

**Universidad Nacional de Río Negro
Sede Andina**

Escuela de Humanidades y Estudios Sociales

Tesis de grado para obtener el título de Licenciado en Arte Dramático:

*El teatro como herramienta de inclusión en la escuela media: San Carlos de
Bariloche, período
2013-2014.*

**Tesista: Profesora Ana Núñez
Director: Dr. Mauricio Tossi
Co-directora: Profesora Miriam Álvarez**

Período lectivo 2015

AGRADECIMIENTOS

A Mauricio Tossi y Miriam Álvarez por sus generosos aportes críticos, sus valiosas sugerencias y la atención constante a éste trabajo que no hubiera sido posible sin ellos.

A Claudio Tamarit, compañero pedagógico y amigo que colaboró permanentemente apuntalándome en mi carrera y en la elaboración de esta tesina.

A mis hijos Marina, Lucas, Agustín y Paula, mis hijos políticos Nicolás, Lorena y Agustina y mis nietos Pilar, Joaquín y Tomás por su apoyo incondicional, su generoso acompañamiento y la comprensión de mis ausencias.

A Roxana Kupczyk, Alejandra Spampinato y Guillermo Hernández por el compromiso y el esfuerzo puestos en la creación de la Modalidad Bachiller en Arte–Teatro, primera en la provincia de Río Negro.

Al Equipo Directivo del CEM 46, los profesores, preceptores y personal todo por el reconocimiento y apoyo que me brindaron en cada paso dado dentro de la docencia, y de esta nueva Modalidad.

A los estudiantes del primer Bachillerato en Arte-Teatro, del CEM N° 46 por ser, con su compromiso y entrega, los protagonistas de este trabajo.

A Daniel Núñez, Beatriz Guadayol, Marité Núñez, Alejandro Bellver, Silvia Tessitore, Julián Bernardi, Charlie Rolón, Santiago Cámpora, Adriana Bonfiglioli, Gabriela Giannini, Diego Schnaiderman y todos mis amigos, por sus aportes y su confianza en mi trabajo y en mis sueños.

A mis compañeros de la Licenciatura en Arte Dramático y el Profesorado en Teatro primera cohorte 2009, indagadores, críticos y fundamentalmente hacedores.

A todos los artistas que creen que el Arte puede cambiar el mundo.

A la UNRN, el Profesorado de Nivel Medio y Superior en Teatro, la Licenciatura en Arte Dramático y los docentes que se comprometen en la formación de estudiantes con juicio reflexivo.

Índice

Introducción.....	4
<i>¿Qué pasa con el teatro y la escuela media hoy? Una experiencia</i>	<i>4</i>
Capítulo 1.....	14
Los lenguajes del Arte	14
Inclusión e Integración, ¿cambio de paradigma?	17
Didáctica Teatral: una alfabetización resignificante	24
La Escuela, modelo para armar	26
El Teatro va a la Escuela Media	29
Los adolescentes y los docentes, una relación constructiva.....	31
Imágenes corporales	35
Inteligencias en plural... ..	38
Capítulo 2.....	41
El Teatro llega a la Escuela Media Rionegrina:.....	41
Primer Bachillerato en Arte – Teatro.	41
Capítulo 3.....	72
De tiempos y espacios.....	72
Del cuerpo	78
Del grupo.....	84
A modo de Conclusión	87
Bibliografía.....	89

Introducción

¿Qué pasa con el teatro y la escuela media hoy? Una experiencia

Presentación

Este trabajo se propone analizar el papel inclusivo que podría desempeñar la materia Teatro incorporada a la enseñanza media pública en San Carlos de Bariloche. Reflexionar acerca de las experiencias llevadas a cabo en talleres interdisciplinarios de Teatro con estudiantes de ciclo básico y un trabajo de campo con jóvenes que cursan el primer cuarto año en la Modalidad Bachiller en Arte–Teatro por resolución 2074/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, analizando la aplicación de instrumentos pedagógicos propios de su didáctica específica en la institución escolar.

Será a partir de esas reflexiones, que intentaremos desarrollar nuestra hipótesis, abordando la investigación del objeto de conocimiento a través de un esquema de trabajo que esperamos sea capaz de referenciarlo.

Objeto problema y objetivos:

Nos proponemos establecer la relación entre la enseñanza de la asignatura Teatro y las posibilidades de inclusión que brinda su espacio pedagógico para la educación media, centrados en los diferentes modos de acceso al conocimiento que su didáctica ofrece.

Mostrar cómo la organización y sistematización de los contenidos con cierta metodología podría colaborar en la conceptualización de los saberes teatrales en base a distintas vivencias, con procedimientos específicos, relaciones vinculares que prioricen el grupo, en una propuesta educativa diferente a la tradicional.

Demostrar la importancia que el arte y en particular el teatro desempeñaría como transformador de las relaciones interpersonales al fomentar diferentes visiones, producidas por experiencias de vida disímiles, consecuencia de la historia personal de cada individuo.

Fuentes de la Investigación:

Nuestra práctica se ha desarrollado en Talleres teatrales creados como formas didácticas alternativas en los Centros de Educación Media rionegrina (CEMs) denominados Talleres de la Escuela de la Transformación, desde el ciclo lectivo 2011 a

la fecha con estudiantes de segundo y tercer año de Ciclo Básico y en el primer año del Ciclo Superior de la Modalidad Bachiller en Arte- Teatro creada en 2014.

Los talleres tienen una duración trimestral, con una clase semanal de tres horas cátedra, a cargo de dos o tres docentes y son aprobados para su implementación por la dirección de la escuela con aval de la Supervisión de Nivel Medio, mediante proyectos presentados a fin del ciclo lectivo anterior; en general son tres o cuatro las opciones y los alumnos eligen cuáles de ellos transitarán durante ese año. Los estudiantes conforman un grupo integrado por alumnos de segundo o tercer año, todas las divisiones y una de las fortalezas que podemos considerar es la búsqueda de la integración al unificar un colectivo de los distintos cursos, así como la participación de docentes de otras disciplinas, por su carácter de interdisciplinario, lo cual aporta cambios didácticos, para todos y como menciona Claudio Tamarit:

Haciendo eje en el trabajo interdisciplinario el docente comparte y adquiere saberes, que pasan a sus alumnos de manera más horizontal, respetando capacidades y tiempos. Nace una perspectiva que genera la posibilidad de inclusión al contrario de la acostumbrada y frustrante situación de exclusión... (Tamarit, 2011: 103)

La dinámica de las clases de los talleres de Teatro, incluye el *juego grupal*, donde el movimiento es constante, la risa forma parte de la expresión aceptada, los cuerpos se entregan a esos juegos y el respeto a las diferencias es valor primordial.

Nos detendremos brevemente en el tema *juego*, ya que consideramos, merece un párrafo especial. En los primeros encuentros nos dábamos cuenta que muchas de las actividades lúdicas propuestas como apertura para la presentación, la desinhibición o la atención, eran recibidas con cierta desconfianza, pero luego de un período corto los estudiantes se comprometían y las disfrutaban pidiendo repetirlas constantemente; nos referimos por ejemplo a “El asesino”, que consiste en dirigirse hacia otro compañero sin cambiar la dirección, atravesando un espacio hasta llegar a tocar su frente, la víctima para salvarse debe mirar a otro, quién dirá su nombre antes que el asesino lo alcance o a “¿Quién empezó el movimiento?” dónde un compañero o dos salen del espacio y al volver todo el grupo ejecuta movimientos sencillos, que van cambiando, el que salió debe adivinar quien dirige esa “orquesta móvil”. Otro es la “Doble rueda”, donde se colocan en dos ruedas enfrentadas con el mismo número de participantes, cada uno tiene un compañero determinado por la posición de inicio, comienzan a girar en sentidos

diferentes hasta que el coordinador los detiene; deben buscar entonces a su compañero y sentarse.

Nos sorprendía no encontrar negativas físicas, que sí aparecían en el caldeamiento, no miraban sus celulares, participaban todos, hasta los más reacios eran convocados por los mismos compañeros, se concentraban, reían y la atención estaba en ese aquí y ahora del ejercicio teatral grupal. Comenzamos a preguntar entonces a que jugaban habitualmente, y ante nuestro asombro, hacía mucho que no jugaban...

Es cierto que en los recreos no se permite correr en el patio ya desde la escuela primaria, pero ¿dónde quedaron: las estatuas, la mancha venenosa, el patrón de la vereda, verdad o consecuencia, el pato ñato, el teléfono descompuesto, dígalos con mímica? Comprobamos que eran pocos los que recordaban esos juegos infantiles y algunos no los habían jugado nunca...

Decidimos entonces encarar el Taller desde la experiencia lúdica, confiando en el placer que la misma les provocaría, intentando un proceso de apropiación de contenidos que partieran desde el hacer intuitivo, se conceptualizaran y concluyeran en la reflexión sobre la experiencia vivencial. Para ello incorporamos el *juego dramático*, que tomando situaciones de realidad existente o no, convocaría a experimentar sin temer el error. Dicha experimentación incluiría en sus procedimientos la improvisación de situaciones planteadas por los participantes y como dice Raúl Serrano permitiría que los componentes de la estructura dramática aparecieran espontáneamente constituyéndose en el ambiente y las situaciones condicionantes dentro de la libertad improvisadora (Serrano, 2004: 210); los jóvenes, en las mismas deberían jugar diferentes roles donde el conflicto pusiera en juego diversos modos de resolución que apuntaran a alternativas no violentas, al estilo del Teatro Foro de Augusto Boal (Boal, 2003: 23)

Dice Sonia Martí que desde el punto de vista del desarrollo tomado en relación a la perspectiva psicológica, los estudiantes: "... A través del juego teatral, escenifican los polos del conflicto y su yo se enriquece en su esfuerzo por resolver contradicciones". (Martí, 1998: 31)

En las improvisaciones jugarían dramáticamente situaciones de su vida cotidiana, vividas o presenciadas y abordarían temas que les preocupan o que simplemente desean exponer y confrontar, como por ejemplo: consumo de sustancias legales e ilegales, (alcohol, marihuana, cocaína), violencia familiar, autoritarismo, sexualidad responsable, etc.

Podríamos introducirlos en una práctica diferente para mirar y comprender sus vivencias y las de los otros, las motivaciones y necesidades de cada individuo perteneciente a un determinado grupo social e inmerso en cierta comunidad, con sus propios códigos y normas; es decir diferentes poéticas, si consideramos a las mismas, como un intercambio entre actores y espectadores que incluya la psicología, la historia y la sociedad. (Pavis, 2008: 346)

Intentaríamos construir cooperativamente el conocimiento mediante un análisis grupal, relacionando saberes teóricos con lo vivido. La puesta en común implicaría preguntarnos el por qué de las decisiones tomadas en cada caso, cómo podríamos mejorarlas y por supuesto qué aprendimos haciendo. Ester Trozzo se refiere al papel de los Talleres de teatro dentro de la educación de la siguiente manera:

Este proceso metacognitivo posterior a la experiencia vivencial es el que le da el verdadero sentido y valor pedagógico a un taller, porque es la instancia que permite a los alumnos apropiarse de esos conocimientos y encontrar los elementos necesarios para transponer lo aprendido en una situación contextualizada, a nuevas situaciones posibles de resolución. (Trozzo, 2012: 7)

La visión múltiple que buscaríamos generar en el trabajo grupal nos permitiría la coexistencia de todas las posturas; al abordar este principio la creatividad tomaría caminos alternativos liberados de la obviedad. El juego se ejecutaría improvisando nuevas situaciones cada vez, aunque los disparadores fueran los mismos. El instinto que nos permitiría aprender y crecer se convertiría en una facultad de adaptación a diferentes propuestas, a estar en uno mismo y en el otro, a bailar con la música que otros proponen, a descubrir momentos de sincronía.

Este espacio curricular se basaría en dicho *juego dramático*, técnica que posee reglas, convenciones y formas similares a la del Teatro al decir de Hilda Elola, donde los estudiantes recurren a las improvisaciones de textos, situaciones, movimientos, con convención previa de roles, entorno y conflicto. La autora plantea que:

...en la práctica educativa, el juego dramático cumple finalidades propias en el desarrollo psicofísico y en la conformación de la personalidad global (intelectual, afectiva y social) del niño. (Elola, 1999: 34)

La actividad, al ser denominada juego, remite al placer y su calidad de dramático al “dale que éramos...” propia de la infancia en la asunción de roles. Al tener mayor importancia el proceso y la libertad creativa del participante que el producto final, se reducirían los temores de éxito o fracaso ejercitándose todo tipo de conductas.

La misma actividad contemplaría interacciones y comunicaciones que narrarían el comportamiento de los alumnos, sus carencias y sus dominancias; el profesor de Teatro contaría así con la posibilidad de intervenir para modificar o refrendar dicho comportamiento. Si un sujeto sólo se instala en su propia historia, corre el riesgo de no poder transformarla. El acceso a la dimensión cognitivo-simbólica se produciría así, por medio de la acción en un juego de simulación que por tal no implica riesgo, ejercita la libertad y la confianza, que finalmente lograrían interiorizar en conductas positivas.

Nos parece oportuna la reflexión de Friedrich Schiller referida a la liberación que se produce en los juegos:

El impulso de juego (...) en la misma medida que arrebate a las sensaciones y a las emociones su influencia dinámica, las hará armonizar con las ideas de la razón, y en la misma medida que prive a las leyes de la razón de su coacción moral, las reconciliará con los intereses de los sentidos. (Schiller, 2005: 6, pdf, Decimocuarta carta.)

Una particularidad de estos juegos dramáticos sería su capacidad de movilizar imaginarios del ser humano por su lenguaje, que produce una apertura del inconsciente expresando deseos y temores, como señala Sonia Martí, si la personalidad se estructura en su relación y acción con la realidad, la ficción que se propone en dichos juegos, le permitiría inventar nuevos lugares, recrear otros, asumir identidades transitorias que ayuden a construir su propia identidad. (Martí, 2008: 20)

Al plasmar en los relatos improvisados el cotidiano, los asistentes al Taller se involucrarían, se cuestionarían en cuanto a las características del rol asumido, discutirían y pedirían ayuda para zanjar diferencias.

Para poder escribir una historia en relación con otro sería necesario construir representaciones de nuestro cuerpo y del de los otros, dentro de lo teatral, desplegar emociones y pensamientos con la oportunidad de modificarlos mediante el descubrimiento de nuevos registros sensoriales y la adquisición de nuevos significados. El juego dramático permitiría una cierta liberación tanto emocional como corporal que

podría influir después en la vida privada y social del individuo, según menciona Patrice Pavis al referirse a su posible definición. (Pavis, 2008: 266)

La didáctica de nuestra asignatura, el modo de abordar los contenidos, supondría un desafío al proponerse desarrollar capacidades tales como atención, concentración, imaginación y espontaneidad. Desafío para el docente que debería adecuar su propuesta a cada grupo, según sus objetivos y el nivel evolutivo de sus estudiantes, teniendo en cuenta la composición, expectativas, características personales de sus integrantes y del conjunto, es decir un diagnóstico grupal; para los alumnos, acostumbrados a otra dinámica de clases, tanto en lo espacial como en la participación activa que esta materia requeriría de ellos y por supuesto para la institución, que debería brindar el espacio requerido, admitir planificaciones que incluyan lo lúdico, las salidas y ciertas actividades afines con la representación, por ejemplo las llamadas “intervenciones”; las mismas se realizan durante el horario escolar, son pactadas previamente con los docentes de otras materias y apuntan a un cambio de la realidad cotidiana al introducir una improvisación corta dentro del aula rompiendo con la formalidad de la clase durante uno o dos minutos. Todo ello ligado a otra forma de acceso al conocimiento.

La característica de ficción que conlleva la representación, nos permitiría dejar atrás resistencias propias de los alumnos referidas a sus temores: el ridículo, la exposición, la equivocación, a vencer obstáculos propios y del medio, a reconocer errores y aprender a criticar constructivamente.

Al involucrarse sin miedo a ser juzgado, comenzarían a confiar en sus posibilidades y la de sus compañeros, en la concreción cierta de la tarea conjunta y poco a poco se irían incluyendo en un proceso que les permitirá descifrar enigmas propuestos desde lo social y que aprenderían a resolver de modo cooperativo y no competitivo.

La competencia es según Alfie Kohn “...un problema de entrenamiento social más que un aspecto innato de la personalidad”. (Kohn, 1987: 47). Llega a la conclusión que los argumentos utilizados para defenderla como rasgo propio del ser humano, tan difundidos en nuestra cultura occidental, son solamente “mitos populares” que nos han sido impuestos como verdades desde la infancia y que la misma puede convertirse en un medio de exclusión para aquellos que no confían en sus habilidades o no responden a las exigencias físicas planteadas para determinada actividad.

En cada propuesta del Taller trataríamos de estimular constantemente la cooperación, con el planteo de que los logros son grupales y dependemos del resto para llevar a cabo la tarea, que nadie en la actividad teatral puede depender sólo de sí mismo,

siempre es un trabajo en equipo donde cada rol es imprescindible y no pueden existir actitudes individualistas porque sólo conducen al malestar y la frustración. Nos dice Roberto Vega:

Una positiva experiencia grupal enriquece y dignifica al sujeto, sin despojarlo de su identidad. Para que un grupo sea tal, sus integrantes deben tener intereses comunes que los unan, intereses que al interaccionar constituyan una estructura dinámica, que a partir de reglas de juego dadas explícita o implícitamente, tienden a organizarse. (Vega, 1984:20)

Las producciones artísticas llevadas a cabo por los estudiantes, serían logros del conjunto, de manera cooperativa los participantes realizarían aportes insustituibles para el trabajo en común. Cada uno de ellos intervendría y se involucraría opinando, accionando y confiando en su criterio, pero abierto a nuevas visiones de mundo.

Nos entusiasmó también la posibilidad de que los estudiantes accedieran a “ver hacer teatro”, asistiendo a puestas locales de referentes teatrales bariloenses con debate posterior. Pudimos lograrlo con “El corazón delator” y “El gato negro” ambas basadas en cuentos homónimos de Edgar Allan Poe, adaptadas e interpretadas por Silvio Gressani, con la dirección del mismo Gressani en el caso de la primera y Gustavo Olivera para “El gato negro” en “El Parateatral”; “Los caminos del deseo” escrita y dirigida por Cristina Solís, interpretada por la autora y Maxi Altieri en el salón de la UNRN; “Bolitas Negras” de Juan Carlos Moisés, con las actuaciones de Alicia Tealdi, Julio Benítez, Rubén Fernández y Pato Moscovich, con la dirección de Adrián Beato, en la Biblioteca Sarmiento.

Recurrimos del mismo modo, a la invitación de intérpretes, como en el caso de Juan Veneziale con “El mejor amigo del hombre”, adaptación del homónimo de Arístides Vargas; Graciela Barrera y Charlie Rolón con “Vengo por el aviso” de Cristina Merelli; Javier Eiras trayendo el “Kamishibai” teatrino de papel japonés, que se usa para contar cuentos a los niños y que impactó a los jóvenes por sus posibilidades, incluir textos propios, dibujos a mano alzada e historias cortas con carácter de difusión o enseñanza; Jorgelina Paravano y Santiago Cámpora con “Mesa de entradas” de Eduardo Grilli; todos ellos actuaron en las bibliotecas de los centros de enseñanza, incluyendo como cierre la respuesta a dudas e interrogantes de los chicos sobre las obras, las actuaciones o los autores de las mismas.

Para la mayoría de los estudiantes, éstos fueron sus primeros contactos, no solo con el teatro local sino con un hecho teatral.

Manifestaron en más de una oportunidad el placer que sentían en el convivio, la proxemia y la expectación de cada aquí y ahora, se interesaron por el tiempo que les exigía a los actores llegar a la puesta en escena, cómo hacían para mantener la concentración durante toda la obra, les sorprendió la humildad y hasta la timidez de alguno de ellos al abandonar el personaje.

La actitud de respeto y silencio que acompañó a estas experiencias fue puesta de manifiesto por los intérpretes en todas y cada una de las presentaciones, tanto en los espacios teatrales propiamente dichos, como en los creados para el desarrollo de las obras.

De las observaciones realizadas por la vicedirectora del CEM 99 transcribimos los siguientes párrafos:¹

El desarrollo de un taller es un desafío semanal, en el sentido que debe suscitar experiencias nuevas en los chicos. Se notó una buena predisposición por parte de ellos para realizar las actividades propuestas, en un ambiente diferente, fuera del aula. (Patricia Segovia, 6/7/2012).

Se desarrolla la actuación que dura aproximadamente 15', captando la atención de la totalidad del grupo (...) La participación de los chicos ha sido muy correcta. En todo momento estuvieron atentos al desarrollo de las actividades. (Patricia Segovia, 15/8/2013)

En septiembre de 2012 y ante una convocatoria para todos los CEMs que nos remitió exclusivamente el equipo directivo del CEM 99, les propusimos a estudiantes del Taller participar del concurso denominado "Arte Joven" cuyo tema era La Soberanía; se desarrollaría en la Escuela Municipal de Arte La llave y homenajeaba ese año a Arturo Jauretche.

Si aceptaban debíamos buscar una obra, comprometernos a ensayar a contra turno, incluso algunos sábados en razón del tiempo disponible. Nos sorprendió gratamente cuando un grupo de ocho estudiantes decidió aceptar el desafío. Desde el

¹ Se adjunta copia del documento.

principio aclaramos que el objetivo era plasmar los logros del Taller en cuanto a exposición, solidaridad, respeto mutuo y trabajo en equipo, no buscábamos competir para ganar, sino afianzar los lazos y consolidar la construcción del conocimiento realizado entre todos; con nuestra coordinación adaptamos un cuento de Jorge Fernández Díaz, “La hermandad del honor” referido a la guerra de Malvinas, claro exponente del tema convocante.

Lo vivido grupalmente fue muy significativo, los jóvenes se interesaron por los sucesos que en su mayor parte desconocían (no olvidemos que las edades oscilan entre 14 y 15 años). Los instamos a buscar información en el seno familiar, amigos de sus padres, crónicas de la época y todos nos enriquecimos en el desarrollo de la tarea. Fue una auténtica Creación Colectiva, con la dirección encarnada por los docentes como coordinadores, la adaptación conjunta del texto, escenografía y vestuario construidos y aportados por todos.

El día de la presentación acudieron la directora y vicedirectora del establecimiento, familiares y compañeros de los alumnos, estaban muy nerviosos, pero concentrados y atentos, la puesta fue limpia y emocionante. Era la primera vez que participaba el CEM 99 y también la primera en que se presentaban alumnos de 2º año, ya que habitualmente concursaban estudiantes de 4º año que trabajaban los temas desde la literatura y guiados por profesores de dicha materia.

Ante su asombro, recibieron un reconocimiento particular del jurado y del resto de los estudiantes. En la escuela los invitaron a mostrar su trabajo ante todo el alumnado. Siete de los ocho participantes del proyecto mejoraron visiblemente su rendimiento en el resto de las materias, una de las estudiantes que repetía y debía pasar a la escuela para adultos por sobre-edad, fue apoyada por el grupo para que continuara los estudios y está actualmente en la Escuela Diurna para Jóvenes, CEM N° 3, de San Carlos de Bariloche, creada en 2013.

Son este tipo de experiencias las que nos llevaron a reflexionar acerca del valor que podría tener el lenguaje teatral incorporado como asignatura en la escuela media para incentivar en los jóvenes el interés y la responsabilidad con su aprendizaje por medio de nuevas formas de acceso al conocimiento, de maneras creativas en la transmisión de saberes, de disposiciones áulicas no convencionales, con participación activa al cuestionarse y cuestionar, fomentando la investigación, el interés en múltiples formas artísticas a las que quizás no han tenido acceso hasta el momento.

La práctica acumulada en estos cuatro años, desde 2011 a la fecha, en los CEM N° 46 y CEM N° 99, con diferentes colectivos de estudiantes pertenecientes a la escuela pública, nos impulsa a intentar una propuesta inclusiva desde el arte, más específicamente desde el teatro. Sumaremos el trabajo de campo correspondiente a la experiencia con la recientemente creada Modalidad Bachiller en Arte-Teatro que corresponde a jóvenes que cursan el cuarto año, primero del Ciclo Superior.

Aparecen entonces los interrogantes que dirigirán nuestra investigación y que intentaremos responder desde la experiencia personal basándonos en aportes organizados y articulados, provenientes de la pedagogía teatral, la filosofía del arte y la psicología.

¿Cuáles serían los aportes pedagógico-didácticos relevantes de la asignatura Teatro para la inclusión y permanencia del adolescente en el nivel medio?

¿Por medio de qué estrategias podría contribuir en las instancias de apropiación del aprendizaje para el estudiante secundario?

El autoconocimiento de su cuerpo y sus capacidades, ¿podrían modificar imágenes estigmatizantes, impuestas desde la cultura?

¿Ayudaría a la inclusión y permanencia el conocimiento y desarrollo de los diferentes tipos de inteligencias y por tanto de habilidades?

La característica de acompañar el proceso de cada estudiante evaluando logros personales, propios de la materia, ¿permitiría estimularlo y sería un desafío para profundizar en su conocimiento?

En los próximos capítulos intentaremos reflexionar acerca de estos cuestionamientos, que constituyen el motor de búsqueda para nuestro objeto de estudio.

Nos proponemos además crear un documento que pueda ser utilizado para la incorporación de todo tipo de lenguaje artístico en la educación, ya que la hipótesis que buscaremos demostrar tiene basamento en el valor del arte como alfabetizador e instrumento de inclusión en la escuela media.

Capítulo 1

Los lenguajes del Arte

Al referirnos a las posibilidades de acceso al conocimiento con propósitos educativos, formativos e inclusivos dentro de la enseñanza secundaria, resaltaremos la importancia de contribuir desde nuevos métodos pedagógico-didácticos para que los jóvenes aporten una opinión crítica acerca de la sociedad a la que pertenecen, facilitando en ellos la construcción de valores ético-morales propios que acompañen su desarrollo y el de su comunidad.

Según el filósofo marxista, Louis Althusser, el estado capitalista cuenta con dos importantes mecanismos de dominación ideológica, que difunden e inculcan los intereses de la clase dominante: Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) y aquellos que utilizan la fuerza para doblegar, Aparatos Represivos del Estado (ARE). (Althusser, 1975: 88,96)

Dentro de los AIE incluye a la escuela, tanto pública como privada, como uno de los principales reproductores por su condición aparente de neutralidad y la posibilidad de una población cautiva desde los cinco a los diecisiete años, etapas de formación del sujeto social, en la cual se incorporan normas, hábitos, ritos y leyes que nos acompañarán toda la vida. Los medios de comunicación, difusores de la ideología de la clase dominante y su papel como formadores de opinión en la sociedad, actuarían como poseedores de verdades incuestionables, nos convertirían en actores pasivos, facilitando una masificación exenta de reflexión.

Resultarían entonces fundamentales los aportes que las instituciones pueden hacer desde la multiplicidad de miradas para que los jóvenes reciban diferentes herramientas para su crecimiento y desarrollo alentando el disenso, la crítica constructiva y la individuación, opuestas al individualismo, a la aceptación incondicional y la inercia.

En esta línea de pensamiento, la enseñanza del arte ofrecería la posibilidad de un aprendizaje donde los estudiantes utilicen no sólo aspectos cognitivos, sino que también comprometan su afectividad, su valoración social, su historia cultural y su percepción de mundo, desarrollando su sensibilidad y accediendo a otras miradas de la realidad, generando deseos de expresión no de reproducción.

Tomaremos los conceptos en que se fundamenta Hans Georg Gadamer para definir Arte. Para el filósofo alemán, el arte está vinculado a la antropología, al proporcionar verdad y conocimiento no sólo sobre la obra, sino acerca de nosotros, de nuestra naturaleza o cultura.

Su interpretación de la experiencia artística está ligada a la relación del hombre con el mundo, permite captar la totalidad, de la cual somos sólo una pequeña parte.

Para demostrarlo desarrolla las nociones que considera fundamentales para comprender la comunicación por el arte: el *juego*, del que dice es una función elemental que caracteriza el desarrollo del ser humano "... hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico" (Gadamer, 1999: 66). El *símbolo*, sobre el cuál descansa el arte "...un insoluble juego de contrarios, de mostración y ocultación" (Gadamer, 1991: 87) y para concluir, la *fiesta*, a la cual se refiere como una experiencia estética de comunicación de "todos con todos", un tiempo de celebración que rompe con lo lineal y acerca a lo eterno. (Gadamer, 1991: 91).

Por su parte Walter Benjamin asocia la forma en que interpretamos y receptionamos el arte con la pertenencia a cierto lugar y tiempo, a los códigos y normas vigentes para ese instante particular en el que se desarrolla nuestra propia vida y plantea: "El modo de la percepción sensorial cambia, junto con el modo total de existencia de los colectivos históricos, dentro de grandes espacios históricos de tiempo." (Benjamin, 2009: 91). La representación artística sería así, una forma de expresión que permitiría una lectura reflexiva acerca de las propias conductas tanto individuales como histórico-socio- culturales.

En los actuales diseños curriculares las disciplinas artísticas son definidas como lenguajes organizados de maneras particulares, según expresa María Elsa Chapato, y el teatro no es la excepción. Existen ciertas necesidades específicas para su enseñanza y aprendizaje que de alguna manera determinan los límites de esa disciplina. (Chapato, 1998:141). Tomamos este planteo sociolingüístico porque destaca aspectos de comunicación directamente imbricados con una propuesta pedagógica que por su especificidad contribuye con el conocimiento.

Siguiendo a Elliot Eisner, cuyo trabajo acerca de la educación en el arte nos habla de las relaciones entre las didácticas generales y las específicas, podemos referirnos a las características de los lenguajes artísticos, a las pautas generales de los mismos, y la forma de comunicación de su contenido mediante medios de expresión

que son propios de cada disciplina, para asignar significación a sus signos en una estructura coherente. (Eisner, 1995: 9)

El Teatro como asignatura es considerado un *lenguaje artístico*, que requiere un campo disciplinar del cual serán seleccionados aquellos conocimientos que forman parte de la propuesta educativa.

La incorporación de la materia Teatro implica comprender su lenguaje, es decir incorporar conocimientos y desarrollar habilidades, algunos comunes con otros lenguajes artísticos, y otros peculiares y específicos en cuanto a formas y posibilidades expresivas de la disciplina particular que nos ocupa.

María Elsa Chapato lo describe como un espacio que compromete ideas y emociones, que propone el encuentro y la comunicación y sin duda una de las manifestaciones artísticas colectivas, más antiguas de la humanidad. (Chapato, 1998: 135).

En este sentido, la búsqueda de una expresividad comunicativa que sea comprendida por los otros, nos lleva a la necesidad de aprender los modos por los cuales se puede representar un hecho teatral, los contenidos que queremos transmitir, dando valor a los recursos estéticos utilizados. Para ello es necesario disponer de la información sobre los textos, los momentos históricos a los que pertenecen, las diferentes concepciones estéticas, las poéticas; esto conforma una perspectiva histórico-socio-cultural que los jóvenes irían incorporando mediante diversos elementos de la estructura dramática con base en el concepto de juego, con situaciones de carácter ficcional que requieren de acciones simbólicas ejecutadas por el sujeto de esa acción en contextos determinados, lo cual requiere tener conocimiento de los mismos, recurrir a elementos que otorguen veracidad a lo expresado en la escena, encontrar metáforas, signos que sean demostrativos de ciertos conflictos. Un pacto ficcional que al ocurrir en cierto espacio-tiempo común y transitorio repercute en los participantes del convivio.

La práctica teatral combina el arraigo histórico-social utilizado como lenguaje expresivo de la humanidad desde sus orígenes, un anclaje en lo socio-cultural, una didáctica específica con claro respeto por las diferencias de toda índole, una franca apertura a la transformación que permite cuestionar y ser cuestionado, que portaría la llave de una forma de conocimiento dialéctica, requiriendo del “nosotros” para concretarse.

Al decir de María Rosa Finchelman:

El teatro ayudará a niños, púberes y adolescentes a cultivar la percepción y la comprensión, al descubrirles detalles de personas, circunstancias y situaciones que les pasaron desapercibidas o que les eran desconocidas. Cuando un alumno debe asumir un rol, se pondrá en la piel de otro. Esto requerirá concentración en el conocimiento de sí mismo y en el del otro, lo que le hará pasar de receptor pasivo, a activo. (Finchelman, 2006: 22)

Por lo tanto es relevante la importancia de los contenidos curriculares que pueden desarrollarse integrando el estudio del Teatro a las asignaturas de la Escuela Media. Como nos apunta María Elsa Chapato, la idea no es aparentar que estamos incluyendo el arte por medio de un barniz cultural, "... sino de integrar el arte a la comprensión de la sociedad y la cultura en su complejidad dinámica." (Chapato, 1998:146).

Inclusión e Integración, ¿cambio de paradigma?

Actualmente, debido a los altos índices de repitencia en los dos primeros años del ciclo básico, 40% para la región, según refirió al diario Río Negro la secretaria de Educación de la Provincia de Neuquén, María Pasqualini (Diario Río Negro, 10/6/2013) siendo la media nacional 13%, ha surgido con fuerza el término *inclusión*, entre los diferentes sectores comprometidos con la Educación Media.

La Ley Orgánica de Educación de Río Negro N°4819, sancionada en 2012, en su capítulo II, "Principios político-educativos y Fines de la política educativa provincial", art.10, plantea entre otros objetivos:

1) Asegurar la inclusión social y educativa a través de diseños curriculares y formatos escolares que permitan el acceso de todos a los distintos niveles del Sistema Educativo, consagrando el principio de Educación Común que garantiza enseñar los contenidos establecidos para cada Nivel a través de diversas estrategias y modalidades que se diseñen. (Ley Orgánica de Educación. Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación y DDHH.)

En las estadísticas proporcionadas por la UNICEF para nuestra Provincia en 2010, se analizan los siguientes datos:

A los 12 años de edad, dos de cada tres alumnos asiste en edad teórica, es decir, ha logrado transitar los primeros 6 años de la primaria sin repetir ni abandonar. A partir de los 13 años, el crecimiento de la sobre-edad total y avanzada manifiesta la intensificación del fracaso en el inicio del nivel secundario. (...)A lo largo de toda la secundaria, tanto en el tramo básico como en el orientado, los niveles de promoción son bajos: en promedio, aproximadamente uno de cada cuatro alumnos no logra pasar de grado, con mayor intensidad al inicio. En el 8° grado, uno de cada tres inscriptos no promueve al finalizar el ciclo escolar.

Algunos alumnos que no alcanzan a promover, se inscribirán como repitentes al año siguiente. Muchos otros, desistirán de continuar sus estudios. (...) La progresión y finalización del nivel secundario, de la que muchos jóvenes quedan excluidos, aún manifiesta amplias brechas para lograr un aprendizaje significativo en las áreas principales del conocimiento. (“La Educación en cifras provincia de Río Negro.” Elaboración: Lic. Martín Guillermo Scasso. Asistencia en el procesamiento de datos: Natalia Pérez León. Año 2010)

Esto hace suponer una dificultad en la transición de la escuela primaria a la secundaria que estaría mediada por una tríada de variables a considerar: los estudiantes, los docentes y la metodología del aprendizaje.

Mónica Calvet, docente y secretaria de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y Gilda López, secretaria Académica de la misma, hacen hincapié en la necesidad de revisar estos diversos aspectos que incluyen: formación pedagógica de profesores en teoría del aprendizaje, materiales a utilizar para introducir a los estudiantes en el análisis, las analogías y la producción propia, tiempos de adaptación del estudiante a un ciclo con modalidades y organización muy distintos al que acaban de concluir. (Diario Río Negro, 20/5/2013)

Las políticas actuales y podemos decir el paradigma actual en Educación, tiene anclaje en que todos los jóvenes gozan del derecho de acceder a la Educación Media de manera pública y gratuita, una propuesta fundamental para desterrar la discriminación de sectores vulnerables. Es decir que se apunta a desarrollar programas y estrategias para lograr un colectivo que supere las desigualdades existentes para con los más desprotegidos, considerando factores sociales, culturales, económicos, étnicos, de adquisición de conocimientos, etcétera, de acuerdo a la fundamentación que ofrece la actual ley de Educación Nacional N° 26.206. Sería ésta una definición de *inclusión* orientada a superar la desigualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo

de todos los jóvenes; la tarea requeriría ampliar nuestra mirada en las prácticas docentes más adecuadas para conseguirlo.

Tomando la teoría que desarrolló el pedagogo brasileño Paulo Freire, se haría necesaria la práctica de una pedagogía que respete la experiencia cultural de los sectores populares y la tome como punto de partida, que modifique el vínculo entre educandos y educadores. Freire subordina los procesos educativos a la práctica transformadora de ambos, y no a un conocimiento liberador por sí mismo, en tal sentido afirma:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. (Freire, 1969: 68)

¿Podemos entonces asimilar *integración a inclusión*? La integración se refiere a estudiantes con necesidades educativas especiales, según expone Rosa Blanco, se equiparan ambos términos, mientras que se trata de dos visiones y dos enfoques distintos.

Al respecto, la autora cita el material publicado en París por la Unesco en 2005: *Guidelines for Inclusion; Ensuring Access to Education for All*.

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. (Blanco, 2006: 5)

Por lo tanto, al hablar de *inclusión* nos referimos a aquellos jóvenes que por pertenecer a grupos vulnerables, no son contemplados en sus dificultades para un aprendizaje globalizado, desconociendo así procesos individuales y resultando en exclusión.

La *integración* al incorporar alumnos con discapacidades o necesidades especiales plantea una atención individualizada con programas, materiales y estrategias seleccionadas para los estudiantes que así lo requieran, tal el papel de las maestras integradoras, pero estas innovaciones no alterarían de forma significativa al sistema educativo. Los métodos, técnicas y dinámicas institucionales, no se modificarían para el conjunto del estudiantado, sólo se personalizaría la atención para ciertos y determinados alumnos con diagnósticos médicos y/o psicológicos. Estas estrategias dirigidas de forma

individual no modificarían en absoluto los factores del sistema que limitan el aprendizaje, no sólo de los alumnos integrados sino de todo el alumnado.

Flavia Terigi, afirma que existen planteos concretos de las dificultades para retener, incluir y mejorar la calidad de la educación en distintos niveles que ven como prioritarios esta misma problemática, esto es observable en las iniciativas tanto de las escuelas como de las políticas públicas y señala que se hace necesario cambiar el formato de la escuela media, que esto es posible, pero se requiere identificar los elementos que puedan hacer de obstáculo a las iniciativas de cambio. Y según su propia visión, uno de esos elementos es la formación de profesores. (Terigi 2009: 125) Continúa analizando la estructuración de la escuela secundaria, que tomó el principio de clasificación para los currículos y la especialidad para la designación de los profesores, lo que determinó una relación que "...produce hace poco más de un siglo, docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas". (Ídem: 126)

La consecuencia que la autora destaca, es la renuencia y restricción de esos profesores a un verdadero cambio en la propuesta formativa de la escuela media. Para que la escuela se transforme, se requiere de docentes abiertos a nuevas propuestas, lo cual sólo será posible con modificaciones en el sistema de formación de profesores, y es preciso contar con equipos docentes crecientemente capacitados para alcanzar estos logros.

No resulta infrecuente escuchar profesores formados en el concepto innatista, sosteniendo que los problemas de aprendizaje son atribuibles a las competencias genéticas del individuo, desjerarquizando la influencia del entorno familiar, social, y cultural, lo contextual en el desarrollo y el aprendizaje. También los que estigmatizan debido a la procedencia étnica, geográfica, u otros prejuicios sociales que sostienen visiones xenofóbicas o intolerantes. Las divisiones en: 1^a 2^a, 3^a o "A" y "B", tan naturalizadas de acuerdo a rendimientos y/o comportamientos.

¿Y qué sucede con la repitencia? Si un estudiante tiene una cantidad de materias aprobadas, con 7 o más, debe inexorablemente volver a cursarlas. ¿Cuál es el criterio para desaprobado lo ya aprobado? ¿No deberíamos buscar alternativas para que no se vea obligado a cursar las materias en que ha calificado? ¿Qué opciones nos ofrece el sistema educativo para *incluirlo* dentro de una trayectoria que no implique un castigo?

Dice Pierre Bourdieu:

En el estado actual, la exclusión de la gran masa de hijos de las clases populares y medias ya no se efectúa en la entrada al

*sixième*² sino, paulatina e imperceptiblemente, a lo largo del secundario, por medio de las formas *denegadas* de eliminación que son el *retraso* como eliminación diferida, la *relegación* en cursos de segunda categoría, que implica un efecto de marca y de *estigmatización* y resulta adecuada para imponer el reconocimiento anticipado de un destino escolar y social, y, en fin, el otorgamiento de títulos *devaluados*. (Bourdieu 2011: 166)

Al seguir utilizando criterios como los arriba mencionados, recurrir el total de los contenidos de un ciclo determinado, se colocaría al estudiante en una situación donde se desconocería su competencia en asignaturas para las que los profesores habrían considerado tenía conocimientos suficientes, dichos criterios desbaratarían los intentos de *inclusión* convirtiendo a la escuela en reproductora y no transformadora de las relaciones sociales. Estaríamos retrasando a jóvenes que quizás requieran de didácticas particulares para no ser finalmente eliminados, expulsados por las mismas normas educativas creadas para incluir a todos.

En la “Teoría del Código” Basil Bernstein, sociólogo especialista en educación y lingüística, desarrolla la idea de la existencia de dos formas diferentes en la utilización del lenguaje vinculadas a las pautas de socialización y que responderían al medio de pertenencia.

Cuando un niño aprende su lengua, cuando aprende los códigos específicos que determinan sus actos verbales, aprende al mismo tiempo las exigencias de la estructura social en la cual está inserto. (apud Trozzo, 2012: 11)

Su objetivo es relacionar el uso del lenguaje y la adaptación a la estructura académica que ofrece la escuela. Los divide así en: *código elaborado*, donde las estructuras de significado son seleccionadas entre una gama extensa de opciones, y el *código restringido*, donde el número de opciones posibles es extremadamente limitado. En el primer caso los individuos son conscientes de su experiencia y pueden transformar los fundamentos por ser universalistas y no estar ligados a un contexto. En el segundo caso los significados son menos independientes, están ligados a una relación y estructura particular sujeta a normas que se vinculan al medio de pertenencia.

² Sixieme: En Francia el orden de los años en la escuela secundaria es decreciente, por tanto *sixieme* corresponde al primer año del colegio secundario en Argentina.

Los jóvenes de clase trabajadora, plantea Bernstein, manejan un *código restringido* que entorpece su posibilidad de abstracción, no por déficit intelectual sino por diferencias culturales, ya que los significados que expresan el control social son más tajantes, más expresivos que explicativos. Al respecto dice:

En el caso de un código elaborado, el locutor opera su selección entre una gama bastante extensa de opciones posibles y es muy difícil prever los elementos organizadores. En el caso de un código restringido, el número de opciones posibles es a menudo extremadamente limitado, y se tienen muchas más posibilidades de prever los elementos que serán seleccionados. (apud Trozzo, 2012: 11,12).

Refiriéndonos al lenguaje como un sistema de representación compuesto por signos, con reglas y cuya finalidad es la comunicación, los conocimientos sobre el mundo, las pautas culturales, pueden ser dispares para la clase en cuestión, lo cual desmotivará a aquellos que se sientan ajenos al *código elaborado*.

Al confrontar en la escuela media, estudiantes que manejan estos distintos códigos, correspondería a los docentes adaptar la propuesta pedagógica para lograr la recontextualización entre la realidad extramuros y la realidad interna del aula, ampliando la comprensión y la posibilidad de reflexión en aquellos educandos pertenecientes a clases sociales con mayores inconvenientes para analizar y cuestionar.

Desde esta perspectiva teórica, las dificultades de participación para los jóvenes que no se encuentran en condiciones de comprender el código, generarían altos índices de repitencia y deserción, debido a la rigidez y homogeneidad del sistema educativo, donde los factores antes mencionados no serían evaluados en las planificaciones educativas docentes ni institucionales.

Creemos que la modificación del sistema escolar es una tarea fundamental para responder a las necesidades de todos los alumnos, en lugar que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, accionar de forma consciente para lograr la heterogeneidad en la escuela. Para Tony Booth y Mel Ainscow la *inclusión* es un conjunto de procesos que se orientan a lograr el aumento de la participación de los estudiantes en la cultura y dentro de las comunidades escolares, para conseguirlo se haría necesario el análisis crítico de las instituciones acerca de las acciones que permitirían mejorar el aprendizaje posibilitando la contribución de todos los actores pertenecientes a la comunidad educativa. (Booth y Ainscow, 2004: 117)

Sin duda la escuela cuenta entre sus rasgos específicos, el ser transmisora de la cultura permitiendo mediante el conocimiento, acceder al ejercicio de otros derechos ciudadanos. Y según la concepción semiótica de cultura, la relación humana es simbólica interiorizando modelos que los sujetos expresan en sus prácticas, representaciones compartidas socialmente que permiten desarrollarse en relación con los otros. Para Néstor García Canclini la cultura es: "... el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas" (García Canclini, 1989: 25)

Si la escuela pública está abierta a toda la comunidad, sin duda encontraremos en el alumnado representantes de diferentes condiciones sociales, culturales y económicas, lo que permitiría compartir experiencias diversas y recabar opiniones distintas resultantes de la interacción social. Serían esas mismas interacciones las responsables de ampliar la visión de mundo tanto en los estudiantes como en los profesores, utilizando estrategias que permitieran acercar, compartir, repensar conceptos naturalizados por la práctica y ver desde la óptica del otro. Dar el mismo valor a lo que creo y lo que me propone ese otro en la interacción.

Sería fundamental entonces para la inclusión y la incorporación de visiones diferentes, contrastarlas y así enriquecerlas en base a las experiencias individuales de etnia, grupo, género, etc. requiriendo para ello relacionarse de manera abierta, comparando y aprendiendo.

Pierre Bourdieu pone énfasis en la importancia de la historia personal de cada uno de nosotros, en los valores inculcados, la identidad construida y los modos de pensamiento. Plantea que son como un molde a partir del cual nos relacionamos. Dice que nos manifestamos por medio de estructuras sociales objetivas construidas históricamente "los campos" y estructuras sociales interiorizadas, incorporadas en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción "los habitus". De esta manera el habitus es el lugar de incorporación de lo social en los individuos y lo define de la siguiente manera:

... un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1999: 95)

Sin embargo, en una comunidad cuyo objetivo primordial es el acceso al conocimiento, la enseñanza parecería tomar en cuenta sólo un modo de representar la realidad, una única mirada que muchas veces excluye a jóvenes, que según definimos más arriba, utilizarían códigos restringidos, que no contempla las lenguas originarias en su currículo pero tiene como obligatorio el idioma inglés para ciclo básico y superior a nivel rural y urbano.

Lo expresado nos hace pensar en la necesidad de dar respuesta a la diversidad del estudiantado para afrontar un desafío, empoderarse de su educación, ya que como señala Katarina Tomasevski, ex-reportera de las Naciones Unidas en el Área Educación, para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación sería menester adaptar la escolarización y la enseñanza a las necesidades grupales para facilitar el aprendizaje y no a la inversa. (apud Blanco, 2006: 25)

Didáctica Teatral: una alfabetización resignificante

El lenguaje teatral contiene aspectos cognitivos, afectivos, históricos y sociales, según Ester Trozzo es una tarea que aborda la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto mutuo, la recuperación de valores, la adquisición de estrategias en la resolución de conflictos. (Trozzo, 2004:29). Siendo todos estos diversos tipos de ruptura con el individualismo y un cambio de la mirada magistrocentrista, el docente debería fomentar la interacción grupal posibilitando la comunicación, la expresión creativa, la responsabilidad compartida, hacer eje en la construcción del conocimiento de manera dialéctica, canalizando las energías grupales hacia la productividad vincular que sin duda se torna colectiva. El valor central del acto educativo al decir de Antonio Gramsci, es desarrollar la consciencia conociéndose como un producto del proceso histórico desarrollado por uno mismo. Al respecto el filósofo italiano dice:

¿Es preferible “pensar” sin tener conciencia crítica, en forma disgregada y ocasional, o sea “participar” en una concepción del mundo “impuesta” mecánicamente por el ambiente externo, (...) o es preferible elaborar la propia concepción del mundo consciente y críticamente y por lo tanto elegir la propia esfera de actividad, participar activamente de la historia del mundo, ser guía de sí mismos y no ya aceptar pasivamente y supinamente desde el exterior el sello de la propia personalidad? (Gramsci, 1984 :245)

Al tomar en cuenta que la enseñanza de Teatro requiere de una didáctica basada en la práctica, Roberto Vega, especialista en Teatro en la Educación, señala que el instrumento es cada participante con su cuerpo, sus emociones y sus sentimientos, lo cual le exige una exploración propia y del grupo de forma continua; para ello es necesario partir de las propias dudas, de los propios conflictos y tratar de encontrar soluciones simbólicas de manera activa y por medio del juego. (Vega, 1994:17).

A su vez, el profesor Luis Sampedro aporta que, al integrar diferentes procedimientos y requerir de múltiples recursos, su didáctica deberá ajustarse al grupo y las características del docente, pero asevera que sin duda: “El ser humano es el sujeto del drama y el objeto de conflicto.” (Sampedro, 2008:31)

Su didáctica específica requiere del reconocimiento de diferentes tipos de conflicto, de la expresión de los mismos mediante herramientas verbales y no verbales, de la modificación de roles mediante la acción. Reconoce la gestualidad como instrumento cultural y código social. Necesita dar lugar a espacios de pensamiento alternativo, para dejar los condicionamientos y re-orientar acciones futuras; respeta diferentes interpretaciones de la realidad que nos incluye, entrenando una manera dinámica de ver una realidad creada; descubre que construir proyecciones desde el espacio interno es una aventura personal y en equipo.

Es sin duda un lenguaje que permite intercambio, construcción y transformación, como reflexiona Edith Scher, al considerar que el arte teatral posee una posibilidad comunitaria de cambio y mirada renovadora de la realidad, ya que parte del concepto de que todo ser humano tiene en sí una potencialidad creativa y por tanto asume que ese mismo potencial “al ser desarrollado en un espacio que posibilita su crecimiento, genera transformaciones no solo personales, sino también sociales”. (Scher, 2010: 64).

Creemos que los estudiantes se comprometen cuando encuentran oportunidades reales para producir, expresar su mundo interno y reflexionar vivencialmente los hechos, al actuar sobre sí mismos y los otros se les posibilitaría resignificar el término nosotros por la necesidad del trabajo en equipo que exige este lenguaje, un modo especial de vinculación entre sujetos ya que la construcción depende de todos y cada uno, como en la Gestalt, donde “el todo es más que la suma de sus partes”.

En consecuencia, adherimos al pensamiento de Roberto Vega, quien sostiene que los lenguajes artísticos y dentro de ellos especialmente el teatral, proporcionan herramientas propias y particulares que son relevantes en el proceso educativo, porque favorecen la utilización de recursos expresivos propios del ser humano que le permiten

procesar la comunicación del grupo social en el que se desarrolla y también conocerse a sí mismo. En su opinión, existe una necesidad primordial, ontológica de crear y la educación debería ser la responsable de desarrollar esta comunicación estética. Si además la planteamos como un código abierto, se requiere de ciertas normas que posibiliten intercambio entre emisor y receptor para que se convierta en expresión comunicativa. Al incorporar el teatro con su didáctica específica dentro de la currícula se posibilitaría el acceso de los estudiantes a una alfabetización que mediante el juego teatral les permita ser centro de la actividad, convirtiéndose en protagonistas.

Nos señala el autor, que al ofrecer posibilidades de encuentro y equivocación, sin que ésta última signifique fracaso, sino contrariamente un aprendizaje de ensayo-error fundamental para el crecimiento, se valoriza el poder educador en un grupo. (Vega, 1994:10, 14).

La Escuela, modelo para armar

Uno de los desafíos que enfrentamos los profesores de Teatro es desarrollar la corporalidad y el placer estético como conceptos curriculares, no es labor sencilla instalar estos contenidos en la escuela donde el disciplinamiento y la obligación son los objetivos a cumplir desde hace más de 100 años.

Las tradiciones fundantes de la escuela, su matriz eclesiástica, que la separaba del mundo exterior y sus negatividades, su entronamiento en templo del saber que no admitía réplica como experiencia educativa, el disciplinamiento impuesto por la utilización del espacio y el tiempo de manera tabicada, visibles en el uso de la campana o el timbre para el cambio de actividad, que no contemplaba el desarrollo y finalización de las tareas, o la meritocracia, obtención de premios por los más rápidos o los más hábiles, promovieron un dominio cultural hegemónico, no permitieron la experimentación ni la construcción de un conocimiento conjunto, cercenando la libertad de los sujetos que aprendían y enseñaban.

En su análisis acerca del sistema educativo como reproductor de las fuerzas sociales que son dominantes en la cultura hegemónica, las observaciones de Bourdieu y Passeron nos parecen pertinentes. Ambos sociólogos se basan en el valor de la llamada Acción Pedagógica (AP) y plantean la posibilidad de imposición que la misma posee, al responder a cierta clase dominante en determinado momento histórico-sociopolítico. Dicen al respecto:

La AP cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha AP se ejerce (...) contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario - función de reproducción social de la reproducción cultural-. (Bourdieu y Passeron, 1996:48).

Por su parte el filósofo Louis Althusser considera que la escuela, inculca normas, comportamientos, leyes, prácticas y rituales que responden a la ideología dominante, sujetando a los individuos con lo que denomina “ilusión de autonomía” y esto es posible porque se trata de una institución que por su carácter obligatorio, es la única que “...dispone durante tantos años de una audiencia obligatoria -y por si fuera poco gratuita-”. (Althusser, 1998:23, versión pdf)

Los dispositivos institucionales son ciertos actos o actividades que se piensan de manera pedagógica y por supuesto responden a decisiones políticas, tornando en experiencias configuradoras de la subjetividad. Por su repetición se naturalizan, se vuelven mecánicos, se convierten en rituales. Vale decir que existirían desde el ciclo inicial, ciertas conductas repetitivas organizadoras, estructurantes de la realidad escolar, en algunos casos disciplinadoras, que configurarían los sistemas de rituales en la educación. Los mismos transportarían códigos culturales que irían moldeando la percepción, la conducta y el modo de interpretar la realidad y el mundo. (Rodríguez – Bolton, 2009:3).

Podríamos reflexionar entonces que la escuela no ha podido asumir hasta aquí un rol verdaderamente transformador. Recorriendo su historia podemos identificar la reproducción de los modelos político-económicos vigentes desde el siglo XIX.

Todos los intentos de reformas desde 1853 a la Ley Federal de Educación, en 1990, fueron cambios formales, metodológicos y centralizadores, se apuntó a la formación de élites propias de las clases dirigentes y se crearon las escuelas del trabajo para la clase media productiva. Como sucedió durante el peronismo del '45, en su primer período que intentó introducir el trabajo en la educación, como dice Inés Dussel, promovió una jerarquía cultural que encontró rechazo y desestimación en los universitarios de la Facultad de Ingeniería de la UBA hacia los estudiantes de la Universidad Obrera Nacional. (Dussel, 2006: 8)

La dictadura cívico-militar nos legó un saldo de desnutrición, analfabetismo, deserción escolar, desmantelamiento de escuelas y universidades, que sumaban a los

viejos problemas de nuestra educación; posteriormente en los '90, se produjo una clara mercantilización de la educación que respondió a los principios del poder, y se manifestó en un vaciamiento de los contenidos, se cerraron instituciones, otras se privatizaron, se pauperizó el trabajo docente tanto desde lo económico cuanto desde lo ético, la Educación Superior correspondió a las élites, "... legalizando un sistema educativo estratificado y balcanizado" (Puiggrós, 2003: 135)

La comunidad educativa no ha analizado de manera crítica los rituales presentes desde sus inicios, ellos son representativos de la lucha de poderes y de su configuración histórica. El aprendizaje implica la totalidad de lo que se vive en la construcción histórico-socio-cultural que es la Escuela, cada experiencia es significativa y alcanza un valor de interpretación que el sujeto acepta como verdad.

Compartimos el pensamiento de Inés Dussel, cuando expresa:

Si, no hay más legitimidades garantizadas para las instituciones, porque la idea misma de la transmisión y del largo plazo aparece en crisis, lo que parece quedar son instituciones que deben arreglárselas como puedan o quieran, docentes quejándose de que los chicos ya no vienen como antes, adultos abdicando de su autoridad ante el cuestionamiento. (Dussel, 2006: 151).

Por tanto se convertirían en "instituciones-cascarón" como las llama el sociólogo inglés Anthony Guiddens, ya que continuamos hablando de la nación, la tradición, la familia, el trabajo, como si nada hubiera cambiado y no es así; lo que permanece es la fachada y en el interior no son adecuadas para las tareas que deberían llevar a cabo. (apud Dussel , 2006: 151).

Clara muestra de ello es la falta de participación vivencial del alumno en el proceso de aprendizaje. En la mayoría de las asignaturas se imparte información que implica un conocimiento intelectual enciclopédico, la evaluación de dicho conocimiento premia al estudiante memorístico, condicionado, por sobre un joven crítico, perceptivo y creativo.

Se confunde espontaneidad, proceder que muestra respuestas nuevas a estímulos nuevos o viejos, con rapidez en la respuesta, fomentando la competencia y nuevamente, la memoria.

En las reuniones docentes o con las familias de los estudiantes, el mayor problema a resolver es la disciplina, los jóvenes reaccionan a una educación homogénea y falta de inquietudes con conductas transgresoras o disruptivas, llegan al límite de las

inasistencias, no realizan las tareas propuestas o simplemente se dejan estar y repiten el año. Es llamativo que desde la escuela no exista una autocrítica acerca del tipo de metodología pedagógica que se desarrolla desaprovechando las energías adolescentes y bloqueando la expresión, la necesidad ontológica de crear.

Nuestra pregunta es si el lenguaje teatral con sus propias estrategias didácticas podría construir caminos con sustento en la sensibilidad y la inteligencia creativa, que se desestiman en otros espacios curriculares, evitando así cargar sobre los jóvenes la responsabilidad del fracaso y confrontando con el imaginario popular de que el arte es sólo para elegidos.

El Teatro va a la Escuela Media

En la escuela rionegrina, la Educación Artística se encuentra limitada a Música y Plástica, la materia Teatro aún no ha sido incorporada al currículo de la escuela secundaria la cual, como refiere Roberto Vega, permitiría ofrecer estímulos para la observación y experimentación vivencial mediante el juego dramático, cuyas características de organización, de búsqueda permanente, de exploración, de expresión gestual, con rotación de roles e improvisación de situaciones cotidianas, entre otros nos daría la posibilidad de trabajar sobre lo existente y lo posible y a nuestro entender serían este tipo de prácticas las que permitirían un modo diferente del aprendizaje en situaciones de realidad-fantasia. (Vega, 1994: 13).

Siguiendo a Enrique Pichón Rivièrè, psiquiatra suizo considerado uno de los generadores de la teoría del Grupo Operativo y de la didáctica de la psicología social, es necesario partir desde la práctica, y la experiencia de esa práctica mediante crítica y autocrítica para el proceso del aprendizaje. Su opinión acerca del mismo es la siguiente:

Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real). Es el proceso instrumental de la realidad para modificarla. Todo aprendizaje es aprendizaje social, aprendizaje de roles. (Pichón Rivièrè, 1988: 209).

Sería necesario entonces modificar el currículo prescripto, que de acuerdo a la opinión de Graciela Frigerio actúa como eje ordenador de la tarea institucional y al cual le cabe la responsabilidad de formular y explicitar aquellos contratos que según la

autora, son la base sobre la que se articula todo el quehacer en educación y al mismo tiempo son responsables de transcribir mediante una adecuada resignificación "... con precisiones y especificaciones el contrato original entre la sociedad global y las instituciones escolares." (Frigerio, 1990: 22).

Sin embargo, la Ley Orgánica de Educación de Río Negro N° 4819, sancionada en la provincia en 2012, considera a la materia Teatro, uno de los cuatro lenguajes de la Educación Artística. Nuestro esfuerzo está dirigido a su implementación dentro de la escuela media de Río Negro; contamos como fortaleza con el campo de desarrollo que se abre con la Ley Nacional de Educación N° 26.206, actualmente en vigencia, que incluye la enseñanza de Teatro dentro del eje de la Educación Artística en su capítulo 7, artículos 39, 40 y 41 y que resaltan lo siguiente:

ARTICULO 39. — La Educación Artística comprende:

a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.

b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.

c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

ARTICULO 40. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/ as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

ARTICULO 41. — Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

Para nuestra provincia, la Danza, las Artes Visuales y el Teatro no se incluían dentro de las posibles disciplinas artísticas a las que tendrían acceso los estudiantes, y

tampoco se contaba durante la elaboración de esta tesina, con escuelas secundarias de las distintas modalidades. Era entonces una debilidad a resolver y creemos que la oportunidad estuvo dada por el Encuentro de Educación Artística Inclusiva, realizado en noviembre de 2012 en nuestra ciudad, San Carlos de Bariloche, que contó con referentes regionales en la materia, en su amplia mayoría de Música y Plástica. Se asumió allí el compromiso de llegar al año 2021 con todos los lenguajes incorporados en todas las Modalidades y Niveles de nuestra educación obligatoria, designándose además un representante provincial para el área.

La creación por resolución 2074/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, de la Modalidad Bachiller en Arte –Teatro implementada ese mismo año en el CEM N° 46 de San Carlos de Bariloche significa un paso importante en el cumplimiento de dicho compromiso y permitió un trabajo de campo con los estudiantes del primer año de la misma en la elaboración de esta tesina.

Es nuestro objetivo, como profesores de Teatro, que el estudio del arte logre ampliar el horizonte referencial favoreciendo una observación mayor del mundo propio y la posibilidad de contrastar con otros mundos posibles, facilitando la comprensión de la sociedad y la cultura como entes dinámicos y cambiantes a lo largo de la historia.

Los adolescentes y los docentes, una relación constructiva.

El adolescente está en plena etapa de cambios biológicos, psicológicos y sociales que irán conformando su personalidad y reconstruirán su subjetividad en forma gradual. Su identidad necesita ser apuntalada por medio de la generación de seguridad y confianza en sus posibilidades.

La postmodernidad tiene una nueva lectura de los jóvenes, como plantea Guillermo Obiols, relacionada con la *adolescentización* de la sociedad, que se mimetiza con las posturas, la vestimenta, la música y la jerga utilizada en su lenguaje. El adulto no es entonces modelo, referente, no da seguridad ni confianza, por tanto obliga, no aconseja, los límites se vuelven imposiciones carentes de sentido y cuando el discurso no coincide con la acción, es un discurso vacío. El autor reflexiona: “Ser viejo a su vez es una especie de vergüenza, una muestra del fracaso ante el paso inexorable del tiempo, una salida inexorable del Olimpo”. (Obiols, 1995:39). Es evidente que hemos perdido el “consejo de ancianos” y el adolescente no encuentra respuestas confiables en sus

mayores al observar la falta de coherencia que algunos manifiestan entre teoría y práctica.

Para Sonia Martí, en el espacio institucional que es la Escuela, él está obligado a obedecer normas, leyes que fueron creadas previamente y que debe aceptar sin siquiera entender sus razones, "...una trama identificatoria que contiene no solo límites y posibilidades, sino también contradicciones o transgresiones". (Martí, 1998: 18)

Para François Doltó, médica pediatra y psicoanalista francesa, la adolescencia es un período de mutación y no de crisis, un estado, un paso obligado de la consciencia, (apud Obiols, 1995:40) contrariamente a la postura de Arminda Aberastury, psicoanalista argentina especialista en adolescencia de los años '60, que se refería a los "duelos" propios de esa etapa como procesos psicológicos que se producían por la pérdida de un objeto amado: la infancia. (Aberastury, 1985: 23).

En el mundo adolescente de la posmodernidad, refiriéndonos nuevamente al pensamiento de Guillermo Obiols, hay una necesidad de individuación y pertenencia, un narcisismo característico de esta etapa que los lleva a buscar grupos de referencia entre sus pares. (Obiols, 1995: 57).

Actualmente, los valores como solidaridad, altruismo, respeto, están en crisis desde el punto de vista social, muchos de los jóvenes entran entonces en conflicto con los adultos que los sostienen, manifestando claro desinterés o apatía y hasta conductas disruptivas hacia las instituciones y la autoridad, no considerándolas referentes y buscando la aceptación, entre sus iguales.

El Teatro permitiría la pertenencia a un grupo que comparte experiencias y ofrecería marco a su identidad como sostén de identificación momentánea y continente emocional, un grupo con intereses comunes que al mismo tiempo le permitiría explorar vínculos nuevos y su postura en relación a las diferencias, ampliar el mundo referencial mostrando la riqueza que aporta el conjunto de miradas, la construcción de otras perspectivas y la sumersión en mundos alternativos.

La cultura visual es hoy preeminente en los jóvenes, así como la inmediatez. Podemos tomar como inicio de la adolescencia los cambios puberales, pero hoy no existe una convención de cuando finaliza. Como apuntan Moreno y Del Barrio "...la adolescencia y la juventud son construcciones culturales dependientes de la historia y la geografía." (Moreno y Del Barrio, 2000: 17).

Hace aproximadamente 30 o 40 años, lograr la independencia de la familia, tener una profesión o empleo fijo, eran pautas aceptadas para lograr el tan ansiado título

de adulto. Actualmente, las dificultades para desarrollarse como persona exceden el mero nivel socioeconómico, los proyectos de vida son difíciles de imaginar a largo plazo, los medios de comunicación apabullan con información que naturaliza el desánimo y muchos de nuestros jóvenes no se animan a planificar su futuro. Son las víctimas de una cultura del consumismo que no prioriza el ser, sino el tener. La escuela para ellos no es considerada un derecho sino una obligación que les han impuesto.

Pensamos que quizás, recategorizando los saberes, no haciendo del enciclopedismo un objetivo, dando menor importancia a la acumulación de datos de manera memorística, apuntando a la reflexión y la transformación, la misma institución pueda dentro de un marco predeterminado ofrecer la posibilidad de vivenciar la libertad mediante lo lúdico, ayudar a experimentar y confiar en sí mismo y en los otros.

Si la adolescencia es considerada como la etapa en que se va consolidando la personalidad, en relación estrecha con el medio circundante, nos dice Obiols: “Podría ser también que los adolescentes actuales requieran nuevas teorizaciones, diferentes a las que se mantienen en vigencia”. (Obiols, 1995: 57). Nos correspondería entonces a los profesores la responsabilidad de organizar y posibilitar la cooperación mediante otras herramientas como talleres, seminarios, juegos, reconociendo y multiplicando su valor educativo.

El docente, según la interpretación del psicólogo Carl Rogers, es tan solo un facilitador, debe ser flexible y no directivo, debe participar creando un clima de aceptación en el grupo, él no posee todo el saber y debe aceptar a sus alumnos tal cual son. (Rogers, 1976: 58,59). Por su parte, Telma Barreiro, profesora en Filosofía de la U.B.A y creadora de los grupos G.R.E.C., propone un coordinador activo que apunta a la construcción de vínculos positivos mediante el trabajo con los conflictos y el logro grupal de una matriz cooperativa. (Barreiro, 2000: 58-65). Pese a las diferencias, ambos pertenecen a la tradición humanista que se basa en el respeto, la confianza mutua y el profesor como coordinador, lo que permite democratizar el vínculo.

Desde una perspectiva sociológica, se han caracterizado las culturas juveniles como formas particulares de interpretar la realidad con símbolos y códigos propios, que no son ajenos a la clase social a la que pertenecen los sujetos. Considerando que no podemos hablar de una homogeneidad referida a la juventud, nos acota Rossana Reguillo:

... se trata de enfatizar el error que puede representar pensar a este grupo social como un continuo temporal y ahistórico. Por el

contrario, para entender las culturas juveniles, es fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo. (Reguillo, 2000: 30)

Esto nos lleva a la necesidad imperiosa de investigar el entorno familiar, el educativo, el grupo de pertenencia y el tiempo de ocio de los adolescentes con quienes trabajamos. Para *incluir* es necesario saber, no partir de presupuestos y ampliar el espectro de conocimiento por parte de los adultos.

Hemos destacado que el mundo social y la influencia que este ejerce sobre cada estudiante es un abanico desplegado en múltiples experiencias que modificarán el ritmo y la intensidad con la que se incluyan en las nuevas actividades que les propongamos y para ello se hace imprescindible una visión ecléctica del centro educativo.

La actividad teatral es parte de la historia del hombre, pertenece a las artes que dan la posibilidad de mostrar la realidad de manera simbólica, como dice Hilda Elola, el individuo que puede representar, desde el punto de vista evolutivo, ha adquirido la capacidad de simbolizar y ha construido de acuerdo a las neurociencias, un área mental nueva, con nuevas conexiones que se mantendrán activas mientras exista. (Elola, 1999: 13).

De acuerdo a la psicología de la conducta, la expresión es un hecho humano que se verifica en ellas al igual que el pensamiento creativo y el juego, en definitiva las conductas lúdicas se relacionan directamente con la imaginación y la creatividad. Las actividades relacionadas con esta modalidad podrían lograr superar temores como el fracaso personal o el juicio negativo de los pares.

Retomamos la idea de un adolescente que ha crecido inmerso en la cultura visual, con cierta tendencia al sedentarismo³, nuestras propuestas para incentivar su interés deberían partir de disparadores sensoriales que lo conecten con imágenes en las cuales inspirarse para propuestas fantásticas o reales, estimulando su imaginación y siempre ligadas a descubrir capacidades, habilidades, que afiancen la confianza en sí mismo al poder recrearlas en una interacción lúdica grupal. Como dice Déborah Kalmar al referirse a la relación entre sensopercepción y los lenguajes artísticos, las actividades realizadas en los mismos se caracterizan por entrenar las capacidades de sentir y

³ Cabe aclarar que para la Dra. Débora Setton, de la Sociedad Argentina de Pediatría, se incluyen como actividades sedentarias las "pantallas", refiriéndose a computadoras, videojuegos, televisión, por la quietud que implica su uso. (Setton, Deborah "Sobrepeso y obesidad" Pronap N° 1, Año 2008: 41).

percibir, al requerir de asociación de imágenes “para plasmar nuestros sueños, nuestra fantasía en representaciones...”(Kalmar, 2005: 42).

Para el teatro, como para la danza, el cuerpo es nuestro instrumento principal, su movimiento recrea imágenes que son enriquecidas por la memoria, la emoción, la interacción con los otros, que permite redescubrir y desplegar , comunicando. Sería ésta posibilidad de un cuerpo vivo en su totalidad la que desafiaría ese sedentarismo propio de las pantallas y al mismo tiempo las incluiría como estímulos visuales y sonoros, evocadores de situaciones que ayudarían a entrenar las facultades sensoriales para no sólo reproducir sino transformar.

Creemos que una particularidad del teatro es condensar fantasías, recrear escenas que pertenecen a la sociedad de la que se nutre, su realidad y su imaginario, de allí su importancia como representación viva de la historia de los pueblos. Para Jorge Dubatti, las poéticas desde el punto de vista ontológico son aproximaciones que responden a momentos históricos y territoriales. Cada hecho teatral puede ser valorado como expresión o testimonio y al mismo tiempo herramienta transformadora de su tiempo, pero para diferentes autores, según la época las interpretaciones pueden ser absolutamente disímiles. Dice Dubatti:

Podemos saber cómo han leído la poética de Una casa de muñecas nuestros abuelos y antepasados, pero no cómo la leerán en el futuro nuestros nietos. Lo mismo puede decirse de los grandes modelos abstractos: el siglo de J. J. Winckelmann no pudo siquiera sospechar cómo cambiaría la concepción del mundo clásico El origen de la tragedia de Friedrich Nietzsche.(Dubatti, 2011 :63).

La investigación, la exploración y los cuestionamientos permitirían que los estudiantes fueran protagonistas activos al involucrarse en problemáticas de toda índole, propias y ajenas, posibilitando una mayor comprensión de los fenómenos histórico-sociales, así como seguridad y confianza en sí mismos para interpretar su realidad y la de los otros. Parafraseando a María Elsa Chapato, si la búsqueda es que los adolescentes aprendan sobre el lenguaje teatral, haciéndolo, podemos contribuir a la formación de los estudiantes “... como productores de hechos culturales, en lugar de meros consumidores pasivos.” (Chapato, 1998: 141)

Imágenes corporales

Hemos resaltado que el instrumento del Teatro es el cuerpo, el sujeto se expresa en lo gestual, en lo verbal, en la inmovilidad. Los ejercicios, los juegos dramáticos o las representaciones escénicas brindan la oportunidad de descubrir formas expresivas de su propio cuerpo en movimiento.

En nuestra sociedad occidental existiría un supuesto cuerpo ideal, recreado desde los mass-media, cuyas características físico-anatómicas responderían a imágenes culturales y sociales según épocas e intereses económicos. Para el sociólogo y antropólogo francés, David Le Bretón, la visión dualista creada a partir de la biología y la medicina, en el siglo XVI, establece una ruptura del sujeto con el cosmos y con los otros, mostrando una individualidad que convierte al cuerpo en una frontera y una posesión. Dice que los conocimientos y las representaciones acerca del cuerpo responden a un estado social y por ende a una visión del mundo específica: “El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. No es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural” (Le Breton, 2002: 13).

Si tomamos estos conceptos, podemos inferir que también lo bello correspondería a un condicionamiento socio-cultural y que como tal, citando a Elena Oliveras, cada momento histórico, cada época respondería a cierto patrón de belleza, según las convenciones vigentes. Por tanto la autora manifiesta que podemos considerar que el concepto de belleza es “abierto, inestable, ambiguo.” (Oliveras, 2012: 113)

Un dato casi constante, elaborado de las observaciones sistemáticas de nuestros alumnos en las prácticas escénicas y juegos dramáticos, es la tendencia a ocultar sus cuerpos, quizás por sentirse alejados del “ideal” actual de belleza u otros factores psicosociales que no podemos dilucidar. No obstante ante ésta observación empírica, que plantea una relación estética y comunicación con los cuerpos en el aula, reconocemos la acción de esconderse detrás de holgadas ropas, actitudes corporales de introspección y negación. Podríamos decir que, desde un cierto punto de vista, niegan su propio cuerpo y algunos de sus registros sensoriales, se desconocen por el “displacer” que les significaría una posible comparación con aquello que ha sido legitimado como “modelo de belleza”.

En este marco observacional e hipotético, nos proponemos por medio del juego teatral, recuperar la sensopercepción “extraviada” en los años de la infancia, motivar su desarrollo con actividades que incluyen el reconocimiento de su propio espacio, sus emociones y registros personales, intentando la puesta en valor de sus percepciones.

Beatriz Trastoy dice que el cuerpo es un medio de estar y un producto del mundo, un punto de anclaje que puede deslizarse de adentro-afuera, de la realidad a la apariencia. El cuerpo percibe y expresa, acompaña al habla, complementa o cualifica y puede llegar a reemplazar a la palabra. Diversos estudios se han centrado en el cuerpo en relación con la comunicación y la interrelación entre ellos, la kinésica, una disciplina que se refiere al cuerpo y la comunicación; se descubrió que los movimientos corporales tienen una cadencia análoga al ritmo lingüístico, y el emisor porta un ritmo que impone al receptor, así este último recrea el ritmo del hablante. Al mismo tiempo "... el cuerpo organiza imágenes lingüísticas. La estructura corporal se lexicaliza en metáforas". (Trastoy, 2006: 44).

Señala la autora, que vivimos dentro de una cultura donde el cuerpo es socialmente recompensado si lo mimamos, lo cuidamos y exponemos de manera narcisista como nuestro objeto de culto, pero si no poseemos los requisitos que se requieren dentro de los cánones de belleza, entonces la sociedad discrimina, persigue y hasta humilla tanto en el campo familiar como en el institucional. Los medios de comunicación llegan a veces a límites insospechados al crear programas de televisión donde esos cuerpos son exhibidos "a la manera de los antiguos espectáculos de feria y circo". (Trastoy, 2006: 44).

En consecuencia, resultaría apropiado incorporar una concepción semiótica del cuerpo dentro de las prácticas educativas con adolescentes, esto último fundamentado en las ideas de David Le Breton, cuando dice:

En nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de sus diferencias, de su distinción. Paradójicamente, al mismo tiempo, está disociado de él a causa de la herencia dualista que sigue pesando sobre su caracterización occidental. (Le Breton, 2002:9).

Renegar del cuerpo impuesto, considerar el propio como capaz de relatar en igualdad de condiciones que la palabra, aceptar la existencia de los límites corporales de uno mismo y de los otros, reconocer el narcisismo de esta etapa vital para colaborar en el proceso de consolidación de su propia identidad, es la labor a asumir.

La psicología del desarrollo revaloriza las experiencias corporales en relación a las lingüísticas, como nos aporta la Licenciada en Psicología, Alicia Nudler refiriéndose al trabajo de Daniel Stern en lactantes. El autor explica que se trataría de una capacidad innata "...para tomar una información sensorial y de algún modo traducirla a otra

modalidad sensorial” lo llama *percepción amodal*, la memoria corporal por tanto, propicia un recuerdo no inmanente en el ser humano y lo que aprendemos de manera vivencial quedará grabado en nuestro cuerpo. (apud Nudler, 2012: 141).

Para Ester Trozzo, la institución escolar tiene una deuda pendiente, la de reconocer al cuerpo y su movimiento como una fuente expresiva, comunicativa y creativa que lleva inscripto en sí la historia personal de cada uno de nosotros.

Inteligencias en plural...

En las escuelas la violencia se ha extendido, desde el bullying directo, hasta las páginas de Facebook en las que se “estigmatiza” a alguien en particular por cualquier motivo y se lo denigra grupalmente. Creo menester aclarar que según el sociólogo Erving Goffman:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. (Goffman, 1995: 11-12).

Por ésta razón sería menester propiciar nuevos o alternativos medios de categorización social que podrían darse a través de los lenguajes artísticos dentro de ámbito educativo. En una época de la vida dónde se necesita el reconocimiento y la aceptación tanto o más que en cualquier otro período, la discriminación y el rechazo de las diferencias es algo tangible entre los adolescentes, ésta sería una razón de generación de subgrupos, de víctimas y victimarios, permitiendo en el ámbito escolar relaciones de poder entre pares que atacan y excluyen a los más débiles, aquellos con menor respuesta emocional por baja autoestima o pertenencia a grupos étnicos o sociales, menos privilegiados y/o estigmatizados.

Para Howard Gardner, especialista en neuropsicología, los indicadores de inteligencia, como el coeficiente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva. Por lo tanto, aunque los nombres dados al concepto han variado, las definiciones tradicionales de inteligencia no son satisfactorias para determinar sus diferentes características.

Al desarrollar el concepto de inteligencias múltiples, inteligencia sinestésico-corporal o motora, lingüística, viso-espacial, lógico- matemática, interpersonal o social, intrapersonal o individual y musical, Gardner en 1987 establece que en base a las

investigaciones acerca de la adquisición del conocimiento, no podemos considerar que la inteligencia sea algo unívoco, existen campos, habilidades que poseemos para recordar, aprender e incluso comprender y que difieren de unos a otros, según la capacidad predominante o la forma en que combinemos las mismas. Pero lo fundamental es que dichas inteligencias no son únicamente genéticas, es decir innatas, sino que son habilidades capaces de ser aprovechadas desarrollándolas a lo largo de la vida. (Gardner, 1991:11). El autor plantea el reto que significa para el sistema educativo tener en cuenta diferentes estrategias de aprendizaje que contemplen el predominio de alguna de estas inteligencias en sus estudiantes, de la siguiente manera:

...Estas diferencias representan un reto para el sistema educativo que asume que todos pueden aprender los mismos materiales de la misma manera, y que una medida uniforme y universal es suficiente para evaluar el aprendizaje del alumno... La mayoría de los estudiantes (y posiblemente la sociedad en su conjunto) se verían beneficiados si las diferentes disciplinas escolares se presentaran en una variedad de formas y que el aprendizaje pudiera ser evaluado a través de diferentes medios. (Gardner, 1991:12-13).

Podríamos considerar que la disciplina que nos ocupa, llevaría implícito el desarrollo de un trabajo con la inteligencia motora o sinestésico personal en la relación con el espacio propio, compartido y escénico; con la intrapersonal o individual al requerir de la reflexión sobre los sentimientos propios y la comprensión empática del otro; con la interpersonal o social, por el trabajo en equipo, observando, aceptando y hasta modificando la propia visión de mundo. Desde la perspectiva educativa, sería una mirada con énfasis en las capacidades personales que podrían desnaturalizar situaciones de agresión y violencia tan frecuentes en nuestra sociedad actual.

La vulnerabilidad a la que están expuestos los menores, los pueblos originarios, los ancianos, los enfermos mentales, las personas con capacidades diferentes y toda otra población de riesgo, son producto de relaciones inequitativas de poder. Es la exclusión la *via regia* para estos subgrupos en franca condición de desventaja.

Si consideramos que los lenguajes artísticos cuentan con diferentes herramientas que contemplan diferentes capacidades, tal vez serían el modo de incluir a jóvenes que podrían tener pertenencia a más de uno de estos subgrupos y utilizando ciertas estrategias como el acompañamiento de un proceso, sería posible potenciar la confianza en sí mismos y sus habilidades. De hecho evitaría la transmisión de conocimientos de

manera unificada y homogénea, que no siempre es comprendida y aprehendida por la totalidad de los jóvenes. Por tal motivo, consideramos que la incorporación de la asignatura Teatro, que aborda en el desarrollo de su práctica más de una inteligencia para la adquisición de conocimientos, podría contribuir en las instancias de inclusión del adolescente de nivel medio.

Creemos en una apuesta política y ética que contemple la interculturalidad, lo que implica un desarrollo de las competencias de los educadores que aportaría al desarrollo intelectual y la manifestación de un pensamiento crítico y no absoluto, lo cual colaboraría con la transformación de la educación de excluyente en inclusiva.

Las investigaciones llevadas a cabo con respecto al papel del arte en la educación y en particular la del Teatro, se basan en la vinculación innegable que tiene con la vida. Su potencial para mostrarnos nuestra multiformidad y el proceso de construcción del *self* nos hace gestores de una cultura más abierta, más justa, y como señala Luis Sampedro: “Sí, el teatro cuestiona y la práctica del teatro nos indaga permanentemente y nos pone en actitud abierta hacia nuevos mundos y horizontes”. (Sampedro, 2008:14).

Son éstas, algunas claras muestras de la importancia de este arte para la convivencia armónica, el desarrollo de la creatividad, su relación con el mundo sensible, la reestructuración de la propia historia, la ampliación de la sensopercepción y por supuesto, la interpretación del mundo. Si el desarrollo de prácticas teatrales ha podido convertirse en medio de inclusión, y expresión de problemáticas sociales en grupos vulnerables como los reclusos, las personas con capacidades diferentes, los chicos de la calle, resultaría casi absurdo negar la capacidad pedagógico didáctica que conlleva su aprendizaje.

Capítulo 2



El Teatro llega a la Escuela Media Rionegrina:

Primer Bachillerato en Arte – Teatro.

En el siguiente capítulo, nos centraremos en argumentar y formalizar algunas prácticas áulicas basadas en las reflexiones teóricas y el análisis de la educación artística regional mediante un trabajo de campo configurado en un conjunto predeterminado de secuencias didácticas, tendientes a indagar en las problemáticas teatrales directamente correlacionadas con la inclusión social, las mismas fueron llevadas a cabo en la flamante Modalidad: Bachiller en Arte – Teatro, durante el período marzo-mayo 2014.

Cabe aclarar que durante la elaboración de esta tesis, el CEM N°46 de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, cuya Modalidad era Bachiller en Turismo, presenta en noviembre 2013 un proyecto en el Ministerio de Educación de la Nación para que de sus cuatro 4tos años, uno adopte la Modalidad Bachiller en Arte –Teatro,

aprobada mediante Resolución del Consejo Federal de Educación 179/12. La misma es también aprobada por el decreto de educación provincial N° 2.074/14

Se inscribieron 25 alumnos, 21 seleccionando la Modalidad dentro del mismo establecimiento y el resto provenientes de otras escuelas.

La asignatura que nos ocupará para el desarrollo de este trabajo de campo es Entrenamiento Corporal y Vocal I, que se dicta en dos clases semanales de dos horas cátedra cada una. En este apartado mostraremos la secuencia didáctica de las primeras 12 clases, que Ester Trozzo define así:

Una secuencia didáctica es una herramienta de gestión de los aprendizajes. Es una organización estructurada con una fuerte lógica interna que responde a la naturaleza de los aprendizajes en cuestión, en nuestro caso, de aprendizajes teatrales. (Trozzo, 2012:10).

Diagnóstico grupal

Se trata de una división de 4to año de 25 estudiantes, 20 mujeres y 5 varones.

La población escolar cuenta con estudiantes de diversos sectores socio-económicos, pertenecen a familias de trabajadores independientes, empleados estatales, comerciantes y profesionales, lo que conforma un colectivo ecléctico.

Han elegido la Modalidad por diferentes motivos entre los que se destacan: necesidad de trabajar la expresión, búsqueda de otros medios de comunicación, interés en la propuesta artística y algunos jóvenes por considerar que las exigencias académicas van a ser más fáciles de llevar a cabo.⁴

Es un grupo curioso, bullicioso, activo; prestan atención si se los estimula, les cuesta mantener la concentración pero lo logran cuando la actividad los divierte. Son respetuosos al momento de presenciar los diferentes trabajos de sus compañeros y con el docente.

No hay subgrupos fijos, aceptan cambiar las parejas para los ejercicios cada vez que se les sugiere, no hay resistencias para las actividades, salvo las excusas habituales en secundaria, “estoy muy cansada porque tuve gimnasia” “me duele la pierna porque ayer me patearon jugando al fútbol”, “estoy indispuesta y me duelen los ovarios”, pero luego participan sin renuencias.

⁴ De los 25, 20 cursaron los talleres de Teatro en 2° y/o 3er año en la escuela, a mi cargo y/o de otros docentes.

Espacio

Habitualmente trabajaban en un aula clásica del colegio, pero por las características que tienen las materias comprometidas con este lenguaje artístico, solicitamos otro espacio que nos permitiera una disposición áulica diferente, como la circular, basándonos en la didáctica específica que requiere de diferentes procedimientos, como la participación en movimiento, percibiendo y creando para aprehender.

Intentamos fortalecer poco a poco, la concepción de una construcción del conocimiento no sólo desde los aspectos cognitivos, sino desde las vivencias personales y grupales que comprometieran las emociones y sentimientos en un espacio construido por todos.

Conseguimos así que nos habilitaran para todas las asignaturas específicas de la Modalidad Teatro, un aula contigua, a la que llaman Aula-Taller, es la última del pasillo, hay una pizarra, algunos bancos, pupitres y sillas y tiene las ventanas tapadas con cartulinas, lo cual evita que se sientan expuestos a miradas indiscretas de otros cursos que conspirarían contra la desinhibición y la confianza.

Pese a que allí se guardan también los instrumentos musicales entregados por el Ministerio de Educación, lo cual significa compartir ese espacio y en algunas ocasiones, cederlo a los integrantes de la orquesta del colegio, se convierte una oportunidad para ir consolidando la idea de que el arte propone otro modo de acceder al conocimiento y por tanto transforma ciertos hábitos naturalizados en la educación como dice Paula Sinay, dando sentido a la tarea al enmarcar las acciones en un espacio construido con sentido estético, buscando grupalmente ese lugar que promueva una identidad curricular que el área artística no posee en las instituciones educativas. (Sinay, 2004:318)

Por otra parte, al basarse en los cuerpos en movimiento, se opone a la inmovilidad que se supone escolarmente significa prestar atención, o a la invisibilización de “los del fondo”, al decir de Telma Barreiro, encuadrando el trabajo en la concepción de participación activa, involucrando su historia personal, sus concepciones de mundo, su cultura, para desarrollar y compartir otras miradas de la realidad que provoquen reflexión y respeto por la diversidad incluyendo al conjunto.

Objetivos

Nos propusimos, que comenzaran a explorar y conocer su cuerpo, mediante la sensorpercepción, estimulándolos a investigar en sus percepciones interoceptivas y exteroceptivas por medio de procedimientos lúdicos que los familiarizaran con su

“herramienta fundamental” y que pudieran reconocer las posibilidades de comunicación que contiene el lenguaje no verbal.

Basándonos en las posibilidades que ofrece la enseñanza–aprendizaje del Teatro, una tarea que implica trabajar sobre el conflicto respetando el pensamiento del otro, requiriendo del intercambio, la reflexión, la canalización de la energía grupal en producciones colectivas, intentamos colaborar con la expresión creativa de los estudiantes, mediante actividades lúdicas que requirieran de la participación de todos, evitando la competencia, comprometiendo la corporalidad con confianza en el partenaire, alimentando la concepción de que la multiplicidad de miradas enriquece la propia y permitiría diferentes interpretaciones de la realidad que propone la ficción.

Parafraseando a Paula Sinay, nos interesa descartar los modelos pedagógicos que toman al cuerpo como instrumento de competición y cuyo fin es eliminar al contrincante, el rendimiento individual para ser el mejor, que utilizan premio y castigo, éxito y fracaso como estímulos desvirtuando la posibilidad de aprender, discriminando y excluyendo que la autora plantea como:

...una versión alienada del cuerpo, en la que el yo queda sometido a una determinación ajena a uno mismo, a la que se le otorga el poder de definición estética. (Sinay, 2004: 316)

Desarticular los prejuicios de “cuerpos habilitados” y cuerpos “deshabilitados” para el arte escénico, instándolos a interpretar situaciones que requirieran de un desafío a sus posturas y reacciones habituales, que les permitieran vivenciar como el lenguaje corporal desde el emisor, modifica en la acción–reacción la respuesta del receptor, ejercicios que significaran desafíos y no imposibilidades, trabajos que incluyeran la observación y el desarrollo del proceso de cada estudiante, los logros personales y su inserción en el grupo de manera solidaria y creativa.

Para ello utilizamos juegos dramáticos de atención, concentración y confianza con intercambio de roles, que permitían desarrollar el área de la comunicación personal e interpersonal, investigando en la relación vinculante entre cuerpo y expresión, que al ampliar el espectro de experiencias por la interrelación con los compañeros, se convertirían en estrategias para una importante variable a alcanzar: la inclusión.

Incentivar el crecimiento personal y grupal, el respeto por el espacio propio, el social y el escénico, la responsabilidad ética de su entrenamiento, destacando de manera permanente la posibilidad de ser protagonistas de la construcción del conocimiento

conjunto, transformando la recepción pasiva, mediante actividades que requirieran de la capacidad de simbolizar en producciones representativas de realidades sociales que les pertenecen.

El formato metodológico que utilizamos para la planificación de las unidades didácticas y de la materia en general, divide los contenidos en: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Nos basamos para ello en la propuesta de la profesora Ester Trozzo, quien plantea que pese a que en situaciones reales de aprendizaje, el manejo de los distintos elementos resulta en un entramado, este tipo de abordaje podría colaborar con una visualización más clara de la tarea a encarar. (Trozzo, 2003:29)

Contenidos conceptuales:

La autora se refiere a los mismos, como marcos que estructuran los aprendizajes, como anclajes para comprender, asimilar y explicar conceptos productos de sus vivencias, desde su propio lenguaje.

En nuestro caso, hemos dividido la materia, que se dicta en dos clases semanales de dos horas cátedra cada una, en cuatro ejes, sobre los que nos apoyaremos para su desarrollo. Ellos son los siguientes:

- 1) El cuerpo y el movimiento
- 2) Espacio y comunicación.
- 3) La expresión corporal.
- 4) Cuerpos Creativos

Los mismos se fueron transmitiendo de manera teórico-práctica, analizando conceptos acerca del cuerpo con la participación del conjunto de los estudiantes. Nos abocamos a comprender y transformar la visión del cuerpo ideal valorizando la propia imagen, desde la cultura y la inserción social, la historia y las diferentes miradas de la corporalidad según la época y la relación del cuerpo con la sociedad imperante. Desde didácticas específicas teatrales que priorizaban el proceso de cada uno en cuanto a la adquisición de conocimientos, tratamos de contribuir a las instancias de inclusión del adolescente en el nivel medio, con el disfrute que conlleva la adquisición de herramientas estéticas de expresión.

Contenidos procedimentales:

Nos referimos a las acciones orientadas a lograr algún propósito específico, que se realizan con cierta sistematización y que implican contar con recursos y una orientación para el aprendizaje mediante la acción.

Recurrimos a procedimientos lúdicos que según cada uno de los ejes a trabajar contenían ejercicios con la respiración, la proyección de la voz en el espacio, la acción-reacción, los dos polos de las calidades de movimiento y su aplicación según los distintos tipos de energía a utilizar para cada sujeto de la acción; por medio de actividades prácticas trabajamos con el cuerpo en el espacio, el ritmo y los acentos, nos centramos en las posibilidades de la comunicación verbal y no verbal; incluimos en el entrenamiento, juegos dramáticos de intercambio de roles hacia la construcción del personaje.

Buscamos comprender las diferencias entre el movimiento y la acción, apoyarnos en la expresividad corporal para arribar a cuerpos creativos, siempre desde la vivencia personal que permitiera una impronta, una poética propia en la personificación y desde la vivencia grupal que brindara la sensación de pertenencia, la generación de seguridad en sus posibilidades y las de sus compañeros.

Por medio del análisis de diferentes hechos teatrales, nos acercamos a la comprensión de los múltiples lenguajes que conforman una obra: lumínico, textual, sonoro, actoral, escenográfico, para la integración de los contenidos transmitidos de manera interdisciplinaria con otras asignaturas de la Modalidad.

Contenidos actitudinales:

Son estos contenidos, los que hacen referencia directa a las características propias que cada estudiante trae consigo. La importancia que reviste identificar en su actitud, la existencia por ejemplo de un código restringido en la comunicación producto de su pertenencia familiar, o muestras de baja autoestima por probables estigmatizaciones sufridas durante la infancia, o actitudes de xenofobia, tan frecuentes en las hinchadas, en el ambiente de fútbol, y casi naturalizadas entre los simpatizantes de clubes profesionales de origen porteño, que los estudiantes toman y repiten sin darse cuenta de la discriminación que implican por ejemplo algunos cantos, donde se hace alusión al origen racial, la nacionalidad, la clase social o la sexualidad.

Según la misma Ester Trozzo, en la escuela y desde la comprensión del rol transformador del arte, se pueden abordar vivencialmente contenidos comprometidos con afectos y emociones

Enseñar a estar atento a la carga de creencias, preferencias y valores, muchas veces no explícitos, de la que son portadores los mensajes del contexto que los rodea y , más allá aún, enseñar a intervenir en ellos para interceptarlos o transformarlos, es un aprendizaje sustancial con el que el Teatro puede colaborar .
(Trozzo, 2003: 33)

Considerando a la actividad teatral como parte de la historia del hombre, como un modo constante de reflejar diferentes realidades sociales-históricogeográficas, creemos en la oportunidad de potenciar desde la escuela el respeto por distintas visiones que responden a cada historia familiar, cada sub-cultura, cada interpretación del mundo.

Con una disposición áulica abierta, circular, con la escucha de diversas interpretaciones y/o resoluciones de un mismo conflicto, que incorporan claramente la mirada personal construida en creencias y hasta prejuicios adquiridos en el medio en que nos desenvolvemos, las decisiones pedagógico-didácticas fueron orientadas a edificar el respeto por las diferencias, la aceptación, el compromiso y la cooperación . En este camino, tuvieron que ser espectadores de sus compañeros, evaluar cada trabajo desde una posición crítica constructiva que ayudara al proceso de cada uno y de todos, evaluando sin juicio, aportando para avanzar.

Las producciones que formarían parte de las evaluaciones de cada eje, tenderían a ir integrando los contenidos y priorizar el trabajo en equipo, rescatar de manera constante el valor que tiene la cooperación para la concreción de los logros en un arte que es de por sí grupal, que requiere desestimar los personalismos a favor del bien común.

A continuación desarrollaremos la secuencia didáctica de doce clases cuyas fechas de dictado abarcaron desde el 18 de marzo al 6 de mayo de 2014.

Los **Objetivos específicos** relacionados con la **Inclusión** que nos propusimos para el Eje N° 1: “El cuerpo y el movimiento” fueron: la *desinhibición* tanto individual como grupal para fomentar la comunicación y evitar la autoexclusión.

Realización de juegos colectivos, que alentarán la *no discriminación* al requerir cambios constantes de grupo, al igual que subgrupos elegidos aleatoriamente evitando así la fijación de los mismos.

Juegos *cooperativos* que desalentarán la competitividad al no resultar en éxito o fracaso y juegos de *confianza* que fueran incorporando el *contacto físico* respetuoso y cariñoso, como en el caso de los masajes o el muñeco de goma.

Que pudieran acceder a la concepción del cuerpo de manera holística, reconociendo los órganos y aparatos que lo componen, incorporar la voz y sus características propias como rasgo peculiar que nos permite la *comunicación* y a su vez es traductora de las *emociones*. Comprender la importancia de la articulación de la palabra para la *expresión* y de la respiración consciente como modo de facilitar la *proyección* vocal, su utilidad en todo tipo de tarea que requiera de la dicción, más allá de la actuación.

Estimular la comprensión del *idioma corporal*, propio de cada cultura, de cada etnia, de cada grupo etario, social o religioso. En este sentido recurrimos al *lenguaje no verbal*, comenzando por lo gestual.

Consideramos como Paula Sinay que el *gesto* en sí mismo es productor de signos a descifrar como un ideograma y en el caso de los adolescentes, ellos mismos son creadores de signos que los identifican en un grupo y se repiten por imitación. Los gestos informan y son relatores precisos y simbólicos de otras culturas (Sinay, 2004: 310-311).

La propuesta de que los trabajos fueran grupales buscaba *incentivar la cooperación* y *enriquecer* la tarea por la suma de aportes. Se intentaba *estimular la creatividad*, al permitir la aparición de ideas que podrían ser disparadoras de otras, recurrir a la memoria personal, a experiencias propias o familiares resultando en *inclusión* de múltiples *vivencias* aportadas por los jóvenes.

Todos los contenidos que mediante diferentes ejercicios y juegos dramáticos forman parte de este eje, pretendían *desarrollar la sensorialidad*, la *percepción*, la *emocionalidad*, rescatar la historia personal y los saberes adquiridos socio- histórico culturalmente. Es decir que *aportarían* a la construcción y el descubrimiento de sujetos más *comprometidos* con sus *capacidades*, más *atentos* al mundo circundante, con una mirada respetuosa de las *diferencias*, favorecedores de interacciones *inclusivas*.

Clase N° 1

Fecha: martes 18 de marzo de 2014.

Horario: 8:00 hs. a 9:20 hs.

Objetivos específicos: desinhibición, integración grupal, acercamiento físico interpersonal, introducción al autoconocimiento corporal, atención y percepción, primer acercamiento al reconocimiento espacial.

Apertura:

Nos reunimos en el aula donde habitualmente desarrollan sus actividades, la preceptora pasó lista y luego charlamos acerca de las características de la asignatura, los objetivos a plantearnos, la necesidad de construir el conocimiento conjunto con confianza y reflexión, las motivaciones que los llevaron a elegir la Modalidad y las expectativas que tenían. Cuáles serían los contenidos que intentaríamos transmitir, cómo realizaríamos la evaluación personal de cada estudiante, teniendo en cuenta su punto de partida, su compromiso personal con la tarea y con el grupo.

Nos desplazamos al “Aula – Taller”.

Desarrollo:

Formamos una ronda y nos presentamos con un movimiento sencillo, podíamos incluir gestos.

Propuse el juego de “Casas y Personas” de Augusto Boal⁵, para movernos y romper el hielo. En el mismo, dos estudiantes conforman media casa cada uno con las manos como techo a dos aguas, un tercer estudiante toma el rol de persona; a la orden de cambio de casas, las mismas deben desarmarse, buscar otra media casa y cubrir a una persona, las que permanecen quietas, al decir cambio de personas, son éstas las que cambian de lugar; a la orden de tornado, todos cambian de lugar pero no de rol. Se trabaja así mismo la integración.

Luego realizamos caminatas con el ritmo, la postura, los movimientos habituales y les voy pidiendo que presten atención: ¿Cómo se mueven? ¿Incluyen el balanceo de los brazos? ¿Cómo está la espalda? ¿Los hombros? ¿La cabeza? Seguimos caminando todos juntos pero al detenerse un compañero debíamos hacerlo todos y cualquiera podía reanudar la marcha. Es un ejercicio de atención y percepción de los compañeros.

En uno de esos stops les propuse que en sus desplazamientos fueran firmando, escribiendo su nombre en el aire, con una articulación: rodilla, codo, muñeca, pie, etc. La intención era que comiencen a tomar conciencia de todo el cuerpo.

Introduje luego la consigna de atravesar diferentes calidades de piso, dividiéndolos en tres grupos al azar, por razones de espacio; se desplazaban de un lado a otro del salón y cada subgrupo atravesaba un piso de hielo, fuego, dulce de leche,

⁵ Augusto Boal (1931-2009) fue un dramaturgo, escritor y director de teatro brasileño, que desarrolló el llamado Teatro del Oprimido, dentro del cual existen diferentes líneas como el Teatro Foro, el Teatro Imagen y otros. Su formulación teórica apunta a un teatro pedagógico que haría posible la transformación social y su técnica se basa en juegos y otras dinámicas como la improvisación. Recibió importantes influencias del Teatro Épico de Bertolt Brecht y la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.

clavos, etc. Jugaron así con diferentes desplazamientos y calidades de movimiento en el mismo espacio físico.

Volvimos a colocarnos en ronda caminando, cambiando todos juntos de nivel, de dirección, proponiendo diferentes movimientos nos detuvimos, masajes al compañero de adelante, nos dábamos vuelta y seguíamos con los masajes. De este modo trabajaron ritmos grupales y confianza, al resultar la ronda en una especie de gusano que caminaba, se arrastraba y auto-masajeaba.

Abrimos el círculo e hicimos el juego de pasaje de energía: IA!, con las consignas de HONDOM! para cambiar la dirección, AHII! para saltar un participante y ABUELO para saltar dos. Me ayudó a cerrar esta parte de la clase con atención y de manera divertida.

Cierre:

Sentados en ronda hicimos una puesta en común acerca de cómo se sintieron, si pudieron darse cuenta de las diferencias entre las formas de caminar, las posturas habituales, cuáles eran los segmentos que no movían o no registraban, qué les gustó y qué no.

Observaciones:

En este primer contacto con el curso pude notar que les costaba mucho dejar de hablar durante las caminatas, sin embargo cuando se detenían también callaban. Disfrutaron con el juego de “Casas y Personas”, con el gusano que se formó cambiando de direcciones y niveles, especialmente el momento de masajes, también con el IAH!

No pude utilizar el piso para la relajación, es frío y no estaba limpio, Pedí a la dirección que soliciten a todos los profesores y preceptores la donación de aislantes y/o colchonetas que nos permitieran realizar ejercicios de suelo.

Clase N° 2

Fecha: viernes 21 de marzo de 2014

Horario: 11: 40 hs. a 13: 00 hs.

Objetivos específicos: desinhibición, atención y auto-percepción, articulación de la palabra, comunicación y expresión verbal y no verbal, el gesto como significante en distintas culturas.

Apertura:

Les pregunté qué registro tenían de la clase anterior. Insistí en la importancia de la disponibilidad para llevar a cabo la tarea; el objetivo de despertar la consciencia

corporal mediante el autoconocimiento y la entrega que requiere el trabajar no sólo junto a otro, sino con otro.

Desarrollo:

En ronda, realizamos un caldeamiento vocal que incluyó el masaje facial y el ejercicio “Todo a pulmón”⁶, que consistía en explicar cómo es la respiración costo-diafragmática; para eso era necesario referirse a la anatomía pulmonar, la forma piramidal de los pulmones y su apoyo en el diafragma. Al inspirar debíamos dirigir el aire hacia las bases de ambos pulmones, zona lateral e inferior, hacia las costillas flotantes, aprovechando la capacidad pulmonar al máximo al llenarlos de base a vértice. Al expulsar el aire debíamos hacerlo como un soplo suave y constante. Este ejercicio ayudaba a respirar en profundidad y mejorar la emisión de la voz lo repetimos varias veces.

Inspiramos por nariz, emitimos una M que cosquilleara en los labios, como masticándola, la emitimos anteponiéndola a una vocal por ejemplo O, manteniendo la intensidad del aire. De la misma manera la reiteramos unas cinco veces, como parte del caldeamiento vocal, con todas las vocales. Es el llamado Mimantra.⁷

Les enseñé entonces algunos trabalenguas que repetimos en ronda, priorizando la articulación y no la velocidad, por ejemplo “Pancha plancha con ocho planchas ¿con cuántas planchas plancha Pancha?” O “Al acecho en el helecho, está el lechón en su lecho”. Ayuda a la desinhibición grupal por la risa compartida que provocan las equivocaciones propias y ajenas, pero también colabora con la emisión clara en base a una articulación adecuada.

A continuación, comenzaron a desplazarse por el espacio y al emitir un stop debían comunicar gestualmente emociones específicas que les generara la situación propuesta por el docente como: “vemos un amigo en la calle”, “despedimos un ser querido”, “encontramos a alguien que nos debe plata”, etc. Éste ejercicio era para provocar reacciones inmediatas de escucha, entrega, y como plantean los autores antes mencionados: “...promover la desracionalización de la adaptación.”⁸

Luego, los hice colocar a todos de un lado del salón y les propuse imaginar una pared de aproximadamente un metro de alto. Todos deben pasar del otro lado de

⁶ Holovatuck/ Astrosky (2009 : 24)

⁷ Id (: 26)

⁸ Holovatuck/ Astrosky (2009 : 59)

diferentes maneras, siempre con ayuda. Esto requería creatividad, cooperación y solidaridad para que los últimos pudieran lograrlo.

Posteriormente nos dividimos de manera aleatoria en cinco grupos, sugiriéndoles improvisaciones donde se relacionaran sin uso de la palabra, podían utilizar onomatopeyas, idiomas inventados, etc. La idea era que pudieran poner en práctica la comunicación no verbal, no sólo como parte del trabajo corporal, sino que trabajaran con la clara intención de poder relacionarse, hacerse entender por el partenaire, buscando un código común, por medio de alternativas de comunicación emocionales. Incorporar los gestos como un lenguaje capaz de reemplazar a la palabra.

Les propuse finalmente hacer grupos de 6 integrantes y construir entre todos una máquina que tuviera movimiento y sonido. Construyeron “un tren que descarrila”, “un avión que se cae en una tormenta”, “una máquina de fabricar botellas” y “un lavarropas”. Este ejercicio nos permitía integrar grupalmente algunos de los contenidos trabajados en estas dos clases: utilización de movimientos repetitivos que se conecten con otros para generar “la máquina”, incorporación de sonidos u onomatopeyas, respetar un cierto ritmo para la ejecución, imaginación y comunicación, confianza y compromiso en el trabajo en equipo; los otros grupos debían adivinar de que máquina se trataba.

Cierre:

Puesta en común identificando dificultades y dudas. Con la música de “Carnaval toda la vida” de Los fabulosos Cadillacs, concluimos la clase, todos en movimiento.

Observaciones:

Les gustó el sonido del Mimantra. Quisieron repetirlo varias veces. Las formas de atravesar la pared fueron sumamente creativas, grupales y utilizaron elementos del salón como sillas, mesas y el apoyo en compañeros.

Clase N°3:

Fecha: martes 25 de marzo de 2014

Horario: 8:00 hs. a 9:20 hs.

Objetivos específicos: desinhibición, auto conciencia corporal por medio del reconocimiento y la exploración, emisión y articulación de la voz para la comunicación, acción y reacción como estímulo y generación de respuesta. Registro y evocación de sonidos, utilizando la memoria y la mimesis. Cooperación para la producción.

Apertura:

Les tomé lista y pregunté: ¿qué quedó de la clase anterior? Me interesaba saber si comenzaban a tener conciencia de sus posturas habituales, si se fijaban en la forma de caminar, la posición de sus hombros y su espalda, la mayoría reconocía adoptar posturas que comprometían la columna, generando contracturas en cuello y espalda. Pasamos al Aula-Taller.

Desarrollo:

Realizamos un caldeamiento en ronda, trabajamos con las diferentes articulaciones desde cabeza a tobillos, relajando el cuello, al girar la cabeza lentamente hacia adelante y atrás, seguimos con rotaciones internas y externas de hombros, codos, muñecas, caderas, rodillas y tobillos. A continuación saltamos en el lugar, como aflojando todos los músculos, de cabeza a pies.

Posteriormente incorporamos un caldeamiento vocal que incluía el recorrido de la lengua por toda la boca, el bostezo provocado y el Mimantra con la M y cada una de las vocales, pero esta vez lo hicimos como un canon, dividiéndonos en 2 grupos.

A continuación introdujimos ejercicios respiratorios costo-diafragmáticos, incluyendo los brazos para marcar diferentes tiempos: en tres, cinco, siete, diez tiempos, tanto para inspiración como para espiración, inspirando por nariz y espirando por boca como soplando suave y de manera continua.

Trabajamos pasaje de movimientos desde diferentes segmentos corporales y luego con una acción que desencadenaba en el compañero una reacción, siempre en ronda; primero lo hicimos sin sonido y luego incorporando el que cada uno sentía espontáneamente. Explicué la diferencia entre movimiento y acción, el valor que tiene la intención de modificar lo que sucede por medio de la acción y por eso el profesor Serrano la plantea como transformadora, siempre.

Les propuse dividirse en cinco grupos para construir un paisaje sonoro; cada grupo lo realizaría con el resto de espaldas a fin de que adivinaran de qué paisaje se trataba. Lo realizaron 2 veces cada grupo y eligieron: un accidente callejero, una sala de hospital, la muerte de un perro atropellado por un auto, una ciudad cualquier día hábil, un hospital neuro- psiquiátrico.

La intención de este ejercicio era colaborar con el desarrollo de la cooperación en la creación grupal, la participación de todos no solo en la elaboración, sino también en la ejecución, el registro sonoro individual y grupal, así como la emisión.

Cierre:

Nos colocamos en ronda e imaginamos levantar entre todos un aro, al tenerlo por encima de nuestras cabezas nos desplazamos todos hacia el centro con un sonido común cerrando la clase y la semana.

Observaciones:

Nuestro objetivo fue introducirlos en técnicas respiratorias que apuntaran a mejorar el rendimiento y promover la articulación en el lenguaje. Incluir la gestualidad como comunicación no verbal. Ayudar a la desinhibición y la cooperación.

A algunos les costó la respiración costo-diafragmática, sobre todo no elevar los hombros; recurrí entonces a que colocaran una mano en el abdomen y que la desplazaran al inspirar y al espirar. También a que imaginaran una columna de aire que pudiera llegar a empujar el diafragma abriendo la caja torácica. Los paisajes sonoros fueron ejecutados de manera prolija por cada subgrupo y participaron todos los integrantes.

Para el cierre, propuse “el aro imaginario”, que consiste en formar una ronda, agacharse al unísono y levantar un aro imaginario entre todos, emitiendo un sonido, desplazándose a continuación todos hacia el centro. Me pareció una manera de despedirnos como equipo de trabajo, como parte de un mismo organismo que incluye todos los cuerpos, a la manera de células que han hecho posible la ejecución de cada ejercicio y que se constituyen en el cuerpo vivo del entrenamiento de todos.

Clase N°4:

Fecha: viernes 28 de marzo de 2014

Horario: 11:40hs. a 13:00 hs.

Objetivos específicos: desinhibición, soltar la voz. Mostrar gráficamente una sencilla explicación anatómico- fisiológica sobre el aparato fonador para ayudar a la comprensión de la respiración y fonación.

Valoración del sonido como movilizador corporal. Disociación entre palabra y acción.

Apertura:

Hablamos sobre la diferencia entre movimiento y acción. Les pido ejemplos de la vida cotidiana, por ejemplo “correr el colectivo porque llego tarde”: acción, “levantar las manos para hablar en clase”, acción, “mover la mano”: movimiento, “saltar en el lugar”: movimiento. Pasamos al Aula-Taller, donde realizamos el caldeamiento articular y vocal.

Desarrollo:

A continuación vimos dos videos cortos de aproximadamente tres minutos cada uno acerca del aparato fonador. Posteriormente pasamos a imitar el sonido de animales conocidos como patos, gallinas, gatos, etc. En principio solos, luego comunicándose con otros y finalmente se constituyeron en una gran manada de monos que seguía a uno u otro líder postulado espontáneamente.

Jugamos a “Sólo en la selva”⁹ donde uno de los estudiantes con los ojos vendados se colocaba en el centro y los demás emitían diferentes sonidos para llamar su atención. Al dirigirse en una dirección y antes de llegar al compañero que emite el sonido, otro debe desviarlo. Pasaron cinco o seis y cuando lograban tocar al compañero antes de ser desviados cambiaban el rol. Seguimos con “Comando acústico”, en el que cuatro estudiantes debían reaccionar al sonido que se les planteaba con cualquier segmento corporal tratando de incluir columna vertebral, como eje fundamental. Fuimos rotando tanto en la emisión como en la ejecución.

Posteriormente nos concentramos en un juego de disociación que requiere atención: “Cazador, león, escopeta”¹⁰ donde se debe responder a la palabra y no a la acción, el coordinador coloca una mano sobre la frente cuando dice cazador, hace un gesto con las manos como garras al pronunciar león y hace la mimesis de tener una escopeta lista para disparar, al nombrar la misma; el ejercicio consiste en decir una palabra pero hacer cualquiera de los 3 gestos y el grupo debe responder a lo que se dice y no a lo que se hace.

Cierre:

Puesta en común donde comentamos si conocían o no la anatomía del aparato fonador, resaltamos la importancia de llegar a tiempo a las clases en bien de un trabajo grupal. Y les comuniqué que había enviado un apunte de cátedra vía internet referido a la sensorio-percepción para ir leyendo, planteando dudas y compartiendo entre todos.

Observaciones:

Hay una gran diferencia entre comenzar las clases en la primera hora y la que corresponde a las dos últimas horas, sobre todo por el incumplimiento del horario de entrada que está naturalizado entre los estudiantes de los últimos años.

⁹ Holovatuck/ Astrosky (2009 : 75)

¹⁰ Holovatuck/ Astrosky (2009 : 75)

El ejercicio donde debían imitar sonidos de animales me permitió afianzar el concepto de *acción*. Interrumpí el trabajo grupal para realzar algunas escenas que protagonizaban dos o tres estudiantes, donde la diferencia entre un movimiento que implicaba solamente el compromiso anatómico sin una intención, motivo o necesidad para su ejecución, se podía distinguir del accionar para lograr un objetivo específico, como en el caso de dos monos que imitaban la acción de despiojarse o dos perros que peleaban por el territorio o una gallina poniendo huevos. Es decir que las acciones transformaban las situaciones puntualmente y a los involucrados en ellas.

Es notorio como el juego compartido, la risa, van logrando que se animen a exponerse, a perder el temor al ridículo.

Clase N°5:

Fecha: martes 1 de abril de 2014

Horario: 8:00 hs. a 9: 20 hs.

Objetivos específicos: Apuntamos a la desinhibición, al reconocimiento de las habilidades personales, al respeto del propio cuerpo y del cuerpo del otro basándonos en la necesidad de un trato amoroso en la relación con el partenaire; el trabajar con diferentes compañeros colaboraría en la constitución de un espacio compartido entre pares, fomentando así la inclusión grupal mediante la confianza y la comunicación.

Apertura:

¿Qué aprendimos del aparato fonador? ¿Les cuesta llevar a la práctica la respiración costo-diafragmática?

Recalamos la necesidad del compromiso de todos y cada uno para introducirnos en ejercicios de confianza que requieren de concentración y respeto por el cuerpo del otro, como medio de afianzar las relaciones interpersonales en la búsqueda de la interacción grupal y la inclusión.

Cambiamos de aula.

Desarrollo:

Caldeamiento articular haciendo eje en los diferentes segmentos de la columna vertebral. Caldeamiento vocal incluyendo trabajo de articulación facial con trabalenguas y pasar una mueca al compañero, que debía copiar, hacer una pausa y a su vez pasar otra.

A continuación realizamos el cuadrilátero del “Muñeco de goma”; la persona que se encontraba en el centro se dejaba caer y era contenido por sus compañeros que a

su vez lo empujaban contra otro compañero del cuadrilátero. Iban rotando hasta que todos pasaran por el centro. Exige confianza en los que reciben el peso.

En parejas uno cargaba al otro, espalda con espalda, el que cargaba debía tener las rodillas semiflexionadas, inclinado hacia adelante, bien plantado, colocando sus glúteos por debajo de los del compañero y levantarlo; el que era cargado debía relajarse sobre la espalda del otro. Cambio de roles.

Luego manteniendo la pareja descender y ascender tomados por los brazos, de espaldas, como si fueran un ascensor, con la misma velocidad y repartiendo pesos varias veces hasta lograr bajar y levantarse al mismo tiempo.

Pasamos al juego del escultor. Uno “esculpía” al otro como si fuera una estatua, lo dejaba congelado y todos los “escultores” recorrían el espacio observando el resto de las estatuas; cambio de roles.

Buscaban otras parejas y realizaban estatuas que debían mostrar un equilibrio inestable; cambio de roles. Manteniendo la pareja realizaban un ejercicio de compensación estática y liberación energética, donde uno sostenía al compañero por la cintura, evitando que se escapara, el otro intentaba soltarse para salir hacia adelante cuidando mantener la columna vertebral erecta, en ese momento había dos energías compensadas en oposición; de pronto el que sostenía liberaba a su partenaire, dejando que se movilizara por el impulso que generaba dicha liberación. Lo repetían tres veces con cambio de roles y parejas.

Nuevamente en parejas, uno conducía al otro por el espacio, el conducido iba con los ojos cerrados; debían tratar de guiar al compañero con presiones de las manos sobre los hombros, la cadera, la cintura, deteniéndolos, sentándolos, haciéndolos retroceder y avanzar sin usar la voz.

Todos estos ejercicios requerían de entrega corporal, emocional, sensorial: los cambios de pareja intentaban generar la confianza en el compañero que comparte espacio y experiencia creando vínculos nuevos, que aportarían al sentido de pertenencia y por tanto enriquecerían la comunicación entre pares, así como el protagonismo en su aprendizaje.

Cierre:

Comentamos de manera grupal la experiencia de entregarnos a otro, confiar en el compañero. Las sensaciones, emociones, resistencias, que tuvimos en los ejercicios.

Observaciones:

En el ejercicio del escultor, surgieron en primer lugar imágenes como una paloma, una bailarina de ballet, un corredor en plena carrera, es decir estereotipos representativos de cuerpos socialmente aceptados e incluso parámetros de belleza para nuestra sociedad. Creímos que era una oportunidad para profundizar en la imagen corporal, retomando el ejercicio con otra consigna en la próxima clase.

Algunos estudiantes manifestaron sus dificultades para relajarse y confiar, contaron el temor que sentían de chocar contra algún objeto, otros tuvieron prurito en el contacto personal. Muchos manifestaron la sensación de vulnerabilidad al cerrar los ojos; algunos salieron del salón y recorrieron el pasillo correspondiente a las aulas, entregados a la conducción de su partenaire.

El entrenamiento que nos hemos planteado llevar a cabo, implica el trabajo con todas estas situaciones que están dentro de la didáctica específica del teatro, que son nuevas para la educación en la escuela media, pero que ayudan a la reflexión acerca del cuerpo como unidad, como instrumento del actor y colaboran con el conocimiento de ese otro que comparte con nosotros un lugar, un tiempo, una vivencia y tiene su propia lectura, sus temores y sus expectativas.

Clase N°6:

Fecha: viernes 4 de abril de 2014

Horario: 11:40 hs. a 13: 00 hs.

Objetivos específicos: desinhibición, reconocimiento del cuerpo como instrumento del actor, la imagen de belleza como construcción socio-cultural, respeto por el propio cuerpo y por el del compañero, necesidad de un trato amoroso en la relación con el partenaire. Comunicación no verbal, trabajar con diferentes compañeros para la inclusión y la confianza.

Apertura:

Lectura y comentario de una entrevista al antropólogo David Le Bretón, sobre el cuerpo como construcción cultural.¹¹

Charla sobre diferentes nociones de belleza para distintas épocas y sociedades.

Trabajo con imágenes de “Historia de la fealdad” de Umberto Eco.¹²

¹¹ENTREVISTA AL SOCIOLOGO Y ANTROPOLOGO DAVID LE BRETON: “Todo lo que está en el mundo pasa por el cuerpo” <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-13737-2009-05-04.html>

¹² Incluyo estas dos como ejemplo de las imágenes con las que se trabajó.



Desarrollo:

Caldeamiento con movimientos articulares y musculares. Relajación de los distintos segmentos corporales dejando caer como un títere al que le van soltando los hilos, cabeza, hombros, tronco, rodillas, hasta quedar en cuclillas; inspiramos profundo y exhalamos 2 veces en esa posición y comenzamos a incorporarnos desde las piernas, cadera, columna acomodando vértebra por vértebra, hombros y por último cabeza.

Caldeamiento vocal con Mimantra, pasando por todas las vocales, observación de las diferencias entre las abiertas y las cerradas.

Nos dividimos en parejas y/o tríos, debían buscar posiciones de equilibrio, estructuras que tuvieran diferentes puntos de apoyo propuestos en tarjetas que les iba entregando para ese fin, por ejemplo: dos puntos en el compañero, uno en la pared, dos en el piso, o dos puntos en un objeto, dos en el compañero, etc.

Dado que con los mismos datos se pueden conformar múltiples variantes, se cambiaban las tarjetas entre las parejas a fin de crear otras estatuas con los mismos puntos de apoyo y sin necesidad de identificarlas con un prototipo.¹³

Luego nos colocamos en dos filas enfrentadas, la fila A debía dirigirse al unísono hacia la fila B, detenerse y cada uno hacer un gesto al compañero correspondiente de la fila B, dar media vuelta y volver al unísono. A continuación la fila B debía hacer lo propio pero reaccionando a la propuesta recibida. Así trabajaron coordinación grupal, acción- reacción y ritmo pautado y ejecutado por cada grupo, que requería de la percepción del compañero para lograr entre todos un desplazamiento común hacia los otros.

¹³ Holovatuck/Astrosky (2009:36)

En grupos, debían elegir alguna de las imágenes de “Historia de la fealdad” y reproducirla gestualmente, incorporar la emoción e improvisar en cada subgrupo, una posible situación.

Cierre:

En ronda, repetimos el ejercicio de acción – reacción, generando un impulso con algún segmento corporal que era recibido por el compañero de la derecha, teniendo en cuenta la energía del estímulo y la zona a la que fue dirigido. Debía contener un gesto de los observados en el ejercicio de las imágenes de Eco, que los hubiera impactado. Podían agregarle sonido.

Clase N° 7

Fecha: martes 8 de abril de 2014.

Horario: 08:00 hs. a 13:00 hs.

Objetivos específicos: desinhibición, trabajo sensorial por medio de objetos y sustancias conocidas que establezcan relaciones con experiencias actuales y/o pasadas.

El objetivo era relacionar la sensación, experiencia que adquirimos a través de los sentidos, tanto del mundo circundante como del propio cuerpo, con la percepción, imagen que incorpora dichas sensaciones relacionándolas con la memoria, los contenidos afectivos, la fisiología. De este modo, trabajando con sentidos, emociones, sentimientos, podríamos enriquecer imágenes propias produciendo nuevas.

La importancia de su incorporación en el entrenamiento del actor estaría dada por los aportes de la imaginación, la concentración y la creatividad, no solo individuales, sino colectivos.

Apertura:

Nociones básicas de la sensopercepción según los trabajos de Déborah Kalmar. Nos dirigimos al Aula-Taller.

Desarrollo:

Caldeamiento con relajación de los distintos segmentos corporales dejando caer uno a uno, como un títere al que le van soltando los hilos, cabeza, hombros, tronco, rodillas, hasta quedar en cuclillas; inspirar profundo y exhalar 2 veces en esa posición, incorporarse lentamente desde las piernas, cadera, columna acomodando vértebra por vértebra, hombros y por último cabeza.

Caldeamiento vocal con Mimantra, pasando por todas las vocales, observación de las diferencias entre las abiertas y las cerradas.

A continuación, nos dividimos en dos grupos y a su vez en parejas. El primer grupo trabajaría con el sentido del olfato y el tacto, por medio de diferentes productos aportados por la cátedra, en las parejas uno conectaría al otro con dichos productos eliminando la vista. En el segundo grupo trabajaríamos el gusto con la misma dinámica.

La idea era despertar diferentes emociones, recuerdos, por medio de los sentidos, relacionarlos con imágenes de la infancia, con sensaciones placenteras o desagradables, registrar que nos movilizaban las mismas.

Nos tomamos un rato para relajarnos, concentrarnos y entregarnos al compañero que nos contactaría con el objeto a reconocer. Cada pareja debía tratar de centrarse en sí misma y en su percepción.

Lo realizaron algunos con un producto, otros con dos y también hubo negaciones a la práctica.

Posteriormente, como trabajo desestructurante, de contacto e interacción, nos colocamos en grupos de cinco o seis integrantes; la idea era construir en tres minutos una letra, un número de dos cifras, un objeto, etc. Cada grupo mostraba su imagen y analizábamos las diferentes formas de percibir y plasmar.

Cierre:

Les recordé que debían leer el apunte de sensopercepción para integrar los conceptos al trabajo en clase.

Ronda, tomados de las manos realizamos un pase de energía, luego repetimos el cierre del aro imaginario que nos recuerda la noción de conjunto, de trabajo compartido para avanzar al unísono en la construcción del conocimiento.

Observaciones:

Fue muy difícil el trabajo con los sentidos. No logré que se concentraran plenamente para hacerlo en silencio y algunos ofrecieron mucha resistencia a que les hicieran probar algunos productos, otros se sacaban rápidamente la venda después de un enfrentamiento para haber si habían adivinado. Sólo una estudiante asoció el olor de la lavanda con su niñez.

El objetivo de las actividades era mostrar que las reacciones son diferentes ante el mismo estímulo, de acuerdo a las experiencias previas, que las reacciones a cierta acción obedecen a la historia personal, el código con que nos manejamos según el grupo tanto de pertenencia como de interacción social.

Como autocrítica considero que quizás aún no hay suficiente confianza grupal para este tipo de trabajos que implican la vulnerabilidad de encontrarse a ciegas ante otro que invade nuestro espacio personal con un desafío sensorial.

Creo importante repetirlo más avanzado el proceso de conocimiento y de seguridad entre compañeros.

En cuanto a las construcciones de números, objetos, letras, se entregaron sin dudar, constituyendo un desafío a la imaginación y resolución colectiva, cediendo a otras propuestas diferentes a la personal, creando opciones más ricas por los aportes grupales, que permitirían afianzar el valor del trabajo en equipo.

Clase N°8:

Fecha: viernes 11 de abril de 2014

Horario: 11.40 hs. a 13 hs.

Objetivos específicos: acercarnos al concepto de sensopercepción para el trabajo con la energía corporal, estableciendo las diferencias que se producen de acuerdo a las experiencias personales relacionadas a sociedad, cultura, historia.

Apertura:

¿Qué entienden por sensopercepción? Construcción conceptual entre todos. ¿Pueden diferenciar la energía corporal de sus compañeros? ¿Y la propia? ¿Se modifica con los estados de ánimo? ¿Y con el rol social?

Nos dirigimos al aula- taller.

Desarrollo:

Caldeamiento corporal y vocal: respiración, relajación, trabajo de columna y liberación de articulaciones en ronda.

Así como estaban, debían pasar un movimiento al compañero, este lo imitaba y agregaba el propio. Se fueron sumando hasta tener una partitura de movimientos creada por todo el grupo. Pasar una mueca, imitarla, pausa, y pasar otra al siguiente en el círculo. A continuación propusimos hacer un gesto acompañado de un sonido, el compañero debía recibirlo reaccionando al mismo y pasarlo mimando fundamentalmente la intención y la energía implicadas.

Improvisaciones en parejas con consignas de calidades dadas por el docente, por ejemplo: “cliente indeciso y mozo cansado” o “cocinero puntilloso y ayudante torpe”, etc. Entre todos diferenciamos las distintas energías que manifestaba cada personaje.

Con la misma consigna de energía y corporalidad improvisaron situaciones propuestas por ellos.

Cierre:

Puesta en común acerca de las diferentes energías que les son propias a cada individuo. El cuerpo que retiene, el que libera y la posibilidad de graduar dicha energía. Charla corta, con ejemplos que buscamos entre todos acerca de la intención de los movimientos para la comunicación.

Observaciones:

Hasta ahora muy pocos leyeron el apunte enviado, pero comprenden la relación entre los sentidos, las percepciones individuales acuñadas por los registros sensoriales, la memoria y los contenidos emotivos.

En el ejercicio de la gestualidad, varios recurrieron a las imágenes trabajadas en la clase N°6 con Historia de la fealdad de Umberto Eco.

En las improvisaciones no se apoyaron en la palabra, utilizaron fundamentalmente idiomas inventados, fueron creativos y con mucha entrega por parte de cada subgrupo, así como mucho respeto por los trabajos de los compañeros.

Realizaron aportes acerca de los mismos, reflexionando en la tendencia a interpretar roles que nos son afines a la propia personalidad y/o temperamento y por tanto el desafío que significa ponerse en la piel de otro y reaccionar desde ese, que no somos, o suponiendo de que manera lo haría, sin el registro personal de esa experiencia.

Las actitudes que el grupo fue mostrando, como el silencio que se producía al momento de ser espectadores de una escena llevada a cabo por dos o más compañeros, el ir abandonando el uso de los celulares durante las clases, tan común en las materias teóricas al decir de profesores y preceptores, la ayuda que se ofrecían para bajar un material y compartirlo con los que no tienen internet a través de un pen- drive, refleja un aspecto solidario, una sensación de pertenecía que también incluye a los docentes. La prueba es la creación por ellos mismos, de una página en Facebook que se llama 4° Teatro, profesores y a la que han incorporado con nuestra anuencia a los que formamos parte de las materias de la Modalidad Teatro, pero a la que puede acceder cualquier otro profesor si así lo solicita.

Clase N°9:

Fecha: martes 22 de abril

Horario: 8:00 hs. a 9:20 hs.

Objetivos específicos: estimular la concentración, atención y percepción, tanto a nivel individual como grupal, trabajando de este modo la constitución de un grupo inclusivo, con la aceptación de similitudes y diferencias.

Apertura: A partir de esta clase propuse crear, en base a la experiencia con Adrián Porcel de Peralta y Rodrigo Dalziel, cátedra de Rítmica de la carrera Licenciatura en Arte Dramático de la UNRN, *un ritual*, en este caso la entrada al Aula-Taller como a un espacio “sagrado”.

La idea del ritual surge de tratar que los estudiantes vivencien la diferencia de trabajar dentro de un espacio no cotidiano, con otra disposición áulica, una disponibilidad física de entrega, que permita desarrollar una energía diferente a la habitual, abriendo puertas dentro de ellos mismos, que los conecten con sus cuerpos como un único organismo vivo, ya que ese espacio y ese tiempo se funda entre todos.

En cada encuentro, se proponían dos guardianes que daban las pautas para acceder al espacio escénico creadas por ellos en ese momento.

Pasamos al Aula- taller.

Desarrollo:

Caldeamiento corporal y vocal, rotación de las articulaciones, estiramientos, gestos.

Juegos de observación, atención, percepción grupal como: Caminata por el espacio y ante el Stop! responder todos juntos a una pregunta que incluye la observación, por ejemplo ¡¿Quién tiene el gorro puesto o cuál de las chicas tiene el cabello recogido, etc.?!

“Contar hasta diez”: de forma sucesiva sin encimarse ni saltarse números mientras caminan. Se reinicia tantas veces como sea necesario ante el error.

“Vóley imaginario en tres grupos”¹⁴: se colocan dos equipos de aproximadamente 7 jugadores con una red invisible y deben hacer tres pases entre ellos antes de enviar la pelota imaginaria al otro lado; los pases son nombrando al compañero receptor, tanto del mismo equipo como al del equipo contrario al cuál se envía la pelota.

Estimula el “como sí”, la atención y concentración, fortaleciendo vínculos, al incorporar a todos en el juego, nombrándolos. Hicieron tres partidos.

¹⁴ Holovatuck/ Astrosky (2009 : 50)

Moviéndose en el espacio en grupos de cinco, cada uno de los subgrupos expresaba corporalmente una emoción previamente pautada con el coordinador; el resto debía reconocer la emoción expresada.

Improvisaciones de escenas cotidianas o no, entre dos o tres estudiantes, mostrar diferentes intenciones y/o emociones, evitando la palabra. Ambos ejercicios permiten reconocer la importancia de lo que comunicamos con gestos, actitudes, miradas, posturas, más allá del mensaje que queramos transmitir con la palabra, es la actitud corporal la que hace coherente o no el mensaje.

El siguiente juego involucraba al grupo completo. Todos en el espacio, caminar con una dirección prefijada y a la consigna de abrazarse hacerlo con el más cercano. Segunda consigna, cosquillas, tercera, transporte y cuarta, actitud de lucha. Este ejercicio (ACTL) implica poner en juego la imaginación para buscar distintas formas de transporte: a babucha, carretilla, alzado, etc. También la confianza y la entrega que conlleva el contacto corporal más comprometido y la inclusión al no elegir con quién nos relacionamos sino que responde a la posición en el espacio en determinado momento: el aquí y ahora para el afecto.

Cierre:

Charlamos entre todos las experiencias en cuanto a atención, imaginación y cuidado del compañero en ACTL. Los temores que surgen al ser transportado, el rechazo que tuvieron algunos a dejarse hacer cosquillas y como lo relacionaron con juegos de la infancia entre hermanos.

Cierre con “el aro imaginario” levantándolo con la energía que creamos entre todos.

Observaciones:

En el “Ejercicio de las emociones” pasaron tres grupos que mostraron quince emociones diferentes sin recurrir a la palabra. En el “Vóley”, uno de los equipos ganaba reiteradamente y ellos mismos decidieron cambiar de juego para no estimular la competencia.

Apuntaron como el hecho de jugar, los estimulaba, los hacía sentir que participaban por decisión propia y no por obligación, pero al mismo tiempo les causaba asombro ver en cada uno de los compañeros como se iban comprometiendo en la realización de las consignas poniendo lo mejor de cada uno.

Señalábamos la importancia de ir constituyendo un conjunto de personas con intereses comunes que pueda relacionarse de manera confiable para realizar acciones

mancomunadas a todo nivel, práctica fundamental en el Teatro, que necesita de los aportes, las acciones individuales para crecer como constructo grupal.

Clase N°10:

Fecha: viernes 25 de abril de 2014

Horario: 11:40 hs. a 13:00 hs.

Objetivos específicos: trabajar la atención, concentración y percepción a nivel individual y grupal. El cuerpo como comunicador. Descubrir la importancia de la mirada en la comunicación. Reconocer la gestualidad como inclusiva de la cultura.

Apertura:

Comentamos como nos íbamos vinculando desde el respeto y el afecto, y lo que eso significaba en el trabajo tanto dentro del aula como en la institución, la percepción que comenzaban a tener de un grupo que se mostraba solidario, no competitivo entre sus integrantes, respetuoso de las diferencias y cálido en sus demostraciones de afecto.

Desarrollo:

Caldeamiento corporal y vocal. Trabajo con las articulaciones y los músculos por medio de ejercicios de relajación desde la cabeza a los pies. Relajación del rostro con masajes en los pómulos, recorrido de la lengua por toda la cavidad bucal. Apertura y cierre de maxilar. Caldeamiento vocal con bostezos provocados. Mimantra.

Dividiendo al grupo en cuatro subgrupos se los hace caminar con una consigna, por ejemplo: “me aprietan los zapatos” y deben mostrarlo con todo el cuerpo incluyendo el gesto. El segundo grupo entra al espacio a ofrecerles una solución mediante una acción clara. El primer grupo se retira del espacio.

Nueva consigna para el segundo grupo, por ejemplo: “llego al borde de un abismo y no puedo volver atrás”, entra un tercer grupo y los salva con una acción concreta. Se trabaja de esta manera con los cuatro grupos mimando una dificultad y recibiendo soporte o solución del partenaire.

Repetimos el ejercicio de acercarse el grupo A al B de manera coordinada, con el mismo ritmo y provocar una reacción mediante el gesto. Cambio de roles.

“Los Karatecas”: en grupos de cinco y en ronda hacían un ejercicio de acción-reacción, que consiste en que cada uno debe tocar el antebrazo del otro con una sola acción que quedará detenida en Stop. Se realiza de forma sucesiva y puede tocar al compañero de la izquierda o de la derecha. Van siendo eliminados al “perder” ambos brazos. Requiere atención, concentración y precisión.

En parejas realizamos otro ejercicio de atención, concentración y precisión: con un palito de 15 centímetros de largo, fijando la mirada en los ojos del compañero lo sostenemos a la altura de los ojos dejándolo caer súbitamente para que el otro lo atrape sin desviar la mirada. Cambio de roles. Se repite con diferentes parejas. La percepción del otro juega un rol importante en este ejercicio, al precisar descubrir en el partenaire el momento en que soltará el objeto y sólo desde un cuerpo despierto y abierto a otro cuerpo, es posible.

Cierre:

Puesta en común acerca del esfuerzo personal que requiere captar la intención del compañero, percibirlo desde nosotros pensándonos como parte de un todo, profundizando y trabajando en la relación interpersonal hacia la apertura de otras dimensiones de la conciencia.

Ejercicio del aro imaginario como cierre de la semana.

Observaciones:

Se concentraban más fácilmente con las improvisaciones y juegos tales como “Los Karatecas”. Este ejercicio lo realizaron al principio en grupos de cuatro, luego seis, y finalmente la ronda incluía diez estudiantes, poniendo de manifiesto la ruptura de subgrupos antagónicos.

El nuevo ritual perseguía la intención de que se empoderaran tanto del espacio, como de lo no cotidiano y elaboraran propuestas. Los “guardianes del espacio sagrado” también utilizan implementos de vestuario como sombreros, antifaces, bufandas, que eligen entre 7 u 8 posibles y se les brinda la autoridad para permitir entrar según un código que ellos elijan, por ejemplo, por número de calzado, apellido, estatura, etc.

Clase N°11:

Fecha: martes 29 de abril

Horario: 8:00 hs. a 9:20 hs

Objetivos específicos: trabajar la complementariedad corporal y espacial. El espacio personal, la confianza y el respeto en la tarea compartida. La imagen corporal desde la auto-percepción para desarticular posibles bloqueos o inhibiciones.

Apertura:

Volver sobre la necesidad de leer los textos enviados para comprender los conceptos teóricos, basamento de la práctica áulica.

Charla didáctica acerca de los avances en la desinhibición personal y grupal.

Desarrollo:

Caldeamiento corporal y vocal.

Ocupamos todo el espacio y marcando stops simulamos choques en cámara lenta con un compañero, registrando el ritmo de la partitura creada para retomarlo al separarnos.

Grupalmente, buscamos posiciones de equilibrio inestable, cambiando posturas sin perder el mismo. Nos separamos en cuatro subgrupos realizando el mismo ejercicio y tratando de sumar dificultades.

La mitad del grupo en Stop, ligados por algún segmento corporal permitiendo que el resto transite dentro de esos espacios como en un laberinto humano. Cambio de roles. Es una variación de “Abiertos-Cerrados”¹⁵ de Holovatuck yAstrosky, que desarrolla la complementación espacial y corporal.

Ejercicio “El orador”¹⁶: uno comunica verbalmente con las manos detrás de la espalda y el otro representa las manos del hablante. Estimula la confianza y la coordinación, así como adaptación al partenaire.

Dibujo personal del propio cuerpo¹⁷.

Cierre:

Puesta en común acerca de la importancia de la gestualidad y las dificultades de no usar las manos en la comunicación no verbal. Búsqueda en el desarrollo de confianza y entrega del cuerpo al partenaire.

Observaciones:

En los equilibrios inestables subgrupales fueron muy creativos y un grupo en particular logró una “círculo humano” que comenzaba apoyando las caderas en sillas mientras el compañero de adelante apoyaba la cabeza en el regazo del anterior; las piernas flexionadas dando sustento al conjunto lograban que al retirar las sillas se mantuviera la posición.

El dibujo de su propia imagen corporal los movió a preguntar por la exposición de los mismos. Se provocó un cuestionamiento en base a quiénes verían los autorretratos. Se aprecia una preocupación por parte de los adolescentes en relación con la percepción de sí mismo y el entorno. Se repetirá la experiencia al finalizar el año,

¹⁵ Holovatuck/Astrosky (2009 : 63)

¹⁶ Holovatuck/Astrosky (2009 : 62)

¹⁷ Se adjuntan las fotocopias de los dibujos realizados en el corpus.

para proponerles autoevaluar los posibles cambios realizados luego de trabajar con sus cuerpos como herramienta teatral, desestimando la idea impuesta socialmente de cuerpos perfectos o imperfectos, del supuesto “cuerpo ideal”.

Se proponían espontáneamente para ser “guardianes” y todos respetaban la consigna propuesta por los mismos.

Clase N° 12

Fecha: martes 6 de mayo

Horario: 8:00 hs. a 9:20 hs.

Objetivos específicos: reconocer el valor del lenguaje corporal como expresivo de diferentes emociones. Comprobar los distintos matices personales en la comunicación de sentimientos y emociones.

Apertura:

Recomendé leer los apuntes de cátedra enviados y aprovechar la clase para evacuar dudas acerca de los contenidos desarrollados hasta el momento.

Retomamos los conceptos de cuerpo como construcción socio-histórico-cultural y su valor comunicativo.

Desarrollo:

Caldeamiento corporal: “La batalla del calentamiento”, juego de movimientos sucesivo-sumatorios que incorpora desde la cabeza a los pies una vibratoria guiada por canción. Respiración costo-diafragmática en diferentes tiempos.

Caldeamiento vocal: Masajes faciales, recorrido de la lengua por toda la boca, bostezo provocado.

Luego se desplazaban por todo el espacio, buscando diferentes niveles y ritmos.

En parejas, uno guiaba y el otro lo seguía como si fuera su sombra. A cierta orden, quedaban todos en stop menos una pareja que mostraba su ritmo y calidad de movimiento. Luego de que pasaban la totalidad de las parejas, cambiaban de roles y repetían las muestras.

Colocamos 6 sillas y los “guardianes” ubicaron en cada una, una tarjeta que correspondía a una emoción. Pasaron 6 estudiantes, se colocaban en posición neutra y a la orden del coordinador representaban corporalmente la emoción asignada. Los espectadores, debían interpretar de qué emoción se trataba.

Cambio de tarjetas en 5 oportunidades, con la misma dinámica. Cambio de grupo y de tarjetas, hasta completar el total de participantes, los guardianes se incorporaban en el último grupo.

Cierre:

Puesta en común de lo percibido, de las diversas formas de representar la misma emoción. Diferenciación entre las características de una calidad expansiva y una concentrada, el tono muscular y la energía.

Observaciones:

En esta clase conté como observador al profesor de Actuación I, que a mi pedido registró sus impresiones, las cuales adjunto.

Debido a que no pudimos trabajar en el Aula-taller, por corresponder a la orquesta la fecha, lo hicimos en el laboratorio de física y fue notoria la diferencia en cuanto al cumplimiento del ritual y la falta de apropiación de ese espacio. Manifestaron no sentirse cómodos allí.

No obstante, luego de las quejas por haber sido desplazados del que consideran, su lugar, se entregaron al trabajo de mostrar emociones con fuerte apoyo grupal expresado por el silencio, la atención y la concentración en los diferentes ejercicios. En la puesta en común realizaron críticas constructivas en cuanto a las dificultades de diferenciar ciertas emociones de otras.

Algunas Reflexiones:

El grupo no tiene líderes autoritarios, no existen conductas disruptivas y se estimulaban entre ellos para participar en los ejercicios de exposición. Proponían acciones durante los trabajos incitando a que se profundizara en una emoción o una situación particular.

El martes 15 de abril realizamos una salida al camping Circe que incluyó a los cuatro cuartos, se destacó por parte del Equipo Directivo, la coordinación, concentración y funcionamiento grupal de 4° Teatro en todos los juegos propuestos desde la coordinación del evento, su trabajo en equipo.

En estos meses es notorio como se entregaron al espacio construido en común, sin reticencias y se puso de manifiesto en el hecho de que no están pendientes de la finalización de las clases, esperan que los compañeros concluyan con los trabajos que se estén llevando a cabo, estimulan a los más tímidos para que muestren sus producciones alentando los progresos que se van plasmando.

Si bien las notas son importantes como parte del reconocimiento que esperan, son capaces de discutir las grupalmente y aceptar el valor que dentro de las mismas

ocupan la actitud hacia el conjunto, la solidaridad, la cooperación, el respeto, la confianza y la iniciativa personal requeridas en este tipo de disciplinas: el Arte en general y el Teatro en particular.

Para una clase me pidieron en la escuela, adelantar el horario porque tenían hora libre y de esa manera podían irse 12:20 hs. en lugar de a las 13:00 hs. No tuve inconveniente y cumplimos ese horario, pero al llegar la finalización de la clase, los mismos estudiantes, me pidieron si podíamos proseguir con la misma ya que 13:30 tenían Seminario Vocal e Instrumental, muchos se quedaban en el establecimiento y por tanto les parecía interesante no perder el clima logrado y seguir “jugando”.

Cualquier docente de nivel medio sabe que ésta conducta no es habitual en la educación. Podríamos decir que sería reveladora de cierto cambio en cuanto a las actitudes de los adolescentes con respecto a la escuela, su habitual rechazo a normas y convenciones. Frente a las mismas nos dice Bourdieu:

La descalificación estructural que afecta al conjunto de integrantes de la generación, condenados a obtener de sus títulos menos que lo que habría obtenido la generación anterior, radica en el origen de una suerte de desilusión colectiva que hace que esta generación engañada y desengañada se torne proclive a extender a todas las instituciones la rebelión mezclada con el resentimiento que el sistema escolar le inspira. (Bourdieu, 2011: 156)

Capítulo 3



Obra “Libertad” creación colectiva de los estudiantes de 4° Teatro- 2014

De tiempos y espacios

*“Puedo tomar cualquier espacio vacío
Y llamarlo un escenario desnudo.”
Peter Brook (1993)*

Así comienza el director Peter Brook su célebre libro *El espacio vacío*. Plantea que para concretar un hecho teatral, necesitamos de alguien que observe y alguien que es observado. Sin embargo, nos dice, una sala de teatro es en sí un mundo pequeño que tiene un cristal de aumento y una lente reductora, lo cual la diferencia de la vida cotidiana. Hace una comparación con el cine que es similar a la mente al mostrarnos imágenes del pasado, en tanto el teatro, se conjuga en presente. (Brook, 1969: 131)

En este capítulo me valdré de tres cuestiones ligadas a la organización de la práctica teatral en la escuela que son, el espacio, el cuerpo y el grupo; analizaremos sus

aportes específicos en el tema que atañe directamente al objeto de estudio: *El Teatro como herramienta de inclusión en la Escuela Media barilochense*.

A los tres meses de iniciada la Orientación y como parte del trabajo de campo, realizamos una encuesta acerca de los posibles cambios que podría haber aportado la Modalidad al afianzamiento vincular. La misma solicitaba: *Comentario breve y personal acerca de los cambios propios o grupales que ha traído la Modalidad, no sólo la materia*. Algunas respuestas fueron contundentes y se transcriben dentro del desarrollo de los temas mencionados, en los siguientes apartados y en relación a nuestra hipótesis. Los comentarios se reproducen en cursiva y con las iniciales de los estudiantes.

Sin dudas, en la escuela, las prácticas teatrales requieren de un espacio que la mayoría de las veces no ha sido tenido en cuenta por los arquitectos que construyen edificios para educación. Anteriormente, las instituciones escolares en general, contaban con un salón de actos, un gimnasio, una sala de música, de plástica, que no encontramos en la actualidad. Cabe preguntarnos si esto podría relacionarse con una posible invisibilización de las prácticas artísticas y deportivas, como si la educación dejara en segundo lugar cualquier tipo de entrenamiento donde se involucra la corporalidad.

Según plantea Déborah Kalmar, las actividades de cualquier tipo se realizan en espacios físicos, lo que genera, en función de las acciones a realizar, la necesidad de un registro del mismo, de sus posibilidades para la tarea que llevamos a cabo, de una relación con los objetos, con las personas que lo ocupan. Por tanto, definir ámbitos nos permitirá orientar la intención, la atención y el desarrollo de posibles actividades, concretamente “pautar límites.” (Kalmar, 2005: 47)

Cambios que observa M. L.: *“Propio: Nos da más interés, el colegio me gusta más y cambio grupal, cada vez estamos más unidos, porque compartimos no sólo un curso.”*

En nuestro trabajo dentro de las instituciones suele sucedernos que no hay lugar físico para su desarrollo, así, trabajamos en bibliotecas que por su función específica, determinan la falta de dichos límites dado el constante flujo de alumnos y profesores; en laboratorios de física con mesadas y piletas que nada tienen que ver con los requerimientos de la actividad teatral, que en lugar de colaborar, destruyen la espacialidad del grupo de labor. En otros casos, en un aula no preparada para realizar desplazamientos de veinticinco alumnos, plagada de mesas y sillas, con pisos de baldosas no siempre en las mejores condiciones de higiene, es decir que la tarea

requiere de un gran esfuerzo para poder ser realizada. Es un desafío transformar un espacio, en *lugar* como dice Renzo Fabiani al contar la experiencia del teatro en la cárcel y refiriéndose al espacio físico:

Si los alumnos y docentes trabajan en un espacio convenido, sin interrupciones o intimidaciones, ese espacio, a partir del juego (...), deja de ser sólo espacio y se transforma en *lugar*. (Fabiani, 2008: 37)

Podríamos decir que al arte, y en particular al teatro, le cuesta mucho encontrar un sitio dentro de los edificios escolares al que podamos reconocer como propio. Es habitual ver a los profesores de las materias artísticas cargando bolsos con vestuarios, pinturas, pinceles, instrumentos musicales que no cuentan con recintos que permitan guardarlos de manera segura de una clase a otra; pero sí hay lugar para los mapas, los libros, los implementos de geometría, los cañones de video, las computadoras y hasta los televisores gigantes.

La pérdida de tiempo que implica acondicionar el área para poder dar comienzo a las clases de Teatro, así como la desconcentración que trae aparejada, impide la construcción de un ámbito físico que apoye y propicie un juego ritual, es decir ese espacio lúdico que en la recreación de un mundo invisible, no cotidiano, recupere las tradicionales connotaciones ritualistas de la escena, que al decir de María del Carmen Sánchez permitiría introducir al grupo de estudios en una visión del mundo no real, basada en la disposición física, mental y emocional que al emerger de un conjunto, funda las energías del mismo, organizando una estructura eficaz que podría plasmarse en el ritual. (Sánchez, 2008: 22)

Comentario acerca de los posibles cambios M.G: *“No sé, respetar más los espacios del otro.”*

Para Sánchez, el espacio donde tiene lugar el rito se sobrecarga de sentido, convirtiéndose así en un espacio con una particular densidad, al que denomina: espacio sagrado. Lo ubica como perteneciente a cierta tradición cultural, que requiere de cierta concentración colectiva. “El ritual, como el arte, es la plenitud de una mutación simbólica de la experiencia.” (Sánchez, 2008: 23)

A lo que nosotros aspiramos es a generar ese espacio áulico que en la medida de las posibilidades tanto materiales como institucionales, recupere algunas matrices del juego ritual, para propiciar esa “mutación simbólica de la experiencia áulica – cotidiana” mediante el juego teatral.

Nos dice R.V. *“La Modalidad de Teatro ha traído unidad al grupo. Y es bueno porque tenemos un objetivo en común, además te ayuda a expresarte de otra manera.”*

Dentro de la educación, las materias prácticas de laboratorio cuentan con un lugar, el material necesario y hasta ayudantes para esas tareas; en el caso de la materia Teatro, se desconoce la importancia de la concentración, la atención, la relajación muscular, el movimiento, el juego, podríamos decir los requerimientos del “laboratorio stanislavskiano” y será nuestra responsabilidad comenzar a explicarlos por la importancia que revisten para el entrenamiento, que será a su vez la puerta de entrada a un aprendizaje con características propias tendiente al desarrollo de otras inteligencias, además de la lógico- matemática.

Haciendo honor a la verdad debemos resaltar que tampoco la mayoría de los colegios de San Carlos de Bariloche poseen gimnasios, por tanto, desde la educación clásica, tanto privada como pública de nuestra ciudad, el cuerpo como instrumento de esa expresividad y creatividad, se encuentra limitado, obligado a permanecer dentro de las aulas durante cinco o más horas.

Estos recintos promueven la inmovilidad desestimando la importancia de la conciencia corporal, de las habilidades que podrían conectarnos con otra manera de relacionarnos, como seres holísticos poseedores de capacidades y destrezas que podrían ser ampliamente desarrolladas.

Para Débora Kalmar la creatividad humana que se expresa en el arte de actores y bailarines está relacionada directamente con la generación de imágenes que permite el movimiento; el cuerpo construye nociones y significa el espacio transitando por experiencias que agudizan la percepción, provocando situaciones y emociones a las que ella define como en estado “puro”. (Kalmar, 2005: 49)

Sin duda el espacio está interrelacionado con el tiempo. Institucionalmente los espacios-tiempos que se pactan en la escuela están reglados y estructurados, aulas con bancos colocados mirando al frente, en filas de a dos, con el escritorio del profesor al centro y adelante; las clases duran cuarenta minutos, los recreos diez y como en el caso del perro de Pavlov, el condicionamiento determina que toca un timbre al que los estudiantes responden cual autómatas, sin considerar si el tema de clase concluyó o no.

Comprendemos que la llegada del Teatro a la escuela implica un cambio en ciertas actitudes, normas, rituales y hábitos impuestos o adquiridos que vienen a ser desafiados por una nueva manera de acceso a la educación. Que sin duda aparecerán

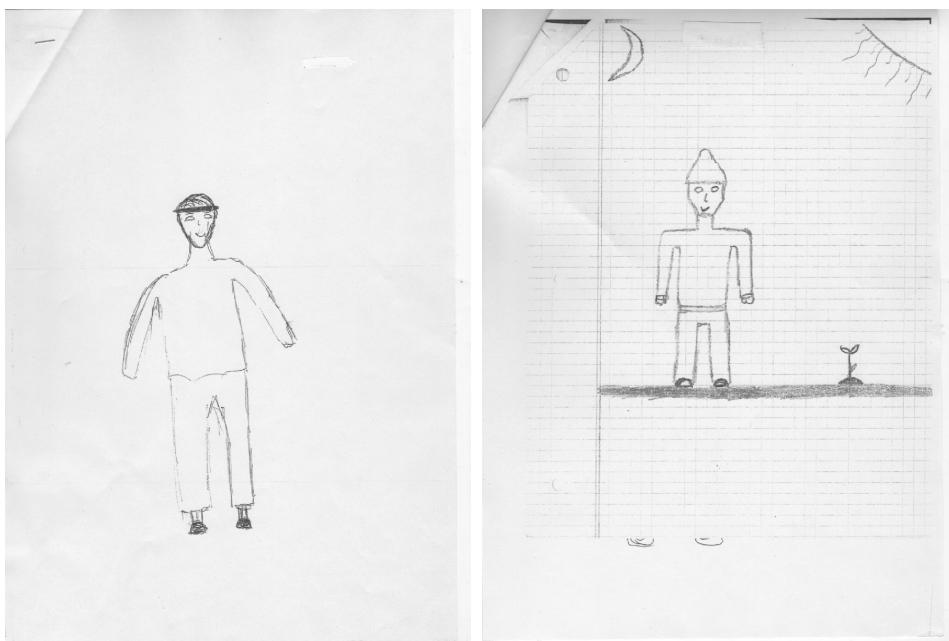
temores, dudas, situaciones cuya resolución excede los métodos o prácticas conocidas, que requerirá de imaginación, paciencia y respeto por parte de todos.

También consideramos que nos encontramos ante la oportunidad de fortalecer en los estudiantes la idea de su responsabilidad en los procesos educativos que les competen. Podríamos buscar estrategias capaces de comprometerlos en la generación de espacios de debate, de reflexión acerca de proyectos de vida que los conecten con la comunidad de la que forman parte.

Desde el Teatro nos planteamos establecer acuerdos de respeto por el espacio-tiempo teatral, tratando de incorporar a todos los actores sociales que forman parte de la institución escuela. Resignificar la importancia de cada presencia, del trabajo común, de la fuerza implícita que contiene la cooperación para consolidar los vínculos.

E.G.: “La verdad no sé si será la modalidad o qué pero se ve un grupo bastante unido, no sé si varios se conocían o qué pero está bueno. Por lo menos no se hace tan largo y aburrido el tiempo en el colegio.”

La intención es clara, involucrarse. Para ello, se deberían realizar cambios de posturas tanto desde lo formal como desde la puesta en práctica, yendo al encuentro de la otredad, construyendo un diálogo que tome los mensajes de la cultura no-hegemónica representada por la incorporación del arte como alfabetizador con sus procedimientos particulares en la transmisión del conocimiento; generar un proceso deconstructivo y reconstructivo, en un tiempo perceptivo y receptivo que revise procesos y logre la verdadera inclusión de las materias artísticas con sus necesidades específicas para lograr desarrollarse.



Incorporamos a partir de aquí, imágenes que corresponden a los autorretratos realizados por los estudiantes en dos momentos del ciclo lectivo 2014. La consigna fue realizar un autorretrato de cuerpo entero, visto de frente, que no tendría en cuenta las habilidades para el dibujo de cada uno. Los mismos fueron hechos por todos los jóvenes en dos momentos diferentes del desarrollo del año lectivo: abril y noviembre. Las comparaciones permitirían observar ciertos cambios personales y por tanto harían referencia a los procesos de inclusión que se irían dando en el transcurso del ciclo lectivo de la Modalidad Teatro. Cabe aclarar que imágenes y comentarios no corresponden al mismo autor.

En las que observamos más arriba, la primera corresponde al mes de abril y la siguiente al mes de noviembre, podríamos destacar la inclusión del entorno al cual se circunscribe el joven. Su valorización del espacio donde se ubica.

En ocasión de dos encuentros propuestos desde la Defensoría del Pueblo, para reforzar la inclusión como trabajadores, en los jóvenes de las cooperativas que forman parte del estacionamiento medido en San Carlos de Bariloche, los estudiantes de 4° Teatro realizaron improvisaciones de situaciones habituales vividas por los participantes. La experiencia los hizo sentir reconocidos en la actividad que implica la actuación.

Así lo dice L.S.: *“El grupo y la modalidad nos ha unido de una forma personal y profesional, y ha llevado adelante la modalidad.”*

Para nuestros jóvenes significó un enfrentamiento con una realidad social que no les es propia, en un espacio no habitual, un acercamiento a la realidad de otros jóvenes que están en situación de vulnerabilidad y sin las herramientas necesarias para desempeñarse en la tarea que enfrentan a diario; se colocaron en la piel de un otro, vivenciaron desde un rol diferente el atropello, la impotencia y la bronca que estos generan, la impunidad de algunos ciudadanos que se imponen por su cargo y/o extracción social.

Los conmovió saber, descubrir, comprender, sentirse parte de las posibles soluciones que podrían mejorar la situación laboral de otros jóvenes, por las herramientas que estaban adquiriendo en la Modalidad y se les daba la oportunidad de incluirse en las problemáticas del lugar donde viven.

También manifestaron el crecimiento de la intimidad y la camaradería entre ellos:

F.H.: “Cambios propios: me animo a hacer algo que antes, por ejemplo, no me animaba y me puedo expresar mucho mejor. Cambio grupal: Veo que estamos muy unidos, y hay mucha confianza, creo que otro grupo como éste no hay.”

Del cuerpo

*“La iglesia dice: el cuerpo es una culpa.
La medicina dice: el cuerpo es una máquina.
La publicidad dice: el cuerpo es un negocio.
El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.”
Eduardo Galeano (1996)*

En el apartado anterior nos referimos a zonas delimitadas que son generadas por el movimiento, la quietud y los recorridos que se intentan realizar en un cierto tiempo, con determinada intención y energía: los espacios. El motor constructor de las acciones que lo determina, es el cuerpo.

Como hemos mencionado, el antropólogo y sociólogo David Le Bretón, dice que el cuerpo para la sociedad occidental es el límite entre uno y el todo, es el territorio que nos pertenece, es un objeto que exhibimos, modificamos, contemplamos como algo escindido de nuestro ser. (Le Breton, 2012: 13)

Para Beatriz Trastoy, socialmente refiere a lo propio ante lo ajeno, es el producto de la cultura a la que representa, “... es un mediador organizado entre el sujeto y el mundo.” (Trastoy, 2006: 43)

En el desarrollo de un entrenamiento corporal se hace necesario observar al propio cuerpo trabajando sobre hábitos posturales, movimientos, uso de la energía y gestualidad, como forma de descubrir y potenciar habilidades y capacidades, trabajo prioritario en la búsqueda de una presencia vital, un estar en el mundo desde cada segmento corporal, cada músculo, desde una energía que se manifieste tanto en quietud como en movimiento.

Con la Modalidad dice M.A: *“Mejóro mucho la confianza y las calidades de movimiento.”*

En la infancia el cuerpo está vinculado a la sensorialidad, al placer y al dolor. El niño no separa sus vivencias del mundo que lo rodea, se conecta a través de los sentidos y en sus juegos compromete su totalidad. Desde la pubertad y en la adolescencia la

búsqueda de pertenencia lo expondrá a los dictámenes del medio, de la moda, demandándole una imagen deseable e impuesta.

Los cambios que se producen como parte de su crecimiento y desarrollo lo colocarán en una situación de vulnerabilidad y afán de reconocimiento. La mirada de los otros desempeñará un papel importante en la construcción de su propio perfil, con seguridades e inseguridades, actitudes desafiantes o introspectivas y surgirán como respuesta hacia el medio la desfachatez, la invisibilidad o la vergüenza.

Esta introducción refiere a tratar de comprender las dificultades de abordaje con las que podemos encontrarnos en los trabajos de alta exposición que se realizan dentro de las materias prácticas correspondientes a la Modalidad Teatro. Si nuestros estudiantes se encuentran dentro de la etapa antes mencionada, uno de los obstáculos a vencer en muchos de ellos, será la vergüenza.

P.M.: “Para mí los cambios que me trajo la Modalidad en su mayoría son positivos, porque siento que perdí la vergüenza para desenvolverme con la gente y me siento más sociable. Además me gusta el grupo y las clases son dinámicas y eso hace que sea divertido.”

Según Anne Bogart, normalmente utilizamos el término vergüenza para referirnos a la timidez o la turbación, pero la autora nos aclara que deriva del término *embarrasser* cuyo significado es: molestar, estorbar, obstaculizar y explica que “Vergüenza, en este sentido, significa dificultar, complicar o impedir.” (Bogart, 2008: 127).



Será necesario entonces en nuestro rol de facilitadores, recordar que no todos se sienten a gusto con su corporalidad, que la idea de belleza que hegemoniza la sociedad no es alcanzable para la totalidad.

J.O.: “En lo grupal el teatro nos hizo unir mucho al curso y en lo personal me hizo re-bien haberme cambiado de modalidad, se me está yendo la vergüenza y también me ayuda a expresarme más.”

Podríamos reflexionar que en el afán de ser aceptados, de sentirse seguros en el medio donde se desempeñan, de usar la ropa que está de moda, muchos jóvenes recurren a comportamientos que atentan incluso contra su salud.

La práctica de actividades que requieran del esfuerzo físico, del cuerpo en acción, nos permiten comprometernos con el cuidado personal, conectarnos con nuestra interioridad, con nuestras posibilidades, nuestras limitaciones, para desafiarlas, como expresa el comentario que incluyo a continuación:

R.P.: “Dentro de mis propios cambios, tener más control con mi cuerpo, viendo mis límites. En los cambios grupales hemos avanzado en nuestra coordinación; algo de concentración y respeto por nuestros compañeros.”

En San Carlos de Bariloche no existe un número suficiente de sitios a los que se pueda acceder de manera gratuita para practicar algún tipo de actividad física, desde deportes hasta artes. Es ésta una debilidad en cuanto a la inclusión del ejercicio en las rutinas de la educación no formal; los adolescentes y en especial los de sexo femenino, no encuentran espacios para el esparcimiento extra escolar, lo que aumenta los hábitos sedentarios y con ello la torpeza corporal.

Al introducirlos en rutinas que abarcan mente y cuerpo encontramos una resistencia al movimiento y al compromiso con la tarea, buscan excusas para no realizarlas, se fatigan con facilidad, no concurren con ropas cómodas lo que significa un impedimento para algunos trabajos.

En las charlas de cierre de las clases en más de una oportunidad algunas estudiantes manifestaron su rechazo al contacto corporal directo, no sólo con los varones sino también con congéneres; lo expresaron desde una emoción de temor o vergüenza hacia el juicio que podían provocar. Otros, con contexturas físicas de mayor envergadura, expresaron el temor a no ser contenidos en los ejercicios que requieren entregar el peso al partenaire como en el juego de los cuatro puntos cardinales, donde cuatro compañeros se ubican en esas posiciones mirando hacia adelante y uno en el centro se deja caer hacia cualquiera de ellos que lo recibe e impulsa hacia otro.

Creemos que este es un aspecto muy importante a tener en cuenta para evitar la auto-exclusión de jóvenes que han idealizado el modelo del “cuerpo ideal” y el suyo les impide confiar o entregarse francamente al juego, manifestando reticencias o negándose a participar.

D.J.: “La Modalidad me parece genial, a mí me encanta esto y es lo que me gustaría seguir y hacer toda mi vida. Nuestro grupo es muy unido, al principio algunos se quejaban, pero ahora creo que nadie se arrepiente de haber elegido la Modalidad de Teatro.”

En el Teatro el cuerpo se entrena, y lo fundamental es su expresión por medio de tensiones, como dice Argüello Pitt:

... lo no verbal introduce una tensión entre lo dicho y lo mostrado, y el cuerpo aparece en permanente tensión entre lo verbal y lo no-verbal. (Argüello Pitt, 2006: 65)

Al referirse a los diseños de entrenamientos específicos indica que la finalidad de los mismos es avanzar para romper con las resistencias psicológicas desde la adquisición de nuevas habilidades y destrezas físicas. En este tema encontramos coincidencias con otros autores como Raúl Serrano, José Sánchez, Anne Bogart, Beatriz Trastoy, y la inmensa mayoría de los estudiosos del teatro.

A.P.: “Me encanta la modalidad, me gusta esto de que sea más didáctico y el grupo es muy bueno, unido y re-abierto.”

En otro sentido, si consideramos que el teatro expresa la cultura y a los individuos que la integran, no hay un solo modelo de cuerpo sino tantos como representaciones de los mismos existan, pero esto que puede parecer hasta obvio requerirá de una labor continua con los adolescentes y jóvenes que han sido educados en un modelo socio-cultural excluyente de las diferencias, con ciertas convicciones incluidas en el inconsciente colectivo.

A propósito de esta última afirmación, en ocasión de plantear que no existe un cuerpo ideal para el Teatro, que los personajes son creaciones propias de cada actor/actriz y mediante el entrenamiento es posible innovar, sin modelos pre-establecidos, una estudiante respondió:

M.G.: “Profe, todo bien, pero no es lo mismo ser gorda que ser flaca, para nosotros hay un cuerpo que quisiéramos tener...”

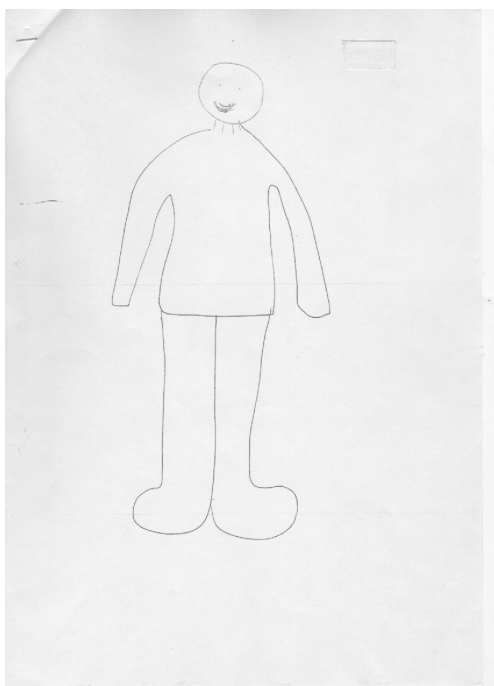
La aceptación por nuestra parte, de que ésta es para ellos una verdad instalada,

indiscutible, nos ayudará a elaborar diferentes modos de cuestionar la veracidad del concepto, a encontrar argumentos que apoyen la postura de un cuerpo comunicativo, expresivo, que no responda a ninguna idea de belleza pre-concebida. La muestra más clara socialmente es que la imagen de belleza se ha modificado según la época y los modelos socio-económicos imperantes.

Citando nuevamente a David Le Bretón, podemos decir que el cuerpo es una representación que obedece a las leyes de la cultura hegemónica, a sus intereses y como tal, es cambiante de acuerdo a los valores que operen histórico-socio-geográficamente. Sin embargo para nosotros, como profesores de adolescentes, la tarea sería desmitificar aseveraciones, creencias muy arraigadas y sostenidas por el corpus social a través de publicidades que nos venden un “cuerpo modelo”.

Existen desafíos que incluyen hacer del cuerpo parte del ser, demostrar que es un instrumento, una herramienta capaz de traducir nuestra esencia, y no a la inversa. Alejar de los estudiantes la idea de ser protagonistas por lo que se ve y no por lo que somos capaces de hacer ver. Animarse a creer en la multiplicidad de formas de decir.

E.V.: “Cambiar me para entrar a Teatro en 4° año fue una de las mejores decisiones que tomé y nunca me voy a arrepentir de haberla tomado. (...) Por más que no creo que estudie teatro, sé que siempre voy a seguir haciendo teatro. Somos lo que hacemos.”



Los dos dibujos anteriores creemos, serían elocuentes de modificaciones de la propia imagen que se manifestó en uno de los estudiantes en estos meses y que se reflejó en su relación con la materia y el grupo.

Comprendemos que este será un proceso que requerirá no sólo de nuestro trabajo desde el teatro, sino de un acompañamiento institucional que brinde contención, que apunte la labor de todos y cada uno.

Percibimos que cuando se los estimula, alentando los logros de los que son capaces en el proceso que nos involucra, comienzan a confiar en sí mismos, a incluirse en la creación colectiva, a criticar constructivamente y aceptar las críticas grupales sin sentir las como fracaso personal, a incorporarlas como aportes para su crecimiento y el del conjunto.

D.S.: El teatro... “Nos anima mucho, somos muy compañeros en todas las materias y aspectos.”

A.M.: “Trajo buenos cambios en todo sentido, buenos amigos y seguridad en nuestra personalidad.”

La perspectiva que nos impulsa y a la cual apuntamos intenta incluir el cuerpo material dentro del cuerpo social, con individuación, imaginación, respeto por las diferencias y confianza en las posibilidades.

Una mirada no dualista, un compromiso desde la integridad que permita cambios cualitativos capaces de construir una imagen corporal imbricada con la comunicación, la expresión y la creatividad, relacionada con una corporalidad activa capaz de mostrar las capacidades de todos en base a un trabajo con la energía de cuerpos en acción que no necesitarían responder a ninguna figura pre-establecida, siendo presencia activa que atrae la atención y condensa emociones y sentimientos.

X.M.: “Me parece una modalidad netamente excelente ¿Qué mejor que hacer que cada individuo pueda conocerse a sí mismo? Esto nos ayuda mucho a pensar y eso es lo que muchas veces falta. (...) El poder descubrir nuestro cuerpo (tanto aquí como en otras materias) el abrir la mente, el ser crítico con uno y con el resto (sin desatar oleadas de rabia y molestias) refleja humildad y compañerismo”.

Del grupo

“Grupo sano es aquél que promueve la salud y estimula el crecimiento personal de sus miembros, que alienta los aspectos positivos del individuo, potencia su creatividad y permite pensar libremente, sin temores ni bloqueos”.
Telma Barreiro (2000)

Al situarnos en un encuadre de escuela democrática, participativa e inclusiva, necesitamos desarrollar herramientas que ayuden a la participación del conjunto, nutriéndonos en una propuesta pedagógica que apunte a una escuela transformadora que intente contribuir activa y prácticamente en esa dirección. Al decir de Telma Barreiro:

La violencia o el conflicto que aparece en la cotidianidad de la escuela perturban el desarrollo normal de la tarea pedagógica y afligen al educador en la medida que no los puede resolver.
(Barreiro, 2009: 19)

El trabajo con los adolescentes debería incluir el análisis de la posición de los mismos dentro de la sociedad, su pertenencia, sus creencias, sus expectativas y sus temores. Esto implicaría inteligir sus códigos, su lenguaje, sus hábitos de conducta, para buscar por medio de la comprensión y la reflexión, un acercamiento a la construcción del conocimiento conjunto.

C.T.: “En lo personal me abrí muchísimo y en lo grupal nos hizo conocernos y unirnos como grupo.”

Analizando la Escuela Media barilocheense, podemos percibir que la partición en divisiones o cursos desde el primer año va generando un funcionamiento subgrupal con intereses comunes y en algunos casos exclusiones marcadas a través del bullying explícito o por invisibilización.

Al ponerse en marcha la nueva Modalidad Teatro, el cuarto año que se crea contiene estudiantes de diferentes divisiones e incluso de otras instituciones, lo que se constituiría en una oportunidad para replantearse nuevos vínculos.

N.O.: “Tenemos como grupo más unidad y veo que cuando uno está mal el resto está al lado suyo subiendo el ánimo, sacando sonrisas y sobre todo hay mucho respeto entre todos.”

La fortaleza sería que tienen en común un interés por la Orientación, un desafío al formar parte de un nuevo colectivo y la necesidad impuesta por la dinámica de ciertas asignaturas de una labor grupal, que requeriría de la colaboración de todos.

R.S.: “Creo que los cambios que me trajo la modalidad fueron buenos, me ayudó a concentrarme más en el colegio y las materias que se implementaron y la materia en sí me ayudó a soltarme más aunque me da nervios.”

El Teatro cuenta entre sus procedimientos con una relación dialéctica entre cultura y sociedad que se pondría de manifiesto en las improvisaciones de roles conocidos y no conocidos, por ejemplo. La necesidad de simbolizar, de recurrir a las sensaciones, las percepciones, la memoria, como disparadores de las acciones físicas.

El trabajo en equipo es una herramienta indispensable para la labor teatral y los estudiantes no escapan a esta regla, por tanto deben aceptar diferencias en cuanto a la mirada personal y las resoluciones de los conflictos que refieren a la propia familia, las costumbres, los valores. Al decir de Ester Trozzo:

... este espacio curricular bien aprovechado sería un dispositivo pedagógico que permitiría definir estrategias que fueran mucho más allá de los principios técnicos de intervención tradicionales, para obtener formas de comunicación que puedan subvertir el orden social y regular positivamente la conformación de la consciencia de los alumnos. (Trozzo, 2012: 17)

La dinámica del lenguaje teatral con su didáctica específica apunta al desarrollo de un sujeto que comprenda su valor en el trabajo de equipo y al mismo tiempo refuerza la importancia personal; lo hace como integrante de un organismo que necesita de cada una de sus partes para funcionar. El respeto por los acuerdos es esencial para nuestra labor dentro y fuera del aula.

L. C.: “La Modalidad Teatro, genera más unión, comprensión y compañerismo. También genera inclusión. En cuanto a mi punto de vista me siento muy cómoda, siento que puedo expresarme con libertad y disfrutar.”

En ocasión de la presentación de los estudiantes de cuarto Teatro, con una puesta en escena de la creación colectiva “Libertad” en el marco de Teatro por la Identidad, en la Escuela de Arte “La Llave”, el saludo final de todos los elencos participantes se hacía al concluir la última obra. Algunos estudiantes se quedaron en un aula donde se habían cambiado, escuchando música, mandando mensajes de texto,

conversando y no pudieron formar parte del cierre, lo que les provocó una cierta frustración luego del esfuerzo realizado.

La experiencia creemos que fue valiosa porque tuvimos la oportunidad de mostrar vivencialmente el significado de estar atento, respetar a los compañeros que están trabajando en el escenario con la presencia como espectadores, hacerse cargo de que el Teatro requiere del compromiso de cada uno de nosotros en las tareas que se llevan a cabo más allá de la actuación y que tienen el mismo valor que ésta, que para la concreción de un hecho teatral hace falta el funcionamiento como equipo y los protagonismos personales atentan contra cualquier logro grupal.

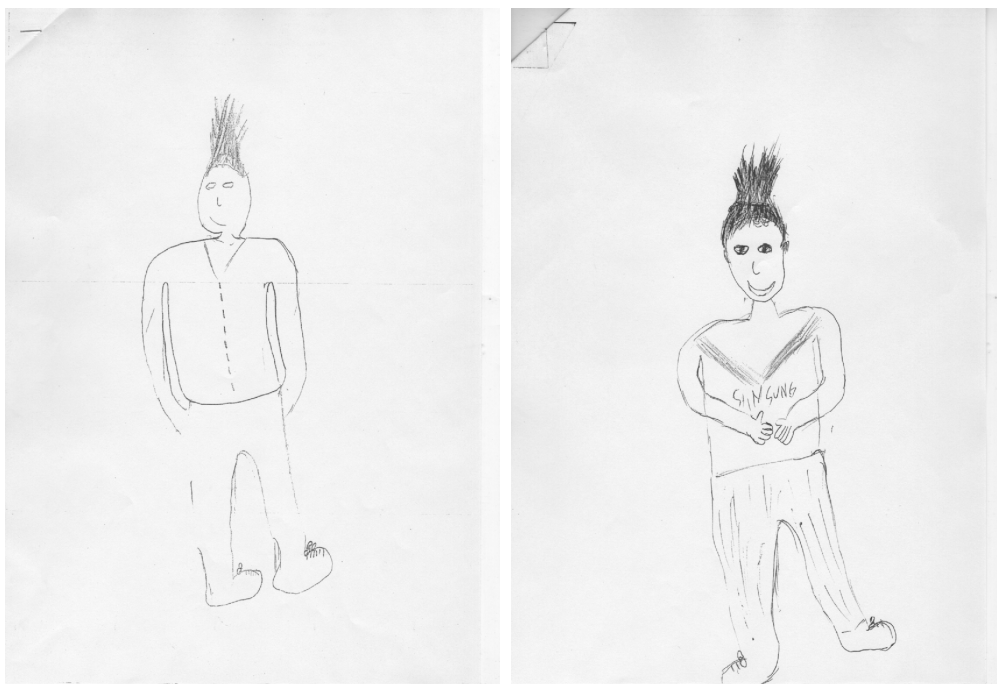
S.G.: “La modalidad personalmente me ha traído mucho aprendizaje grupal y personal. En el momento escénico, o a la hora de jugar.”

Por otra parte, comienzan a utilizar herramientas que los conectan con el juego dramático como forma de expresión ligada al aprendizaje, utilizándolas para otras asignaturas. Los trabajos que expusieron los estudiantes para la asignatura Procesos Sociales fueron acompañados de vestuario, maquillaje, música y videos relacionados con el momento histórico que debían reflejar. Cada subgrupo investigó, buscó material que representara el decenio que debían mostrar a sus compañeros; elaboraron pequeñas puestas en escena productos de creaciones colectivas con basamento en la teoría aportada por la cátedra respectiva.

L.G.: “Los cambios son que veo a un grupo más unido y me siento unido al grupo, y que puedo expresarme más.”

L.O.: “Yo sé que la modalidad nos ha unido más como amigos y nos quitó la vergüenza de trabajar con los que no trabajamos habitualmente. A mí me está sirviendo mucho para expresarme.”

Este modo de exposición grupal de sus producciones, sus comentarios con respecto a las tareas expresivas, serían los que darían la pauta del empoderamiento de la propia educación que comienzan a tener: suman, imaginan, construyen y plasman.



A modo de Conclusión

En nuestro recorrido a lo largo de esta tesis partimos del objetivo específico de trabajar las didácticas teatrales como formas de inclusión dentro de la Escuela Media.

Abordamos teóricamente como conceptos centrales: la escuela hoy, el adolescente y su concepción de mundo, su relación con el aprendizaje, los procesos individuales y grupales, el arte como alfabetizador y el docente como facilitador; hicimos referencia a las dificultades que atraviesa la educación en la sociedad occidental actual evidenciadas en la exclusión de grupos vulnerables, mediados por la repitencia y/o la deserción del sistema educativo, la violencia como forma de expresión y no-resolución de conflictos.

Nos apoyamos en la convicción que la búsqueda del ideario de una dimensión socializadora de la educación es posiblemente la tarea a asumir y sin duda la didáctica particular del Teatro podría constituir una herramienta para concretarlo, despertando en los adolescentes la consciencia del mundo que habitan, apuntando mediante la sensibilidad estética a profundizar en la sensibilidad social.

Por su interacción permanente, provoca una forma de aprendizaje diferente capaz de enriquecernos, contraponiendo una estimulación constante de la capacidad de

¹⁸ Los dibujos y comentarios conforman el corpus.

crear, del despliegue del intelecto, del reconocimiento de otras inteligencias, a la abulia de los procesos educativos instaurados desde hace un siglo.

Al introducir nuevos métodos en los que el juego y el placer forman parte del acto educativo, directamente relacionados con disímiles modos de captar, interpretar, asumir y transformar la realidad, por medio de la ficcionalización, involucra a los jóvenes en la comprensión del origen de los grandes problemas que excluyen, vulneran derechos, matan: corrupción, drogadicción, violencia de género, delincuencia, y que según el titiritero Eduardo Di Mauro esencialmente son males culturales. (Di Mauro, 2010: 113)

Propusimos un esquema de clases, resultado de nuestra articulación entre trabajo de campo, experiencia didáctica, reflexión teórica y consulta a los alumnos, donde incorporamos observaciones, reflexiones, autocríticas, que posibilitaron las modificaciones pertinentes en el trabajo cotidiano.

Nos centramos en tres ejes: tiempo/espacio, cuerpo y grupo, como los principales lineamientos estéticos y conceptuales sobre los que se desarrollaría la potencialidad inclusiva del teatro en las aulas, en este sentido resaltamos los siguientes aspectos: el espacio/tiempo, en el que encontramos como dificultad la ausencia de lugares adecuados para desarrollar la actividad, pero con el apoyo del Equipo Directivo logramos construir, haciéndonos cargo de un ritual, nuestro “espacio otro”, un ámbito propio en el que la participación vivencial es fundamental y relevante para el proyecto pedagógico.

También es grato resaltar que los estudiantes comprendieron que los tiempos de creación y/o exposición de trabajos no se corresponden exactamente con un timbre, por tanto modificaron la conducta respecto al recreo o la finalización de clases.

Con respecto al cuerpo, aumentamos la autoestima al trabajar capacidades, habilidades, permisos para explorar roles, emociones, conductas, la posibilidad de adquisición de competencias intelectuales, redujimos la vergüenza a la exposición, los acercamos a un entrenamiento particular y a miradas diferentes de sí mismos y de los otros, como expresan en los comentarios. Comenzamos la ardua tarea de desmitificar el concepto de belleza publicitaria.

Los logros grupales se evidenciaron en el cese de ataques discriminatorios, el compromiso adquirido entre compañeros, la solidaridad y cooperación como miembros de un equipo de trabajo, en la escucha reflexiva de opiniones no coincidentes, en la

importancia del disenso cuando se puede fundamentar, en la observación crítica. En la construcción de una identidad dentro del ámbito escolar.

Desde ya las experiencias antes mencionadas forman parte de un acercamiento a la educación que contempla un espacio distinto y como dice Pinty Saba, “en construcción”. (Saba, 2004: 273)

Al asumir la pertenencia a múltiples grupos de referencia con sus características propias, los procedimientos teatrales nos viabilizarán incorporar a estudiantes con diversos códigos culturales, ampliando sus horizontes y su confianza, incitándolos a desplegar su corporalidad para descubrir su potencialidad. La enseñanza del Teatro en la Escuela Media mediante sus recursos expresivos nos convoca a desestructurar posiciones unívocas o dualistas tornándolas eclécticas, al enfrentarnos con realidades otras.

Coincidimos con María Rosa Finchelman cuando plantea que permitirá a los jóvenes darse cuenta de la responsabilidad que tienen con ellos mismos y con los demás, buscando el modo de integrarse a la sociedad como ciudadanos informados, solventes, maduros, capaces de adaptarse a un mundo cambiante cuyas exigencias sociales y culturales constituyen un desafío y una demanda cada vez mayor. (Finchelman, 1981: 22)

La incorporación en la educación de ésta nueva Modalidad Bachiller en Arte-Teatro consideramos, podría ser un paso gigantesco para que sientan a la Escuela como propia, como un lugar de exploración y ensayo para crecer, donde construyan el conocimiento de manera experiencial y grupal, donde puedan desarrollar su ser holístico, su comunicación expresiva y su propia sensibilidad ética y estética.

Bibliografía

Aberastury, A. Knobel, M. (1984). “La Adolescencia Normal”. Buenos Aires. Ed. Paidós

Althusser, L. (1975). “Ideología y aparatos ideológicos del estado”. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Althusser, L. (1988). “Ideología y aparatos ideológicos del estado”

www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf

Arguello Pitt, C. (2006). “Nuevas tendencias escénicas”. Córdoba. Ediciones Dramática/Escénica.

Bagnato, L. (2004). “Teatro en la Formación General de Fundamento del Nivel Polimodal”. En Trozzo, E. (comp.) *Didáctica del Teatro II. Una didáctica para el nivel polimodal*. Mendoza. Coedición INT- Facultad de Artes y Diseño. Universidad de Cuyo.

Barreiro, T. (2000). “Trabajos en grupo”. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

Barreiro, T. (2009). “Los del fondo”. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Benjamin, W. (2009). “Estética y política”. Buenos Aires. Ed. Las cuarenta.

Berstein, B. (1975) *En Trozzo Ester. Texto 3: El lenguaje teatral en la escuela y la construcción de sujetos sociales*. (Artículo escrito para Políticas Públicas. UNCuyo) pp 11 Segundo Encuentro: 10 y 11 de agosto 2012. Especialización en Docencia y Producción Teatral U.N. de Río Negro. Asignatura: Didáctica del Teatro para la Educación Superior.

Blanco, R. (2006[1]) “La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad”. En *Sinéctica* N° 29 (agosto 2006 - enero 2007)

Blanco, R. (2006[2]) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. En REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año / vol. 4, número 003. Madrid, España. pp 1-15.

Boal, A. (2003). “Teatro del Oprimido: métodos y técnicas”. En *Clases Magistrales de Teatro Contemporáneo*. Coordinador Jorge Dubatti. Ed. Atuel 2003.

Bogart, A.(2008). “La preparación del director. “Siete ensayos sobre teatro y arte”. España. Editorial ALBA.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004) “Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, 2004.

Bourdieu, P. (1990) “Sociología y Cultura”. México. Ed. CONACULTA/Grijalbo.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1996) “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.” España. Ed. Distribuciones Fontamara. S.A.

Bourdieu, P. (1999). “Campo del Poder, campo intelectual y habitus de clase”. En *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.

Bourdieu, P. (2011). “Las estrategias de la reproducción social”. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Brook, P. (1993). “El espacio vacío”. Barcelona. Editorial Península.

Chapato, M. E. (1998). “El lenguaje teatral en la escuela” En *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Ed. Paidós.

Cullen, C. (1997). “Los contenidos educativos. Entre el “vaciamiento” y el “rebasamiento” En *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Ed. Paidós.

<http://rionegro.com.ar/diario-alta-repitencia-lunes-10/6/13>

<http://www.rionegro.com.ar/diario/alta-repitencia-de-secundarios-al-inicio-del-ciclo-1167069-9701-nota.aspx>

Di Mauro, E. (2010). “Memorias de un titiritero latinoamericano”. Buenos Aires. Ed. Inteatro.

Dolto, F. (1990). “La causa de los adolescentes”. Barcelona. Ed. Six Barral.

Dubatti, J. (2011). “Introducción a los estudios teatrales”. México.

Dussel, I. (2006). “Historia y perspectivas para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media argentina” en *Anales de la educación común. Tercer Siglo. Año 2. N° 4. Filosofía política del currículum*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento.

Dussel, I. (2006). “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En Tenti Fanfani, E. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.

Eco, Umberto (2007). “Historia de la Fealdad”. Barcelona. Ed. Lumen

Eisner, E. (1995). “Educar la visión artística”. Barcelona. Ed. Paidós.

Elola, H. (1999). "Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora". Buenos Aires. Ed. Marymar.

Escudero Jiménez N. (2011). "Conexión Social. El reto en un mundo Multicultural". En *Desarrollo cultural comunitario. Opciones para la cohesión social. Una aproximación*. Colección Intersecciones Libro N° 24. México. Ed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Fabiani, R. (2008). "Teatro en la cárcel". Córdoba. Ed. Comunicarte.

Finchelman, M. R. (1981). "Expresión teatral infantil, auxiliar del docente". Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.

Finchelman, M. R. (2006). "El teatro con recetas". Buenos Aires. Ed. INT

Frigerio- Poggi- Tiramonti. (2001). "La cultura institucional escolar" En *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Ed. Troquel.

Gadamer, H. G. (1991). "La actualidad de lo bello". Barcelona .Ed. Paidós.

Gadamer, H. G. (1999) "Verdad y Método". Salamanca. Ed. Sígueme.

Galeano, E. (1996). "Las palabras andantes". Buenos Aires. Ed. Catálogos.

García Canclini, N. (1989). "Introducción. Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano". En *Políticas culturales en América Latina*, México. Ed. Grijalbo.

Gardner, H. (1987). "La teoría de las inteligencias múltiples". México. Fondo de Cultura.

Goffman, E. (1995). "Estigma e identidad social. Concepciones preliminares" en *Estigma*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu editores.

Goleman, D. (1997). "La inteligencia emocional". Buenos Aires. Ed. Vergara.

Gramsci, A. (1984). "Cuadernos de la cárcel". Tomo IV. México. Ed. Era

Guiddens, A. (2000). "Un mundo desbocado Los efectos de la globalización en nuestras vidas". Madrid. Ed. Taurus.

Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2009). "Manual de juegos y ejercicios teatrales". Buenos Aires. Ed. Atuel.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). "¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria . Aportes de la experiencia latinoamericana". Buenos Aires. Ed. Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París.

Kalmar, D. (2005). "¿Qué es la Expresión Corporal? Buenos Aires. Ed. Lumen

Kohn, A. (1987). “¿Hay que competir?” en Revista Uno Mismo N° 46. Vol.8 N°3. Buenos Aires.

Lacan, J.(1965).elpsicoanalistalector.blogspot.com/.../jacques-lacan-homenaje-marguerite... “Homenaje a Marguerite Duras. Del rapto de Lol V. Stein”.

Le Breton, D. (1998). “La paradoja del actor: esbozo de una antropología del cuerpo en escena” en *Las pasiones ordinarias*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Le Breton, D. (2002). “Antropología del cuerpo y modernidad”. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Levy Moreno, J. (1972). “Psicodrama”. Buenos Aires. Ed. Hormé.

Martí, S. (1998). “Implementación pedagógica del teatro” en *Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). “Las concepciones de la adolescencia”. En *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Nudler, A. (2012). “Procesos creativos en la obra de Hugo Aristimuño. Un análisis desde el punto de vista grupal y de la teoría del sí – mismo” En *La Quila*. Cuaderno de historia del teatro n° 2. Compilador Mauricio Tossi. Viedma. Ed. U.N.R.N

Obiols, G. (1995). “Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria”. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

Olivera, E. (2012). “Estética. La cuestión del arte”. Buenos Aires. Ed. Emecé.

Pavis, P. (2008). “Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología”. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Pichón Rivière, E. (1988). “El proceso grupal”. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Pinty Saba, (2004). “Una vuelta de espiral”. En Trozzo, E. (comp.) *Didáctica del Teatro II. Una didáctica para el nivel polimodal*. Mendoza. Coedición INT- Facultad de Artes y Diseño. Universidad de Cuyo

Puiggrós, A. (2003). “¿Qué pasó en la educación argentina?”. Buenos Aires. Ed. Galerna.

Rodríguez, V. y Bolton, P. (2009). “Dispositivos que hacen Escuela” Versión 4. Mayo 2009. Villa María. Ed. Eduvim.

Reguillo, R. (2000). “Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. México. Grupo Editorial Norma.

- Rogers, C. (1976). "Grupos de encuentro". Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- Sampedro, L. (2004). "Didáctica del Teatro I. Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria". Buenos Aires. Ed. INTeatro.
- Sampedro, L. (2008). "Hacia una didáctica del teatro con adultos 1". Referentes y fundamentos. Buenos Aires. Ed. INTeatro, editorial del Instituto Nacional del Teatro.
- Sánchez, M. (2008), "El teatro, el cuerpo y el ritual". Buenos Aires. Editorial INTeatro.
- Scher, E. (2010). "Teatro de vecinos, de la comunidad para la comunidad". Buenos Aires. Ed. INTeatro.
- Schiller, F. (2005). "Cartas sobre la Educación estética del Hombre" http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/14.html
- Serrano, Raúl. (2004). "Elementos de la estructura dramática y procesos" En *Nueva tesis sobre Stanislavski. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires. Ed. Atuel.
- Sinay, Paula (2004). "El lenguaje corporal como un eje de trabajo posible en el nivel polimodal". En Trozzo, E. (comp.) *Didáctica del Teatro II. Una didáctica para el nivel polimodal*. Mendoza. Coedición INT- Facultad de Artes y Diseño. Universidad de Cuyo.
- Sirvent, M., T. (2001). "El valor de educar en la sociedad actual y el 'Talón de Aquiles' del pensamiento único", *Voces*, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, año 5, N° 10.
- Tamarit, C. (2011.) "Restos del incendio cultural argentino, una reconstrucción". En *Desarrollo cultural comunitario. Opciones para la cohesión social. Una aproximación*. Colección Intersecciones Libro N° 24. Ed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). México.
- Terigi, F. (2009). "La formación inicial de profesores de secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de educación N° 350*. España.
- Tomasevski, K. (2002) http://www.compartiendo realidades.org/congreso_educacion_2011/documentos/Indicadores_DerechoEducacion.pdf
- Trastoy, B. (2006). "El cuerpo" en *Lenguajes escénicos*. Buenos Aires. Ed. Prometeo.
- Trozzo, E. (2004). "El Profesor de Teatro en el Nivel Polimodal. Un rol estratégico" En Trozzo, E. (comp.) *Didáctica del Teatro II. Una didáctica para el nivel*

polimodal. Mendoza. Coedición INT- Facultad de Artes y Diseño. Universidad de Cuyo.

Trozzo, E. (2007). “Conferencia de Ester Trozzo” En *Primer congreso de teatro en la escuela*. Ed. Instituto Nacional del Teatro.

Trozzo, E.(2012)[1]. “Decisiones macrodidácticas indispensables para planificar aprendizajes teatrales.” En *Segundo Encuentro: 10 y11 de agosto 2012*. Especialización en Docencia y Producción Teatral U.N. de Río Negro. Asignatura: Didáctica del Teatro para la Educación Superior.

Trozzo,E.(2012)[2]. “Criterios pedagógico-didácticos de selección, organización y tratamiento de contenidos. Planificación y evaluación. En *Tercer encuentro: 7 y 8 de setiembre .Módulo 3*. Especialización en Docencia y Producción Teatral U.N. de Río Negro. Asignatura: Didáctica del Teatro para la Educación Superior.

Vega, R. (1994). “El teatro en la educación”. Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.

Vega. R. (2011). “El teatro popular”. En *Teatro y alfabetización en valores*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.

Viggiani, S.(2004). “El Lenguaje teatral en el nivel polimodal. Hacia una Metodología de trabajo en la coordinación de Proyectos Productivos”. En *Didáctica del teatro II. Una Didáctica del Teatro para el Nivel Polimodal*. Ed. Instituto Nacional del Teatro.