percibe la región anatómica, ni el trabajo segmentario a global).

En este ámbito de la evaluación, queremos exponer la dificultad para evaluar este tipo de actividades. Nuestro atrevimiento va más allá que la evaluación cuantitativa: busca un sentido al proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta también la actitud, disponibilidad del alumno, motivación, dedicación, … no solo el montaje final.

Tabla 5

Rúbrica para la creación corporal

Ámbito	Breve explicación	1	2	3
Senso-percepción:	(1) Desde las partes del cuerpo estudiadas: cadera, pelvis, pies, etc. (2) Desde lo segmentario a lo global del cuerpo.	Errores en dos o más consignas	Errores en una consigna	Cumple todas las consignas

Postura y gesto: (1) Realizar una transformación corporal con posiciones estáticas y movimiento. (2) Temas: la semilla, estaciones, la persona, animales, etc. (3) Gesto. Realizar un "coro de movimiento" pasando por: alegría, tristeza, sorpresa, enfado.	Errores en dos o más consignas	Errores en una consigna	Cumple todas las consignas
Percusión corporal: (1) Patrón rítmico: chasquidos, palmadas, pisotón y golpe en el pecho. (2) Base: la figura negra. (3) Pasar del adagio al allegro-presto. (4) Entregar partitura casera.	Errores en dos o más consignas	Errores en una consigna	Cumple todas las consignas
Música movimiento: (1) Se tienen en cuenta las calidades de movimiento para moverse con la música. (2) Se especifican las características del movimiento, autor musical,…	Errores en dos o más consignas	Errores en una consigna	Cumple todas las consignas
Voz y canto: (1) Coro de voces. Realizar un coro de voces. (2) Alternando la voz individual y grupal.	Errores en dos o más consignas	Errores en una consigna	Cumple todas las consignas
Texto, dramatizar: (1) Prosa, poesía, cuento, haikus… (2) Se interpreta entre todos los miembros del grupo, participando por igual.	Errores en dos o más consignas	Errores en una consigna	Cumple todas las consignas
Puntuación Total: Comentarios:			

Conclusiones

A través de la evaluación de las memorias de los estudiantes (anexo 1), así como del proceso de elaboración y exposición grupal, podemos considerar que las creaciones corporales contribuyen positivamente a la consecución de los objetivos de la asignatura por parte del estudiante y a la adquisición de competencias. La creación libre y el dialogo corporal con el grupo aportan sensibilidad hacia los sentimientos y necesidades de los otros. En este proceso no debemos olvidar la motivación del alumno y la flexibilidad del profesor para cambiar los rumbos y permitir una mejor adaptación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Archilla, T. y Pérez, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los "Proyectos de Aprendizaje Expresivos" en Educación Física en Secundaria. *Retos,* (31)*,* 232-237

Aymerich, C. y Aymerich, M., (1985*). Signos de la comunicación.* Barcelona: Teide.

Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal. Método y práctica.* Barcelona: Martínez Roca.

Brozas, M.P. (2010). La expresión corporal en la educación física. Referentes pedagógicos. En E. Isidori y A. Fraile (Eds.), *La pedagogía del deporte hoy: escenarios y desafíos* (pp. 301-337). Roma: Edizioni Nouva Cultura.

Brozas, M.P. y Gómez-Alonso, M.T. (2017). Guía docente de la asignatura Expresión Corporal y Danza. Recuperado de: https://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-grado/oferta-de-estudios/planes?id=1402021&curso=2017

Cachadiña, M.P. (2004). *Expresión corporal y creatividad: métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Madrid.

Conesa, E. y Agosto, S. (2016). La expresión corporal y danza en educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *17*(2), 111-120.

Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Barcelona: Destino.

FCAFD-ULE. (2011). Memoria para la verificación del título de grado en

Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Recuperado de https://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/MEMORIA-143-13-47-2011-01-05-10-21-24.pdf

Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento* (2ª ed.). Madrid: Fundamentos.

López-Pastor, V.M. y Pérez Pueyo, Á. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V.M. López-Pastor y Á. Pérez Pueyo (Eds.), Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 92-115). León: Universidad de León.

Marina, J.A. (2005). Precisiones sobre Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 27-43

Millán, M. (2011). El movimiento expresivo como regenerador neuronal. Recuperado de https://elartedevivirenplenitud.es/neurociencias-el-movimiento-expresivo-como-regenerador-neuronal/

Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.

Ocampo, A. (2010). *La liberación de la voz natural. El método Linkaler*. México: Culturaunam.

Ruano, K. (2004). *Expresión Corporal y Creatividad: Métodos y Procesos para la construcción de un lenguaje integral* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Ruano, M.T y Barriopedro M.P. (2004). El impacto de la Expresión Corporal sobre las emociones en el ámbito educativo. *European Journal of Human Movement*, *15*, 1-6.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem*, (39), 37-47

Sierra, M.A. (2001). *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de educación física* (Tesis doctoral). UNED, Madrid.

Stokoe, P. (1988). *Expresión corporal. Arte, salud y educación.* Buenos Aires: Humanitas.

Schinka, M. (1988). *Expresión corporal: bases para una programación teórico-práctica*. Madrid: Escuela Española.

Thamers, E. (1988). Una concepción del movimiento y de la danza creativa: Rudolf Von Laban. *Apunts Educación Física y Deportes*, (11-12), 6-8.

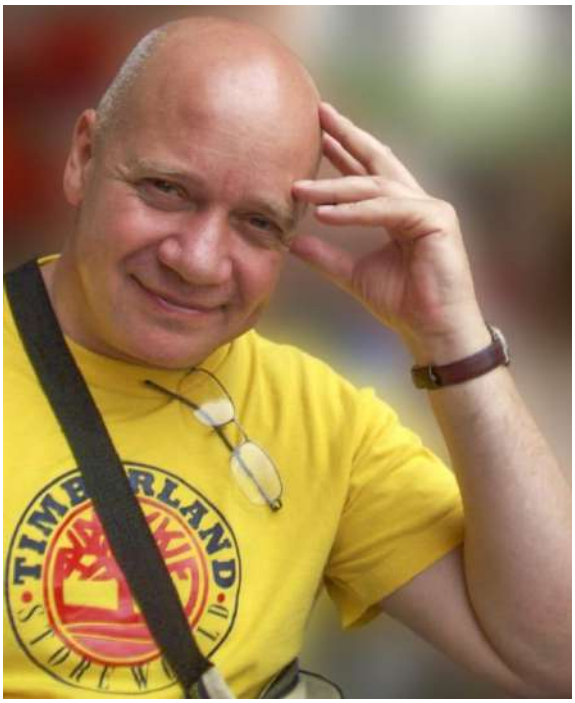
Anexo

Comentarios de los estudiantes en la memoria de prácticas

Plano transversal	"…al hacer los movimientos circulares exploramos acciones corporales que no te habías dado cuenta antes."
Kinesfera	"…la exploración de la kinesfera costaba como grupo, aunque intente concentrarme."
Olor a eucalipto	"…Me gustó mucho que nos pusiera olor a eucalipto para la relajación,… crea nuevas sensaciones…"
Creación Grupal	"…creía que iba a salir mejor. En mi opinión nos faltó un líder capaz de dirigir al grupo y poner las ideas frescas…"
Últimas sesiones	**"…**es el momento de valorar lo aprendido en las sesiones anteriores mediante un ejercicio final…ha sido muy entretenida y a la vez enriquecedora ya que nos hemos tenido que introducir en la materia de forma directa trabajando los principales valores de la EC, como es la colaboración, la toma de decisiones etc…" "…los alumnos hemos estado activos y participativos en las sesiones y hemos logrado aceptar una asignatura que, de entrada, resultaba algo extraña a la vez que novedosa…"

Entrevista a Jorge Holovatuck

Para referenciar: RevistaAPES. (2019). Entrevista a Jorge Holovatuck. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 139-142.



Egresado como Actor Nacional, Instructor Nacional de Teatro, Profesor Nacional Superior de Teatro y Profesor de Artes en Teatro, junto a otras formaciones de grado, profesionalizaciones y una extensa participación en eventos académicos: 1° Congreso Iberoamericano de Teatro. Pedagogía Teatral, Conceptos y Métodos realizado en Cádiz y en actividades de referencia en Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Perú, Uruguay y Argentina. Ha publicado notas y artículos en diarios y revistas especializadas. Sus libros son*: "En Treato 2" (entre todos hacemos teatro)* Editorial A Construir, Buenos Aires 1994.- *"Una fábrica de Juegos y Ejercicios Teatrales"* Editorial Atuel, Buenos Aires 2012, 2015 e INT 2013.- *"Creación y Montaje de Unipersonales Teatrales"* Atuel, Buenos Aires 2014.- "Teatro Net" (Las TIC como recurso estratégico, didáctico y estético expresivo para la enseñanza de Teatro) por Libros del Balcón, Buenos Aires 2017. Como co-autor: *"Manual de Juegos y Ejercicios Teatrales" (Hacia una pedagogía de lo teatral)* INT, Buenos Aires 2001 y 2005, (versión corregida y aumentada) Atuel, Buenos Aires 2014, 2019.- *"Guía Creativa para Actos Escolares"* Editorial Bonun, Buenos Aires 2005, 2006, 2010.- *"Juego y Creatividad en la Escuela"* Ediciones Cinco, Córdoba, Argentina 2005.- Co-coordina la Red Nacional de Profesores/as de Teatro "Dramatiza".

Oye, Jorge, actualmente en Argentina tenéis una asignatura de Teatro en las escuelas, ¿cuánto peleasteis para conseguirla? ¿y cómo la conseguisteis?

Fue una lucha de muchas voluntades juntas, docentes de Teatro que vieron la posibilidad de sumar al Teatro como forma de conocimiento disciplinar a la par de la música y las artes visuales. Actores y actrices que tenían cargos en la política como congresistas y que querían que eso sucediera. Tenacidad, esperanza,

insistencia, y fundamentalmente trabajo en equipo. Hace muchos años que el Teatro estaba extra curricularmente, hasta que por ley se convirtió en una materia curricular, como cualquier otra forma de conocimiento que se pregona en las instituciones educativas. El Teatro es una forma distintiva y específica, que también trabaja a favor de la construcción de ciudadanía.

¿Fue difícil aunar criterios a la hora de construir la asignatura de Teatro en Educación?

Seguimos trabajando en eso y hemos pasado por muchas instancias. Pasamos por un Teatro Expresivista como el que postula la Expresión Dramática, esa línea franco-canadiense que partió de Francia, llego a Canadá y se instaló (si no me equivoco) en varias partes de España. Desde Gisele Barret hasta José Cañas. También investigamos la línea anglosajona y a su propuesta de Drama-Educación. Sin dejar de lado la confusión que hemos tenido al pensar que deberíamos formar en actuación. La escritura de los diseños curriculares, especialmente escritos para contextos educativos institucionales nos fue dando el perfil de un encuadre diferente como específico. Con los años de elaboración, fuimos encontrando profundidad a esta forma particular de enseñar Teatro. Ya que el grupo está cautivo institucionalmente y debimos elaborar estrategias para su abordaje, porque no solo hubo en un principio resistencia desde lo institucional, sino también desde algunos estudiantes. Se pensaba también que los docentes de Teatro eran los encargados de todos los actos escolares. Hemos avanzado bastante al respecto. Y hoy en día, se nos pide especialmente…

¿Y en qué etapas escolares tenéis dicha asignatura?

Lamentablemente el reloj de la inclusión del Teatro en las escuelas no corre en todo el territorio por igual. Mendoza es un gran ejemplo, dado que tiene Teatro en todo el nivel inicial, primario, medio y en todos los profesorados dos años. En algunas provincias aún no tienen profesorado de Teatro, como La Pampa y en algunas otras tienen Teatro en un nivel y no en otro, o en forma despareja.

¿Qué es Dramatiza?

Dramatiza es una Red Nacional de Profesores/as de Teatro que se ha convertido en movimiento. Nos hubiese encantado que el estado nacional nos hubiera capacitado en algún momento. Pero como eso no ha sucedido, un grupo amoroso e idóneo creo la posibilidad de encontrarnos y poder intercambiar saberes, experiencias, afectos, valores, puntos de vista y realidades. En un país tan grande logramos juntarnos desde hace 20 años, una vez al año. Pero tuvimos la necesidad de juntarnos más seguido para trabajar sobre temas más específicos y entonces surgieron los encuentros provinciales (en la Argentina el territorio está dividido en 23 provincias). Pero como nos resultó interesante lo que hacían los vecinos, se decidió sumar encuentros por región. La región del Noroeste es la que más encuentros tiene, y le sigue la del Noreste. Este año se hicieron encuentros por primera vez en varias provincias (La Rioja, Catamarca, Río Negro) y siempre se hacen actividades en cada nodo. Hay provincias que tienen un nodo y otras varios, tal es el caso de Buenos Aires.

¿Cómo conseguís que Dramatiza esté tan vivo… y siga creciendo?

Partimos de una idea "Nadie sabe tanto de Teatro como todos juntos" frase que acuñé y se ha convertido en un vector al que apuntamos. Se consigue con gente que cree en la importancia del encuentro entre pares, que multiplican en sus lugares la experiencia de haber transitado algún encuentro de la Red, con mucha vocación de servicio y amor al prójimo y al Teatro. Con la idea de profesionalizar cada vez más y mejor nuestro oficio, y tratar de que haya Teatro como materia curricular a lo largo y ancho del país. Nos juntamos para actualizarnos, perfeccionarnos y capacitarnos entre nosotros mismos, con los referentes nacionales que tenemos. Dándole lugar también a las nuevas propuestas y miradas sobre nuestro objeto de estudio. Para desarrollar competencias de poder movernos dentro de nuestro propio pensamiento y afectividad. Ya que esta última suele fijar

ideas y puntos de vista, silenciosamente en un solo lugar. Y al poder movernos, podemos aprehender lo que buscamos con una mirada abarcativa. En los últimos años hemos puesta la mirada en la reflexión sobre nuestras propias prácticas, sobre nuestra especificidad en distintos contextos.

¿Qué perfiles profesionales componen Dramatiza?

El grueso del grupo son Docentes de Teatro, Profesores y Profesoras egresados de los Profesorados de Teatro que en su mayoría son estatales. Otros/as vienen de Profesorados privados. Muchos estudiantes de los Profesorados, por recibirse y en proceso. Actores y actrices en ejercicio docente. Coordinadores de espacios teatrales no institucionalizados. Docentes y Profesionales de otras disciplinas. Y cada vez más pares de otros países que son muy bien recibidos. Nos visitan casi siempre desde Chile, Uruguay, Brasil, Colombia, Perú, México y España. Los encuentros difieren estructuralmente en base a su alcance. Por ejemplo, en los nacionales se abre una convocatoria a presentación de propuestas y talleres, en base a las necesidades detectadas en el anterior junto a los pedidos para ese año. Un jurado honorífico compuesto por un referente local y otros/as dos personalidades destacadas del ámbito académico (Universidades o Profesorados) componen la terna. Los otros/as dos miembros son de lugares distintos de donde se realiza. Los Encuentros nodales o provinciales, son más puntuales sobre una necesidad especifica de esa región que, puede tener una sola capacitación o varias, incluso, al mismo tiempo.

Ya sabes que en España está naciendo un movimiento por el teatro en educación muy importante, ¿qué consejos nos darías desde tu amplia experiencia?

En principio felicitaciones. Seguramente estarán sembrando también una mayor fuente a futuro de espectadores teatrales, ya que nadie elije lo que no conoce. Y al tener Teatro por primera vez como experiencia conjunta y de aprendizaje educativa, los estarán inquietando para querer saber más de que se trata eso llamado Teatro.

Por otro lado, también persiste cierto prejuicio que el Teatro no es para todos. Y al llevarlo al aula y socializarlo clase a clase, se crean infinitos puentes de acceso y se le quita ese halo de solemnidad que algunos tienen sobre el mismo.

Como si lo anterior fuese poco, se crea un derecho. Hay estudiantes que tendrán Teatro por primera vez y quizá esa sea la única oportunidad. Que, si no fuese por la posibilidad de institucionalizarlo, este encuentro no existiría.

Pero lo enunciado anteriormente son algunas consecuencias ajenas de lo que el proceso de aprendizaje Teatral conlleva. El Teatro en las instituciones educativas trae múltiples beneficios particulares, podríamos citar que es dador de voz, es decir, es uno el que habla en nombre propio aquello que le acontece. Se crean en las clases climas de trabajo ameno y ambientes propicios para que circule la opinión, el propio punto de vista, lo que uno cree. Y por ende esa circulación de subjetividad es la base de la creatividad. Cuando soy creativo y estoy en un ambiente creativo me animo a experimentar (salirme de mi propio perímetro) para agenciar nuevos conocimientos porque me siento seguro. Desarrollo mi singularidad en el devenir de las clases y construyo mi propia identidad. Además del aprendizaje en el trabajo gregario para producir un proceso constructivo. Donde democráticamente tengo que acordar, compartir y ser parte protagonista junto a otros de poner en acción eso que ideamos. Los procesos de socialización que desarrolla el Teatro son maravillosos.

Me encantaría darles un buen consejo, ya que los verdaderos cambios son una reacción en cadena. Creo que el posible camino es invitar al trabajo conjunto y asociado, dejar de lado los intereses personales en pos de un modelo de ciudadanía española que añoren y atesoren por medio del Teatro, doblegar los egos de manera altruista para construir legado desde el deseo en acción. Ese puede ser un buen comienzo…

En Argentina eres una referencia imprescindible, nos interesa mucho saber tu punto de vista: ¿por qué crees que es tan importante el teatro en la educación?

Porque creo que se ha anexado a la instancia expresiva, los procesos de socialización productiva, tanto creativos como gregarios que les da protagonismo ficcional en las resoluciones que acuerden. Es una práctica democrática por excelencia. Construye valor, sentido e identidad de conjunto. Afianza la propia estima, incluyendo la inclusión de la otredad.

Has editado un libro interesantísimo sobre teatro y nuevas tecnologías, "Teatro Net", ¿Cómo pueden convivir esos dos mundos?

Al igual que el plan "Ceibal" en Uruguay, en Argentina se implementó el plan "Conectar igualdad" que brindaba a los docentes, estudiantes secundarios y en algunos casos primarios, una notebook provista por el estado para mejorar y actualizar el abordaje de la enseñanza. El Teatro no estuvo ausente, dado que, ya que todos o la mayoría contábamos con este instrumento, deberíamos usarlo para dar nuestras clases de Teatro. Trabajé como capacitador de ese plan, pero no estaba de acuerdo del todo con lo que se postulaba respecto a la enseñanza teatral. Ya que, en muchos casos, al utilizar este recurso nos corríamos de estamento y cruzamos un límite atractivo hacia la realización de multimediales. Era lógico, porque no teníamos muy en claro cómo utilizarlo de otra manera. Fue entonces que decidí investigar y construir esta propuesta, que usufructúa los recursos tecnológicos como afluentes de la teatralidad, ya sea para trabajar en clase como para producir escena.

Para terminar, queremos seguir aprendiendo: ¿qué autores y autoras nos recomiendas que conozcamos sobre teatro y educación?

Te podría recomendar de Argentina, a Ester Trozzo y las publicaciones asociadas en torno a la Universidad Nacional de Cuyo. A María Elsa Chapato que junto a su equipo ha desarrollado publicaciones desde la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y a Aldo Pricco desde la Universidad Nacional de Rosario, con sus publicaciones. Pero quizá sea de gran utilidad también, buscar los diseños curriculares de Argentina que se encuentran en línea dentro de las respectivas páginas del Ministerio de Educación.

Catalunya: el primer node

Cataluña: el primer nodo

Manel Vidal Portillo

Impulsor del node Catalunya

Impulsor del nodo Cataluña

mvida336@xtec.cat

te.me/teatreieducacio

Para referenciar: Vidal Portillo, Manel. (2019). Catalunya: el primer node. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, *1*(2), 143-147.

Amb el *I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación*[*], tot va canviar. O això volem creure.

Tal i com va explicar l'Emilio Méndez al seu article *Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos!*[†], publicat en el primer número d'aquesta revista, el congrés celebrat a Oviedo va ser un impàs en la vida de moltes persones. Gràcies al congrés, vam descobrir que no estàvem sols, que el teatre dins l'aula, les escoles, es real i no és cosa de quatre docents motivats.

Encara recordo les moltes trucades telefòniques compartides amb l'Emilio, en les que ens plantejàvem com aprofitar els contactes i la motivació generada en el

Con el *I Congreso Internacional de Expresión Corporal, Teatro y Drama en Educación*[‡], todo cambió. O eso queremos creer.

Tal y como explicó Emilio Méndez en su artículo *Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos!*[§], publicado en el primer número de esta revista, el congreso celebrado en Oviedo fué un impás para la vida de muchas personas. Gracias al congreso, descubrimos que no estamos solos, que el teatro en las aulas, en las escuelas, es real y no es cosa de cuatro docentes motivados.

Todavía recuerdo las muchas llamadas telefónicas compartidas con Emilio, en las que nos planteábamos cómo aprovechar los contactos y la motivación que habían surgido

[*] www.congresoexctd.com

[†] Méndez Martínez, Emilio. (2019). Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos! Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad, 1(1), 7-10. Recuperado de https://22f6eec4-e4a9-4174-9427-c2c7537c0a34.filesusr.com/ugd/762f4b_c4d32710b80c4d2ebbb663873eb969dd.pdf

[‡] www.congresoexctd.com

[§] Méndez Martínez, Emilio. (2019). Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos! Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad, 1(1), 7-10. Recuperado de https://22f6eec4-e4a9-4174-9427-c2c7537c0a34.filesusr.com/ugd/762f4b_c4d32710b80c4d2ebbb663873eb969dd.pdf

congrés, per tal d'unir esforços i caminar plegats en vistes a fer realitat el teatre a totes les escoles. I així va ser: després de crear la pàgina web en la que podem veure les persones interessades en formar part d'aquesta xarxa de professionals, i pretenent aconseguir l'objectiu de crear grups de treball locals, ens vam llençar al riu i va començar l'aventura a Catalunya.

Objectiu: primera trobada

Dimecres, 24 de juliol de 2019, després de compartir amb diferents persones assistents al congrés celebrat a Astúries la necessitat d'organitzar-nos per continuar progressant com a col·lectiu, es va crear un grup de Telegram amb la finalitat d'iniciar el treball en xarxa entre docents i artistes-pedagogs a Catalunya. Pocs mesos més tard, el grup ja supera les 80 persones interessades i està obert a seguir creixent a: *te.me/teatreieducacio.*

Un cop creat el grup i vista la quantitat creixent de persones interessades en el tema, vam plantejar fer una primera trobada presencial. L'objectiu d'aquesta era molt clar: iniciar el node de Catalunya. Així doncs, dissabte 5 d'octubre de 2019, vam gaudir d'aquesta primera trobada. L'acte es va realitzar a la Biblioteca Horta Can Mariner de Barcelona, i aquest lloc no era fruit de la casualitat, ja que aquesta biblioteca barcelonina està especialitzada en teatre i té una sala d'actes amb el nom de Pep Montanyès (director de teatre i televisió, actor, professor i gestor teatral, mort l'any 2002).

A aquesta primera trobada vam assitir-hi 16 persones, provinents del món artístic i/o educatiu. Vam iniciar la reunió amb una breu explicació del camí recorregut fins a arribar a aquell moment i, posteriorment, vam obrir múltiples debats plantejant subtes i/o propostes com:

- Com vincular el currículum amb les arts escèniques? Quines competències treballem?
- Què significa fer teatre dins l'escola? Com és o com hauria de ser el teatre dins l'escola? Quin terme es relaciona millor amb allò que fem: teatre, drama, expressió dramàtica?

en el congreso, en vistas a aunar esfuerzos y avanzar juntos para hacer realidad el teatro en las escuelas. Y así fué: después de crear una web en la cual podemos visualizar a personas que quieren formar parte de este entramado de profesionales, y pretendiendo lograr el objetivo de crear grupos de trabajo locales, nos lanzamos al río y comenzó la aventura en Cataluña.

Objetivo: primer encuentro

El miércoles 24 de julio de 2019, después de compartir con varias personas asistentes al congreso celebrado en Asturias la necesidad de organizarnos para seguir progresando como colectivo, se creó un grupo de Telegram con la finalidad de iniciar el trabajo en red entre docentes y artistas-pedagogos en Cataluña. Pocos meses más tarde, el grupo supera las 80 personas interesadas y está abierto a seguir creciendo en: *te.me/teatreieducacio*.

Una vez creado el grupo y vista la gran cuantía de personas interesadas en el tema, planteamos una primera quedada presencial. El objetivo de ésta era muy claro: iniciar el nodo de Cataluña. Así pues, el sábado 5 de octubre de 2019, tuvimos nuestro primer encuentro. El acto se celebró en la Biblioteca Horta Can Mariner de Barcelona, y este lugar no era fruto de la casualidad, puesto que esta biblioteca barcelonina está especializada en teatro y tiene un salón de actos que recibe el nombre de Pep Montanyès (director de teatro y televisión, actor, profesor y gestor teatral, fallecido en 2002).

A esta primera quedada, asistimos 16 personas, provenientes del mundo artístico y/o educativo. Iniciamos el encuentro con una breve explicación del camino recorrido hasta llegar a allí y, posteriormente, se abrieron múltiples debates planteando dudas y/o propuestas:

- ¿Cómo vincular el currículum con las artes escénicas? ¿Qué competencias trabajamos?
- ¿Qué significa hacer teatro en la escuela? ¿Cómo es o cómo debería ser el teatro en la escuela? ¿Qué término se relaciona mejor con lo que hacemos: teatro, drama, expresión dramática?

- Com organitzem el teatre dins l'escola: una hora setmanal? O utilitzem les eines teatrals com a metodologia?

- Necessitat de crear xarxa entre docents i entre alumnat/escoles (com la mostra de Blanes, per exemple). També amb teatres i sales, per tal de poder portar actuacions d'alumnes i no només anar-hi com a espectadors.

- Necessitat de formació (reconeguda pels estaments corresponents, com el Departament d'Educació de la Generalitat).

- Importància d'avançar amb perspectiva, vinculant els progressos com un diàleg entre teatre i educació; no centrant-ho només en un dels dos.

- Com legitimitzem la figura d'artista-pedagog? Com és que des de l'*Institut del teatre* no s'oferta la branca de pedagogia?

Com podeu observar, els temes eren amplis i variats. Tant, que en un matí no vam aconseguir trobar respostes i vam acabar plantejant dues propostes d'acció a curt plaç:

- Crear la necessitat. Tot allò proposat, els dubtes que hi sorgien, ens portaven a explicar que actualment hi ha molts exemples pràctics de teatre dins l'escola que funcionen. La idea que el teatre només estigui dins les escoles on hi ha docents motivats, no pot ser una realitat a curt plaç. Hem de treballar per tal d'aconseguir ampliar la base i per això és important "crear la necessitat", que la resta de centres educatius que no utilitzen el teatre com a eina d'aprenentatge, sentin que ho necessiten.

- Crear una associació: Si desitgem tenir visibilitat, hem d'existir. Per això, és importantíssim tenir clar quins objectius desitgem tenir com a entitat. Sobre aquest punt, durant el mes de novembre i principis de desembre s'ha habilitat un formulari (disponible al grup de telegram) per fomentar la participació. És així com volem iniciar l'associació, escoltant la veu de qui ho desitgi.

¿Cómo hacemos teatro en la escuela: una hora semanal? ¿O utilizamos las herramientas teatrales como metodología?

- Necesidad de crear red entre docentes y entre alumnado/escuelas (como la muestra de Blanes, por ejemplo). También con teatros y salas, para poder llevar actuaciones de alumnos y no solo ir como espectadores.

- Necesidad de formación (reconocida por los estamentos correspondientes, como el Departament d'Educació de la Generalitat).

- Importancia de avanzar con perspectiva, vinculando los progresos como un diálogo entre teatro y educación; no centrándose solo en un ítem.

- ¿Cómo legitimitzamos la figura de artista-pedagogo? ¿Cómo es que desde el *Institut del teatre* no se ofrece la rama de pedagogía?

Como podéis observar, los temas eran amplios y diversos. Tanto, que en una mañana no pudimos hallar respuestas y planteamos dos propuestas de acción a corto plazo:

- Crear la necesidad: Todo lo propuesto, las dudas que nos surgían, nos llevaban a explicar que actualmente hay muchos ejemplos prácticos de teatro en la escuela que funcionan. La idea que el teatro tan solo esté en las escuelas en la que hay docentes motivados, no puede ser la realidad a corto plazo. Debemos trabajar para conseguir ampliar la base y para ello es importante "crear la necesidad", que el resto de escuelas que no utilizan el teatro como herramienta de aprendizaje sientan que lo necesitan.

- Crear una asociación: Si deseamos tener visibilidad, debemos existir. Para ello, es importantísimo tener claro qué objetivos deseamos tener como entidad. En referencia a este punto, durante el mes de noviembre, y principios de diciembre, se ha habilitado un formulario (disponible en el grupo de Telegram) para fomentar la participación de las personas interesadas y, de esta manera, iniciar la asociación escuchando la voz de quien lo desee.

I ara, què?

Dissabte 8 de febrer de 2020 ens tornarem a trobar físicament. En aquesta trobada definirem els objectius de l'associació (extrets del formulari) i començaran els tràmits per a la seva creació; a més de gaudir d'altres activitats. Fins llavors, continuarem amb l'activitat en el grup de Telegram, en el que podem compartir la nostra experiència o els nostres dubtes.

Però Catalunya no vol ser l'única que avança. Us necessitem a tots, siguei 5 o 50 persones, no importa. Totes les comunitats poden crear el seu node, ja sigui petit o gran, ja sigui presencial o virtual, on compartir i treballar plegats. Només així podrem unir esforços i aconseguir objectius més amplis i de més dificultat.

Si necessiteu ajuda, no dubteu en demanar-la. Catalunya ha avançat un tros del camí, però esperem retrobar-vos al llarg d'aquest i passejar plegats fins al destí: que el teatre sigui una realitat en totes les escoles. Us hi animeu?

Y ahora, ¿qué?

El próximo 8 de febrero de 2020 volveremos a tener un encuentro. En éste, definiremos los objetivos como asociación (extraídos del formulario) y comenzaremos los trámites para su creación, entre otras actividades que realizaremos. Mientras, continuaremos con la actividad en el grupo de Telegram, en el que podemos compartir nuestras experiencias o dudas.

Pero Cataluña no quiere ser la única que avanza. Os necesitamos a todos, seáis 5 o 50 personas, no importa. Todas las comunidades pueden crear su nodo, aunque sea un nodo pequeño, ya sea de manera presencial o virtual, en el que compartir y trabajar juntos. Solo así podremos aunar los esfuerzos de las asociaciones y lograr objetivos más amplios y de mayor dificultad.

Si necesitáis ayuda, no dudéis en pedirla. Cataluña ha avanzado un trozo de camino, pero esperamos encontraros a lo largo de él y pasear juntos hacia el destino: que el teatro sea una realidad en todas las escuelas. ¿Os animáis?

Ets docent o t'interessa la docència? T'agrada el teatre? Vols saber com introduir el teatre a la teva escola? O potser ja domines el tema i vols compartir la teva experiència i els teus dubtes amb altres professionals? No ho dubtis: uneix-te al nostre canal de Telegram!	¿Eres docente o te interesa la docencia? ¿Te gusta el teatro? ¿Quieres saber cómo introducir el teatro en tu escuela? ¿O tal vez ya dominas el tema y quieres compartir tu experiencia y tus dudas con otros profesionales? No lo dudes: ¡únete a nuestro canal de Telegram!
te.me/teatreieducacio	