



**« Experiencia de Práctica Docente: El Teatro Y La Lúdica Como Herramientas Didácticas
Para Generar Un Pensamiento Sociocrítico»**

Berly Ximena Alvarez Cano

Trabajo de grado para optar al título:
Licenciatura en teatro

Asesora:
Lina Paola Rúa Benjumea, Magíster en Artes

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Universidad de Antioquia
Licenciatura en Teatro
Medellín
2022

Cita	(Alvarez Cano, 2022)
Referencia	Alvarez Cano, (2022).« Experiencia de Práctica Docente: El Teatro Y La Lúdica Como Herramientas Didácticas Para Generar Un Pensamiento Sociocrítico»
Estilo APA 7 (2020)	[Licenciatura en Teatro]. Universidad de Antioquia, Medellín.



Centro de documentación: Facultad de Artes UdeA

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Gabriel Mario Vélez Salazar - Decano.

Jefe departamento: Lavinia Sorge Radovani.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradezco al amor como principio y motor de las relaciones humanas.

A mi espect-actor más amado: Santiago, quien me estimula a cooperar.

A mi madre y abuela por las conversaciones de acciones que me han legado.

A la Maestra Lina por su paciencia, compromiso, por inspirarme con su ejemplo docente.

Índice

Introducción	5
Justificación	8
Antecedentes	10
El Teatro del Oprimido como una Herramienta de Socio Educación en la Gestión Comunitaria	11
El Arte Dramático como Medio de Expresión y Comunicación Socio-Crítica de la Humanidad	13
El Lenguaje Teatral, una Herramienta para Mejorar las Habilidades Socializadoras y Comunicativas, en Adolescentes de Noveno Grado, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo	15
Planteamiento del problema	17
Objetivos	20
General	20
Específicos	20
Población Participante	20
La Fundación Cuidadores para la Vida	21
Misión y Visión de la Fundación	22
Metodología	24
Sobre la etnografía	24
Aspectos Esenciales para la Aplicación de una Metodología Etnográfica	26
Técnicas de Recolección de Datos	27
La Observación Participante.	28
El Rastreo Bibliográfico.	29
Capítulo II Marco Pedagógico y Conceptual	29
Paulo Freire, Hacia una Pedagogía Liberadora	31
Humberto Maturana, El Amor como Principio Biológico	34
La pedagogía del Amor	38
Edgar Morín y la Simbiosofía	39
Augusto Boal y el Teatro del Oprimido	41
Augusto Boal y su Aplicación en la Experiencia	43

Marco Conceptual	46
El Modelo Socio Crítico, el Uso de la Razón al Servicio de lo Humano	46
Jürgen Habermas, la Emancipación en el Conocimiento	50
Habermas, Conocimiento e Interés	50
Habermas y la Acción Comunicativa	52
Teatro Foro	54
Augusto Boal Aplicado a la Experiencia	56
Sobre el Juego y la Lúdica	57
La Improvisación	60
El títere, más Allá de la Materia Inerte	63
El Actor como Titiritero	64
Manipular para Animar	65
Títeres y Educación	68
Cartografía	69
La Cartografía y la Experiencia	70
Capítulo III, Descripción del Proceso de Experiencia	71
Recuento del Proceso: Entre la Pantalla y el Aula	72
Un Esquema de Trabajo Horizontal	77
Actividades Rompe Hielo, Estimulando la Confianza para Eliminar el Miedo	78
Despidiendo la Pena	79
Figura 1	79
La Danza del Calambre	80
Competencia Contra el Miedo	81
Figura 2	82
<i>Variación de carrera contra el miedo</i>	82
Jugaremos con el Miedo hasta Hacerle Estallar	83
Figura 3	85
Toque a Distancia, Jugando a Espect-actuar la Violencia	86
La Espect-acción Detonada por un Toque a Distancia	86
Figura 4	88
Llguemos hasta el 10, Fortaleciendo el Colectivo a través de un Objetivo Común	89
El juego de las Cintas, Trazando las Emociones	90
Juegos Lúdico-Teatrales, la Llave Técnica al Teatro como Discurso	91
Juegos Lúdico Teatrales, Abriendo la Voz a la Posibilidad	91
Explorar y Aceptar las Voces del Encuentro	92
Juegos Lúdico Teatrales, Aprendiendo a Volar con el Cuerpo	94
Lo que mis Manos Expresan, Dame la Mano para Volar Juntos en Escena	94

Los Guantes Alados, Volar con las Manos para Hacerlas Personaje	95
Figura 4	95
Figura 5	97
Teatro Foro, Entendiendo la Realidad desde la Ficción	98
El Noticiero Creativo (Virtualidad)	98
Improvisación Sobre las Protestas	99
La Realidad en la Escena	106
Conceptos Opresores, de la Vida a la Escena (Presencialidad, sin Títeres)	107
Improvisación Sobre el Racismo	108
Figura 6	109
Improvisación Sobre la Escuela	110
Figura 7	112
¡Qué te Cuento! un Cuento Sobre la Injusticia Social (Presencial con Títeres)	117
Figura 8	118
Resultados de la Experiencia	122
Figura 9	123
Dramaturgia, Noticiero Creativo	125
Figura 10	129
Interpretación de la Experiencia	130
Opinión de los padres y la comunidad	132
Tabla 1	133
Conclusiones	140
Reflexión Docente	144
Bibliografía	148

Resumen

El presente trabajo, se refiere a las indagaciones, análisis y reflexiones ocurridas durante la experiencia de práctica docente I y II, realizada en el año 2021, en la Fundación Cuidadores Para La Vida (comuna 6) con niños y niñas entre los 9 y 13 años de edad. Los hallazgos dan cuenta de las transformaciones encontradas en el grupo de trabajo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia del teatro, la pedagogía, la lúdica y el juego como herramientas que posibilitan estimular un pensamiento socio crítico.

Para su desarrollo se tomó como norte metodológico la etnografía (Observación participante), basada en la recolección de datos a partir de los diarios de campo en los que se registró cada clase.

Para la creación de la intervención educativa, se tomaron en cuenta las teorías de los autores: Augusto Boal, Jürgen Habermas, Paulo Freire y Humberto Maturana, también se indagó en diferentes técnicas de la improvisación y en el trabajo con títeres.

Los resultados dan cuenta de que por medio del teatro se puede estimular un pensamiento crítico que contribuye con la transformación social de un sector específico.

Palabras clave: pensamiento crítico, pedagogía del amor, teatro, juego y lúdica.

Abstract

The present work refers to the inquiries, analyzes and reflections that occurred during the teaching practice experience I and II, carried out in the year 2021, at the Foundation Caregivers for Life (commune 6) with boys and girls between 9 and 13. year old. The findings account for the transformations found in the work group during the teaching-learning process and the importance of theater, pedagogy, play and games as tools that make it possible to stimulate socio-critical thinking.

For its development, ethnography (participant observation) was taken as a methodological guideline, based on data collection from field diaries in which each class was disturbed.

For the creation of the educational intervention, the theories of the authors were taken into account: Augusto Boal, Jürgen Habermas, Paulo Freire and Humberto Maturana, as well as investigating different techniques of improvisation and working with puppets.

The results show that through theater thinking, a critic can be stimulated who contributes to the social transformation of a specific sector.

Keywords: critical thinking, pedagogy of love, theater and play.

Introducción

El presente texto aborda la experiencia significativa del proceso de práctica docente realizado en el año 2021, dentro del marco de la materia práctica docente I y II en la Fundación Cuidadores Para La Vida (comuna 6) con niños y niñas entre los 9 y 13 años de edad. Ofertada

durante el semestre 2021/ 1- 2 en el departamento de Artes Escénicas, perteneciente a la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Se abordarán las indagaciones, análisis y reflexiones ocurridas durante la experiencia de práctica, las cuales dan cuenta de las transformaciones encontradas en el grupo de trabajo durante el proceso de enseñanza- aprendizaje y la importancia del teatro, la pedagogía, la lúdica y el juego como herramientas que posibilitan estimular un pensamiento socio crítico.

La experiencia, permitió una observación atenta de las preferencias, de las conductas apreñadas y del entorno que rodea a los participantes, a la vez que enseñó a los menores a expresarse por medio del teatro para comunicar a su comunidad las posturas, opiniones e inquietudes que tienen frente al mundo que los rodea y las problemáticas que los circundan, con el fin de entablar una postura analítica de su contexto, en aras de contribuir con la transformación social, enmarcada dentro de la misión que establece la Universidad de Antioquia. Contribuir al mejoramiento de la relación entre el hombre y su ambiente mediante la investigación, docencia [...]con equidad, cooperación, responsabilidad social, valoración y respeto por el entorno, el ser humano y sus costumbres (Universidad de Antioquia, 2020).

El proyecto buscará dejar memoria del desarrollo y hallazgos de la intervención educativa que se realizó de forma recíproca entre las partes (participantes, academia -docente practicante), para ello se realizará una descripción de los contenidos y la formulación del proyecto, apoyado en las investigaciones previas a su ejecución y la bitácora docente, que hizo seguimiento a cada una de las actividades, en la cual reposan las apreciaciones de los estudiantes frente a los temas abordados en cada encuentro y las conclusiones y análisis conectados al desempeño docente.

A lo largo de este documento, el lector se encontrará con dos voces: la primera corresponde a una voz académica (tercera persona) que busca precisar los conceptos y acercarle

a la perspectiva investigativa que compete a los procesos de formación profesional. La segunda, es una voz de la vivencia (primera persona), que inmersa en el territorio, plasma sus sentires y reflexiona desde la emoción que produce el intercambio de ideas y el acercamiento a la comunidad, donde lo conceptual se transforma en relato a través de la práctica, dejando testimonio de lo ocurrido, porque como lo expresa Gilberto Echeverri en sus cartas a Clotilde:

[...]si seguimos en el sótano, en la oscuridad, en la trastienda, los dolores y alegrías que se viven en este oficio nunca se podrán configurar como novela, teatro, documental o biografía. Este es el punto de entronque entre una historia de las prácticas y los conceptos pedagógicos, y los relatos de los maestros acerca de su vida (Echeverri, 2004, p.3).

Para el desarrollo de la investigación, se tuvo presente como metodología la etnografía, apoyada en el proceso de sistematización de la información; el texto será llevado a cabo en tres apartados que se describen a continuación:

El primer capítulo, corresponde al planteamiento del proyecto, exponiendo las razones que motivaron su desarrollo, así como los antecedentes y objetivos que se desprenden del mismo.

El segundo capítulo, comprende un recuento teórico de los autores que sirvieron de puente para la elaboración de la intervención educativa, abordando los conceptos: modelo sociocrítico, Teatro foro, lúdica, juego, improvisación, títeres, cartografía, pedagogía de la pregunta y pedagogía del amor. El objetivo de este capítulo es exponer la formulación teórica y la manera en que se unieron los autores para realizar las diferentes etapas de la práctica docente.

El tercer capítulo, se enfocará en la descripción la observación participante (encuentros educativos), destacando los momentos significativos del proceso y encuentros particulares, donde se evidencia la estimulación del pensamiento sociocrítico en los menores, y el resultado

significativo, expresado por medio de las improvisaciones realizadas durante los encuentros de la práctica.

Justificación

Esta experiencia significativa, se refiere a una propuesta artístico- pedagógica, que utilizó el teatro, la pedagogía y la lúdica como un medio para contribuir con el desarrollo social de la comuna 6, en el barrio Picacho, sector Las Vegas donde se encuentra ubicada la Fundación Cuidadores para la Vida, desde la cual fue ejecutado el proyecto. La Fundación se encuentra vinculada a los procesos de transformación social que encabeza la Junta de Acción Comunal de dicha localidad, por tanto, los lineamientos del proyecto están conectados de forma directa con los propósitos que formula la entidad, los cuales se centran en la formación y acompañamiento de personas en situación vulnerable dentro de la comuna 6; también se adscribe a la acción pedagógica que propone el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad de Antioquia, desde el objetivo de “formar a estudiantes en la formulación de proyectos, en el estudio paradigmático, metodológico y técnico para la recolección y análisis de la información” (Álzate Ochoa & Parada Giraldo, 2009, p. 33); y los objetivos del departamento de pedagogía del alma máter que procuran:

[..] Mantener una mirada abierta, sensible y solidaria ante necesidades y requerimientos formativos que, en el ámbito de lo pedagógico, plantean instituciones, gremios, comunidades y entidades gubernamentales, así como una disposición oportuna frente a la solución de los problemas educativos [...] (Universidad de Antioquia, 2019).

La propuesta se enfocó en la población preadolescente del sector (niños y niñas entre los 9 y 13 años) ya que, se considera desde la fundación que esta población específica tiene la

capacidad de contribuir con la transformación social y es una de sus principales líneas de acción¹.

Durante el desarrollo del proyecto, los niños y las niñas se mostraron activos en la mayoría de las sesiones con un bajo índice de inasistencia. En el transcurso de las clases, los integrantes del grupo realizaron propuestas de improvisación que reflejaban su percepción del mundo, en las cuales, se mostraban reflexivos frente a las temáticas abordadas. Se resalta el interés por parte de los integrantes de continuar con los talleres, como un medio que les permita expresar sus ideas, a la vez que se divierten y se sienten acogidos dentro del grupo.

Lo anterior justifica la pertinencia para realizar esta investigación, enfocada en la educación, la cual utilizó la metodología de la etnografía escolar para evidenciar los alcances de la experiencia de práctica docente en la población infantil de la Fundación Cuidadores Para la Vida, ya que:

las distintas aproximaciones teóricas al aprendizaje experiencial, acaban de algún modo, señalando el papel clave de la inteligencia racional o de la reflexión, para interpretar y aprovechar los estímulos y la información proveniente del medio. La reflexión se señala, por tanto, como la clave para garantizar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia (Romero, 2010, p.94).

Por lo anterior, y con el objetivo de hacer de la práctica un conocimiento significativo, se pretende realizar esta investigación como un documento que refleje y de testimonio del proceso artístico-pedagógico ocurrido, gracias a los saberes que he adquirido por la formación obtenida en la Universidad de Antioquia y en el Departamento de Artes Escénicas ; dado que, la práctica docente permitió el desarrollo de las capacidades expresivas de los y las menores a través del

¹ La fundación maneja tres líneas de acción entre las que se encuentran: los ancianos, los discapacitados y los menores del sector. Para cada grupo maneja programas específicos (ver caracterización).

teatro, la lúdica y el juego, puestas en un contexto pedagógico para potenciar el análisis de su entorno a través de creaciones escénicas, donde los participantes lograron llevar su voz hasta la comunidad que habitan; en concordancia con la misión del alma mater, que vela por:

La formación de hábitos científicos y por la creación de estrategias pedagógicas que desarrollen la inteligencia y creatividad, orientadas al mejoramiento de la vida, al respeto a la dignidad del hombre y a la armonía de éste con sus semejantes y con la naturaleza (Universidad de Antioquia, 2019²).

Antecedentes

El aprendizaje de los seres humanos atiende a diferentes aspectos que trascienden las propuestas establecidas por el modelo técnico, en las cuales, el objetivo principal es la reproducción y memoria para la ejecución de una labor, desconociendo aspectos fundamentales como el análisis de las situaciones y las formas de relacionarnos y construir en comunidad; la oposición a este modelo que Freire denomina “ educación bancaria” ha generado alternativas de carácter humanista que buscan la transformación de la sociedad y la construcción de un conocimiento que permita acortar la brecha entre opresores y oprimidos, ocasionando por medio de la pedagogía un pensamiento crítico que posibilite un impacto favorable en las realidades de quienes son parte de estos procesos.

El teatro del oprimido presenta ante estas demandas una respuesta positiva, dado que toma como antecedentes los postulados de Paulo Freire en su pedagogía del oprimido y los contextualiza en el campo de la representación, utilizando herramientas del teatro dialéctico para que las bases de creación escénica sean accesibles para actores y no actores.

A raíz de su aparición durante los años 60's ha sido un punto de referencia para la elaboración de propuestas artístico-pedagógicas, cuya intención es el análisis del entorno y las

² tomado de la página U de A. Ver bibliografía.

relaciones de poder, por ello, y en aras de formular un panorama más global, este trabajo se permite exponer algunos casos particulares donde el teatro y la pedagogía son generadores de cambios sociales:

El Teatro del Oprimido como una Herramienta de Socio Educación en la Gestión Comunitaria

Este proyecto es un estudio realizado en Ecuador con los estudiantes de décimo año de la escuela “Santa teresita del valle”, en Conocoto alto, por la gestora social, Sara Lizano. La iniciativa enlaza el teatro del oprimido, la socio educación y la gestión social partiendo de la premisa de que todos ellos persiguen el objetivo de motivar a la población hacia una autogestión justa y solidaria que les permita transformar su comunidad, utilizando ejercicios para reconocer su contexto social, cuestionarlo y reflexionar en torno a los cambios conductuales que podrían mejorarlo.

La autora, también hace una revisión detallada sobre aspectos históricos del teatro y sus funciones en el teatro precolombino, destacando obras de carácter político como el Ollantay o la tragedia de Atahualpa y haciendo una distinción entre dos tipos de teatro Inca, el Aranway y el wanka³; para explicar los fines pedagógicos del teatro a lo largo de la historia latinoamericana y destacar el teatro del oprimido como un “ proyecto político para la reivindicación de las clases marginales” (Cando Lizano, 2018, p.24) que utiliza herramientas como el teatro foro, el teatro invisible, el comodín y el teatro periodístico, como medios que permiten expresar y visibilizar situaciones de opresión en diferentes contextos.

³ El primero (Aranway), utilizado con fines pedagógicos y de tradición para recordar la labor de los soberanos, y el segundo (Wanka) atendiendo a representar hechos cotidianos sobre la vida de los integrantes de la tribu con el fin de recrearse.

La intervención de la docente, se realiza en un colegio denominado marginal con adolescentes entre los trece y catorce años de edad. A través de ocho talleres, Lizano trabaja el reconocimiento de la comunidad en los estudiantes, utilizando, grupos de discusión, teatro imagen, lectura crítica de documentos, y teatro periodístico donde se inspiran en noticias que circulan en su contexto social, logrando que los estudiantes a nivel institucional se relacionen de una mejor manera y se interesen por analizar su entorno de una forma crítica. Al respecto detalla lo siguiente:

Las metodologías del Teatro del Oprimido utilizadas y adaptadas al contexto de la Escuela Santa Teresita del Valle, generaron participación. El juego, las relaciones horizontales y la reflexión forman parte importante de los talleres, lo que hace que los adolescentes se apropien del proceso con ánimo y busquen transmitirlo hacia toda la Escuela. (Cando Lizano, 2017, p.87)

La autora realiza adaptaciones de juegos populares como la lleva o el rey manda, para propiciar un entorno crítico frente a las relaciones de poder que ocurren en el aula. La ejecución de esta intervención, mantienen una conexión estrecha con la presente investigación, respecto a los autores y las metodologías trabajadas, dado que ambos proyectos se inspiran en las propuestas pedagógicas de Freire y Boal y conservan una estructura de desarrollo para los encuentros, donde los juegos o actividades rompe hielo al inicio de las clases y las representaciones teatrales, tienen por objeto el análisis crítico de los acontecimientos sociales.

Los estudiantes de Lizano reflexionan en primera instancia sobre la comunidad, deteniéndose en el análisis de la cooperación que existe en su zona, posteriormente a través de representaciones cotidianas exponen situaciones conflictivas entre padres, madres e hijos, o entre los mismos estudiantes aludiendo al bullying, y finalmente juegan un papel de autores, actores y

directores de una puesta en escena que retrata el maltrato infantil, tema que fue surgiendo como inquietud y preocupación entre los estudiantes.

Este proyecto, al igual que la presente experiencia significativa, dan cuenta de la importancia del trabajo con los jóvenes, a la vez que expresa un modelo que se construye de lo particular hacia lo general, en aras de propiciar un pensamiento crítico que modifica las relaciones y realidades de quienes conforman la propuesta educativa.

El Arte Dramático como Medio de Expresión y Comunicación Socio-Crítica de la Humanidad

Esta propuesta obtuvo el tercer puesto en la novena versión del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica (año 2015), en la modalidad de Innovación o Experiencia Pedagógica Demostrativa. Inició en el año 2000 en el Colegio Altamira, en Bogotá, por la docente Roxana Moreno, quien lo desarrolla como respuesta a las problemáticas de convivencia y falta de interés de los estudiantes en la asignatura de artística y demás materias.

La licenciada, comienza una transformación a través de la expresión del arte dramático por medio de herramientas digitales como la radio y el video, con un proceso de sensibilización, donde los participantes reflexionan sobre temáticas del país y sus acontecimientos cotidianos, integrándolos a través de expresiones dramáticas que dan cuenta de las posturas de los aprendices frente a dichas coyunturas, así lo refleja uno de los testimonios contenidos en el proyecto:

Durante el proceso en que los estudiantes de la institución trabajamos en el área de educación artística con la profesora Roxana, los estudiantes teníamos claro que el concepto de educación artística era elaborar manualidades, dibujos, pero cuando iniciamos un desarrollo pedagógico nuevo, con la profesora, nos dimos cuenta de

las demasiadas variantes; junto a ella trabajaríamos todo lo relacionado con el teatro, el video y/o audiovisuales, expresión corporal y un poco de dicción para poder manejar aún mejor el tono de la voz y la respectiva pronunciación de distintos papeles actorales. Bueno, cuando todos los estudiantes tuvimos la oportunidad de trabajar el video con la profesora, antes tuvimos que pasar por: investigaciones, debates, entrevistas, opiniones, manejo de las cámaras de video y fotográficas (Testimonio de Ingrid Acosta), (Moreno Contreras, 2016, p.127).

Esta intervención educativa, representó un cambio de ambiente entre las relaciones interpersonales de docentes y estudiantes, a la vez que produjo una actitud reflexiva e investigativa de la comunidad educativa. La autora expresa en su artículo que su proyecto se enmarca dentro del paradigma socio- crítico y a pesar de no detenerse en autores específicos de la pedagogía, la estructura de la metodología se asemeja en algunos aspectos al teatro del oprimido, donde los estudiantes investigaron en sus problemáticas personales para después crear y ejecutar propuestas que visibilizaban los conflictos del contexto social. En este caso específico con el uso de herramientas audiovisuales como la radio, canal de YouTube y redes sociales en las que pueden observarse propuestas sobre la discriminación de género, la preocupación de los adolescentes por insertarse en la vida laboral, el reclutamiento forzado, entre otros.

El uso de recursos audiovisuales para la promoción y elaboración de la propuesta, conservan semejanzas con uno de los proyectos elaborados en la Fundación Cuidadores para la Vida, durante el año 2020 el cual se denominó “semilla de soluciones pacíficas” ejecutado con los recursos del presupuesto local, mediante convocatoria en la Alcaldía de Medellín de forma virtual.

El proyecto contemplaba dentro de sus objetivos, promover la reflexión en torno al diálogo y la unión familiar por medio de la creación artística, la cual dio como resultado, una dramaturgia y una pieza de radioteatro⁴ emitida por la emisora Zona Radio 88.9, para su desarrollo, se dictaron talleres de formación artística enfocados en el teatro. Por medio de los más de 20 encuentros grupales y los 8 encuentros particulares, se pudo observar el entorno familiar y social de los niños y las niñas del sector, algunos de ellos, posteriormente, hicieron parte del grupo de trabajo con el cual se desarrolló la práctica docente, objeto de este estudio.

El Lenguaje Teatral, una Herramienta para Mejorar las Habilidades Socializadoras y Comunicativas, en Adolescentes de Noveno Grado, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo

Esta sistematización de experiencia, ejecutada por las licenciadas en pedagogía de la lúdica Claudia M. Quintero y Omaira Jurado, es una intervención realizada en la ciudad de Medellín, como respuesta ante las inseguridades de comunicación y expresión que presentaban los estudiantes de la institución, dado que, los entornos hostiles en la comuna 1, les direccionan hacia conductas de burla frente a las intervenciones del otro y el temor a expresar sus ideas.

Las autoras se enfocan principalmente en el grupo 9-4 conformado por adolescentes entre los 14 y 17 años, ya que este grupo muestra interés por modelos diferentes a la educación tradicional, ellas plantean fortalecer la autoestima y las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en los menores.

⁴ ver la invasión de los intocables
<https://fb.watch/amSjguOSpE/>

Las docentes realizaron cuatro talleres que trabajaron la conciencia sobre la forma de expresarse, la identificación de emociones, la creación y representación escénica de las historias de vida.

En el primero de los talleres las autoras realizan un ejercicio denominado el tren, que consiste en elegir un personaje con base a características socio económicas determinadas y en donde se enfatiza en la forma de expresarse de cada personaje.

En el segundo de los talleres, los estudiantes trabajan con máscaras a las cuales atribuyen un nombre y una emoción, para luego integrarlas a la creación escénica por subgrupos. La tercera intervención educativa, pide a los estudiantes ir hacia la historia de su vida, redactando y representando una hecho particular que luego se unirá a la narrativa de otro compañero para generar un diálogo, y finalmente, elegir una de las historias como motor de trabajo para el último taller, en el cuál, todos los integrantes participan de la creación escénica de una obra de teatro.

Frente a los resultados del proyecto las docentes plantean que:

El trabajo colaborativo genera lazos de amistad y afecto que trascienden las aulas y fuera de ella, les permite liderar cambios en los procesos de convivencia y paz en su entorno, que los necesitan. [...] Los talleres teatrales se convierten en una opción para el empleo del tiempo libre y los hace menos vulnerables ante las drogas y los vicios (Jurado y Quintero, 2017, p.60).

Como puede observarse, las propuestas descritas anteriormente demuestran resultados favorables para la construcción de un conocimiento colectivo, donde el impacto en el aprendizaje permite un reconocimiento personal y del entorno, que desata acciones de comprensión y análisis en sus integrantes.

Planteamiento del problema

La pregunta ¿Cómo utilizar la lúdica y el teatro como herramientas didácticas para generar un pensamiento sociocrítico en los niños y las niñas participantes de la fundación cuidadores para la vida? surge a raíz de la primera observación, desarrollada previa a la práctica docente. Las experiencias acontecidas a través de los encuentros, permitieron inferir que los asistentes podían interesarse por temas sociales con herramientas que fuesen más cercanas a su lenguaje, por ello, se contempló el Juego, el teatro y la lúdica como ejes de acción didáctica para la realización de la práctica.

El enfoque socio crítico surgió a través de los propósitos de la fundación, ya que, uno de sus objetivos es procurar que los niños y las niñas desarrollen el discernimiento necesario para no formar parte de los grupos delincuenciales del sector y mantenerse alejados de las problemáticas sociales que los circundan; sin embargo, las problemáticas siempre estaban presentes, en el ruido de los vecinos, en algunos conflictos en casa, en el cruce peligroso de las calles a ciertas horas y en los grupos delincuenciales que vigilan las esquinas. El entorno que se mostraba hostil en una de sus caras, también reflejaba un panorama esperanzador en otra, ya que, los trabajos sociales llevados a cabo, si habían logrado disminuir los índices de violencia, cuyos picos más altos se mostraban entre el 2008 y 2009.

Los procesos de formación que había llevado a cabo la Fundación con los menores, se centraban en otorgar técnicas artísticas como la danza y las artes plásticas. El enfoque de estos talleres, sostenía la estrategia de mantener a los menores ocupados en actividades diferentes para evitar que fuesen captados por los grupos delincuenciales, sin embargo, al hacer la lectura del grupo de trabajo durante el primer contacto ocurrido en el 2019 y descubrir sus inquietudes, se planteó con la institución, realizar una segunda intervención, tomando la oportunidad que ofrece

la materia de práctica docente II y de este modo ejecutar un proyecto que modificara el enfoque de formación artística que se venía ejecutando.

Se llegó a la conclusión de organizar una intervención educativa con el sentido de estimular el pensamiento socio- crítico para que los menores tuvieran herramientas que les llevasen a tomar decisiones acertadas para su sano desarrollo e hiciesen conciencia de la responsabilidad que cada ser tiene en su formación personal; de este modo se utilizó como plataforma el programa de artes que la Fundación ya venía desarrollando; lo que se afianza en el deseo de realizar la presente investigación, ya que, como se verá más adelante el uso del teatro en un marco de pedagogía crítica facilita transformar la percepción de la violencia y de las situaciones conflictivas, por medio del análisis y la reflexión, ya que permite que los niños y las niñas hagan conciencia de la importancia de mirar el entorno y realizar acciones que influyan positivamente en su crecimiento, mejorando la comunicación con sus familias y la comunidad.

La pregunta inició sobre la forma más adecuada de abordar a los niños y las niñas sobre temas sociales, más allá de hablarles del bien o del mal, se trataba de que ellos indagaran en preguntas que los motivaran a buscar respuestas.

Más allá de verse inmersos, se trataba de mirarse en el entorno para tomar decisiones con base a un pensamiento crítico, que trascendiera la idea de dividir o competir, para buscar cooperación y comprensión frente a su realidad y su papel protagónico en el aprendizaje para la vida ¿cómo motivarlos a esa mirada más allá del ver? una como la distingue Rodríguez donde:

[...]El ver es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; el mirar, en cambio, es cultural, mediato, determinado, intencional. Con el ver se nace; el mirar hay que aprenderlo. El ver depende del ángulo de visión de nuestros ojos, el mirar está en directa

relación con nuestra forma de socialización, con la calidad de nuestros imaginarios, con todas las posibilidades de nuestra memoria (Vásquez Rodríguez, 1992, p.33).

Se consideró, con base al diálogo y las apreciaciones de los y las participantes, que era necesario intervenir y analizar las causas que producen las situaciones problemáticas en su sector, para ello, era pertinente tocar temas sociales y políticos, que posiblemente, les sonarían a una cátedra escolar, que terminaría por hacerles perder el interés, sin embargo, ellos manifestaban preguntas, que en muchos casos tenían respuestas acartonadas, pero que, podían ser mediadas y dialogadas a través del teatro, de ahí se desprendió una estrategia por medio del juego, como respuesta a la urgencia de explorar sus preguntas desde un lenguaje cercano.

Así como un actor que estudia un personaje, debe comprender, entender y analizar para poder interpretarlo, de la misma manera nosotros analizaríamos el entorno, observaríamos desde el juego las implicaciones de nuestros gustos e intereses y como ellos se conectarían paulatinamente con nuestra sociedad y nuestro contexto local.

De este modo surge la inquietud que da inicio a la investigación y desarrollo de la práctica docente, partiendo de las necesidades observadas en la comunidad y tomando como principio el espíritu inquieto de los participantes, ya que en concordancia con las propuestas de Gadamer [...]

Las novedosas formas de interpretación son fundamentales para propiciar espacios de diálogo. El discurso que se asume y ejerce como totalitario puede homogeneizar ciertos ámbitos particulares de la realidad, limitando la riqueza vital de la interpretación y agravando la compleja situación que hoy vive la sociedad. Una acción responsable del ejercicio interpretativo se vincula con el trabajo ético del compromiso solidario por la vida plena de toda la humanidad, en consecuencia, se tiene que aspirar a relaciones

dialógicas de comunicación en términos de construcción de nuevos espacios del pensamiento cuya condición sea el ejercicio de la racionalidad (Arráez et al., 2006, p.178)

Objetivos

General

- Estimular el pensamiento sociocrítico por medio de herramientas lúdico- teatrales con los niños y las niñas participantes del taller de teatro de la fundación cuidadores para la vida.

Específicos

- Indagar en las problemáticas sociales y contextuales por medio de herramientas lúdico teatrales.
- Explorar a partir de la improvisación, herramientas que permitan comunicar diferentes situaciones sociales para favorecer el desarrollo de un pensamiento sociocrítico en los participantes.
- Crear historias a partir de la lectura crítica que hacen de su entorno.

Población Participante

Los niños y niñas integrantes del proyecto son miembros activos de la Fundación cuidadores para la vida. El grupo estuvo conformado por 12 estudiantes entre los 9 y 13 años de edad pertenecientes a los estratos 1 y 2 del sector, sin embargo, debido a cambio y cierres de otras actividades desarrolladas por la fundación, el grupo tuvo participantes aleatorios que tenían entre 7 y 8 años de edad.

Algunos de los integrantes sólo viven con uno de sus parientes, la mayoría de los participantes se encuentran iniciando la secundaria de forma virtual o en alternancia y muchos de ellos asisten a otros talleres formativos relacionados con las artes como el dibujo o la pintura.

Los niños y niñas demostraron capacidades creativas y fueron muy participativos durante la realización de la experiencia de práctica.

Se pudo observar la necesidad de reforzar procesos que estimularan la expresión corporal, ya que la primera parte de la práctica ocurrió de forma virtual, debido a la contingencia sanitaria del covid-19, la cual, los tuvo alejados de escenarios deportivos y de trabajo corporal. Durante este periodo, también se evidenció algo de resistencia a mostrarse desde las cámaras, sin embargo, se mostraron activos, por momentos, la mayor parte del grupo de trabajo encendió las cámaras.

En la segunda parte de la práctica, que dio lugar a clases presenciales, se procuró fortalecer la expresión corporal a través del juego. Los estudiantes estuvieron dispuestos y atentos en el desarrollo de los encuentros, a pesar de que algunos abandonaron el proceso presencial por dificultades para desplazarse hasta La Fundación, ya que no contaban con un cuidador que los acompañara y en otros casos a causa de no adaptarse del todo a la presencialidad.

La Fundación Cuidadores para la Vida

La Fundación Cuidadores Para La Vida trabaja con la población vulnerable de la comuna 6 (Picacho- sector las vegas), se encuentra legalmente constituida en cámara de comercio a partir del 2018, actualmente funciona en la planta física de la Junta de Acción Comunal Picacho- Las Vegas, ubicado en la carrera 83 N° 96-12.

El espacio cuenta con dos pisos amplios para la ejecución de actividades, la primera planta es un salón de reuniones, sin divisiones, que está dotado con mesas y sillas plegables. En la segunda planta se encuentran tres habitaciones, la primera corresponde a un salón amplio que cuenta con equipamiento de sonido, computador y un tablero de acrílico, La segunda es la

oficina de trabajo, con dos computadores y equipamiento para trabajo administrativo, la tercera habitación es el baño de la sede comunal.

La Fundación se crea a raíz de la necesidad de fomentar proyectos de desarrollo social al interior de la comuna, con el objeto de procurar un ambiente familiar agradable⁵ dentro del sector, para contribuir con la disminución de la violencia y empobrecimiento de sus habitantes; dado que dicha localidad, ha tenido un historial de violencia marcado por el conflicto armado, la delincuencia y la violencia intrafamiliar; cuyos mayores índices se registraron alrededor de los años 2008 y 2009.

En cabeza del entonces director de La Fundación y presidente de la JAC- Las Vegas, Jaime Duque, en el año 2018 se realiza una convocatoria a los vecinos para participar en el desarrollo de propuestas comunitarias y buscar donaciones para cubrir algunas necesidades básicas de los habitantes más vulnerables de la zona. Posteriormente, a esta iniciativa, se vincula la JAC Picacho, sector las Vegas, quien dispone la sede comunal para el desarrollo de algunas de las actividades de La Fundación, entre las cuales se resaltan los talleres formativos con enfoques a la infancia, al adulto mayor, a las madres cabeza de hogar, la búsqueda de ayudas ortopédicas y abarrotes para ancianos y personas en situación de discapacidad.

Misión y Visión de la Fundación

Se enfocan en acompañar, orientar y brindar afecto a las personas más vulnerables de la comunidad en aras de un desarrollo integral, es decir, contempla dentro de sus programas, aspectos educativos aplicados al conocimiento sobre algún oficio y la formación de actitudes personales para una mejor calidad de vida, aportando de este modo un desarrollo social al sector, que desde la perspectiva de James Midgley se refiere a:

⁵ Lo anterior hace parte de la identidad conceptual de la fundación.

un proceso de promoción del bienestar de las personas en conjunción con un proceso dinámico de desarrollo económico [...] que conduce al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población en diferentes ámbitos: salud, educación, nutrición, vivienda, vulnerabilidad, seguridad social, empleo, salarios, principalmente. Implica también la reducción de la pobreza y la desigualdad en el ingreso (Midgley, 1995 p.8).

La Fundación Cuidadores Para La Vida, se rige en concordancia con lo postulado por Midgley, ya que sus propuestas y los enlaces que establece con el sector público y privado apuntan al bienestar de la población en todos sus ámbitos.

Por un lado es posible observar su trabajo con la población infantil, trazado por diversos talleres formativos en los que se destacan carreras de exploración, donde los menores aprenden sobre la importancia de una sana alimentación⁶, grupos de estudio sobre el cuidado del medio ambiente, en los que los niños y niñas reconocen la importancia de su entorno natural, encuentros de formación artística, que fomentan la expresión y la participación de los menores como agentes de cambio en su contexto social, el programa “yo cuido mi cuerpo” donde los niños y niñas aprenden a identificar posibles situaciones de abuso sexual; también realizan entrega de paquetes escolares, que buscan garantizar que los menores más vulnerables cuenten con los materiales necesarios para asistir a la escuela.

La Fundación lleva a cabo múltiples eventos artísticos donde las familias tienen acceso a espectáculos que incluyen la danza, el teatro y el circo como una forma de contribuir con el sano esparcimiento de la población infantil en el sector.

En lo referente al enfoque de adulto mayor, La Fundación desarrolla estrategias que buscan apadrinar a los ancianos más vulnerables en lo relacionado a medicamentos, abarrotos y

⁶ Esta descripción se refiere al programa exploradores éxito que, en alianza con esta cadena de supermercados, otorgó a niños y niñas de la comunidad un taller sobre alimentación saludable. Los documentos que se tomaron para este apartado hacen parte de los archivos de la fundación.

ayudas ortopédicas, además de promover grupos formativos que procuran un espacio familiar y de acompañamiento a los ancianos.

De acuerdo a la entrevista realizada al personal de La Fundación, en el sector, hay presencia de expendio de estupefacientes y bandas delincuenciales, sin embargo, no se registran hechos de violencia física o amenazas hacia los habitantes del sector que no se encuentran involucrados con la venta o consumo de narcóticos.

Metodología

El presente trabajo es una investigación etnográfica, que procura analizar y describir la incidencia favorable de estimular por medio del teatro un pensamiento sociocrítico en la población infantil de la Fundación Cuidadores Para La Vida , para su elaboración se tienen presente los procesos históricos y contextuales que se tejen entre la población y el investigador, porque:

La etnografía a menudo pasa por una experiencia personal que transforma sustancialmente al etnógrafo. En ese plano, es una experiencia difícil de explicar a otros, ya que mucho de lo que implica se encuentra más allá de las palabras (Restrepo, 2016, p.11).

Sobre la etnografía

La etnografía es un método de investigación procedente de la antropología, que busca analizar las formas como se expresa un fenómeno cultural o un hecho específico, Restrepo la describe que:

La etnografía como metodología, como encuadre, estaría definida por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Como metodología, la etnografía buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores (Restrepo, 2016, p.32).

Está inscrita dentro de un proceso de investigación cualitativa, es decir, que se basa en la recolección de datos descriptivos de las personas que forman parte de la investigación” (Bogdan & Taylor, 1987, p.16). El estudio parte de las descripciones y relaciones, a partir de una muestra grupal, que busca ahondar, en muchos casos, sobre la profundidad de las conductas.

La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesan tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción. (Restrepo, 2016, p. 16).

Es de carácter inductivo, por tanto, partiendo de los objetivos de la investigación, procura rastrear hallazgos vinculados a una experiencia específica. Contiene un enfoque hermenéutico, ya que, se basa en una lectura interpretativa de los comentarios y creaciones escénicas (improvisaciones) que realizaron los niños y las niñas asistentes al taller de teatro, a la luz de los cambios producidos en los participantes, con relación a la estimulación del pensamiento sociocrítico, propiciado desde las relaciones que se establecen entre la pedagogía, el teatro y la lúdica, en aras de la transformación social de un sector determinado, por tanto, el fin de la investigación se relaciona, con lo postulado por Paul Ricoeur cuando afirma que:

la tarea de un arte de la interpretación (hermenéutica), en comparación con el de la argumentación, no consiste tanto en hacer que prevalezca una opinión sobre otra, cuanto en posibilitar que un texto signifique tanto como pueda; no en que una cosa signifique

más que otra, sino en que «signifique más» y, de este modo, dé «más que pensar» (Ricoeur, 1997, p.9).

La realización de la presente aplicación de metodología etnográfica se basa en el análisis, observación y descripción de los hechos ocurridos en la experiencia, a partir de los diálogos y creaciones realizadas durante las clases correspondientes a la práctica docente.

Aspectos Esenciales para la Aplicación de una Metodología Etnográfica

Restrepo propone que, un primer paso consiste en la sistematización de los diversos materiales obtenidos (Restrepo, 2016, p.69). El autor aconseja realizar un índice analítico del diario de campo que comprende los siguientes pasos:

- Lectura inicial del material para recrear y recordar los hechos.
- Tomar nota de las ideas que surgen durante la primera lectura en un documento aparte.
- Realizar una segunda lectura analizando las temáticas abordadas en el diario de campo para construir los temas del índice analítico.
- Agrupar las temáticas recurrentes.
- Según el índice analítico, elaborar un esquema para la escritura etnográfica, que consiste en agrupar por títulos temáticos los hechos ocurridos y una breve descripción de los análisis.
- Elaborar el escrito etnográfico partiendo del índice analítico, comenzando con los temas de menor complejidad.

La elaboración del presente documento, también se apoyó en la propuesta de Hara, para la sistematización de la información que se refiere a tener presente:

- Las condiciones del contexto: se refiere a aspectos como la geografía, las condiciones económicas, el momento histórico en que se desarrolla.
- Situaciones particulares: alude a las organizaciones y personas inmersas, teniendo en cuenta las circunstancias específicas que dan una característica única a lo ocurrido.
- Las acciones: se relacionan con el desarrollo de la planeación y los hechos ocurridos de forma premeditada o espontánea.
- Las percepciones: concierne a las interpretaciones y emociones de los involucrados con relación al impacto y desarrollo de la experiencia.
- Las reacciones: corresponde a los resultados y cambios vividos entre los agentes inmersos en el proceso y sus repercusiones en los anteriores apartados, es decir, los cambios en su accionar, en la relación con su contexto, en sus situaciones personales, etc.
- Las relaciones: comprende los vínculos de poder y los afectos que se crean entre los participantes a nivel social y personal⁷ (Jara H., 2018, p.53).

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de datos usadas para la elaboración de este proyecto se fundamentaron en la observación participante (diarios de campo, encuentros experienciales) y el rastreo bibliográfico.

⁷ Hablamos aquí de relaciones sociales y personales, que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo (Jara H., 2018, 53)

La Observación Participante.

Se refiere a la descripción del proceso de práctica, basada en los diarios de campo y los archivos de preparación para las clases de cada uno de los encuentros, sobre los cuales reposa la memoria de la experiencia del taller de teatro.

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como: la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado. Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio (Kawulich, 2005, p.2).

En el presente escrito, los recursos utilizados para la observación son los diarios de campo, y los documentos de preparación de actividades para las clases.

“Dewalt, Dewalt y Wayland describen las notas de campo, como datos y como análisis, dado que las notas permiten una descripción proporcionada de lo que está siendo observado y son el producto de procesos de observación” (Kawulich, 2005, p.24).

De estos recursos, se obtuvieron citas textuales de los participantes, que dan cuenta de los procesos de enseñanza -aprendizaje, a través de la descripción de las actividades y las reflexiones de los estudiantes, acontecidas durante el desarrollo de la práctica, también sirvieron para la elaboración de los talleres, las experiencias de cada encuentro para modificar o afianzar la preparación de la siguiente clase. Para realizar los diarios de campo se utilizó el soporte audiovisual (grabaciones de voz, video de clases grabadas por meet), en otros casos se trata del uso de la memoria, es decir, la redacción de los hechos posterior a los encuentros.

El Rastreo Bibliográfico.

Se centra en la documentación bibliográfica utilizada para elaborar el marco teórico del presente documento, con el fin de familiarizar al lector sobre los conceptos claves que soportan la formulación y desarrollo del proyecto.

Capítulo II Marco Pedagógico y Conceptual

La formulación del proyecto, se fundamentó sobre un modelo curricular abierto que se inspira en los planteamientos del modelo socio-crítico, propuestos por la escuela de Frankfurt (1923), que presenta el análisis de la realidad y lo vincula con la práctica como agente generador de conocimiento, haciendo énfasis en la emancipación del ser, por tanto, no se centra en la reproducción técnica, si no en la comprensión de la realidad, como herramienta que genera aprendizaje.

El pensamiento sociocrítico es tomado como modelo curricular para las aulas con el objetivo de proponer otras maneras de enseñanza, que desplazarán el modelo técnico implantado por los llamados ingenieros curriculares, que en cabeza de Bobbit, promovieron una forma de educación basada en la eficiencia para la producción de la industria.

Las guerras acontecidas durante los siguientes años harán hincapié en la necesidad de transformar la educación y entenderla como una construcción entre las instituciones, los maestros y los estudiantes, de estas propuestas se destacan los aportes de Stenhouse, quien propuso un modelo curricular flexible, mediado por un docente con total libertad para ejecutar sus ideas, las cuales, debían ir en concordancia con principios de creatividad, aplicados a los estudiantes y sus necesidades.

Para este autor, es la ampliación de los saberes del docente, cotejados con la práctica, lo que mejora el aprendizaje, por tanto, no se trata de centrarse en los resultados, si no en la forma

como los conocimientos son impartidos por el profesor. Ello sentó un profundo cambio en la percepción de modelo eficientista, donde el profesor operaba como un autómeta que debía seguir paso a paso los diseños establecidos por las instituciones, sin poder adaptarlas al contexto y a las necesidades de sus estudiantes.

Las propuestas de Stenhouse, son continuadas por Eliot, quien participó activamente en los cambios curriculares, en Inglaterra durante los años 60' s. Este autor se preguntaba cómo las relaciones entre docentes y estudiantes podrían generar conocimiento, a la vez que se inquietaba por poner en práctica las teorías establecidas del currículo crítico, pues consideraba que los profesores, en la práctica, debían ser los encargados de comprobar y modificar las teorías mediante los hechos ocurridos en el aula.

Según Tomalá, Eliot, influenciado ampliamente por Gadamer contribuye a realizar una reformulación de la teoría propuesta por Kurt Lewin sobre la investigación en acción, llevándola al campo educativo, con este planteamiento, el autor fija la atención en la interacción de los participantes por encima de las propuestas que entregan las instituciones educativas, devolviendo el acento en la relación estudiante- profesor en los procesos de enseñanza (Villón Tomalá, 2018, p.6-9).

Las teorías de Eliot proponen una investigación que tiene presente al sujeto que aprende y al que enseña, desde aspectos que involucran el contexto y las propuestas etnográficas, en otras palabras, se trata de un aprendizaje que toma en cuenta para la producción de conocimiento, el lugar y las personas que los producen, dado que, “las decisiones curriculares y pedagógicas tan sólo se transforman en un asunto complejo cuando los profesores valoran a sus alumnos como agentes auto determinantes de su propio aprendizaje” (Elliot, 1998, p.77) .

De lo anterior, es posible observar que los conocimientos previos del estudiante y sus apreciaciones son indispensables para formar las relaciones de enseñanza entre maestro y alumno, que se relacionan en doble vía; pues el maestro adquiere conocimiento gracias a los estudiantes y viceversa.

Los postulados del currículo crítico, permitieron la construcción de una pedagogía crítica, que entiende el saber como una construcción circular entre las instituciones, los profesores y los estudiantes, para que, a través de la escuela, se genere un motor de cambio social que instaure prácticas locales para mejorar las relaciones de los seres humanos que las conforman.

Para esta experiencia significativa, la visión del modelo sociocrítico permitió establecer relaciones recíprocas entre las partes, tomando en cuenta los saberes previos de cada uno de los integrantes para sumarlos, y en conjunto, crear nuevas formas de conocer y aplicar los temas. Por ello, los gustos e intereses de cada uno de los estudiantes fueron el camino para analizar temas sociales que se materializaron por medio del juego y la improvisación. Más que el resultado de un producto artístico, se buscaba enfatizar en acciones conjuntas, aplicadas desde el análisis como expresión del pensamiento a través del teatro.

La inserción de estas propuestas curriculares, también impacta en la escuela latinoamericana, siendo Paulo Freire, uno de sus exponentes más destacados porque a través de su ejercicio docente, deja testimonio de las experiencias en el aula y las analiza para el desarrollo de una pedagogía liberadora enmarcada en el diálogo como salida a las condiciones de opresión que se viven en Abya Yala.

Paulo Freire, Hacia una Pedagogía Liberadora

Atiende a la elaboración de una pedagogía donde el poder jerárquico del profesor se diluye y la horizontalidad, entre docentes y estudiantes se manifiesta, para buscar la equidad en

los procesos de enseñanza, ya que los hombres se educan desde la relación que establecen en el intercambio de ideas.

No más un educador del educando, no más un educando del educador; sino un educador-educando con un educando-educador. Esto significa: que nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo; que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 1985 p.74).

Este planteamiento propone una visión donde el profesor se transforma en compañero, dado que abandona su posición de poseedor del conocimiento, para ver a los educandos como creadores, como sujetos conscientes que pueden cuestionar y aportar a los temas de estudio, derribando con ello, la educación bancaria que está basada en la idea de que, solo el educador es quien tiene el poder de narrar y entender las cosas tal y como son, y que el estudiante, solo debe memorizar las narrativas de este, sin cuestionarlas, pues ya todo está resuelto y no hay oportunidad para crear nuevos saberes.

El docente que se asume como compañero y educando, se libera de ser poseedor de la verdad y permite a sus estudiantes encontrar la libertad a través de la pregunta y la duda de la información que este intenta transmitirle.

La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación (Freire, 2005, p.84).

El proceso de deshumanización, según Freire, es propio de la relación opresores-oprimidos; en ella, los primeros se adueñan de la conciencia de los segundos por medio de la educación bancaria, dando falsas muestras de generosidad, que estimulan la mitificación de que su condición de oprimidos se da a causa de la pereza o falta de capacidades personales, ocultando así, las relaciones de poder y dominio que los unos ejercen sobre los otros. Ello detenta por parte de los opresores, un accionar para servir, que se instaura en los oprimidos, pues, al alimentar la idea de educación como fin para la producción, y no como un medio para la emancipación, los opresores perpetran las estructuras relacionales que producen las realidades de escasez e injusticia de los oprimidos.

Desde Freire, la forma como puede cambiarse esta situación es por medio del diálogo, lo que implica un acto de amor, entendido como, el escuchar al otro desde la humildad, desde el desprendimiento de las jerarquías, recuperando con ello, la confianza en los hombres independientemente de sus posesiones, su nacionalidad o su raza, porque, el diálogo reconoce las capacidades de acción y aprendizaje que son inherentes a lo humano.

Entender al otro como conocedor y escucharlo, es regresarle a la palabra, la acción que le fue despojada por la educación bancaria, dado que, las ideologías del “tener más” crearon una confusión de equivalencia con “ el ser más”, ello produjo una relación de palabra- silencio, que otorga el derecho de hablar a unos pocos y convierte al resto en esclavos que obedecen; esta situación nos ha deshumanizado y ha hecho que se olvide que el “ser más” es una construcción colectiva que implica el derecho de participación de todos los hombres, en el ejercicio de un pensamiento- palabra que detone desde la reflexión, las acciones necesarias para cambiar las relaciones fracturadas en la humanidad a causa de la idea de “tener más”.

La visión de Freire, profundamente esperanzadora, fue un motor de inspiración para ubicar la razón de ser docente durante la experiencia significativa; por tanto, se procuró atender al contexto de cada uno de los participantes, y desde la escucha de sus temas e intereses, construir un diálogo que se encaminó hacia la comprensión del contexto particular y social-global que les circundaba.

El diálogo, entendido desde Freire, lleva a la posibilidad de un sujeto crítico que recupera la relación palabra- acción; como se mencionó anteriormente, ello es un acto de amor, que permite la conciencia sobre las acciones y relaciones que se ejecutan diariamente, ideas, que disuelven la creencia de un poder jerárquico, relacionado con los conceptos saber-ignorancia, para devolver un principio de igualdad cooperante que vincula el amor y la esperanza como ejes del aprendizaje y por ende del proceso educativo.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda, siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo (Freire, 2005, p.108).

Bajo los Fundamentos de Freire, se infiere que una pedagogía liberadora, equivale a una pedagogía del amor, por ello, como eje transversal para el desarrollo de las clases, se propuso la Pedagogía del amor, basada en los postulados de Humberto Maturana.

Humberto Maturana, El Amor como Principio Biológico

En las teorías del biólogo chileno, el amor alude al respeto de las emociones de quienes nos rodean, ya que son las emociones y no la razón el punto de partida que establece las relaciones humanas, desde allí, es posible entender la educación como un proceso que respeta al estudiante, que se ejecuta desde un principio de convivencia y cooperación, en donde, profesores

y aprendices, toman posiciones activas, en la construcción de un conocimiento que apunta hacia la transformación favorable del entorno.

El autor expresa que el amor es aquello que permite nuestra validación como humanos, ya que fomenta la cooperación y el desarrollo, derribando la idea de competencia y abriendo caminos hacia el crecimiento solidario de la especie, partiendo de que este sentimiento es la base fundante y razón de ser de nuestra formación como sociedad.

Maturana realiza varios estudios en los que apoya sus teorías. En el campo de la biología es reconocido por el desarrollo del concepto de autopoiesis, en el cual, explica que los seres vivos son organismos cerrados capaces de crear y auto regenerarse, de curar sus heridas y a su vez cambiar el comportamiento de su estructura para mantener la vida, y en la medida en que este proceso se detiene, llega la muerte; de allí se infiere, que la vida se manifiesta en una autonomía de la regeneración, fundada en la biología. Este concepto está relacionado con la biología del conocimiento, donde el autor expresa que, la cualidad propia de la autopoiesis está vinculada al conocimiento, dado que, nuestra estructura biológica posee cualidades de plasticidad que realizan cambios estructurales en nuestro sistema al relacionarnos con los otros para sobrevivir, y es en esa relación atravesada por el lenguajear y el emocionar, donde sucede el conocimiento.

El biólogo lo argumenta a partir de un experimento realizado con ranas, a las cuales les desvía parte de la retina. Cuando a la rana se le cubre el ojo intervenido, logra capturar su presa, pero cuando el ojo desviado es descubierto, la rana jamás acierta. Para este pensador la interacción con el entorno produce cambios en la estructura de nuestro sistema nervioso, ello se soporta en el experimento de los corderos citado a continuación:

Si separamos de su madre por unas pocas horas a un corderito recién nacido para luego devolvérselo, veremos que el animalito se desarrolla de un modo aparentemente normal. El corderito crece, camina, sigue a su madre y no revela nada diferente hasta que observamos sus interacciones con otros corderos pequeños. Estos animales gustan de jugar corriendo y dándose topones con la cabeza. El corderito que hemos separado de su madre por unas pocas horas, sin embargo, no lo hace. No sabe, y no aprende a jugar; [...] la dinámica de estados del sistema nervioso depende de su estructura. Por lo tanto, también sabemos que el que este animal se comporte de manera diferente, revela que su sistema nervioso es diferente del de los otros como resultado de la privación materna transitoria. (Varela y Maturana, 2003, p.85).

En su estudio también ejemplifica algunos casos en los cuales, los humanos al ser separados de la interacción con otros de su especie, realizan cambios en su sistema nervioso, sus experimentos, procuran unir la brecha entre lo científico y lo social, explicando que lo social también infiere en el comportamiento de la estructura interna, que el conocimiento se construye basado en las experiencias de relaciones que ocurren en la vida. Estas experiencias incluyen aspectos ontogenéticos, lo que quiere decir que estamos construyendo conocimiento desde nuestra formación embrionaria.

Para Maturana y Varela, el desarrollo del hombre, en el universo semántico también está mediado por su biología, de ella depende nuestra capacidad de percibir el lenguajear,⁸ sin negar que, en la interacción con el otro, es posible encontrar puntos ciegos, puesto que, “todo hacer es conocer y todo conocer es hacer” (Varela y Maturana, 2003, p.13), en consecuencia, las palabras y la acción están estrechamente relacionadas, siendo el intercambio de acciones lo que constituye

⁸ Se refiere a la integración del lenguaje como expresión gestual, sonora, hablada y escrita.

nuestras relaciones sociales (trofolaxis⁹), las cuales originan el conocimiento dentro de cada organismo, conocimiento que no radica en la existencia del lenguaje, si no en el uso e interacciones que produce, como lo explica el autor:

Los humanos como humanos somos inseparables de la trama de acoplamientos estructurales tejida por la "trofolaxis" lingüística permanente. El lenguaje no fue nunca inventado por un sujeto solo en la aprehensión de un mundo externo, y no puede, por lo tanto, ser usado como herramienta para revelar un tal mundo. Por el contrario, dentro del lenguaje mismo el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano. Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje, en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con otros. Nos encontramos a nosotros mismos en este acoplamiento, no como el origen de una referencia ni en referencia a un origen, sino como un modo de continua transformación en el devenir del mundo lingüístico que construimos con los otros seres humanos (Varela y Maturana, 2003, p.155).

La trofolaxis que habita en el lenguaje y nuestra capacidad de auto poiesis, son conceptos que nos permiten entender la biología del amor, y a su vez, la pedagogía que de allí se desprende, ya que, las estructuras pueden ser cambiadas a través de la interacción en el lenguajear para crear conocimiento y desprendernos de las formas de relación destructivas que trae la competencia, y que, operarían como el nervio óptico cortado a la rana en el experimento antes mencionado.

⁹ Se refiere al proceso biológico en el cual las especies de insectos segregan líquidos químicos que les permiten reconocer sus roles, como en el caso de las hormigas (Varela y Maturana, 2003, p.124) [...] “En nosotros, los humanos, la "trofolaxis" social es el lenguaje que hace que existamos en un mundo de interacciones lingüísticas recurrentes siempre abierto” (Varela y Maturana, 2003, p. 139)

El autor expone, en su libro amor y juego, la existencia de dos culturas, la matríztica y la patriarcal, en la primera se evidencia que los hombres y las mujeres vivían en un principio de armonía, no utilizaban armas como adorno y la emoción de apropiación no se encontraba como eje de su construcción social, a diferencia de la cultura patriarcal donde el sentimiento de apropiación desintegra el altruismo biológico¹⁰ que es natural al ser humano y permitió la evolución de las sociedades:

En nuestra cultura patriarcal vivimos en la jerarquía que exige obediencia, afirmando que una coexistencia ordenada requiere de autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad o sumisión, y estamos siempre listos para tratar todas las relaciones, humanas o no, en esos términos (Verden-Zöllner & Maturana, 2003, p.32).

La pedagogía del Amor

Para Maturana, es necesario llegar a un consenso sobre la forma como operan los procesos de aprendizaje para recuperar la integración de la sociedad, y de esta manera, regresar a los principios matrízticos a través de un cambio en la cultura, que para el biólogo es el tejido de conversaciones que coordinan nuestras acciones como comunidad.

Para Ximena Dávila, colaboradora de Maturana, la pedagogía implica amar al estudiante como principal tarea del docente, el amar implica primero la responsabilidad sobre el emocionar del profesor, dado que, los adultos modelan el sistema nervioso de los niños y niñas, de allí que, la responsabilidad de los maestros y los padres es motivar y emocionar a los más chicos (Universidad Pedagógica Nacional, (Octubre 27 de 2016)Maturana y Dávila “ La educación que emociona” [archivo video] <https://www.youtube.com/>. Retrieved 02 01, 2022, from <https://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM&t=7s>).

¹⁰ La necesidad que tenemos de formar parte de grupos humanos y operar en consenso con ellos. (ver Maturana el árbol del conocimiento P XVI)

Emocionar es transmitir las coordinaciones de acciones que reconocen a los menores y le enseñan a apreciar al otro en su existencia como ser vivo, porque, en el escuchar, en el ver y en atender a los estudiantes desde su individualidad, les estamos enseñando a que ellos realicen estas acciones con sus compañeros, les estamos abriendo un espacio para que se desarrollen como seres legítimos, que habitan la pregunta como creación de saberes en conjunto. No se trata de entregar información, si no de transmitir conductas que emocionen, que validen y alimenten su curiosidad frente al mundo que les rodea.

Para Maturana Educar es “transformar en la convivencia”, es un desprendimiento de la apropiación que desata la obediencia, es una conversación que libera la colaboración; de esta forma se logra una mejor coordinación entre los seres humanos, ya que no existe negación entre la emoción y la acción, creando lazos de coherencia que nos preservan como humanos.

Edgar Morín y la Simbiosofía

Otro de los referentes en los que se basó la experiencia para la elaboración de los encuentros, fue el concepto de simbiosofía elaborado por Edgar Morin, que alude al aprendizaje de la *sabiduría de vivir unidos*, lo que posibilita la comprensión de las creencias propias y el lugar que se ocupa en la sociedad, sin desconocer lo que ocurre en el territorio (la globalidad).

Este término, Morín lo incluye en su libro *Los siete saberes de la educación*; allí plantea la importancia de observar la totalidad de los componentes que conforman la dimensión humana (científicos, biológicos, afectivos, sociales, culturales, etc.), sin desatender el estudio de las partes (las disciplinas y subdisciplinas que se desprenden de los temas); para ello formula siete saberes que podrían contribuir con la formación de esta percepción; su propuesta implica la conciencia sobre las *cegueras del conocimiento*, explicando que los procesos de racionalización

encierran una ilusión, por tanto, hay cabida a errores que pueden venir de lo subjetivo, del episteme dominante, y otros factores adyacentes a las dinámicas sociales; por ello, se hace necesario, examinar la razón desde lo social, lo científico y lo subjetivo, a fin de tener mayor control sobre dicha ceguera, porque:

Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez (Morín, 1999, p.11)

El sociólogo describe la importancia de un conocimiento pertinente, que pueda “articular el conocimiento so pena de la imperfección cognitiva.” (Morín, 1999, p.12) Ello sugiere, estudiar el contexto desde una perspectiva que enmarca el entendimiento de lo humano, lo social y lo global, para que se comprenda el accionar humano desde su condición como ser multidimensional y complejo, es decir que, compone una totalidad que debe ser entendida desde sus manifestaciones particulares sin descuidar la idea de unidad.

Una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ella conduciría a la toma de conocimiento, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra (Morín, 1999, p25.).

Se trata de integrar los saberes y las informaciones recibidas con la capacidad de cuestionarlas desde una realidad personal que toma en cuenta los aconteceres del mundo y los coteja desde las ciencias exactas, sin dejar de lado, las ciencias humanas, que comprende que, más allá de los postulados científicos, es la observación de los problemas del presente, y la

búsqueda de soluciones pertinentes, lo que puede producir un saber sensato, que no se preste para establecer un régimen o una verdad absoluta, en cambio pueda considerarse como una propuesta que esté presta a ser evaluada y nutrida por el colectivo global, atendiendo a la dimensión humana.

La simbiosofía surge como parte del tercero de los saberes que propone Morín, el cual alude a enseñar la identidad planetaria, que se centra en el reconocimiento de lo humano como habitantes de un mismo planeta, lo que implica pensar el mundo más allá de lo técnico y económico, invitando a revisar las posturas sobre el dominio de la naturaleza y los legados de malas prácticas que ha creado la idea de progreso basado en el consumo.

La religazón debe sustituir la disyunción y llamar a la «simbiosofía», la sabiduría de vivir unidos [...] Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad (Morín, 1999, p. 33).

Bajo este planteamiento, los humanos se reconocen como individuos pero también como especie que habita un mismo planeta, y que por tanto, requiere una visión de comunidad como reconocimiento de individuos en sociedad que configuran contextos diversos, para ello, Morin propone que los gobiernos deben unirse en el tratamiento de problemas que atentan contra la vida en el planeta, no como un abandono de la soberanía del territorio, si no como comprensión de que lo que afecta al planeta nos afecta a todos; para ello, es necesario integrarnos en el respeto de la diversidad, unificando cada aporte, para la construcción de un mundo mejor.

Augusto Boal y el Teatro del Oprimido

La creación de la estructura de las clases se apoyó en las propuestas de Augusto Boal y su teatro del oprimido, ya que, utiliza la improvisación como un medio para analizar el contexto

y dar solución a los conflictos, permitiendo la reflexión y el diálogo entre las comunidades, mientras instruye de forma técnica, procesos relacionados con la interpretación actoral, acercando el teatro a la comunidad, como una forma de derribar las barreras de poder que se habían establecido en las representaciones teatrales por causa de la aristocracia, que pasaron de lo ritual y ditirámico a la división entre los que observan y los que realizan la acción escénica (actores- espectadores).

El autor reconoce la contribución de Brecht al proponer al personaje como objeto de los acontecimientos sociales, y en ese sentido, permitirle al espectador una conciencia de las estructuras que condicionan su accionar. A los aportes de Brecht, Boal añade la disolución de los límites entre actores y espectadores, ya que en el teatro dialéctico, el espectador asume su pensamiento, es decir, que los efectos de distanciamiento, le invitan a cuestionar las acciones del personaje; sin embargo, la acción sigue estando mediada por el actor que interpreta al personaje, en cambio, en Boal, el pensamiento y la acción se integran en el individuo, ya que, todos son partícipes de la creación, y realizan la acción dramática como una preparación para la acción real, dado que analizan, se discute y se interviene lo que ocurre escénicamente.

Desde esta propuesta, el teatro se posiciona como un elemento que otorga conciencia de la acción del individuo en la sociedad, y con ello, su posibilidad de cambiarla:

Primero se destruye la barrera entre actores y espectadores: todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad [...] Luego, se destruye la barrera entre protagonistas y coros: todos deben ser, a la vez, coro y protagonistas: es el sistema comodín. Así tiene que ser la poética del oprimido: la conquista de los medios de producción teatral (Boal, 1989, p.12).

Esa conquista de los medios de producción teatral, atiende a una visión de igualdad en busca de valores humanos y comunitarios, ello se expresa en su concepto de espect-actores; este concepto alude a la fábula que relata en su libro “juegos para actores y no actores” donde cuenta que los pre-humanos adquieren facultades humanas gracias al teatro, dado que, el nacimiento del teatro está vinculado con el parto de una pre-humana, que se descubre a sí misma, cuando acepta la otredad que su hijo representa.

Cuando Xuá-Xuá renunció a tener a su hijo totalmente para sí. Cuando aceptó que él era otro, otra persona. Ella se vio separándose de una parte de sí misma. En ese instante fue al mismo tiempo actriz y espectadora. Actuaba y se observaba: era dos personas en una sola - ¡ella misma! Era espect-actriz. Del mismo modo que todos somos espect-adores.

Descubriendo el teatro, el ser se descubre humano. (Boal, 1989, p.48)

En esta historia, el autor nos explica que es en la identificación de lo propio, es decir, en aquello que me vincula al otro y en aquello que me separa de él, que se adquiere la capacidad de observar el mundo y a nosotros mismos y este proceso es lo que nos transforma en humanos. Bajo esta perspectiva el hombre es espectador y actor de su vida y de sus relaciones sociales, es el observar lo que le permite la toma de decisiones conscientes, que lo llevan a ser un factor de cambio para sí mismo y para los demás.

Augusto Boal y su Aplicación en la Experiencia

El desarrollo de su metodología contiene cuatro etapas, las cuales sirvieron como referente para la elaboración de la estructura de las clases que se realizaron durante la experiencia de práctica docente.

- Conocer el cuerpo: según Boal, consiste en una serie de juegos que permitan a los participantes, explorar las limitaciones y fortalezas, a la vez que se indaga en las

condiciones que median las diferencias entre los cuerpos, es decir, que el cuerpo de un oficinista no presentará las mismas tensiones que las de un obrero.

- Tornar el cuerpo expresivo: para esta etapa el autor propone que los ejercicios a realizar no busquen acertar, si no que el objetivo sea expresarse, es decir ampliar los gestos, explorar nuevos movimientos y hacer énfasis en el diálogo corporal más que en el uso de la palabra.
- El teatro como lenguaje: Se refiere a la aplicación del teatro en tres grados, el primero corresponde a la *dramaturgia simultánea*, en ella los integrantes realizan una improvisación que puede ser cambiada en cualquier momento por los participantes a través del discurso, indicando a los actores como resolver los conflictos en la escena.
- El segundo grado corresponde al *teatro imagen* donde los participantes se inspiran en un tema y moldean entre sí la imagen real y la imagen ideal modificando en el proceso la situación de opresión a una de equilibrio entre las partes, manteniendo un diálogo de gestos en el proceso de la ejecución de los ejercicios.
- El tercer grado corresponde al *teatro foro*, allí los participantes representan una improvisación sobre un tema específico y después de ello se discute si están de acuerdo con la situación presentada, de allí la improvisación se realiza de nuevo pero en cualquier momento los participantes pueden tomar el papel de los actores y cambiar en la escena la situación establecida, a diferencia de la dramaturgia simultánea (primer grado) en el teatro foro los participantes actúan la dramaturgia, es decir, en lugar de indicar al actor que debe hacer, los participantes toman su papel y ejecutan la acción.

De los tres grados que se observan, el presente proyecto tomó como ejes fundamentales el primer y el tercer grado para la estimulación del pensamiento socio -crítico, denominando esta fase de la clase con el nombre de foro socio- crítico. En esa parte de las clases, se realizaba la selección de un tema a tratar y era puesto en contexto escénico, creando diversas historias por grupos, las cuales posteriormente eran discutidas y reflexionadas o resueltas a través de la creación de otras historias; lo que permitía que los análisis tuvieran diferentes posiciones.

- Teatro como discurso: esta parte del método, aclara que las etapas anteriores se refieren a piezas inconclusas que son completadas, sólo mediante la participación de los asistentes, sin embargo, plantea que dentro de su propuesta también existen otras formas de teatro más elaboradas, entre las que se destacan el teatro periodístico, teatro invisible, teatro fotonovela, teatro quiebra de la represión, teatro juicio, teatro mito, teatro de rituales y máscaras, en estas formas de teatro, sigue operando la presencia del espect-actor, adicionando dentro de la pieza elementos que develan al actor y al personaje, como la integración del sistema comodín, donde todos los actores pueden realizar cualquier personaje y/o parar la escena e intervenir con el público, o como en el caso del teatro invisible, los espect-actores son partícipes de la escena sin saberlo, dado que esta, no se realiza dentro de un espacio escénico e interviene dentro de la vida cotidiana.
- El teatro periodístico: Augusto Boal, por medio de este método convierte las noticias en escenas teatrales permitiendo desmantelar en el presente los hechos que nos circundan, y con ello, las ideologías dominantes que los causan. El autor propone 10 pasos bajo los cuales es posible desarrollar este tipo de teatro, ellos son:
 - Indagar en una noticia de actualidad con carácter social.
 - Realizar una lectura de dos noticias similares, observando que se omite o en una u otra.

- Complementar la noticia con la información omitida por los opresores.
- Leer la noticia de forma musical reforzando el análisis crítico.
- Mimar lo que ocurre en la noticia, mientras otros la leen.
- Improvisar la noticia contada desde diferentes perspectivas.
- Relacionar la noticia con otros hechos históricos similares.
- Cantar o Bailar la noticia.
- Consolidar en la escena lo que los opresores esconden en la noticia.
- Develar la visión del opresor, representando su situación mientras sucede la noticia.

Las propuestas mencionadas anteriormente, sirvieron para concebir la experiencia de práctica docente, como un espacio para estimular el pensamiento crítico en los jóvenes, también para emocionar y reforzar conversaciones de acciones que les sirvieran para entender las situaciones conflictivas de su localidad y transformarlas a través de un diálogo artístico con la comunidad. Con este fin se diseñó una estructura de intercambio permanente entre la sensibilización, el reconocimiento personal, el reconocimiento local- social y la creación teatral a través del juego y la lúdica.

Marco Conceptual

A continuación, se describen algunos de los referentes más relevantes que sirvieron para la elaboración del proyecto de práctica, se iniciará con un recorrido por la teoría crítica, haciendo hincapié en las causas históricas que detonan su aparición y exponiendo los planteamientos de Jürgen Habermas; seguido a ello, se procede a enunciar los recursos conceptuales que contribuyeron a la ejecución de la metodología (Teatro foro, lúdica y juego, títeres y cartografía).

El Modelo Socio Crítico, el Uso de la Razón al Servicio de lo Humano

El modelo sociocrítico tiene sus fundamentos en la teoría crítica desarrollada por pensadores alemanes pertenecientes a la corriente de la filosofía social (Kant, Hegel y Marx) sin embargo, la consolidación de la teoría se le atribuye a la escuela de Frankfurt, fundada en 1920, poco después de la primera guerra mundial. La escuela, motivada por el malestar social que produjo la guerra, comienza a abordar cuestiones humanas con relación al proyecto de hombre moderno y sus implicaciones a nivel social.

Durante la segunda guerra mundial, la escuela se traslada a Estado Unidos, dado que la mayoría de sus integrantes eran judíos, lo que produce que su pensamiento se publique en esta localidad sólo hasta los años 60's, dado que muchos de los escritos se encontraban en alemán y las traducciones eran difíciles de realizar por la complejidad del desarrollo conceptual.

Entre sus principales exponentes se destacan Adorno y Horkheimer, este último asume la dirección de la escuela luego de la renuncia de Otto Grunberg en 1931 y presenta un aporte denominado "Ideologiekritik" que considera las percepciones subjetivas como productoras de conocimiento en relación a un contexto particular que tiene presente lo general.

Los postulados de la escuela se centraron en el análisis político frente a los sucesos de la época, a la vez que cuestionaron las propuestas positivistas que atendían a la instrumentalización de la razón y al uso del método científico para analizar los fenómenos sociales, reduciéndolos a objetos y afianzando las relaciones de opresión; a ello Viaña, resaltando los análisis de Hinkelammert sobre Bacon, señala que:

el horizonte positivista está inmerso y opera hoy de forma generalizada, pre-reflexiva y espontánea más allá de los discursos pedagógicos tiene como base el interesante planteamiento que hace Hinkelammert, de que "Como cálculo de utilidad (esta lógica de

opresión y arrancarle los secretos a la naturaleza y los hombres a partir de diseccionar y diseccionar) se halla presente en toda nuestra conciencia moderna” (Viaña, 2009, p.116).

En oposición a estos planteamientos, que veían el conocimiento como ejercicio de disección, la escuela crítica propone la clasificación como parte del pensamiento pero no como la totalidad de este, es decir que, el conocimiento no se remite a cifras que explican el fenómeno, por el contrario, observa y describe el fenómeno, sin olvidar la totalidad de los factores que lo producen, y a partir de esos factores, analiza sus relaciones y las discute teniendo presente los cambios que ocurren en el tiempo, por tanto, los “secretos de la naturaleza” no son arrancados, más bien, son encontrados mediante interacción con el movimiento cíclico inherentes a ella.

En sus inicios, la escuela toma como referente a Marx, pero después, la concepción del proletariado como motor emancipador de cambio es reemplazada por un enfoque histórico. Debido a este cambio, la escuela se centra en analizar las condiciones de opresión, partiendo de la cultura y una crítica hacia la instrumentalización de la razón; según Cebotarev, citando al historiador Jay:

El más claro rompimiento de la TC con el marxismo tradicional llegó con la sustitución del conflicto de clase, la base de una teoría marxista verdadera, por un nuevo motor, el de la historia. "El foco está ahora en un conflicto mayor del hombre y la naturaleza, tanto fuera como dentro, un conflicto cuyos orígenes se remontan antes del capitalismo, y cuya continuación, realmente intensificación, aparecería posiblemente después de que el capitalismo terminara" (Cebotarev, 2003, p.9).

Este cambio de pensamiento, hace hincapié en el análisis de la naturaleza como un objeto a dominar por causa de la razón instrumental, lo que paradójicamente lleva al hombre al rechazo de su naturaleza y en esta dinámica de dominación y visión objetal, el ser humano termina siendo

un objeto, cuya razón tiene como último fin, la utilidad hacia un progreso mercantil, limitado a patrones de obediencia. Más adelante, Adorno y Horkheimer, harán reflexión en la Dialéctica de La Ilustración.

El individuo queda ya determinado sólo como cosa, como elemento estadístico, como éxito o fracaso. Su norma es la autoconservación, la acomodación lograda o no a la objetividad de su función y a los modelos que le son fijados. Todo lo demás, la idea y la criminalidad, experimenta la fuerza de lo colectivo, que ejerce su vigilancia desde la escuela hasta el sindicato. Pero incluso el colectivo amenazador forma parte sólo de la superficie engañosa bajo la que se esconden los poderes que lo manipulan en su acción violenta. Su brutalidad, que mantiene a los individuos en su lugar, representa tan poco la verdadera cualidad de los hombres como el valor ** la de los objetos de consumo (Adorno y Horkheimer, 1994, p.82).

Las indagaciones de los autores apuntan hacia que, el uso de la razón como instrumento para un fin, no es muestra de iluminismo porque ¿cómo podría el iluminismo permitir que la razón destruya a los hombres? por tal motivo, la razón se vuelve mítica, se acerca

a ello que rechaza, al convertirse en verdad absoluta frente a sus procedimientos, lo que detona conductas repetitivas que no son cuestionadas, por tanto, no pueden ser transformadas; la razón entonces pasaría a ocupar el dominio que antes le fuese dado a los mitos, permitiendo así que la barbarie se expandiera, como es el caso de la segunda guerra mundial, donde a través de la razón se crearon sistemas de exterminio para la humanidad.

Los postulados de la escuela fueron enriqueciéndose con las teorías psicológicas, que le permitieron realizar énfasis en los individuos y reflexionar sobre la emancipación personal¹¹.

¹¹ Según Garavani, los pensadores toman los postulados de Freud, como el malestar en la cultura y el mito de la horda primitiva, para analizar a fondo las implicaciones de la ilustración y la instrumentalización de la razón. Ver Mito e ilustración: Freud y la escuela de Frankfurt (Garavani, 2019).

Estos cambios integran nuevos pensadores, entre los cuales, el más representativo es Jürgen Habermas, quien hacia 1956 se integra como colaborador de la escuela y le acompaña hasta su finalización en 1971.

Jürgen Habermas, la Emancipación en el Conocimiento

El autor, toma el legado de la primera generación de la escuela, pero la transforma, dado que, conserva el objetivo principal de la teoría crítica, de intervenir en la sociedad para evitar que el sesgo ideológico destruya a los hombres, pero a diferencia de sus antecesores, se apoya en algunas teorías de la ciencia para realizar un puente entre lo objetivo y lo subjetivo, es decir, atiende a que los seres humanos estamos condicionados biológicamente para entrar en procesos de razonamiento, por tanto, existen diferentes intereses en el ejercicio de la razón que están mediadas por las prácticas culturales y los fines establecidos en las relaciones de poder que ocurren allí; así la emancipación, estaría dada por el conocimiento y análisis de teorías que lleven al sujeto a reflexionar y mediar entre su realidad y las ideologías que intervienen en la ejecución de sus acciones.

A continuación, se describen algunas de sus propuestas más relevantes, cuyo fin es profundizar en la producción de una teoría crítica aplicable a nuestro tiempo.

Habermas, Conocimiento e Interés

Habermas defiende, al igual que sus antecesores, que no todo puede reducirse a cifras científicas porque esto establece una potestad de la razón sólo a manos de expertos, y por tanto, sólo los expertos científicos tendrían el derecho de imponer las verdades sobre el resto de la sociedad, ampliando la brecha entre oprimidos y opresores y cosificando la voluntad humana hacia la utilidad que tiene su fuerza de trabajo, es decir, hacia la creación de avances técnicos que desencadenan un pensamiento acrítico, que sólo puede obedecer, porque su visión se vuelve

objetal frente a lo humano, dado que, lo que se conoce como razón, reducida a expresiones instrumentales está intrínsecamente relacionado con el interés, por esto, según este pensador, para estudiar la razón, es necesario abordar los intereses que la producen.

A partir de este razonamiento se derivan varios tipos de intereses:

- Interés técnico: se trata de la búsqueda de mejoras en la calidad de vida de los hombres, es decir, los intereses subjetivos que motivan los avances técnicos.
- Interés práctico: toma en cuenta la historia para observar las relaciones humanas y la manera como los hombres interactúan entre sí, el fin no es medir, ni avanzar, si no indagar en el sentido de las acciones.
- Interés emancipatorio: devela las estructuras de poder que se establecen en la sociedad, a partir de la revisión ideológica que motivan los dos primeros intereses.

Definir el interés como eje del conocimiento permite entablar una reflexión que integre la conciencia que motiva los avances científicos en lo deductivo e inductivo a fin de evitar cegueras ideológicas que atentan contra el bienestar humano, como señala a continuación:

[...] A la ciencia le faltan medios para hacer frente a los riesgos que comporta tal conexión entre conocimiento e interés, una vez que se la penetra y se cobra conciencia de ella. El fascismo pudo incubar el engendro de una física nacional, y el estalinismo el de una genética soviética, a la que en cualquier caso debe tomarse algo más en serio, porque faltó la apariencia del objetivismo: esta apariencia hubiera podido inmunizar contra los peligrosos encantamientos que una reflexión mal conducida puede generar (Habermas, 1996, p.42).

El autor apunta a que los intereses deben estar al servicio de la emancipación, en ese caso los otros intereses deben apuntar a nutrir la búsqueda de la libertad del ser humano, esto quiere

decir que: por un lado, la ciencia permite avances técnicos, estos no pueden producirse a expensas de las consecuencias en el convivir de los hombres, y que, el estudio de las conductas por su parte, no puede analizarse sin tener presentes las fuerzas coercitivas que las detonan.

Para poder establecer una reflexión que permita desentrañar los intereses que repercuten en el accionar humano, es necesario un diálogo racional¹², entender el vínculo entre el saber y la racionalidad, donde la racionalidad sería el fin con que el hablante utiliza sus saberes y los convierte en acciones.

El argumento de sus acciones permite el intercambio de racionalidades y es en ese intercambio donde se produce la reflexión, es decir, las partes se explican de forma recíproca, el porqué de las acciones, utilizando el lenguaje, y esas explicaciones, se retroalimentan o contraponen para analizar sus fines; en ese análisis conjunto se produce la reflexión, como aceptación de una opinión sobre la otra o como creación de una nueva opinión entre ambos (consenso), por tanto, para el interés emancipador es indispensable el proceder de la comunicación.

Habermas y la Acción Comunicativa

Habermas entiende por racional: una persona que interpreta sus necesidades a la luz de los estándares de valor aprendidos en su cultura; sobre todo, cuando es capaz de adoptar una apertura desde su postura hacia otros procederes.

Según el autor, para que ocurra la acción comunicativa deben existir unos principios éticos y morales que garanticen la equidad entre las partes, ello fundado sobre la presunción de la verdad como uno de los requisitos para que exista comunicación.

¹² Actitud reflexiva frente a los estándares de valor con que interpreta sus necesidades. Los valores culturales, a diferencia de las normas de acción, no se presentan con una pretensión de universalidad. (Acción Comunicativa, p 41)

Mantener este principio supone una ética discursiva que esté abierta a los consensos, y por tanto, pueda ser debatida entre las partes, sin que haya coacción por ninguna de ellas; de este modo, la moral se puede evaluar con razones, por medio de una comunicación que integre, al evitar exclusiones a razón de la cultura, la raza o las creencias, ello supone una mentalidad abierta¹³ que permita que las partes se interesen por entender el mundo de la vida¹⁴ de quienes intervienen en el discurso, a la vez que procuran explicar sus razones de forma tal que puedan ser comprendidas por su emisor.

Habermas distingue varios tipos de acción tomando como base las teorías de Max Weber para finalmente exponer la acción comunicativa.

- Acción estratégica: acción en la que los seres humanos son medios para buscar determinados fines de acuerdo a la utilidad que representa para las partes.
- Acción comunitaria: las personas mediante consenso establecen acciones recíprocas entre ellos¹⁵.
- Acción comunicativa: el entendimiento entre las partes que lleva a un consenso de equidad para una convivencia con principios éticos de igualdad para todos.

La acción comunicativa se da bajo principios de entendimiento que se establecen a partir del lenguaje, como aquel que puede describir el mundo, y dirigir las formas de acción para que los acuerdos sociales se den bajo un principio de igualdad con relación a la locución de las ideas; por tanto su interés no es el éxito, no es lograr un fin en términos de utilidad mercantil, no se trata de la supremacía de una idea sobre otra, por el contrario, procura un proceso de

¹³ Desde Maturana, el juego es la preparación para la acción y la lúdica es la conciencia de esa preparación del juego. La propuesta de Maturana deja ver que el juego es productivo, por eso, en la experiencia de práctica los límites entre el juego y la lúdica radican en la conciencia de lo que se ejecuta desde los planteamientos sociocríticos como emancipación del pensamiento.

¹⁴Habermas toma las teorías de Popper sobre los tres mundos, el mundo de la vida hace referencia a las relaciones cotidianas.

¹⁵ Es importante diferenciarla de la acción societaria, ya que Habermas argumenta que esta tiene como objeto el éxito y no el entendimiento, ello hace que pierda el norte crítico.

entendimiento donde los acuerdos se produzcan de forma libre, porque, al desplazar la idea de éxito, también se desplaza la manipulación por imposición o fuerza.

La tesis del autor va encaminada a recuperar la participación por medio del entendimiento posible a través del diálogo, de este modo se recuperan los fines emancipatorios al develar los intereses estratégicos, impidiendo que las relaciones cotidianas, es decir el mundo de la vida, quede reducido a relaciones de utilidad establecidas por los sistemas políticos y económicos. Para que esto ocurra, es necesario, realizar acciones comunicativas donde la intervención de los actantes sea ética, y se tome el derecho a hablar de cada uno, sin ser censuradas.

Teatro Foro

El teatro foro se presenta como un método que regresa al espectador su papel de actor y hace conciencia sobre la búsqueda de soluciones a la opresión a través del teatro, entiende al juego como el espectáculo, se denomina pedagógico porque a través de él todos los implicados aprenden sobre la forma como se desarrolla la opresión y proponen soluciones que pueden ser aplicadas en la realidad.

Esta propuesta, permite conectar con lo humano y la emancipación del pensamiento, porque desde allí, somos observación en acción para nosotros, para el otro y para las interacciones humanas. Es importante porque nos permite hablar, es una excusa fantástica para quitar los miedos y analizar la realidad, regresa la acción a la palabra y crea conciencia de la palabra como verbo que ejecuta.

En el teatro foro, la ficción es productora de realidades donde se comprenden las vivencias personales y sociales, buscando soluciones a los conflictos. Aunque suene paradójico, en el teatro foro se juega a vivir lo que estamos viviendo para entender cómo funciona ese juego

en términos reales y reencontrarnos con el protagonismo que tenemos en cada acción personal, devolviendo el interés por lo social; ese protagonismo de la acción, se considera para esta experiencia como parte principal y significativa del estímulo que suscita interés en los participantes, donde lo personal se hace colectivo porque al estar juntos en escena todos somos protagonistas de lo que hacemos al igual que en la vida.

El teatro foro comprende las siguientes premisas:

- Se detalla una situación determinada de opresión con implicaciones sociales y políticas.
- Si se ha de elegir un texto a trabajar, este debe contener de forma explícita situaciones entre oprimidos y opresores definidas desde los personajes.
- Uno de los participantes realiza la labor de comodín, es decir, interactúa con los otros explicándoles las reglas del juego a la vez que les motiva a participar.
- Se escenifica la pieza sin dar solución al conflicto.
- El comodín, motiva a los participantes preguntando sobre la posible solución del conflicto e invitándoles a realizar la solución tomando el papel del protagonista de la historia.
- Alguno de los participantes toma el papel del protagonista ofreciendo una solución escénica al conflicto, mientras quien comenzó la escena, permanece en ella y puede colaborar a reforzar las acciones del personaje, en caso de que quien haya tomado su papel, no las ejecute en consecuencia con las características del rol asumido.
- Los participantes deben acompañar su discurso con acciones que involucren el gesto y refuercen la situación planteada.
- Quienes realizan los papeles de opresores en la escena intensifican sus acciones, a fin de complicar la solución como una forma de ponerla a prueba.

- Cada escena debe poder ser representada sin discurso a fin de que los gestos de opresores y oprimidos sean claros.
- Si el espect-actor que ha tomado el papel del protagonista no logra encontrar una solución consensuada con el resto de los participantes, otro puede tomar su lugar.
- De no encontrarse una solución apropiada y aplicable al conflicto, quien inició la escena retoma el papel y mantiene el final sin alteraciones.
- El objetivo del foro no es ganar en sentido individual, si no en el sentido grupal encontrando una solución.

Augusto Boal Aplicado a la Experiencia

Es importante resaltar, que para esta experiencia se tomaron en cuenta los planteamientos de Boal, pero durante las clases, las propuestas del teatro foro, fueron unidas a las del teatro periodístico, lo que permitió una relación entre la realidad personal y social, con el fin de que los niños y niñas pudieran hacer una lectura del mundo de los adultos; también que desde la labor docente, se alternaba entre temáticas proporcionadas para la clase, y temáticas de libre elección de los participantes, a diferencia de Boal donde cada tema debe ser exclusivamente propuesto por los integrantes del grupo .

Durante la experiencia, el foro también operaba a través del discurso, ya que al finalizar las clases se establecía un espacio para reflexionar sobre lo ocurrido y llegar a un entendimiento de las posturas sobre las temáticas abordadas.

Aunque el sistema comodín estaba integrado y era representado por la docente, la clase operaba por temáticas, en ese caso no se trataba de una misma situación representada una y otra vez, si no de la creación de diferentes situaciones de opresión que se producían a partir del tema trabajado, ello, en términos prácticos, posibilitó que cada uno pudiese establecer una postura de

acuerdo a su análisis y que posteriormente estos pudieran ser consensuados entre los participantes.

Estas transformaciones al método obedecen a que en principio la clase fue pensada para realizarse de forma virtual, por motivos del covid-19, y en segunda instancia porque las situaciones de opresión de los niños y niñas difieren de las de los adultos, y se consideró necesario, que los y las menores comprendieran cómo las dinámicas de la adultez en la opresión también repercuten en ellos.

Otra de los cambios se produce debido al trabajo con títeres, ello se hizo para reforzar las dinámicas de juego lúdico presentes en las clases y como forma de enriquecer los recursos didácticos para la realización de las mismas.

Sobre el Juego y la Lúdica

El diccionario etimológico, explica que la palabra proviene del latín *lúdicer*, que significa divertido, ameno, propio del juego, esta definición concuerda con la RAE, que describe a la lúdica como algo perteneciente o relativo al juego. Como norte conceptual sobre la aplicación del término, se tomaron los estudios del sociólogo francés Roger Caillois, quien amplía las investigaciones de Huizinga en torno al tema. Caillois, expresa que el juego es una actividad libre, incierta, improductiva¹⁶, reglamentada o sometida a una convención común y ficticia. El autor categoriza los tipos de juego en: Agon (competencia), Alea (azar), Mimicry (simulacro), e Ilinx (vértigo). El sociólogo también destaca el papel del juego como un factor que reúne y consolida a los participantes cuando afirma que:

La mayor parte de ellos aparecen como pregunta y respuesta, como desafío y réplica, provocación, contacto, efervescencia, tensión compartida. Tienen necesidad de presencias

¹⁶ Este es uno de los aspectos principales que lo diferencia de la lúdica.

atentas y simpatizantes [...] así las diferentes categorías de juegos suponen no la soledad si no la compañía (Caillois, 1997, p. 83-84).

La experiencia significativa de práctica docente, incluyó como estrategia metodológica la categoría que este autor define como Mimicry, directamente relacionada con la simulación y que toma como base las culturas. En la experiencia de práctica este tipo de juegos, cercanos al teatro fueron relevantes para el desarrollo de la experiencia; a través de ellos se expresaban las posturas de los participantes, que se visualizaban en la escena y se dialogaban posterior a ella. Observar el rol desde el juego, permitió a los integrantes un acercamiento de la realidad a partir de la ficción, a la vez que su pensamiento y expresiones en lo real y escénico se afianzaban en el intercambio comunicacional y creativo que ocurría en cada clase.

Es importante aclarar que, el autor antes mencionado, ve en el juego una actividad improductiva, pero tomando en cuenta los postulados de Maturana, el juego opera como preparación para la acción, en la Mimicry particularmente, es la convención de la ilusión lo que configura las reglas del juego, por tanto los errores del juego, las faltas y o los errores de juicio no impactarán en el plano de realidad , sin embargo, para esta experiencia era de vital importancia que si hubiese un impacto verdadero, por ello, los juegos iban encaminados hacia una función precisa, lo que en términos educativos se refiere a la lúdica.

En su investigación “La lúdica como estrategia didáctica”, Posada, citando a Jiménez manifiesta que:

la lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica (Posada, 2014, p.27).

Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana. (Jiménez, 1998, p.4). Teniendo en cuenta los postulados de Caillois y Jiménez, es posible inferir que la diferencia entre la lúdica y el juego radica principalmente en que, mientras el juego, según Caillois es improductivo, la lúdica no lo es; dado que busca la emancipación del ser en sus diferentes aspectos cuando es aplicada desde una perspectiva pedagógica.

Los estudios sobre la lúdica y su cercanía con la cultura se ven reflejadas en las investigaciones que presenta el docente Héctor Ángel Díaz (Díaz, 2008, p.31-55), quien plantea que la lúdica está ligada a las expresiones culturales y es inherente al sujeto, ya que le permite construcciones simbólicas en colectivo, de mundos inimaginables; lo que posibilita, la comprensión de los roles para afianzar los procesos de culturización, enmarcando las prácticas lúdicas como transformadoras del placer en goce estético, dado que, toda acción lúdica es una construcción objetiva y/o subjetiva de la realidad, pues el convenio de los participantes puede ser modificado fácilmente, es decir que, los participantes de un encuentro lúdico construyen y deconstruyen los acuerdos iniciales a favor de la ficción que la situación proponga.

El autor expone que la lúdica está conformada por cuatro principios:

- Fantasía: la capacidad de ficcionalizar, que se refiere a la posibilidad transformadora que el sujeto ejerce sobre la realidad al proponer la creación de nuevas realidades o ejercer un rol determinado.
- Alteridad: el reconocimiento de los sujetos en el rol establecido durante un acuerdo de representación; este ocurre mediante el convenio de ficción que permite que los sujetos se reconozcan, mientras al compartir ficción se aceptan como un nuevo otro, lo que permite el desempeño de nuevos roles para ambos.

- Identidad: configura la necesidad de reconocimiento del yo con relación a los otros, donde la igualdad de lo humano prima, en la medida en que, aceptan las características diferenciales de cada uno de los implicados.
- El placer: se vincula con la búsqueda del goce, principalmente se pone como ejemplo en los juegos de competencia, mediante los cuales se canaliza la violencia a través del reconocimiento de los méritos, sin embargo, el placer también está presente en los vínculos que se crean con el otro mediante la representación.

En consideración a lo anterior, la experiencia de práctica docente propuso la elaboración de una metodología que estuvo trazada por la construcción de acciones lúdicas. Durante la realización de las clases. Se combinaron diferentes tipos de juegos, entre los que se destaca la Mimicry como principal componente, por su proximidad a las artes teatrales. Los elementos del juego (Mimicry), combinado con los principios lúdicos, enmarcados desde las propuestas pedagógicas antes mencionadas, posibilitaron la estimulación de un pensamiento socio-crítico donde el juego y la pedagogía permitieron la reflexión y el análisis de los fenómenos propios y sociales, por parte de los integrantes.

La Improvisación

La palabra improvisar, según la RAE, se refiere a: “hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación”. Sin embargo, al buscar la palabra como sustantivo se encuentran varias acepciones, la primera alude a la acción de la definición antes descrita, y la segunda explica que, es “una obra o composición improvisada”. En este aspecto es importante destacar que, para realizar dicha composición, es necesario un método y/o un camino que permita llegar hacia un resultado, y es en la preparación para la improvisación, donde el teatro encuentra uno de sus campos de estudio.

Pavís atenderá a definir la improvisación como: " una técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción" (Pavís, 1983); también menciona su fundamentación histórica con la comedia del arte, que por medio de sus arquetipos y estructuras, permitía que se realizaran determinadas acciones improvisadas con base a una situación que ocurría entre los personajes.

De acuerdo a lo anterior, se deduce que el acto de improvisar, en lo que se refiere al teatro, requiere una preparación y un estudio, y que la definición de la RAE, tiene una orientación diferente, por ello, es necesario definirla de otro modo, si se desea aplicar la palabra, a una visión teatral.

Entre los más destacados en esta materia podemos encontrarnos con las propuestas de Keith Johnston, quien desarrolla un método para hacer de la improvisación un espectáculo donde prima la acción del actor, la conciencia del status, la escucha, la respuesta del intérprete frente a las temáticas que el público propone.

Para la creación de narrativas espontáneas el autor propone "interrumpir una rutina; (1) mantener la acción en el escenario –sin desviarse a una acción que ha ocurrido en otro lugar o en otro momento; (2) no cancelar la historia (3)" (Johnstone,1990, p.134). La primera se refiere a buscar que lo cotidiano sea invertido, que los finales sean inesperados, por ejemplo, en lugar de rescatar a la princesa, ir en busca del dragón para casarse con él. La segunda hace énfasis en no abandonar la acción, es decir, si dentro de la historia se va conduciendo un vehículo, las respuestas a la situación van acompañadas de la acción que se ejecuta. La tercera apunta a mantener la situación, por ejemplo, si se propone que se está enfermo, se debe sostener ese estado el tiempo suficiente hasta que la interrupción de la rutina se ejecute.

El objetivo del autor es el fortalecimiento de respuestas espontáneas dentro de la técnica teatral, ya que hay conciencia del personaje que se realiza, de su relación de poder con los otros actores y de la ejecución de acciones físicas que den cuenta de lo que sucede dentro de las historias; pero dentro de su metodología no se contempla la reflexión o análisis de problemáticas sociales; el propósito es el espectáculo en sí mismo, más que la apertura de una conciencia reflexiva.

Para la experiencia de práctica, era imprescindible que los recursos técnicos utilizados para la elaboración de la metodología, estuviesen encaminados hacia el análisis y la reflexión, es por ello, que se tomó como referente principal para la definición y puesta en práctica de la improvisación los planteamientos de Boal, quien entiende la improvisación desde una perspectiva donde los participantes aceptan la información que les es dada por los otros personajes y la complementan, para ello, parten de temas sociales que tengan vigencia en la actualidad (noticias) o historias personales donde se puedan visibilizar las situaciones de opresión y poder que subyacen en la historia.

Es preciso que los actores pongan en funcionamiento su motor, es decir, una voluntad dominante que es el resultado de una lucha entre, por lo menos, una voluntad y una noluntad, la cual determina un conflicto interno, subjetivo; es necesario que esa dominante, choque con las dominantes de los demás que están participando, de modo que cree un conflicto externo, objetivo; finalmente, es necesario que ese sistema conflictivo se mueva cuantitativa y cualitativamente. No basta con que un personaje odie siempre y cada vez más; además de eso, debe transmutar ese odio en culpa, en amor, en pena, en lo que fuere. La variación puramente cuantitativa es mucho menos teatral que la que está acompañada por una verdadera variación cualitativa (Boal, 2001, p.350).

Al fijar el acento en lo cualitativo, es posible adentrarse en las razones que motivan la acción y por tanto, más allá que realizar un juicio entre lo bueno y lo malo, se procura comprender las causas y factores que motivan los hechos, por consiguiente, los giros dramáticos en las improvisaciones con este método, buscan entender las razones que tienen los personajes para ejecutar o permitir la opresión, claramente reflejado, en las técnicas del teatro como discurso, el teatro foro y el teatro periodístico.

El títere, más Allá de la Materia Inerte

El títere al igual que el teatro proviene del rito, según Manning, los títeres descienden de las figuras de los ídolos que las comunidades religiosas hacían de sus deidades y que posteriormente comenzaron a ser animadas dentro de las ceremonias rituales, desde este planteamiento, el títere tiene una función ritual asociada al ánima, es decir, a la carga espiritual que se le atribuía al objeto, por tanto, el movimiento del muñeco se desprendía del accionar de los dioses. Posteriormente, el títere adquiere una función teatral, donde la manipulación del hombre es lo que hace mover al objeto (quien lo dota de ánima a través de la destreza de su interpretación). Según Jurkowski, esto supone dos ciclos para la historia del títere: en el primero se encuentran los títeres rituales y en el segundo los títeres profanos o escénicos.

En lo que respecta al segundo ciclo, el que compete a esta experiencia, es posible encontrar algunas definiciones que lo describen como: cualquier objeto movido en función dramática (Bufano, 1983, p.37) o, artículos que pueden ser transformados en personajes (Jurkowski, 1990, p.51), o como, un elemento plástico, especialmente construido para ser un personaje en una acción dramática, manipulado por un actor titiritero que lo dota de voz y movimiento. (Paricio y Amorós, 2000, p.23), también como, según señala Pestalozzi, desde Nicolescu “una metáfora en movimiento capaz de actuar y representar” (Nicolescu, 2006, p.13).

Cabe resaltar, que, en los enunciados anteriores, no se especifica si los muñecos tienen o no una relación directa con la imitación de figuras antropomórficas o animales, se habla de objetos, artículos, elementos plásticos y metáforas. Sin embargo, es ineludible que, para que el objeto sea clasificado como títere debe estar ligado a una manipulación intencionada por el hombre, bien sea en función de la escena o del ritual.

El Actor como Titiritero

El titiritero, es en esencia un actor, dado que, debe poseer una conciencia plena de su cuerpo y un conocimiento técnico que le permita accionar en la escena. La diferencia entre el titiritero y el actor se ha fundado principalmente en que, desde las concepciones clásicas del teatro de títeres, las acciones escénicas, ante los ojos del espectador, no suceden en el cuerpo del actor, sin embargo, todos los impulsos motores y las acciones que se ven ejecutadas en el muñeco tienen como principio al intérprete, ya que la línea que separa a cualquier objeto de su transformación en títere dependerá de un cuerpo vivo que sea capaz de manipularlo al punto de conferir la ilusión de una vida autónoma en él. Aun cuando se trate de una obra de teatro de objetos, donde el intérprete siempre sea visible, el actor desde sus acciones, deberá disociar entre las relaciones sujeto-objeto, para diferenciar qué personaje está accionando en la escena, de acuerdo a la conveniencia de la pieza que interpreta, es decir, quién anima el objeto, elige el momento en el que la ilusión de la vida del objeto se superpone a su presencia como sujeto.

La diferencia entre el actor y el titiritero consiste en que el desarrollo de la pieza teatral está mediada por la manipulación de un objeto al que el actor confiere las facultades de personaje y en donde la presencia física del actor está sujeta a la decisión de visibilizar su cuerpo para que sea el títere quien acuda a un estado de proximidad con el espectador, por tanto,

el actor canaliza en el objeto la interpretación del personaje, se hace invisible con el fin de visibilizar al objeto.

En la experiencia de práctica docente se tomó la decisión de incluir los títeres dentro de la fase del teatro foro, ya que Boal plantea la importancia de apropiarse del cuerpo como primer requisito para su método y los títeres, no sólo conceden el regreso al cuerpo mediante la expresión vocal y corporal, además, al ser el títere un objeto visible que se faculta como personaje, ofrece una conciencia del rol social, que en términos de materialidad puede ser observada por el intérprete, permitiendo un reconocimiento social a través de la disociación entre el personaje (objeto) y el actor que lo anima (sujeto).

Manipular para Animar

El término manipular se refiere desde la R.A. E. a: Operar con las manos o con cualquier instrumento, por su parte la W.E.P.A, atiende a la raíz etimológica (manipulus) de la palabra, definiendo la manipulación como todo aquello que puede sujetarse o poner en acción con las manos. Su definición, aunque no distingue entre animar y manipular, si hace hincapié en el dotar de movimiento a un objeto, destacando que: una manipulación de calidad, depende de un buen conocimiento del movimiento y de la forma de aplicarlo (W.E.P.A, 2009)¹⁷.

El conocimiento del movimiento, al que se refiere el artículo está ligado a los aspectos materiales del objeto, ya que la definición también contiene una división de las técnicas para diferentes tipos de títeres, en las que se destacan, el títere de guante, el guiñol, las marionetas y el bunraku. Por su parte la palabra Animar procede del latín animaré que significa “dar vida” y está vinculada al término ánima del latín, que significa aire o aliento, y se relaciona, según el diccionario de Oxford, a la palabra alma. La R.A.E, define el alma como ‘Parte inmaterial de los

¹⁷ Tomado de “WEPA” para World Encyclopaedia of Puppetry Arts. Página Web respaldada por la Unima para la preservación de la memoria de los títeres. (al ser página web, no lleva # de página según apa 7).

seres humanos’, ‘persona o cosa que da vida o impulso a algo’. Si nos percatamos de la segunda acepción, es posible concluir que animar puede referirse a la acción que el titiritero ejerce sobre el objeto, ya que como lo explica Rogozinski:

Dar vida a los objetos, animarlos es la tarea del titiritero.

No se trata de una simple manipulación. “este títere sale de aquí, va para allá y se sienta”. Animar es mucho más que una respuesta organizada de movimientos. Animar es colocar un alma en escena, un alma que se desplaza, vestida y materializada en un títere o en un objeto, pero, ante todo, es eso, un alma (Rogozinski, 2001, p.36).

La diferencia entre manipular y animar es fundamental para comprender cómo operó la implementación del títere en la experiencia, ya que, trascender los movimientos y ponerlos en términos de animar, permitió una mayor conexión con los contenidos de las historias, pues, más que resaltar la individualidad de la destreza técnica, se trataba de exaltar el alma de los temas que eran animados por los estudiantes a través de los títeres , desviando así, la presencia del individuo desde el ego artístico como competencia, y acercándonos a una técnica actoral al servicio de la comunicación, más pertinente a los planteamientos sociocríticos, pues el objeto de la emancipación del pensamiento no podía desviarse por asuntos de “yo lo hago mejor que” “ interpreto mejor qué”.

Poner el acento en el animar, en términos conceptuales para esta experiencia, se traduce como el emocionar desde el juego, para crear conversaciones de acciones a favor de la emancipación del pensamiento; así los participantes se centraron en estimular su visión de los temas, más que en la pretensión de resaltar por su gran desempeño artístico, en otras palabras, el

títere fue la forma de acercarnos a un contenido de fondo como actores invisibles que se visibilizan no por su destreza, si no por su capacidad comunicativa.

Oida Yoshi (2005), plantea en su libro “El Actor Invisible”, que la interpretación del personaje debe invisibilizar el “yo” del actor, por tanto, no se trata de exhibir sus habilidades técnicas, sino de ocultarse, para que la ficción del personaje que encarna, sea visible ante el público. Así lo expresa al hacer una comparación entre dos actores que realizan el mismo gesto, que en teatro Kabuki, se denomina “mirar a la luna”. En el primero de los actores que ejecuta el gesto, los espectadores atienden a aplaudir su destreza, en el segundo el público no se detiene en el actor, simplemente mira a la luna. Yoshi apunta a un actor que haga vivir el personaje en el escenario, en lugar de ostentar su habilidad interpretativa, que posea tal dominio de su cuerpo en función técnica, que le permite camuflar por completo al actor, para resaltar las cualidades del personaje.

Las propuestas de este autor, son aplicables al trabajo con títeres, dado que, al ser el títere materia inerte, la vida que en él se manifieste dependerá de la capacidad del intérprete para invisibilizar al actor y resaltar las propiedades del títere como personaje. El titiritero es en esencia un actor invisible que disocia entre, el movimiento de su cuerpo en el espacio y la interpretación de acciones dramáticas, que parten de su cuerpo, para ser proyectadas hacia el objeto, así que, no solo estudia su cuerpo, también las relaciones de este con el objeto.

Esta invisibilidad, aplicada a la desaparición de la competencia para resaltar la comunicación, permitió cooperación en el grupo de trabajo y que el aprendizaje concerniente a la técnica del actor y a la manipulación de los títeres, estuviese al servicio del interés emancipatorio.

Títeres y Educación

Los títeres han sido integrados en la enseñanza de la escuela y reconocidos como un recurso educativo, la Unima¹⁸ es una de las entidades dedicadas en el mundo a difundir y fortalecer el diálogo entre los títeres y la educación, en varios de sus documentos es posible encontrar aspectos que favorecen el aprendizaje gracias a la integración de los títeres como lo son:

- Fortalecer la comunicación y la expresión de sus emociones, gracias a la adaptación de los niños y las niñas al manifestarse a través del títere.
- Mayor concentración y desarrollo de habilidades corporales y sociales, debido a los múltiples focos de atención que requiere el teatro de títeres.

El títere integra casi todas las disciplinas importantes para este desarrollo: la percepción, la comprensión, el movimiento, la coordinación, la interacción con el entorno, el habla y la narración (Majaron, 2002, p. 60).

- Enriquecimiento de la creatividad al otorgar mediante la animación movimientos y voz a la materia inerte.
- Conciencia del trabajo en equipo y moderación o expansión del ego personal:

El actor suprime su propio ego y dirige toda su energía al títere.

En una representación escénica, el actor confirma su ego; en la obra de títeres el papel principal es asumido por el personaje animado. Un niño tímido se atreverá a comunicarse porque el títere le ayudará; un niño egocéntrico, por otro lado, se verá obligado a someter su ego al títere, si quiere establecer una relación con los demás (Korošec, 2002, p.22).

¹⁸ Unión Internacional de Marionetas.

Lo anterior describe algunos de los elementos esenciales, por los cuáles se decidió integrar el trabajo con los títeres en el desarrollo de la experiencia; por una lado, posibilitan ese ambiente libre de miedos a la expresión, pues la presencia del títere sugiere un acompañante al proceso creativo y al desarrollo de los menores y por otro lado, también afianzan la creatividad y fortalecen los lazos comunicativos en el grupo; cabe mencionar que también refuerzan la idea de juego Mimicry, pues el títere es un muñeco y esa facultad de su figura permite que se le asocie con facilidad a los juegos de rol, lo que posibilitó que los niños y niñas se expresaran de forma más natural y espontánea.

Tras el teatrino, los participantes encontraban una forma sincrónica de adaptarse al espacio, definiendo las entradas y salidas oportunas para cada intervención y ayudando a sus compañeros en la creación de las historias. Acciones invisibles para el espectador, como realizar una voz tras el teatrino para apoyar las acciones de su compañero, o alcanzar el títere a otro participante, o ayudarlo a ponerse el muñeco para que realizara su acción, son de carácter valioso para esta experiencia, desde allí, se fomentaron conversaciones de acciones cooperativas en la realidad de los participantes, donde un intérprete ayudaba al otro para que la pieza ficcional pudiese desarrollarse, y con ello, la conducta de cooperación se instalaba en el plano real, gracias a la ficción.

Cartografía

Este concepto hace referencia a la elaboración de mapas, originalmente como representaciones de un territorio concreto, pero a raíz de la publicación de mil mesetas, la cartografía se define como una de las características del rizoma que trasciende la concepción del territorio, y atiende a la manifestación de una experiencia, a la presentación de entradas y salidas,

de conexiones con la vivencia, un entrelazamiento, una expresión del habitante que es al mismo tiempo territorio y residente en un espacio.

El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación (Guattari y Deleuze, 1997, p.18).

La idea de mapa como pieza trascendente a la representación de un lugar, como expresión de una experiencia y experimentación de la misma, es tomada por las ciencias sociales y la pedagogía como forma de estudio que concibe el aprendizaje y la investigación desde la interacción y construcción participativa entre los agentes involucrados, es así como la cartografía se configura como un medio para el reconocimiento personal y social a través de la exploración, del trazado simbólico de sus experiencias en confluencia con la otredad.

La Cartografía y la Experiencia

Existen diversas técnicas para elaborar mapas corporales y sociales, algunas de ellas con fines pedagógicos, Barragan y Amador (Amador, Barragan, 2014, p.129-141), ofrecen ciertas pistas, en las cuales se basó esta experiencia para el diseño metodológico de la cartografía las cuales son:

- Identificación de la problemática: se identifican los fines de la cartografía y se definen preguntas específicas para dicha elaboración.
- Selección del tipo de mapa: confiere a los posibles tipos de mapas para abordar los fines establecidos, pueden ser con relación al territorio, con relación a la historia de los

integrantes y su población o a una temática específica donde se resaltan cualidades y debilidades de los integrantes.

Para la selección del tipo de mapa en la experiencia, se tomaron en cuenta algunos de los postulados de Silva, Barrientos y Espinoza, quienes elaboran un discurso frente a los mapas corporales como una herramienta donde “se estimula la emergencia de significados y discursos encarnados en un cuerpo protagonista de la biografía del sujeto” (Silva, 2014 p.167). Para ello, no solo se utilizan recursos gráficos, porque la construcción del mapa corporal, se apoya en la narración y la escritura para su elaboración.

Capítulo III, Descripción del Proceso de Experiencia

La experiencia se desarrolló en dos fases de la práctica, la primera de ellas, en el marco de la virtualidad debido a la situación de emergencia sanitaria, que continuaba para el primer trimestre del 2021. Durante este periodo la metodología se centró en preguntar a los participantes sobre sus gustos e intereses, procurando que se integrarán y relacionarán entre sí a través del diálogo y de ejercicios lúdico-teatrales, algunos de ellos se describen más adelante; la segunda de ellas, en la presencialidad donde se afianzaron conocimientos de temáticas sociales, donde lo particular se enlazaba con lo global y lo personal a través de improvisaciones donde el cuerpo colectivo, estaba presente y podía verse cara a cara.

Recuento del Proceso: Entre la Pantalla y el Aula

En la primera etapa, debido a que la clase se desarrollaba en la virtualidad, se utilizaron materiales de apoyo audiovisual para complementar los temas (videos de canciones o entrevistas relacionadas, shows alternativos o consultas web que los estudiantes realizaban en clase) que se desprendían de los intereses de los estudiantes y de este modo ampliar las conversaciones

interactuando entre las opiniones del grupo y los planteamientos de los videos, dichos materiales eran propuestos por los estudiantes y la docente.

En la primera sesión se realizó una pequeña presentación de un objeto sobre el cual se tuviese un afecto, para darse a conocer a través de él; ello permitió un ambiente de confianza, ya que los estudiantes presentaban el material, pero de fondo se estaban presentando a ellos mismos, sin la presión que se tiene al ponerse de cara al otro, así se depositaba en el objeto la mirada del otro y se permitía que las emociones puestas en el objeto, emergieran del sujeto, una estrategia tomada de los títeres. Este ejercicio pretendió que ellos pusieran el ánimo de sí mismos al animar el objeto.

De aquella clase se destacaron los gustos musicales, los videojuegos, las películas y las inclinaciones por los deportes, el baile, los géneros de K-pop y los ritmos urbanos, razón por la cual, para el segundo encuentro, se les pidió a los estudiantes llevar un tema musical que les gustara y compartirlo con sus compañeros.

El ritmo del K-pop destacó como propuesta y por ello se decidió ahondar un poco más en este aspecto, ello nos llevó a analizar las problemáticas de los idols y la manera como eran sometidos a fuertes entrenamientos; también se abordó el tema del poder, desde la perspectiva de quienes financian a estos ídolos, su influencia política y económica y los mensajes que traían algunas canciones favoritas; de este modo fuimos entrando a través de sus temáticas e intereses en otras cuestiones que se enlazaban con sus gustos, como una forma de hacer conciencia de la globalidad y las relaciones sociales que habitan detrás de cada expresión.

Fuimos comprendiendo poco a poco que lo personal también era social, encontrando nuevos conocimientos y reconociendo cada preferencia con las implicaciones y mensajes que las habitaban. Las canciones elegidas en su mayoría trataban el tema del amor, y con esto fuimos

encontrando otros enlaces para ahondar en la forma de relacionarnos, al analizar las canciones y ver que muchos de los mensajes trataban del dolor o la venganza, al mirar detenidamente las imágenes que acontecían en los videos, encontrábamos preguntas sobre la idea de belleza, sobre el significado del amor y la manera como nuestras preferencias influían en la relación con el otro y con las expectativas personales y sociales; vale mencionar, que los ejercicios se realizaban con los estudiantes para ser parte de las conversaciones de acciones que se daban en cada encuentro, dado que, al realizar las actividades con ellas y con ellos, se difuminaba la idea de imposición y se entendían las actividades como propuestas en las que todos podían intervenir.

Al inicio de los encuentros los movimientos eran más tímidos y las propuestas corporales resaltaban acciones cotidianas, pero a medida que avanzaban las clases, los cuerpos se mostraban más dispuestos a pararse del ordenador y las propuestas entregaban más posibilidades de lectura porque al procurar un ambiente libre de miedos a través del juego y la lúdica ellos se iban reconociendo así mismos y a sus compañeros en su legitimidad, y explorando su voz, se animaban a hablar a través del teatro y de los foros sobre política, economía, derechos humanos y discriminación .

Para poner un ejemplo, durante la segunda de las sesiones, los estudiantes en su mayoría, al hacer estatuas libres, representaban tareas cotidianas como leer, estudiar y bailar, pero a medida que las clases avanzaban, hacían propuestas como disparar “en la clase donde se hablaba de la canción matar al amor” o representaban figuras de poder al mando, o bien, figuras del K-pop lanzando dinero. Estas estatuas permitían mayores lecturas y reflexiones entre todos y todas, sobre el poder, sobre lo que había detrás de cada estructura, y así pasamos del ver al mirar.

Las improvisaciones también se vieron enriquecidas por la disposición a la pregunta, que llevaron al grupo a tratar el tema de la guerra a través de una historia donde dos reinos de comida

se peleaban: los buñuelos y las empanadas, aquellos reinos tenían muchas diferencias y por eso entraban en batalla; al finalizar la historia, los buñuelos les ganaban a las empanadas. Dicha historia posibilitó la pregunta sobre ¿cuál es la razón por la que debe haber un ganador en las historias o en las guerras, acaso no sería posible crear un reino buñuelo- empanada? Los estudiantes expusieron que, en la mayoría de los cuentos, hay un malo y un bueno, por lo cual, el desarrollo de las historias generalmente se trata de la victoria del bien sobre el mal; este argumento, llevó al grupo a preguntarse, si acaso, la vida cotidiana, también se trata de una lucha entre buenos y malos, y a inquietarse sobre las razones de fondo para esta lucha.

La relación lucha-competencia se trabajaba a través de ejercicios expresivos, para que desde las prácticas o ensayo de acciones, fuésemos fortaleciendo la idea de cooperación por encima de la competencia, por ello, si dentro de la experiencia se presentaba un juego de Ilinx, el objetivo no era ganarle al otro o ser mejor que el otro, si no llegar al encuentro consigo mismo, como en el caso de la actividad “ carrera contra el miedo” o llegar al encuentro con el otro como en el ejercicio denominado “ lo que mis manos expresan” de los cuales se hablará más adelante.

Cada pregunta contribuía para ahondar en otra, la historia de los buñuelos y las empanadas, fue el comienzo de otros temas importantes relacionados con la discriminación y los derechos humanos. Cuando como grupo se habló de la guerra, a la siguiente clase, se habló un poco sobre la segunda guerra mundial, la palabra xenofobia desconocida por muchos, fue investigada desde la virtualidad y trabajada en una improvisación a través del juego “la bolsa de palabras”. Explorar palabras relacionadas con la discriminación como aporofobia, mansplaining, racismo entre otras, permitió crear historias y poner en contextos las formas como estas expresiones, aparecían en la vida cotidiana y en la sociedad y proponer desde el juego escénico soluciones a estos conflictos.

Un acontecimiento importante, que hizo comprender al grupo de trabajo la importancia de emancipar el pensamiento fue el paro nacional. Durante este periodo las clases y los temas se centraron en las noticias de actualidad y el ejercicio del noticiero creativo tomó fuerza como juego reflexivo que les permitía conocer aspectos como los impuestos, las condiciones laborales y de salud. Sí bien, ya habíamos hablado de la guerra e improvisado sobre ella, durante el paro nacional, la guerra era un acontecer visible en las calles, en los comentarios de sus padres y en la prensa. De este modo, en las clases, se configuró una protesta artística desde el aprendizaje; con canciones de Edson Velandia, analizamos esa idea que los políticos expresan sobre que el pueblo es un atenido, y salían a la luz los puntos de vista de los participantes, que a través de su contexto iban exponiendo condiciones de desigualdad, y mediante la creación escénica, tocaban temas como la desaparición forzada o la violencia policial hacia los manifestantes.

Durante la fase presencial, el grupo se conformó nuevamente, debido a que algunos estudiantes no pudieron continuar con el proceso por motivos de desplazamiento y cambios en los horarios a causa de otras actividades programadas en el espacio de la fundación.

El grupo se fue instalando con la premisa de recibir permanentemente a todos aquellos que quisieran participar, en ocasiones, algunas chicas y chicos observaban la clase por la ventana y se les invitaba a integrarse, en otras, fueron llegando por convocatoria de otros grupos de la fundación; ello posibilitó que los estudiantes permanentes del proceso fortalecieran la cooperación mediante el apoyo a los recién llegados; la diferencia de edades, más marcada en esta segunda etapa, permitió desarrollar un ambiente de respeto por las opiniones del otro, a la vez que nos enfrentamos con el reto de construir un ambiente matrízico donde compartir los objetos en clase fuese algo natural.

El trabajo en equipo se vio fortalecido por la presencialidad, los cantos de inicio se tornaban más seguros, al podernos expresar sin atender a los tiempos de retorno en la red, al igual que los juegos escénicos, donde la disposición de los cuerpos a moverse era mucho más activa y participativa.

Temas como el aborto, el maltrato infantil, la hispanidad y la injusticia social, fueron los protagonistas de esta etapa, donde lo adquirido en la primera, era puesto en relieve por los chicos más constantes y los nuevos integrantes, donde la dimensión del juego y la lúdica les entregaban una voz a todos y eliminaban el miedo por medio del apoyo grupal para permitir la emergencia de un discurso impreso en la escena, como manifestación del emocionar hacia un pensamiento crítico, que teniendo presentes los contextos, tomaba postura y acción, reflejando con ello, un impulso de cambio, una semilla de bildung en su pensamiento.

Un Esquema de Trabajo Horizontal

A continuación, se describe la metodología bajo la cual se llevó a cabo la experiencia de práctica docente. Tomando en cuenta los referentes expuestos con anterioridad, se diseñó un esquema bajo el cual operaron las clases en tres etapas correspondientes a: actividades rompe hielo, juegos lúdico teatrales y teatro foro.

- Actividades rompe hielo: esta etapa tenía como función, establecer un ritual de inicio para propiciar un ambiente ameno y permitir a los estudiantes asimilar los encuentros desde el disfrute, es decir que, procuraba ingresarlos en el universo del juego y el afecto para que las actividades lúdico- teatrales realizadas posteriormente, mantuvieran un efecto de disfrute en el aprendizaje. Se llevaba a cabo a través de canciones y juegos que procuraban la activación muscular del cuerpo y del lenguaje.

- Juegos lúdico-teatrales: esta fase de la clase, tenía como objetivo trascender la actividad muscular y ponerla en un contexto creativo donde el grupo se consolidaba a través de la construcción de historias a la vez que se instauraba una comunicación escénica. Se centraba en la exploración de elementos expresivos de carácter teatral, buscando cualidades de movimiento y niveles, donde los sonidos, las palabras, los gestos y la improvisación posibilitan la construcción de un universo creativo común entre los participantes.
- Teatro Foro: el propósito de esta parte de la clase era la representación, el análisis y la conversación de temas específicos, que, en algunas ocasiones, eran sugeridos por la docente y en otras ocasiones a libre elección de los participantes. La actividad consistía en improvisaciones donde los participantes exponían por medio de la representación sus ideas del mundo y posteriormente se conversaba sobre lo acontecido en la escena.

Estas etapas se describen a profundidad en el siguiente apartado, donde se destacarán algunas de las actividades que permitieron un buen desarrollo de la experiencia de enseñanza aprendizaje, y se destacan algunos sucesos particulares a resaltar en la experiencia, por lo tanto, el texto se desarrollará en primera persona, en lo que respecta a los hechos particulares, y en tercera persona en lo que concierne a la descripción de los ejercicios.

Actividades Rompe Hielo, Estimulando la Confianza para Eliminar el Miedo

Los ejercicios descritos a continuación, buscaron instaurar un espacio común donde los participantes realizaron juegos cooperativos, que les permitieron reconocer su legitimidad y la del otro, a través de acciones vocales y corporales donde la idea de competencia era abolida o resignificada por la visión del colectivo como unidad diversa; ello permitía una apertura hacia la emancipación del pensamiento, dado que, el valor de horizontalidad se ponía en práctica, ya que,

para que los juegos funcionaran, todos debíamos eliminar el miedo a participar, teniendo como acuerdo principal que el error no existía, que todos los participantes éramos aciertos, construyendo saberes en aras del disfrute.

La eliminación del miedo a través de rondas y movimientos, preparaban los cuerpos para ahondar en la expresión intencionada de ideas, materializada en acciones corporales, en la fase posterior; a la vez que se reforzaban valores como el respeto y el cuidado por el otro, lo que evitaba que la fase del foro fuese acalorada, ya que, la apertura hacia los demás como parte del todo de la experiencia se instalaba desde el inicio, para que pudiéramos observarnos como espect-actores, ayudantes en la liberación del miedo personal y colectivo.

Despidiendo la Pena

Las clases comenzaban en su mayoría con un saludo¹⁹ que, progresivamente y a medida que los encuentros eran significativos, se fue convirtiendo en una conversación inicial, donde en ocasiones se hablaba de intereses como juegos o donde ellos expresaban cómo se sentían con su carga académica.

En otras ocasiones, se convirtieron en un espacio donde se daba introducción a los temas a explorar para esa clase, como una forma de ir conociendo sus ideas. Luego de ello, se realizaba un canto para eliminar la vergüenza a expresarnos, canción que se convirtió en una especie de ritual que inauguraba la clase, y que, con cada encuentro, tomaba fuerza y era reclamado por los estudiantes, lo que dio cuenta de la apropiación de la estructura de la clase por parte ellos. Se pudo inferir con esto, que los participantes entendían la clase como un juego que iniciaba con la siguiente canción:

¹⁹ Durante la experiencia de práctica, por algunos momentos esta conversación inicial, era más extensa, ya que también cumplía con el objetivo de esperar la conexión de los demás participantes que por algún motivo no habían logrado conectarse a tiempo.

“que se vaya la pena que se vaya, que se vaya la pena no la quiero a la 1, a las 2 y a las 3, la pena ya se fue”.

Al finalizar la canción, los participantes, se sacudían la pena y la despedían haciendo un gesto con las manos y con el resto del cuerpo. Esta era la manera como entre todos construíamos un espacio libre de miedos donde era posible divertirse y aprender.

Figura 1

Canción despidiendo la pena



Nota: actividad correspondiente al inicio de la clase número 6 de la fase presencial

La Danza del Calambre

Este juego consistió en imaginar que se sentía un “calambre” que invadía el cuerpo, comenzando por las puntas de los dedos hasta ubicarse en todo el tren superior del cuerpo; posteriormente, este calambre, se instalaba también en el tren inferior. Todo el cuerpo se movía sin parar; luego, el calambre cesaba de forma ascendente, comenzando por los pies y finalizando por la cabeza. Al terminar el calambre, dábamos vueltas en varias direcciones.

A medida que la clase se fue consolidando, la canción inicial y la danza del calambre, se fueron fusionando hasta convertirse en un sólo ejercicio, con el fin de extender ese primer acercamiento y reforzar la eliminación de los miedos desde el inicio. Esto ocurrió durante la presencialidad, donde la acción de despedir la pena, se fue convirtiendo poco a poco en la acción de sacudir el cuerpo. Se observó que para los estudiantes recién llegados era más efectivo conectarse con el grupo si esta actividad se extendía, pues la ronda se alargaba, y se dejaban contagiar de la desinhibición que manifestaban sus otros compañeros, a causa de la integración de esta danza con la canción despidiendo la pena.

Posteriormente se integró una canción de cierre que consolidaba el final de la clase. Al principio se instauró como la acción de dar las gracias en la parte final del foro, pero luego de uno de los encuentros, en los cuales una de las participantes habló de los ritmos colombianos, se le propuso al grupo de trabajo, entonar un bullerengue improvisado que se denominó el canto de la alegría, mediante el cual, expresamos como grupo las experiencias o enseñanzas significativas realizadas durante las clases.

Lo anterior da cuenta del alcance cooperativo que tuvo este ejercicio, donde esta pequeña forma ritual, construía la unidad colectiva, lo que permitió que juntos fuésemos más allá del

ejercicio inicial y sus principios también se incluyeran en el cierre de la clase, como forma de visibilizar que los miedos ya se encontraban lejos.

Es importante aclarar que se habla de ritual, tomando presente los postulados sobre la cultura matríztica que menciona Maturana, así la clase, de inicio a fin, se desarrollaba en términos de unión y cooperación, dado que cada voz, cada cuerpo, era indispensable para que el encuentro fuese un emocioan colectivo de apertura a la conversación.

Competencia Contra el Miedo

En esta actividad, los estudiantes realizaban una carrera sentados en el suelo, al final de la carrera, se le entregaba a cada uno de los participantes un globo, en el cuál marcaban uno de sus miedos, al terminar la carrera cada uno explotaba su globito del miedo, sólo o con la ayuda de un compañero.

En un principio este ejercicio se planteó sólo con la intención de activar la parte muscular, como una versión de la carrera en cámara lenta que propone Boal, en ese momento no se había integrado el globo, pero al observar que algunos estudiantes, mostraban poco interés por el ejercicio, se decidió integrar un objetivo personal a la carrera, para que los estudiantes se motivaran a realizarlo.

Al poner la carrera como forma de vencer el miedo, los estudiantes mostraron una mejor recepción y mayor disfrute de la actividad, a la vez que consolidaba el colectivo, porque desde el juego, aquellos estudiantes que temían a la explosión del globo recibían la colaboración de sus compañeros para realizar la acción, dejando un mensaje tácito “el otro puede ayudarme a vencer mis miedos”.

Figura 2

Variación de carrera contra el miedo



Nota: Los estudiantes caminaban con el objetivo de no dejar caer el globo que era sostenido entre varios compañeros.

Jugaremos con el Miedo hasta Hacerle Estallar

De este Juego se resalta que, una de las estudiantes a la que nombraremos A, se había negado previamente a realizar el juego cuando no se había integrado el globo, pero al incluir el globo no presentó objeción en realizar el ejercicio; al tener el globo en sus manos, y luego de haberlo marcado con su miedo, se percató de que nadie leyera cuál era su temor, a ella le costaba trabajo explotar el globo, mientras los otros compañeros jugaban con sus miedos antes de explotarlos, la estudiante, que era de las mayores del grupo (13 años) se quedaba mirando el globo un poco paralizada. Me le acerqué y le pregunté qué sucedía, ella me respondió que temía explotar el globo porque la acción de estallar, no le agradaba, un compañero le ofreció ayuda para explotar su globo, pero ella se negó, argumentando que quería hacerlo por sus propios medios, le expliqué que explotar el globo era sólo una forma, que también podría desinflarse o buscar una manera de que el estallido no le perturbara. Ella optó por hacerle un pequeño orificio

hasta que se desinfló por completo la bomba, y posteriormente, con cuidado de que su secreto no fuese descubierto, guardó el resto del globo para tirarlo en otro lugar.

De este hecho destacó la metáfora de jugar con el miedo antes de explotarlo, al planear el ejercicio no me percaté de la gran enseñanza que muchos de los chicos y chicas me entregaron: para explotar el miedo, primero hay que jugar con él. Mi visión era la de alcanzar el miedo hasta explotarlo; pero ellos me recordaron que el juego como principio fundante es preparación para la acción, y preparación no sólo en sentidos de ejecución, sino también, en sentido emocional, sólo después de jugar, muchos de ellos, en particular lo más pequeños, explotaban el globo.

El objetivo final no estaba completo si no se disfrutaba de la llegada, ellos a través del juego hacían un camino del fin, no se apresuraban al fin mismo.

Vemos aquí una lección sobre la utilidad, invertida a través de la naturaleza infantil, pues la finalidad expresada en la explosión del globo quedaba de lado ante la posibilidad de jugar con él, y allí, simbólicamente, jugar era la batalla previa para ganar en el disfrute de la relación por encima del objetivo de la acción. La reflexión que desde la acción planteaban los estudiantes, me llevó a entender el pensamiento socio crítico desde su esencia de interacción, dado que, si priman las relaciones humanas por encima de las utilitarias o técnicas el resultado es el disfrute del colectivo accionando en mutualismo.

El otro aspecto a destacar es el respeto por parte del compañero J, que se ofreció a explotar el globo de A; él de verdad disfrutaba explotar los globos y pudo haber optado por tomarlo y no hacer caso a los argumentos de A, en cambio, comprendió su postura y se marchó a jugar con los otros compañeros, sin exponerla ante los demás. Al escucharla, la validó como ser legítimo y le permitió a, A, llevar el ejercicio como deseaba.

En términos socio- críticos, el mundo de la vida de A no fue agredido por el sistema de la clase, porque el consenso de incluir o no a los demás participantes en la explosión del globo fue respetado ¿acaso no fue está una forma de transmitir conversaciones de acciones encaminadas hacia la sabiduría de vivir unidos?

El rechazo de A frente a la ayuda de su compañero es otro aspecto a analizar. Puedo inferir de lo observado en ese momento y de otras conversaciones donde A me expresó algunas preguntas sobre la autoestima, que su negación a recibir ayuda se debió a que el ejercicio constituía para ella algo íntimo, un diálogo interno con su espect-actriz, por tanto, su deseo iba encaminado en ese momento más a lo individual que a lo colectivo. Por un lado, era lo colectivo lo que le permitía realizar el ejercicio, pero por el otro, se validaba como individuo dentro de él sin agredirlo, expresando sus argumentos.

Este ejercicio tenía como objeto transformar la idea de competencia, allí no se competía contra el otro, no se trataba de mostrar mayor habilidad que los compañeros, porque ganar la competencia, implicaba poder derribar los propios miedos de forma simbólica.

Este cambio en la concepción de competencia (Ilinx) mediante el juego, permitió prácticas de respeto y libertad, donde el mundo de la vida se antepone al sistema, rescatando lo humano por medio del reconocimiento de los miedos personales y el de los compañeros. Al reconocer los temores personales se logró, generar empatía por el miedo del otro, como se observa en el caso de A, y esa empatía, llevó a brindar una ayuda que respeta las decisiones del otro, escuchando los límites que el compañero propone para ser asistido, algo fundamental a la hora de entablar un discurso sociocrítico, ya que la comunicación horizontal entre las partes requiere como primera instancia establecer una horizontalidad, expresada desde la igualdad de valores que como humanos ya se nos ha otorgado, subvirtiendo así desde la práctica del

juego-lúdico, la idea de “ser mejor que” por la de entender que “soy igual que” desde la condición humana planteada por Morín.

Figura 3

Competencia contra el miedo



Nota: foto de la actividad, realizada antes de integrar los globos.

Toque a Distancia, Jugando a Espect-actuar la Violencia

En este ejercicio, los estudiantes se organizaron por parejas y a través de las palmas, enviaban impulsos de movimiento al otro compañero, y este a su vez, le enviaba un nuevo impulso.

Esta actividad tuvo como objetivo, no sólo calentar la parte muscular, sino también, entender la canalización de la violencia, ya que, en el juego, la cadena de reacciones que lleva una acción es proporcional a la fuerza con la que es emitida.

En el ejercicio, el gesto ocasionaba una reacción mayor o menor en el otro, de acuerdo a la fuerza con la que el primero, realizaba el gesto. A su vez, estos gestos, al ser recibidos, se ejecutaban con caras de dolor en algunos y de ira en otros, eso dependía de la dinámica que cada grupo establecía.

Destaco de esta actividad, la motivación que expresaron al incluir las herramientas en las improvisaciones sobre el conflicto. Algunos como J. J. y J comentaban que se sentían en una

película de acción para evidenciar el disfrute de lo que estaba ocurriendo; este disfrute los llevó a representar la realidad de la escuela por medio de una improvisación en la parte del foro.

La Espect-acción Detonada por un Toque a Distancia

Al divertirse con el ejercicio pudieron relacionarlo con facilidad a un tema común, el de la escuela. A pesar de que este no es el apartado que concierne al foro, me parece importante resaltar que la pelea sucedía entre estudiantes y profesores. Por un lado, los estudiantes utilizaban las herramientas de toque a distancia para lanzar puños, por otro lado, quien interpretaba al director de la escuela, mantenía una postura recta y caminaba dando fuertes golpes al suelo a la vez que arrastraba a los estudiantes hasta su oficina, y más que aconsejarles que no pelearan, les ordenaba no hacerlo y se limitaba a llenar informes, sin explicarles porque no debían pelear, después de esto los expulsaba de la oficina.

Al hacer énfasis en la violencia ejercida por parte del rector, los estudiantes dieron las siguientes respuestas:

Profe: algo que observé en la improvisación, es que el rector es muy violento con los estudiantes en la historia.

P: profe, en el colegio son así.

P: ¿ustedes creen que eso es correcto?

J: más o menos

Profe: ¿por qué?

J: porque es para separar a las demás personas, pero los gritos nos hacen llorar.

Profe: yo considero que antes genera más rabia y violencia porque ¿cómo podemos aprender a ser amables con el otro, si vemos a nuestros profesores gritándole a los demás?

P: profe, en el colegio en los octavos y en el séptimo, el profesor allí, siempre impone la autoridad, entonces el profesor de nuestro grupo 7-4, nos impone que él tiene la autoridad, entonces él siempre tiene que dar las órdenes y obedecerlas, después del rector. Entonces para mí está bien, ya que él es sinónimo de autoridad y no deja que a la persona la recochen y le falten al respeto, porque si uno comienza a ser como amigo de los alumnos es el compañero, entonces los niños y las niñas ya comienzan a irrespetar al profesor.

Profe: ¿Entonces tú crees que la única forma de ejercer la autoridad es a través de la violencia?

P: sí, en muchos casos.

Profe: ¿P, por qué crees que la única forma de ejercer la autoridad es a través de la violencia, ¿ustedes qué creen?

La mayoría del grupo: no

Profe: ¿por qué en muchos casos sí, se trata de un ideal, algo que pasa?

J: no, nuestro profesor a veces se puede poner muy estricto sí, pero por ejemplo cuando estamos haciendo un trabajo en clase, los primeros que terminan pueden hablar con él de qué estaba haciendo, mientras los demás trabajan.

Profe: yo considero que la violencia no debe estar en ningún ámbito de la vida, que nos debemos tratar con respeto. Recordemos la improvisación donde el rector cogía al estudiante y lo empujaba bruscamente, diciendo vaya para allá. La idea es reflexionar sobre esos actos para que no normalicemos la violencia.

H: profe, yo creo que no debemos ser violentos y es mejor tratarnos bien.

Vemos, por un lado, que ver la violencia como juego, les permitió expresar a través del teatro lo que ocurría, sin embargo, aunque saben que el hecho no es correcto, lo validan por el principio de obediencia que es propio del sistema patriarcal.

Figura 4

Improvisación sobre la escuela



Nota: momento de la improvisación donde se reúnen con el rector (corresponde a la clase número 4 de la segunda fase de la experiencia).

Llegemos hasta el 10, Fortaleciendo el Colectivo a través de un Objetivo Común

Para realizar esta actividad, los estudiantes caminaban por el espacio observándose a los ojos. Mientras se movían en diferentes ritmos enunciados por la docente. El objetivo era contar hasta 10, sin repetir número, ni hacer un coro, si ello pasaba, debían alzar los brazos y caer al suelo diciendo ¡ay me desmayo! después se levantaban rápidamente y comenzaban de nuevo hasta lograr llegar a diez de forma continua.

Este ejercicio en principio solo se ejecutaba a través del cuerpo, sin embargo, al ver el impacto que tenían los globos (que para muchos reforzaba la idea de juego y a la vez era asociado con las fiestas), se decidió incluirlos como complemento del ejercicio. Cuando los globos estaban presentes, al grupo le era más complejo mantenerlos en el aire y contar, así que,

pronunciaban más veces ¡ay me desmayo! y caían al suelo, sin embargo, he de destacar que los estudiantes no se acusaban entre sí por el error, algo que personalmente me sorprendió, pues he realizado este ejercicio en otros espacios con adultos y el señalamiento del error ha sido frecuente. Ellos, a diferencia de los grupos adultos con los que he trabajado, asumían el error como parte de todos, y si había algún señalamiento por cansancio, siempre era en plural.

Que entendieran desde el calentamiento, que la construcción era colectiva, me permitía inferir que ya se había instaurado una conciencia de unidad y que comprendían que los fines se lograrían, sólo mediante la disposición de los cuerpos hacia un mismo objetivo.

Este ejercicio pretendía la concentración y la escucha, como docente, entendía que ellos priorizaban el juego por encima del objetivo, en algunas ocasiones, les recordaba el objetivo por efectos de tiempo y continuidad en la clase, procurando no alterar su disfrute.

El juego de las Cintas, Trazando las Emociones

Este juego consistía en utilizar la cinta como un medio para expresar emociones o imágenes referentes a los participantes o a un tema específico.

Podría decirse, que fue diseñado por los estudiantes. Como ya se ha explicado antes, los miembros del equipo podrían proponer juegos durante la clase para enriquecer la experiencia. En una de las clases, la cinta se encontraba entre mis objetos personales, ya que, antes del encuentro me encontraba realizando una actividad artística, una de las estudiantes me preguntó por el objeto, atendí a enseñárselo, haciendo algunas demostraciones sobre la forma en la que se usaba, los demás estudiantes manifestaron su deseo de utilizar la cinta, motivo por el cual, se incluyó durante aquella clase y se fue integrando paulatinamente en otras actividades.

La cinta les permitía jugar libremente y eliminar miedos expresivos. Se observó que durante la utilización de las cintas la curiosidad por explorar las posibilidades del elemento

permitía que los cuerpos se expresaran con mayor soltura, a la vez que se concentraban más en indagar sobre sus capacidades corporales.

La cinta también funcionó, en algunos casos, para la realización de pequeños cuadros de movimiento, dependiendo del tema, la cinta podría ser utilizada como látigo, como artefacto mágico o como bandera. A continuación, cito una pequeña descripción extraída del diario de campo:

Los estudiantes crearon movimientos por grupos, utilizando la cinta bajo la premisa de inspirarse en el tema de la independencia. El primer grupo de estudiantes, la utilizó para crear una espada, evocando las guerras de independencia; el segundo grupo de estudiantes, movía la cinta hacia el suelo representando los caballos que utilizaron los libertadores y el tercer grupo, agitó la cinta de lado a lado representando la bandera.

La cinta, fue tomando un papel importante en las clases, ya que, al finalizar la sesión, muchos de los participantes pedían un turno para jugar con ella, cómo no había suficientes cintas para todos, y la clase ya había concluido, nos organizamos por turnos para que cada estudiante que deseaba jugar con la cinta pudiera hacerlo. Ello llevó a entender la cinta como un elemento de todos y debido a la fascinación que los chicos mostraban por ella, fue integrada en la fase final de la propuesta que fue presentada a la comunidad.

Juegos Lúdico-Teatrales, la Llave Técnica al Teatro como Discurso

Los juegos aquí mencionados comprenden una etapa de enfoque corporal y otra etapa de enfoque vocal, que posteriormente se consolidaba en la fase perteneciente al foro, sin embargo, esto no se reducía solamente a aspectos técnicos ya que los temas a analizar y las propuestas de los estudiantes siempre estaban presentes durante toda la clase.

Juegos Lúdico Teatrales, Abriendo la Voz a la Posibilidad

Los juegos que motivaron esta fase, se inspiraron en ejercicios vocales de la docente Lavinia Sorge Radovani, contenidas en su libro Una nueva voz. De la cuál tuve la oportunidad de recibir instrucción, durante las clases de mi proceso formativo, en la Universidad de Antioquia.

Lo que se describe a continuación son los ejercicios realizados con los niños y las niñas, tomando como base la metodología de la docente.

- Jugando con mi voz: Los estudiantes y la docente realizaban a modo de juego diferentes praxias linguales, faciales y labiales.
- Soy un globito: la docente indicaba a los estudiantes que imaginaran que eran un globo, para ello ponían sus dedos arriba del ombligo e inhalaban para inflarse como globos (el globo era el estómago).

Este juego tenía como objetivo llevar la atención a la respiración por medio de ritmos (rápido medio, lento).

- Me saboreo: los estudiantes imaginaban que estaban comiendo varios sabores (dulce, ácido, amargo) y mientras los saboreaban hablaban.

Este juego exploraba los tonos medios, agudos y graves de sus voces.

- yo soy un: Los estudiantes realizaban gestos (praxias: labiales, linguales y faciales) de viejito, globo, payaso. Luego movían la lengua como si fuese una campana, posteriormente hacían sonidos de reloj y el del galopar de un caballo, después arrugaban y estiraban los labios hacia adentro y hacia afuera como un pescadito y como un pez corroncho.

Con estos juegos, nos preparábamos desde la parte técnica para comprender las posibilidades creativas de la voz y posteriormente poder utilizarlas en la fase del foro. Por

medio de las praxias y sus asociaciones sonoras, comprendimos las calidades y los tonos que podíamos crear con la voz. Los juegos permitieron la aceptación de una sonoridad diferente a la cotidiana en cada estudiante, las cuales se enlazaban con las propuestas vocales de los otros, lo que permitía la reflexión de las formas de habla de acuerdo a los roles o personajes creados, mientras se consolidaba la aceptación al hablar diferente, la pérdida del miedo a expresarse de forma extracotidiana y la escucha frente a las creaciones de los demás compañeros.

Explorar y Aceptar las Voces del Encuentro

El objetivo de este apartado fue de carácter técnico y exploratorio. Al realizar los ejercicios en conjunto, las risas propias del juego les permitían mayor aceptación sobre las posibilidades de su voz, sin embargo, es importante resaltar que la timidez frente a su voz desaparecía por completo sólo cuando tenían el títere en sus manos, como a través del títere podían ver el personaje, modificaban su voz con mayor facilidad, porque les permitía distinguir claramente que su voz era para el títere y al regalar al muñeco una nueva voz, también se la estaban entregando a ellos mismos de forma tácita.

A los estudiantes les costaba hacer respiración abdominal, sobre todo a los nuevos integrantes. Se observaba presión en el pecho y tensión por desear hacerlo bien. Por ello se les recordaba a los estudiantes que en ese lugar no existía lo correcto o lo incorrecto, que se trataba de un juego, de ser globitos que se inflan y que entre más disfrutábamos respirar, más aprendíamos durante la clase.

Con respecto a las praxias linguales, los estudiantes disfrutaron al escuchar su voz desde diferentes formas, algunos sintieron un poco de vergüenza y mostraron dificultad, pero ante este hecho se les recordaba que ya habíamos eliminado la pena con la canción.

Los estudiantes atendieron a identificar, que el objeto de estos ejercicios era mejorar la actuación, otros concluían que ello les ayudaría a hablar mejor en la vida. Se llegó al consenso, de que la conciencia en el manejo de la voz, no sólo nos funcionaba en clase, también en las demás actividades que desempeñamos, ya que, en la vida nos comunicamos constantemente a través de la palabra y que es por la palabra que podemos llegar a muchos acuerdos.

La fase técnica permitió algunos avances con relación a la gesticulación y la proyección de la voz en los participantes que asistían con mayor regularidad como en el caso de P Y A, que al comienzo de los encuentros mostraban dificultades con el ritmo de su discurso, y a medida que avanzaban los encuentros, se fue observando una mejora parcial que se debe seguir reforzando; en el caso de K, quien nació con paladar hendido, las mejoras en su habla partieron de la confianza al expresarse, y algunos trabajos previos realizados durante el antecedente a la práctica. En general cada uno de los estudiantes tuvo logros parciales en cuanto a proyección y apropiación de la voz como producto de los juegos y las improvisaciones.

Juegos Lúdico Teatrales, Aprendiendo a Volar con el Cuerpo

Aquí se resalta el trabajo con los guantes alados como recurso didáctico para experiencia de práctica docente; es necesario tener presente que, durante la práctica también se trabajaron ejercicios de baile y movimiento inspirados en el teatro imagen de Augusto Boal, sin embargo, se hace énfasis en el trabajo con los guantes alados, ya que, resultaron más efectivos para permitirle a los niños y a las niñas expresarse libremente.

Como metáfora reflexiva, los guantes fueron utilizados para “ponerle alas a la expresión del cuerpo” y centrar su atención en la expresión corporal, sin detallar en el cómo los veían los otros, porque al ponerse los guantes todos se disponían a volar por la expresividad.

Lo que mis Manos Expresan, Dame la Mano para Volar Juntos en Escena

Durante este ejercicio, se realizaron juegos buscando exaltar la expresividad de las manos como protagonistas del movimiento. Las manos se asociaban a una araña que trepaba por las paredes, después, se convertían en montañas, que se deslizaban de un lado a otro. Finalmente, las manos se estiraban y buscaban otra mano para “chocar las cinco”.

Este juego tenía por objeto preparar la expresividad de las manos para el trabajo con los títeres, comprendía un acercamiento para prestar atención al movimiento de estas y sus posibilidades expresivas, a la vez que se reforzaba la unión del colectivo, reconociendo al compañero mediante la acción de “chocar las cinco”, como forma de comprender que, el otro al igual que yo, transitaba por los mismos caminos imaginarios.

El ejercicio se planteaba como un previo al trabajo posterior con las alas, elemento que al igual que las cintas fortalecía la expresión, no sólo en aspectos técnicos de movilidad, también por medio de las asociaciones y creación de historias en torno a un tema.

Los Guantes Alados, Volar con las Manos para Hacerlas Personaje

Los guantes alados, fueron un recurso didáctico que se utilizó para estimular a los estudiantes en el trabajo con las manos, se componían de unas mangas de las cuales se desprendían pequeñas tiras de tela, que con el movimiento de los brazos se expandían o contraían.

Figura 4

Juego Colectivo con Alas



Nota: ejercicio de seguimiento con alas.

De este modo los guantes alados fueron un primer acercamiento hacia la animación de los títeres, dado que a pesar de que los guantes eran similares, su expresión dependía de los movimientos que cada uno realizaba.

Del mismo modo que en el teatro de títeres cada personaje adquiere características particulares debido a la animación que el actor o la actriz le provea. La integración de estos guantes permitía:

- Unificar el colectivo, estableciendo un código común.
- Ofrecer carácter de juego a los brazos, que al cubrirse como alas se configuran como protagonistas de la expresión.
- Facilitar la creación de historias donde el movimiento que parte de los brazos toma protagonismo.

Con el uso de los guantes alados se formularon los siguientes ejercicios:

- Alas a la escucha y seguimiento con Alas: los estudiantes proponían cada uno un movimiento, y un sonido que los demás replicaban, los movimientos se iban uniendo y formando una danza, posteriormente estos movimientos se integraban en una historia común donde todos participábamos.

Con este juego los estudiantes establecían lazos de exploración personal y colectiva. A continuación, se describe una de las improvisaciones que se realizó por medio de este trabajo, depositado en el diario de campo docente:

Cada uno de los participantes creó un pájaro desde el cuerpo y la sonoridad con el apoyo de los guantes alados; realizamos juegos de seguimiento y escucha que permitieron construir a cada uno las expresiones particulares de un pájaro, los pájaros habitaban

juntos en el cielo y ese hábitat permitió imaginar una historia en conjunto, que hablaba sobre la solidaridad, ya que, como docente, al realizar los ejercicios con ellos, interpreté a un pájaro al que ayudaron como equipo para que pudiera desatarse de una rama, en la cual se había quedado atrapado.

Los estudiantes se unieron: unos realizaban sonidos y gestos llamando a otros pájaros, otros ayudaban a jalar al pájaro de las ramas y al finalizar lograron el objetivo a través de la escucha de los cuerpos levantando la rama del árbol para que el pájaro pudiera liberarse.

Aquí se evidenció, como desde la práctica, se creaban historias que fortalecían la escucha y el trabajo en equipo, mientras se manejaban temas para resolución de problemas a través de un colectivo solidario.

Figura 5

Exploración con alas



Nota: trabajo exploratorio con la metáfora de las aves.

Teatro Foro, Entendiendo la Realidad desde la Ficción

Lo que compete a este apartado es la integración de la expresión en colectivo en torno a la creación de historias sobre un tema común a través de ejercicios de improvisación, alternados entre la técnica del teatro de actores y el teatro de títeres.

Como se explicó en el marco teórico, esta experiencia combina elementos del teatro periodístico y el teatro foro, a la vez que permite la integración de un diálogo no exclusivo a lo escénico, por ello, a las improvisaciones descritas, en algunos casos, se anexan las conversaciones ocurridas en las clases como reflexiones en torno a los temas trabajados.

Los ejercicios que se exponen a continuación comprenden tres formas como se trabajó el teatro foro, el primero llevado a cabo en la virtualidad, el segundo en la presencialidad (sin uso de los títeres) y el tercero de forma presencial con uso de títeres.

El Noticiero Creativo (Virtualidad)

consistía en realizar un diálogo en torno a un tema específico, o cada estudiante seleccionaba un tema por grupo y hablaba de él; a partir de allí, creaba una noticia y un personaje que la presentaba ante sus compañeros, todos formábamos parte del noticiero, la docente operaba como comodín, tomando el papel de presentadora para realizar preguntas o estimular el desarrollo de la improvisación. Al finalizar se realizaba una reflexión en grupo sobre los puntos de vista de cada estudiante o de cada grupo.

A continuación, se exponen tres ejemplos desarrollados durante la práctica, el primero de forma virtual, el segundo de forma presencial, sin inclusión de los títeres y el tercero de forma presencial con intervención de los títeres. Los momentos resaltados expresan algunos de los planteamientos y temas realizados en clase que dan cuenta de la estimulación del pensamiento socio crítico por medio de la lúdica y el teatro.

Improvisación Sobre las Protestas

Los personajes fueron elegidos por cada uno de los participantes, en común acuerdo, algunos de ellos, como en el caso de P, J, JS y A, corresponden a los trabajados en clases anteriores: previamente, se pidió a los estudiantes que buscaran una voz específica para sus personajes aplicando los elementos de la fase de expresión vocal.

Personajes

P: Mancho Carruncho (presidente).

K: bombero.

JS: Carlitos (niño huérfano).

J: viejito.

A: adolescente.

X: estudiante universitaria.

G: nieta del viejito joven depresiva.

Profesora: periodista.

(gestos de todos encendiendo el televisor)

Presentadora: Hola para todos y todas, esta es la hora de la noticia, en su medio de desinformación favorito. Hoy tenemos una gran conmoción porque resulta que se ha visto a ciertos vándalos en las calles rompiendo todo y agrediendo a la fuerza pública ¡pero que mala conducta! Esto sólo genera desorden, saqueos y desabastecimiento. Seguiremos informándoles, estas han sido las noticias en su medio de desinformación favorito, muchas gracias, nos vemos a la próxima.

(los estudiantes proponen salir a comerciales.)

J: entran en comerciales

JS: coca cola, vende coca cola a 1500 cómprenla.

J: nuevo sabor sin azúcar.

JS: coca cola a 200, coca cola

A: y lo puedes encontrar a la vuelta de la esquina.

(Regreso a las noticias, intervención del bombero)

Bombero: Buenas tardes, a mí me parece muy mal esas protestas porque están quemando todo.

Presentadora: continuamos con la reacción a la noticia, hemos regresado de comerciales y tenemos en vivo, en exclusiva a nuestro presidente Mancho Carruncho, que nos dará una información sobre cómo han actuado esos vándalos y que piensa hacer presidente, buenas noches ¿cómo se encuentra usted?

Presidente: Mancho Carruncho presidente, aquí presente, publicidad política fiada. Tengo que dar una importante noticia sobre las marchas, ellos se están portando muy mal y esa no es la forma correcta para hacer respetar sus derechos, tiene que ser pacíficamente y sin hacer ningún crimen, ningún daño.

Presentadora: ¿usted siente que los manifestantes están haciendo daño a todos?

Presidente: no a todos, pero si a algunos negocios y comercios.

Presentadora: ¿presidente, usted cree que lo más correcto sería utilizar el término de masprotespaling para referirnos a ellos?

Presidentes: yo digo que sí, porque sería como una exclusión de las personas que están protestando pacíficamente y no se puede excluir a los que están marchando pacíficamente de los que están marchando con violencia.

Presentadora: ¿presidente, ¿cómo podríamos nosotros excluir a esas personas que están actuando violentamente en las protestas?

Presidente: yo diría que, no sé, diría yo que las personas que están protestando, que primero, sí lo están haciendo bien, esas personas excluyan a esas personas que lo están haciendo mal y las personas que están haciendo daño, esas personas son las que están haciendo violencia.

Presentadora: presidente se dice que muchas de estas personas están siendo pagadas por el estado ¿sería esto verdad?

Presidente: no hay nada de información sobre eso, no hay nada de información.

presentadora: esas fueron las palabras del presidente, publicidad política fiada y ahora nos vamos con un comercial político y seguiremos con las reacciones de los habitantes.

JS: vendo pan a 1500, vendo pan, pan.

K: en tu tienda más cercana.

JS: danos tu opinión.

A: ¿mi opinión sobre qué?

JS: ¡sobre el paro nacional!

Adolescente: Hola me llamo Yomeico y creo que las marchas han estado yendo bien, pero están matando a puros inocentes y... muchos policías corruptos están haciendo cosas muy malas.

Presentadora: ¿eso quiere decir que usted está desmintiendo nuestra noticia, eso quiere decir que usted piensa que no hay vándalos en las calles con malas intenciones?

Adolescente: puede haber tal vez, si, tal vez no, puede haber personas que necesiten dinero para algo, pero hay que ponerse en los zapatos del otro, porque de pronto un delincuente que esté haciendo algo malo, quizá lo hace por alguna razón ¿no creen?

Presentadora: ¿eso quiere decir que deberíamos “considerar” a todos esos, que desde el noticiero estamos llamando vándalos?

Adolescente: Pues sí, creo que hay que mirar cuáles son sus intenciones, porque muchos lo pueden hacer por la pobreza.

presentadora: ¿usted cree que todos los protestantes son vándalos?

Adolescente: No sé.

Presentadora: estas fueron las palabras de Yomeico, y después espere el reality show del viejito y su nieta.

A: Ahora van comerciales ¿Cansado de dormir muy incómodo, cansado de despertarme y no poder dormir bien? pues tenemos la solución: el colchón más fino del mundo a tan solo 50.000\$ lo puedes encontrar en cualquier tienda ¡qué esperas se están agotando!

Presentadora (*cantando*): este es un programa diferente, te invitamos a disfrutar ¿qué estará pasando en el paro nacional? el viejito y su nieta, aventuras tendrán ¿qué estará pasando en el paro nacional? a continuación lo verás ¡el mejor programa, el viejito y su nieta! adelante.

JS: ¡vamos viejo!

(*vamos a comerciales porque los personajes se están preparando*).

A: Pollos alegría puedes compartir en familia, en la vuelta de la esquina (*cantando*) puedes pasar, pasarla feliz, con pollitos felices, sabe bien.

-Es importante resaltar que esta estudiante se haya animado a cantar, dado que se suelta más en la expresión a medida que el grupo la anima a interactuar con ellos. Momentos antes, durante la explicación de la improvisación, había preguntado algo preocupada si debían cantar, ello se debe a que antes de empezar todos decimos juntos la consigna ¡1, 2, 3 teatro! yo les pedía a los estudiantes que como yo iniciaría porque esa fue su sugerencia, ellos debían cantar la consigna para mí y así yo sabría cuándo empezar, seguido a ello, ella preguntó: ¿profe cómo así, tenemos que cantar?, luego de explicarle la consigna se mostró un poco más tranquila, por ello, resalto que lo que se vive en el grupo durante las improvisaciones va generando expresiones que les ayudan a expresarse sin miedo a medida que analizan e intervienen en los temas propuestos.

Presentadora: el viejito y su nieta empezaron ¡chan chan!

Viejito: le estamos tirando piedra al Esmad.

-Por problemas con la cámara sugiero que realicen los sonidos de lo que acontece; los demás compañeros del grupo apoyan, realizando los sonidos.

(estruendo, sonidos de estallidos y gritos que dicen ¡ay el Esmad!).

Viejito: nos están pegando bala.

Presentadora: Vamos con la hora de la noticia el viejito y su nieta en medio de las manifestaciones.

-La cámara no pudo acomodarse por temas de altura, entonces continuamos a través de los sonidos.

Viejito: estamos muy tristes porque el presidente nos está mandando al Esmad y nosotros somos pacíficos y nos están tirando papas bombas y lacrimógenos.

Presentadora: pero ustedes están lanzando piedras

Viejito: nos estamos defendiendo

Presentadora: Pero no es justificación para que ustedes lancen piedras.

Viejito: sí porque si no nos matan.

Presentadora: ¿y porque están saliendo a las calles?

Viejito: porque tenemos que proteger nuestros derechos ¡cómo le van a subir el IVA a un huevo que lo pone una gallina!

Presentadora: ¿cómo está su nieta?

Viejito: está con una tristeza que se quiere tirar del puente.

Nieta: estoy muy triste, no me prestan atención todo está muy aburrido.

Presentadora: la voy a invitar a que converse con un niño huérfano muy especial

Carlitos

Carlitos: ha sido muy duro nos han subido mucho el precio del huevo, pero hay una solución hay que comprarse una gallina

Presentadora: ¿será que si tenemos para comprarnos la gallina?

Carlitos: hay que sacar plata

Presentadora: ¿y usted cuenta con los recursos para comprarla?

Carlitos: pues me voy al pueblo y la cojo

Presentadora: eso quiere decir que la va a hurtar, niño Carlitos

Carlitos: no señora, la cojo de allá y traigo para acá pa' comer huevos

Presentadora: ¿si ven nietecita y viejito, según Carlitos no hay motivos para estar tristes, solo hay que comprarse una gallina? entonces no entiendo porque tanto alboroto

Viejito: pero esa Gallinita vale como 40.000\$ y con el IVA nos sale a 60 y solo da un huevo al día.

Presentadora: ¿Carlitos usted qué cree de las opiniones del viejito y su nieta?

Carlitos: pues sí, el IVA está muy alto, le pido a Mancho Carruncho que le baje al IVA que nos está robando.

Presentadora: más adelante tendremos de nuevo al presidente; por ahora vamos con una estudiante universitaria que nos dará su opinión, la señorita valencia.

X: pienso que deberíamos decirle al presidente, que debería aceptar las propuestas que le dicen porque hay mucha gente que está perdiendo su estudio.

Presentadora: ¿se siente usted escuchada por el presidente?

X: no porque realmente, mucha gente está perdiendo el estudio y creo que debería no solo escucharme a mí, también a toda la gente.

Presentadora: ¿cómo se siente usted con esto, ha podido continuar sus estudios?

X: pues ha sido muy duro, estamos perdiendo el estudio, muchos profesores están entrando en paro y además a nosotros por estudiar nos toca pagar, estamos perdiendo tiempo y estudio.

Presentadora: ¿cuál cree usted que puede ser la solución a esta coyuntura nacional?

X: que el presidente acepte las propuestas que le dicen.

Presentadora: ¿y cuáles son esas propuestas señorita?

X: que quite el IVA, lo de la salud, que también para lo del estudio y esas cosas que le proponen porque hay mucha gente que está perdiendo el estudio y el trabajo.

Presentadora: vamos a tener una entrevista con las personas de la primera línea y antes de eso los comerciales.

JS: pan con mucho arequipe por dentro a 200 pesos y 5 gallinas muy baratas a 1000 \$

J: pruebe el nuevo sabor de colombiana con panela a solo 20.000\$

JS: ¡carero!

A: ¿cansado de oler mal? ya tenemos su solución con la nueva e inigualable loción agua clarina eso va a solucionar su problema a solo 500 \$

P: chocono paleta a 10.000\$ pesos la unida

JS: ¡carero!

J: ¿le huele muy mal el sobaco? el rexona clinical por el solo precio de 800\$ más el IVA 18.000\$

JS: ¡carero, carero!

Presentadora: vamos de nuevo con el programa y ya nos estamos contactando de nuevo con la primera línea.

JS: les digo una cosa, esta cosa está muy berraca, pero vamos a luchar por nuestros derechos para que le bajen al huevo ¡está muy caro!

(La presentadora coloca la video entrevista a la primera línea de María Ximena Duzán).

La Realidad en la Escena

Por medio de este ejercicio se observa cómo a pesar de las problemáticas que presentaba la virtualidad, se lograban crear historias y dadas las condiciones, la palabra operaba como principal motor de creación, sin embargo, no era exclusivamente la palabra quien daba forma a las improvisaciones, ya que los chicos realizaban sonidos, gestos corporales y faciales que representaban la acción de lo que ocurría.

Fue posible observar que los estudiantes a través de un tinte cómico en los comerciales, debatían sobre las condiciones económicas del país, expresando sus acuerdos o desacuerdos, además el hecho de que ellos propusieran los comerciales como parte del juego, representa su nivel de apropiación de los encuentros.

La integración de temas de actualidad y las críticas que realizaron respecto al precio de los alimentos, la situación del pueblo que marcha, que es atacado por la policía, desatando depresión, expresada en la nieta del viejito, dan cuenta de análisis críticos que tienen presente aspectos como la educación, la salud y la economía; también se evidencia la evasión por parte del estado, representado en las respuestas del personaje del presidente que en muchas ocasiones, no tiene información sobre lo que sucede. Otro aspecto a resaltar es que los participantes utilizaron los temas trabajados con anterioridad y el término mansplaining continúa siendo adaptado a diferentes situaciones.

Esta actividad en particular develó un empujón en el pensamiento socio- crítico, ya que los chicos mostraron interés genuino por el tema y evidenciaban a través de sus personajes las

problemáticas políticas y económicas, reconociéndolas como parte de los acontecimientos cotidianos, comprendiendo la importancia de la participación ciudadana como mecanismo para frenar la opresión, al punto de manifestar al final de la clase su deseo de marchar de forma pacífica.

La economía, la salud, la educación, los impuestos y el trabajo no se toman como temas exclusivos de los adultos, los niños y las niñas, al manifestar su deseo de marchar se reconocen legítimos como parte de la sociedad y utilizan los juegos lúdico-teatrales como portavoz de sus análisis haciendo de la escena la realidad de mirarnos inversos en los cambios sociales, de saberse oprimidos, pero con herramientas para ver, escuchar y hablar frente a los acontecimientos que les circundan.

Conceptos Opresores, de la Vida a la Escena (Presencialidad, sin Títeres)

Para esta actividad, cada estudiante escribía en papeles pequeños un tema de su interés. Todos los temas se ponían en una bolsa. Se sacaban dos o tres temas al azar según el número de estudiantes, y se realizaba una improvisación sobre cada tema. Al finalizar las presentaciones se hablaba en torno a los temas.

En esta clase, los temas tratados fueron el racismo, visto en clases anteriores en la fase de virtualidad y la escuela, un tema que fue recurrente por parte de los estudiantes, cuando las actividades a proponer eran de libre elección.

Es importante resaltar que la mayoría de las improvisaciones en las que la escuela era protagonista, la violencia, estaba presente entre estudiantes y profesores, ello, a mi parecer, refleja la importancia de elaborar estrategias educativas con base en el amor y la cooperación para que la sana convivencia no sea un deber impuesto a partir de la autoridad, si no un descubrir con base al emocionar, que los docentes y los estudiantes materializan desde la enseñanza-aprendizaje; ello no niega que muchas de las situaciones de violencia procedan en

principio de conflictos familiares pero como docentes, nos corresponde la tarea de presentar la posibilidad de otros panoramas al estudiante, a fin de que este, pueda ser estimulado sobre otras formas de relacionarse con el mundo, de que se restaure la pregunta y con ello el interés por el aprendizaje como manifestación intrínseca del ser humano.

A continuación, se describen las improvisaciones y se anexa la conversación ocurrida posteriormente:

Improvisación Sobre el Racismo

A, JP, S y N (directora de la fundación, quien acompañó la clase) crearon una historia donde A, S, y N formaban parte de grupo de amigos que se paseaban felices jugando y tienen la idea de formar un grupo de personas donde ellas serán muchísimo mejor que las otras. JP se les acerca, y al verlos tan felices jugando, les pregunta si él puede ser parte del grupo. A, JP y N le miran de arriba a abajo, secretean entre ellos, mientras JP mira hacia abajo sosteniendo las dos manos, mostrando nerviosismos. Luego del secreteo, los integrantes le contestan que no puede pertenecer al grupo porque es negro, que lo mejor sería que fuese a bañarse porque parece sucio. S, se muestra inconforme con A Y N y sale corriendo a alcanzar a JP, N toma su celular y dice que es un escáner de enfermedad y le muestra a, A, que él (refiriéndose a JP) en el escáner se ve más enfermo, en comparación con ellas que son blancas, luego, ambas salen de escena. S y JP, se proponen asociarse para investigar el universo.

Aparece JP como narrador diciendo “Un año después”. JP, hace sonidos y movimientos de aterrizaje, expresando que acaba de llegar de Marte, entra S y le felicita por su logro, comentan que ahora tienen mucho dinero y pueden comprar lo que deseen. S y N entran por un costado y manifiestan su incredulidad al ver que JP ha llegado de marte, y reflexionan sobre su

rechazo hacía este, caminan hacia él y le piden formar parte de su grupo, JP Y S aceptan y juntos se abrazan y Salen de escena.

Figura 6

Improvisación sobre el racismo



Nota: momento de la improvisación sobre el racismo en el que usa el escáner de enfermedad

De esta improvisación se destaca que los estudiantes interpretan una visión excluyente del racismo, sin embargo, se resaltan dos posturas, por un lado, la de S que se une a JP porque no está de acuerdo con la discriminación y la de A y N cuyo cambio de conciencia en la historia está ligado a factores económicos, ya que JP demuestra ser merecedor de la aceptación de A y N, por su nueva condición económica y prestigio.

Puede leerse aquí la visión inconsciente del opresor interno, dado que es la hazaña de JP la que lo válida ante A y N y el cambio de conciencia no se da por la comprensión de que nadie merece ser discriminado por causas económicas o raciales; esto se relaciona con algunas de las

palabras que aprendimos jugando, estas palabras son acciones que lastiman, porque atentan contra la cultura matríztica, al definir tipos de discriminación como se ve en la improvisación del racismo donde también se expresa de forma tácita el concepto de aporofobia, visto en otros encuentros.

La posibilidad de comprender estos términos desde las consecuencias que crean estas acciones, posibilitó la estimulación del pensamiento socio-crítico ya que la definición del concepto era la acción en sí misma, llevada a la práctica desde la posibilidad que ofrece el teatro foro para espect-actuar la realidad; de este modo el diálogo y el interés emancipatorio se fortalecieron, ya que, la comprensión de los conceptos procedía de aconteceres escénicos permeados por la realidad circundante de los participantes.

Improvisación Sobre la Escuela

La segunda improvisación estuvo conformada por SL (Samurái), J (profesor) y P (rector) trataba el tema de la escuela.

Los estudiantes dispusieron las sillas a modo de salón de clase y pidieron a los demás participantes sentarse allí y ser parte de la clase. El profesor J, comienza a explicar su lección, habla sobre la composición del cuerpo humano que es un 70% de agua, pregunta a los estudiantes si hay dudas sobre el tema. Se le pregunta por qué es importante saber sobre esa lección. J contesta que es importante entender la relación del agua en nuestro cuerpo ya que la sangre está compuesta por agua que circula en nuestro interior. Se pregunta a los demás compañeros si tienen otra duda, todos guardan silencio. En ese momento SL comienza a hacer ruido y apuntar a uno de los compañeros con un palo, que en la historia hace las veces de espada. J le dice a SL que se comporte, SL continúa apuntando desde su asiento y haciendo sonidos como chillidos, J, se le acerca a SL y lo arrastra de la silla diciendo que lo llevará a la dirección,

JL responde diciendo -no, no, no mi espada, lo hace en forma de súplica y logra soltarse de J y lo persigue con su espada para lastimarlo, J logra escapar y después lo toma por la espalda y lo arrastra hasta la dirección. Allí el rector P, sorprendido les pregunta ¿cuál es la causa de este desorden en mi rectoría? les ordenó sentarse, J, expone que, SL, estaba agrediendo a uno de sus compañeros y SL explica que J le puso la espada en el cuello, P intenta arrebatar la espada a SL y este responde haciendo chillidos y aferrándose a ella, SL le ayuda a P y al final logran quitarle la espada, cuando le arrebatan la espada, SL se desmaya, P Y J tratan de levantarlo, después de ello, P decidió suspenderlos a los dos y los envía a casa durante tres semanas, explicándoles que hubo violencia de ambas partes y por tanto los dos deben reflexionar sobre lo ocurrido. J y SL regresan a la escuela después de la suspensión y piden disculpas por lo sucedido, sin embargo, SL insiste en que se le regrese su espada dejando un final sin resolución en la historia.

De esta improvisación se destaca la inclusión de todos como miembros de la clase por iniciativa de los estudiantes, de allí se infiere que los demás miembros al ser parte de la escena podían operar como espect-actores. También la resolución de la escena que implica que las dos partes asuman las consecuencias de su conducta, sin embargo, esas consecuencias no tuvieron en cuenta que P en el ejercicio de su autoridad también intentó arrebatar por la fuerza la espada de SL.

Figura 7

Improvisación sobre la escuela #2



Nota: escena del samurái siendo llevado a la dirección.

El hecho de que los estudiantes acudan a dinámicas de violencia cuando se trata el tema de la escuela, es algo que refleja su visión de la realidad, desde la representación evidencian las conductas de los docentes a partir de la violencia, sin preguntar sobre su accionar, aquí se puede ver cómo los estudiantes perciben en la escuela un sistema de obediencia en donde no se les pregunta por sus motivaciones.

Al terminar las improvisaciones se llevó a cabo la siguiente conversación:

Profe: ¿Qué podemos destacar de las improvisaciones de hoy?

SL: Es malo gritar porque nos podemos dañar la voz.

- Para esta clase todavía no habíamos abordado los componentes vocales en cuanto a proyección y SL al hacer los chillidos de su personaje manifestó a través de este comentario que se había lastimado.

Profe: Es cierto, se siente diferente porque es la primera vez que ustedes se reúnen, seguiremos trabajando en la técnica vocal.

P: Yo aprendí que no se debe ser grosero en clase.

Profe: ¿Qué cosas se deben mejorar en la improvisación, cómo analizamos lo que ocurrió allí?

J: El estudiante no debería interrumpir la clase del profesor.

Profe: ¿Porque el estudiante utilizaba ese objeto?

SL: Pero es que yo era un samurái.

P: Pero a él lo habían puesto en la silla de la vergüenza, porque antes se había portado mal.

Profe: Es importante que analicemos estos aspectos, por un lado, vemos que la silla de la vergüenza disminuye al samurái, y por el otro lado nos abre una pregunta de hasta qué punto es pertinente la prohibición en la escuela, porque vemos que el samurái desea practicar sus movimientos con la espada; por un lado, el profesor no busca estrategias para incluirlo y por el otro el estudiante no comprende que la escuela no es el lugar para ello. Vemos que al estudiante no se le pregunta la razón de su accionar y por el otro es importante destacar que el estudiante no debe agredir a nadie.

Profe: ¿Les pregunto, por qué el director los castiga a los dos?

P: Porque en la reacción tanto profesor como estudiante se agredieron, el profesor se enojó y también le pegó.

N (directora de la fundación): Me pareció muy lindo, que el grupo de la escuela, incluye al otro grupo, nos metieron en la escena sin nosotros estar preparados y eso me gustó mucho. Todos pudimos entrar en la clase y otra cosa a rescatar, es la tolerancia y el respeto, si ambos se hubiesen respetado y el alumno no hubiese llevado el arma no se habría producido el conflicto.

SL: Pero yo era el samurái de la escuela y debía llevarlo para usarlo en contra de los demonios.

Profe: Pero en ese caso, si tú eres el samurái de la escuela, no debiste usar el arma contra el profe, porque el profe, no era un demonio, en ese caso tu abusaste de tu poder.

SL: Pero yo tenía mis derechos

Profe: ¿de hacer eso al profe?

SL: no, solo el derecho de llevar la espada.

N (directora de la fundación): Pero en ese caso tu labor era usar la espada hacia el bien y no usarla para agredir; y otra cosa muy linda que rescato, es que toda acción lleva a una reacción, si hay un mal comportamiento, hay una consecuencia y por ello el director suspendió tanto al profe como al estudiante; y también que después el samurái entendió el error en su accionar y pidieron disculpas dando solución al problema.

Profe: Y sobre el poder, en el caso de P, vemos un poder justo, ya que el rector fue equitativo en realizar la suspensión para ambos y no ponerse a favor del profesor, sin embargo, también es bueno observar que en un momento él trató también de arrebatar la espada del samurái.

¿Ahora qué pensamos de la segunda improvisación del racismo?

SL: Bien, nos gustó. Veo el comunismo.

Profe: ¿Por qué?

SL: Porque todos somos iguales.

Profe: En ese caso podríamos hablar más de humanismo porque el comunismo es más una corriente política y aquí hablamos de la forma en que nos relacionamos como iguales atendiendo a las condiciones humanas que todos poseemos.

S: yo pienso que no debemos estar a favor del racismo porque somos iguales.

SL: La mayoría de personas piensan que es de los blancos hacia los negros, pero puede ser al revés.

Profe: Es cierto que históricamente las razas negras e indígenas han sido maltratadas y hay un dolor histórico frente a ello, sin embargo, es cierto que ellos también pueden discriminar, por ello, es importante comprender que es una conducta de rechazo que no debe ser ejercida por ningún ser humano.

P: hablando de la discriminación y lo de las marchas también se discrimina a la policía ¿por qué?

Profe: hay un asunto con esa idea de los bandos, por eso, les decía lo peligroso de generalizar porque si entramos en esa lógica, los marchantes creerán que todos los policías son corruptos y buscan atacarlos, y por el otro, los policías pensarán que los marchantes son vándalos y eso provoca agresiones mutuas. Sin embargo, es muy importante analizar en esta situación que la policía y el ejército poseen un armamento mayor que viola el principio de equilibrio entre las partes.

La conclusión final de la conversación estuvo a cargo de N y apuntó a mirar las diferentes perspectivas y de allí sacar nuestras conclusiones. Ella puso de ejemplo una hoja y les dijo a los chicos que si un lado de la hoja fuese negro y el otro fuese blanco y sólo se mirará un lado de la

hoja, se pensaría que es negra o blanca de acuerdo con el lado que se mirara, en cambio si mirásemos los dos lados, se podría elegir y observar mejor como se manifiesta la hoja.

A través de estos ejercicios puede verse la forma como se aplicó la metodología de la clase y que cada tema se ponía en relación con otros vistos, como la relación que hace P sobre las marchas y la reflexión final de N que apunta a mirar las diferentes perspectivas. Las soluciones que los chicos dan a las improvisaciones atienden a llegar a acuerdos, a que las partes se disculpen y encontrar así una convivencia pacífica.

Durante el proceso de la experiencia se pudo encontrar cómo a través de la horizontalidad, los chicos se animaron a interpretar y conversar sobre las conductas, entendiéndolas desde el concepto a través de la acción, de este modo, se fortalecía la emancipación de los estudiantes, por ende, se dejaba de lado la competencia.

El teatro foro nos permitió prepararnos para el foro final, allí su discurso evolucionaba y con mayor fluidez relacionaban los conceptos con ejemplos que los llevaban a preguntarse sobre la bidireccionalidad del racismo, sobre las figuras de poder en la escuela y la convivencia, sobre las condiciones de desigualdad en la sociedad. Lo personal y lo social encontraban un tejido desde la escena y se instalaban como inquietudes a resolver en el plano de la realidad.

A través de los encuentros, como grupo, se fue formando un interés hacia el mirar detenidamente las repercusiones de las acciones en la interacción con el otro, a nivel personal y global, con disposición hacia el respeto de las opiniones de los demás, aunque estas fuesen contrarias, los aportes de cada estudiante, eran ventanas sobre las que se podía observar un paisaje distinto, todos nos asomamos por esas ventanas para ventilar el pensamiento y luego correr hacia la ventana propia para entender las coincidencias o diferencias, para llenarnos de nuevas miradas y de esta forma espect-actuar desde el amor y la cooperación porque cada

paisaje, así fuese como recuerdo impactaría en algo la forma como me ubico frente a mi ventanal personal.

¡Qué te Cuento! un Cuento Sobre la Injusticia Social (Presencial con Títeres)

Este ejercicio, se propone como un acercamiento al teatro mito de Augusto Boal, con la diferencia, de que, en lugar de trabajar mitos para desentrañar sus verdades, se toma un cuento popular, ya que los cuentos son más cercanos a los y las menores. En esta actividad, los participantes cambian un elemento del conflicto a fin de profundizar en aspectos sociales y personales que se obtendrán en la improvisación.

En este caso se compartió con los estudiantes el cuento del Flautista de Hamelin. Está clase fue nuestro primer acercamiento al trabajo con títeres. Previa a la realización de la improvisación, realizamos la lectura del cuento y juntos fabricamos títeres de papel para utilizarlos en la escena, mientras llegábamos a consensos sobre cuál podría ser el objeto del conflicto en la historia del flautista.

Llegamos a la conclusión, de que el conflicto se producía por la existencia de la plaga de ratas, si la plaga no estaba en el pueblo, el flautista no hubiese aparecido para llevársela.

Previo a la realización del cuento habíamos trabajado como tema los acuerdos sociales y cómo el ideal es que todos participemos de ellos para que sea en beneficio de todos y no de unos cuantos.

Los estudiantes decidieron que, en lugar de las ratas, la plaga que caería sobre el pueblo sería la injusticia social, a continuación, se describe la historia.

El flautista Pacho acude al pueblo que se pelea a causa de la injusticia social, todos sienten que el otro es injusto con ellos. El alcalde pide ayuda por medio de un edicto, ofreciendo una suma de dinero a quien acabe con la injusticia. El flautista llega al pueblo y promete acabar

con la injusticia, para ello, le solicita al alcalde que le entregue muchos libros de convivencia. El alcalde le entrega los libros, el flautista después de leer los libros, comenzó a tocar una melodía que trajo bultos de justicia y cambiaba la forma en que los ciudadanos se hablaban, la melodía hizo que la injusticia desapareciera.

Una vez desaparecida la plaga, el alcalde se niega a entregarle el pago a Pacho, y este que se da cuenta que no ha logrado vencer la injusticia por parte de los gobernantes, convoca al pueblo a una revuelta.

El pueblo protesta y se dirige hasta donde el alcalde, este se siente atacado y acusa al flautista de traer de nuevo la injusticia. El pueblo interviene ante el alcalde y este decide escucharlos. Les consulta si debe darle el pago al flautista por su trabajo, el pueblo asiente y dice que el alcalde debe pagarle a Pacho; una vez el flautista recibe su pago el pueblo convive en paz y aprende a ser justo desde los gobernantes hasta los ciudadanos.

Figura 8

Trabajo con títeres de papel



Nota: escena donde el flautista se ofrece a ayudar al pueblo.

Durante el foro sobre la improvisación se llevaron a cabo las siguientes reflexiones:

Profe: qué rescatamos de las historias ¿qué piensan sobre la bolsa de dinero y la petición del flautista, sobre que él pretenda ganar dinero al impedir la injusticia social? ¿Cuál es su punto de vista sobre la rebelión desatada por el flautista?

P: profe, yo digo que cuando uno vaya a hacer algo, uno no debe esperar algo de valor, si no que uno como persona debe ser honrado y así otros no te den algo, uno lo hace por voluntad porque quiere hacer algo mejor.

(Se puede observar por este comentario una conciencia de la voluntad en el hacer, una distinción tácita de los tipos de interés, cuando se quiere hacer “algo mejor” se busca un interés emancipatorio más que un interés estratégico).

Profe: muy bien te refieres a la solidaridad, me parece importante rescatar al flautista, miren que en la historia se habla de unos libros, de unas leyes que él estudia y se las comparte a los demás ¿será que si nosotros no conocemos las leyes es más fácil o menos fácil caer en la injusticia social?

J: profe, si las conocemos es más fácil, pero la mayoría no las conocemos.

- Aquí se ve como J, reconoce la necesidad de comprender las leyes para intervenir en lo que se considera injusto).

P: profe, es más fácil porque uno no tiene conocimiento para decir voy a pedir que quiten esta norma o que pongan otra.

Profe: en ese caso es importante conocer las leyes para evitar la injusticia social, un ejemplo es la educación gratuita hasta los 6 años, si yo no conozco está ley, me podrían cobrar y yo no sabría que es injusto ¿qué destacan del tema, JP hablemos de tu personaje?

JP: Mi personaje es un niño que es ciego y sordo.

-Le pregunté a JP por su personaje, ya que durante la improvisación a veces aparecía en el teatrino de forma desorientada, tomando la dirección contraria a la de sus compañeros.

Profe: y teniendo en cuenta el tema ¿será que nosotros a veces somos ciegos y sordos frente a la injusticia social?

P: sí, profe, porque a veces se recibe dinero para votar por un candidato sin pensar en las consecuencias que tiene sobre el país y así la gente hace corrupción sólo por un bien de cada persona y no piensan en lo que pasará después.

X: debemos pensar en todas las personas y no solo en uno mismo para que no haya injusticia social.

S: sí, debemos pensar en los demás y no ser tan codiciosos con el dinero.

JP: profe yo me sentí muy bien y disfruté el ejercicio.

Profe: este tema nos ayuda a ver que, si no hacemos buenas elecciones, se van perdiendo los beneficios porque nosotros como ciudadanos contribuimos con la injusticia por malas elecciones, un ejemplo de ello es lo que pasa con la salud.

X: sí, profe. Sobre todo, para personas que tienen casos muy graves como trasplantes y esas cosas, porque no tienen el dinero para pagar todo eso.

Profe: claro X, ahí vemos injusticia. Entonces nos podríamos preguntar bajo esas condiciones ¿quiénes tienen derecho a vivir, solo los que tienen dinero? porque ustedes saben que la salud hace parte de una vida digna.

P: profe, yo tengo una pregunta ¿usted cree que es bueno lo que se está haciendo para que la gente muera dignamente?

- Se observa una relación con los acuerdos sociales y los temas de actualidad nacional, pues al hablar de injusticia, P se cuestiona sobre la aprobación de la eutanasia en Colombia.

Profe: ese es un gran debate, pero desde mi posición puedo decir que: vemos que está el derecho a la vida, pero es importante también entender el derecho a morir dignamente porque la idea es vivir de forma digna, y en ese caso, es totalmente respetable que alguien no desee permanecer en situaciones críticas de salud como los estados de coma.

X: por ejemplo, en lo que dice el compañero P sobre la eutanasia a mí me parece que sí porque realmente, la mayoría se muere sufriendo y está eutanasia es un parar al sufrimiento de las personas.

P: yo también pienso lo mismo porque una persona, no tiene que vivir de una forma miserable, una persona debe vivir dignamente, aunque haya muchos problemas en la vida afrontarlos, pero hay unos problemas que muchas veces no tienen solución, como una enfermedad terminal, entonces yo pienso que esta eutanasia puede ser un alivio para ellos porque sería dejar el sufrimiento, dejar el cuerpo que ya no sirve para nada, que ya no puede tener las capacidades como era antes de la enfermedad.

Profe: exacto, no pueden valerse por sí mismos. Claro que es necesario respetar las decisiones de los otros, pero también permitir que cada persona decida sobre su cuerpo.

J: sí porque no es lo mismo morir sufriendo, a uno poder morir al instante, pero sin sufrir.

De esta clase destacó que se ve en los chicos mayor relación entre los acontecimientos sociales y sus reflexiones, se evidencia cómo se cuestionan lo que sucede a nivel de país y destacan a través de ejemplos y opiniones sus posturas frente al tema. A través de la improvisación proponen, desde la metáfora a una solución práctica “debemos educarnos en el

conocimiento de las leyes, como acuerdos sociales para poder dar fin a la injusticia y detectar que se trata de algo conjunto entre gobierno y ciudadanos”. La primera solución del flautista fue entregar a través de sus melodías la educación en leyes a los ciudadanos, pero al percatarse de que el cumplimiento de estas no estaba instaurado en el alcalde, tuvo que acudir al pueblo para solucionar el hecho, porque el acuerdo inicial era recibir un pago por su labor, y violar el acuerdo se estaba siendo injusto.

Quizás se debió profundizar más en el significado de la transacción por la educación que hace el flautista, pero el comentario de P, frente a la voluntad de las acciones, me permite inferir que comprenden que el interés por deshacer la injusticia, no sólo se remite a aspectos económicos, también al respeto por la vida, como fue posible apreciarlo en la inquietud por el tema de la eutanasia.

Resultados de la Experiencia

Los resultados descritos a continuación se dividen en dos etapas, la primera corresponde a la descripción y dramaturgia del ejercicio que formó parte de la fase final de la experiencia de práctica, la segunda corresponde a un cuadro de valoración sobre los resultados.

El tema de la injusticia social, el cual se hizo recurrente en las clases a raíz del paro nacional ocurrido a mediados del 2021, fue un motor creativo desde el cual los estudiantes abordaron una definición en consenso grupal sobre el tema, desde allí, se rescataron ejemplos de improvisaciones que con anterioridad se habían trabajado en otros encuentros, así como también el ejercicio con los globos que tuvo diferentes variaciones a lo largo de las clases.

Para la etapa de consolidación del ejercicio, los estudiantes iban realizando las propuestas y la docente tomando nota de los diálogos y la estructura escénica, luego esta era leída en conjunto y la recopilación dramaturgica era redactada por la docente y entregada a los

estudiantes para su memorización, vale resaltar que ello no era una camisa de fuerza, ya que en todo momento se le recordaba a los estudiantes que el conocer la estructura no era motivo para no improvisar en caso de que hubiese un olvido, dado que lo importante era la expresión de sus sentires y opiniones a través de la escena y el compartir ese momento con el grupo.

Durante esta fase hubo algunos inconvenientes en la asistencia, ya que se habían programado otras actividades desde la fundación y algunos de los participantes más constantes se ausentaron en algunos de los ensayos, sin embargo, siguiendo la premisa de la clase de recibir con amor a todos los estudiantes que desearan participar y para reforzar el tema de la improvisación y la inclusión, si alguien faltaba a un ensayo, se le incluía en alguna parte de la historia o se asignaban textos compartidos con otros participantes, como forma explícita de entender la clase como un proceso de todos, un espacio matríztico donde la propiedad en el sentido de cercamiento se diluía y en donde la apertura al diálogo y la creación estaban siempre presentes para quien llegasen, donde siempre había un lugar para quien regresara, porque las puertas para la expresión, para el pensamiento y el diálogo, no debían permitir la exclusión, ya que, se trataba del deseo y con la manifestación del deseo, apoyado en el regreso al encuentro con el otro, se fortalecía la estimulación del pensamiento socio crítico, dado que, los estudiantes no estaban obligados; era importante que fuese su interés hacía la emancipación la motivación para integrarse en el grupo de trabajo.

La muestra de la clase se llevó a cabo en el marco de rendición de cuentas sobre la gestión de la junta de acción comunal, ello permitió que las reflexiones de los participantes fueran escuchadas por parte de los adultos del sector.

Figura 9

Ensayo del noticiero creativo



Nota: imagen de los títeres utilizados para la representación.

A continuación, se presenta la dramaturgia que parte de la definición que los chicos le dieron a la injusticia social, asociándose con el no ser escuchado o no querer escuchar. Hago énfasis en la segunda parte de la descripción porque el “no querer escuchar” se relaciona con lo sucedido en las marchas y las preguntas de muchos sobre las razones por las cuales no se escuchan las peticiones del pueblo; el poder, la escucha y la acción forman un triángulo de reflexión que va de lo particular a lo general, ello puede relacionarse con la forma como los estudiantes prestaron atención a la palabra mansplaining y la transformaron en mansplainingkid como una forma en la que ellos expresaban, que en ocasiones, los adultos no tomaban en cuenta los argumentos de los niños y las niñas porque había una sensación inconsciente de saber más que los menores, del mismo modo, en análisis posteriores, se concluyó que el estado se abstiene de escuchar las peticiones del pueblo atendiendo a que ellos desconocen sus argumentos y no comprenden la política, aunque esto implique en ambos casos la anulación de quienes se expresan.

La relación de las palabras mansplainingkid y mansprotesplaining reflejan, no sólo la aprehensión de un concepto, sino la transformación del mismo, para crear la definición del grupo sobre la injusticia social, ello producto de las improvisaciones realizadas durante la experiencia.

Dramaturgia, Noticiero Creativo

(Entrada de los niños y las niñas volando como aves, gestos de alusión a la libertad y elección de gesto de cada uno. Música de entrada de noticias).

Todos: Señoras y señores, sean bienvenidos a su noticiero sobre la injusticia social.

P (presidente, Mancho Carruncho): *(adelante a proscenio)* pero ustedes se preguntarán ¿qué es la injusticia?

MA (soldado): habla la soldada MA Mira, que les estará hablando sobre la injusticia social: La injusticia social es cuando no eres escuchado o no te escuchan.

Todos: *(marchando a proscenio)* la injusticia social es cuando no somos escuchados o no nos quieren escuchar.

P (presidente, Mancho Carruncho): ¿y tú te sientes escuchado? Y más importante aún ¿escuchas lo que está pasando?

(sonido de gritos y noticias, se escuchan estallidos, el docente comodín lanza bombas al escenario, los participantes juegan con las bombas y cuando las bombas caen al suelo todos hablan, sonido de marchas que se desvanece lentamente).

Todos: ¡ay me desmayo!

J (viejito presentador): *(desde el teatrino con el títere)* ¡chicos tenemos que levantarnos, las noticias no paran!

(Todos se levantan del suelo con risas, se van hacia el teatrino haciendo el juego del seguimiento).

Presentadora 1 (S): estas son las noticias para hoy.

- Una soldado quiso ver a su familia, pero no la dejaron.
- Los ciudadanos no están siendo escuchados por el gobierno.

Presentador 2 (JP):

- un gatito le devuelve los sentimientos a un soldado.
- Madre desesperada busca a su hijo en la alcaldía, pero no le dan respuesta.
- Un soldado se convierte en bailarina y mucho más ¡Vamos con la primera noticia!

Presentadora 1 (S): presidente Mancho carancho, nos dicen que usted no escucha a sus ciudadanos.

(presentadores salen de escena y se ve a los títeres en el teatrino)

P (presidente, Mancho Carruncho): *(en títere)* muy buenos días ciudadanos ¿en qué les puedo colaborar?

MA: *(títere)* usted no escucha a los ciudadanos.

P (presidente, Mancho Carruncho): *(títere)* eso es mentira, yo siempre les doy citas para escucharlos, para que me cuenten que pasa.

MA: *(títere)* eso es mentira, yo te pedí una cita y tú nunca me la diste, queremos ser escuchados.

(los títeres de A, J, JS, JP, Y S, salen al teatrino para apoyar a MA. Comienzan a protestar).

J: *(títere)* ¡que nos escuche, que nos escuche!

(el presidente títere sale corriendo)

P (presidente, Mancho Carancho): *(títere)* yo siempre los escucho

Presentadora 1 (S): ¿qué pasará? Lo sabremos después de un corte comercial.

Presentador 2 (JP): no digas mentiras *(se ríe)*.

(Los dos presentadores salen riéndose. Entrada a comercial desde el teatrino).

J Y P: si no tienes para la carne, no te preocupes que los huevos están muy baratos, valen tan sólo 1800.

MA: *(títere)* mentiroso

J y P: sí, son a 1800, pero con el IVA quedan a 20.000 *(se ríen)*.

Presentadora 1 (S): vamos con la segunda noticia, Un soldado quiso ver a su familia, pero no lo dejaron.

J (soldado- viejito): *(en escenario)* yo me fui de soldado pensando que todo iba a estar mejor, pero me encontré en la selva sin comida, solo y sin familia. Le pedí a mi comandante que me dejará ver a mis seres queridos, pero él me dijo que no se podía y mamá estaba muy mal y yo estaba muy lejos, por eso me volé y renuncié a la guerra y me están buscando.

MA: *(títere)* hijo te estaba esperando, ven por favor.

J (soldado- viejito): *(mirando el teatrino, desde el escenario)* mamá, te extraño voy por ti *(el soldado corre hasta detrás del teatrino, se escucha en voz en off, que dice: ¡ahí está, ahí está! Se escucha la explosión de un globo detrás del teatrino y se ve al soldado caer con el tren inferior fuera del teatrino, luego es arrastrado hasta adentro sin que se vea quien lo arrastra. Salen los presentadores e intentan tapar los costados del teatrino para que no se vea como el soldado está desapareciendo).*

Presentadora 1 (S): ahora vamos a comerciales.

J, MA y P: *(títere)* se le está cayendo el pelo por los vecinos que hacen bulla, porque la plata no alcanza, porque hay protestas en el país, no se preocupe, le tenemos la solución, shampoo crece pelo indiferente para que su cabello no se entere de lo que está pasando.

MA: *(sale con el títere con pelo)* yo tenía mi cabello así y después de usar el shampoo crece pelo indiferente me quedó así *(A, saca el títere con el cabello despoblado)*.

Presentador 2 (JP): Ahora la siguiente noticia, una madre desesperada busca a su hijo en la alcaldía, pero no le dan respuesta.

J: *(títere)* buenas, buenas estoy buscando a mi hijo, él estaba marchando y se lo llevaron y me dijeron que estaba aquí por favor deme una respuesta.

P: *(títere)* eso es mentira aquí no hay nadie, además quien lo manda a estar en la calle a esas horas

J: *(títere, entra a buscarlo)* lo voy a encontrar ¡permiso! ¿hijo dónde estás Panchito?

P: *(títere)* ya le dije que no hay nada.

J: *(sale hacia abajo del teatrino y vuelve con el títere hijo que lo toma por las orejas y se lo enseña a P)* aquí está ¿cómo me explica esto, no qué no estaba?

MA: *(títere)* yo no sé nada, mejor váyanse de aquí antes de que sean los dos los desaparecidos.

P (presidente, Mancho Carruncho): *(en títere)* se anda diciendo que un gatito le regresó las emociones a un soldado y yo me alegro, no sé qué le pasó en el ejército para perderlas o si fue que el gato le robó las emociones y se las devolvió. Me alegra mucho que esto haya pasado.

JP (Soldado): *(en proscenio)* mi hermoso gatito mi hermoso gatito ¡cuánto te amo! Desde que te vi me di cuenta que la guerra no es el camino, estabas ahí todo indefenso y me miraste y te quise.

S (gatita): miau, miau.

JP (soldado): ¿me quieres? Miau, miau, miau.

S (gatita): miau, miau.

(Se retiran del escenario jugando).

J Viejito: *(en títere)* qué linda noticia y ahora los dejamos con el show de la soldado que se convirtió en bailarina.

(Suena la canción "para la guerra nada" de Martha Gómez. La cinta se encuentra en el centro del escenario, MA sale y hace varios movimientos con la cinta, P sale y hace varios movimientos con la cinta, seguidos por J, JP, A y S, la música se detiene lentamente).

Todos: hasta aquí su noticiero sobre la injusticia social y recuerden siempre escuchar para no ser injustos.

(Todos comienzan a cantar el canto de la alegría y se van detrás del teatrino).

Figura 10

Presentación del noticiero creativo



Nota: recuerdo tomado al final de la representación.

Interpretación de la Experiencia

Se considera que los encuentros cumplieron con los objetivos planteados desde la experiencia de práctica; los participantes a través del tema de la Injusticia social expresan un análisis profundo, respecto a las razones por las cuales ocurre, centrando su reflexión en la importancia de escuchar al otro.

Los cuadros representados, desde los comerciales hasta las situaciones, son creaciones personales del colectivo, en las cuales se ve la importancia de los sentimientos para reconciliarnos de la guerra, planteado en la historia del gatito y el soldado, además del énfasis de los desaparecidos, en la escena de la madre que busca a su hijo en la alcaldía.

La presencia del humor y el juego como puentes reflexivos hacia la comunidad planteados en los comerciales, manifiesta su entendimiento de las condiciones económicas del país a la vez que, durante el proceso, reconocen que ello les afecta y lo comparten con la comunidad, enlazando el juego y el teatro para crear conversaciones en aras de un interés emancipatorio.

El trabajo colectivo para la fabricación del teatrino y la aceptación por parte de sus compañeros de recibir a integrantes nuevos, refleja una conciencia de un colectivo dispuesto a integrarse y a reconocer las potencialidades y aportes del otro, estableciendo una conducta de amor y respeto entre las partes, propia de los intereses pedagógicos de la pedagogía del oprimido y la pedagogía del amor.

La presencia del profesor como comodín durante la intervención les brindó seguridad para manifestarse, y al compartir escena con los estudiantes la horizontalidad de las clases se

mantuvo hasta el último momento, aproximándonos de este modo a una construcción basada en la pregunta y el diálogo, motores principales para el desarrollo del pensamiento sociocrítico.

A continuación, se presentan los testimonios de los participantes y de la comunidad luego de la experiencia final.

V: profe, yo me sentí un poco triste porque nos dañaron eso.

Haciendo referencia a que hubo imprevistos y un grupo se presentó antes de nosotros, sin aviso previo a los organizadores.

y me siento muy feliz por hacer la presentación y me enorgullece estar aquí con ustedes.

A: este proceso me pareció muy chévere una nueva experiencia, cada día que estuve acá pude conocer más cosas y más experiencias.

Haciendo referencia a las relaciones con sus compañeros.

P: lo que me deja este proceso, es que uno aprende más sobre la sociedad; también que hay muchas cosas que ver el mundo y que hay muchas formas de pasar. También muchos momentos felices con mis compañeros y con la profesora.

J: A mí me gusta porque uno no solo se lleva la experiencia, también el aprendizaje por la injusticia social, lo que vemos a diario.

S: A mí me gustó todo, ya que he aprendido mucho en todas las clases que tuvimos este año y me gustaría volver a estar en todo esto.

JP: A mí me gustó mucho porque yo quiero hacer esta actuación, me motiva mucho; aunque me llené de nervios, a la vez tuve mucho aprendizaje. Me gustó mucho tener la peluquita

-Momentos antes, después de la presentación, el estudiante me dijo muy entusiasmado

¡Profe, usted tenía razón! ¡Al principio tenía muchos nervios, pero luego pensé que era un juego y se me pasó!

V: Espero que la clase de teatro siga el próximo año.

Profe: mis amores, les agradezco mucho el compromiso, recuerden que siempre debemos jugar y aprender jugando, porque si dejamos de jugar la vida se nos puede volver muy aburrida. Sigamos analizando y pensando el mundo.

-Posterior a esta conversación cantamos juntos el canto de la alegría.

Opinión de los padres y la comunidad

Madre de MA: ella en las clases se desahoga mucho, es feliz. Me dice:

- Mami llévame allá que es muy bueno, pasamos momentos super y uno aquí en la casa tan aburrida.

Ella se amaña, dice que ha aprendido mucho, que siente amor por parte de su profesora.

Madre de P: él ha tenido un avance muy grande, es más sociable, le encantan mucho las clases, llegan los días de clase y es con ese amor que viene a las clases, prefiere no ir a otras actividades por venir a su actividad. Él ha crecido mucho en la forma de expresarse, en comportarse; entonces ha sido un avance muy grande. Con mucha tristeza porque se acabó el programa.

Yo quiero agradecerle porque él está muy animado para sus clases y se siente muy querido. Ayer que llegué, estaba haciendo la corbata y el gorro para el títere, estaba organizando su títere. Hoy tenía un partido de fútbol y me dijo, no voy mamá porque tengo mi presentación, lo regañaron en el grupo de fútbol, pero él les dijo que no asistía porque tenía su presentación de teatro y que no podía faltar.

Madre de V: me parece positivo, porque ella es una niña muy abierta, pero con este proyecto ella ha ganado más confianza, se desespera cuando no puede venir a clase, se pone

triste porque extraña el grupo de teatro y la profe; incluso está triste porque piensa que se va a acabar. Los cambios que yo he visto han sido súper positivos y me encanta.

Miembro de la comunidad L: considero que la obra fue muy bonita, dejó muy buen mensaje, ya que, la comunicación hoy en día está tan perdida, ya no escuchamos, no prestamos atención a lo que es verdaderamente importante. Me parece que dejan un mensaje de que nosotros como adultos tenemos que aprender de ellos como niños y niñas, como adolescentes.

Las noticias de ahora no comunican nada muy concreto. El mensaje de ver como de las pequeñas cosas se crean grandes cosas, grandes sentimientos.

En general espectacular, el orden con el que salieron. Para mejorar el sonido y quizá los nervios, pero eso es algo normal, todo muy bello y organizado. Me siento muy agradecida con el trabajo para los niños y niñas de nuestra comunidad, que muchas veces no tienen el lujo para acceder a este conocimiento, gracias por esta experiencia y por compartirla para educarnos a nosotros como adultos.

Tabla 1

Logros alcanzados

Objetivos	Hallazgos	Aspectos a mejorar
emancipatorios		

**Interés por
su contexto
personal**

- Las actividades enfocadas en el reconocimiento fueron realizadas desde el disfrute y la sinceridad de los estudiantes, lo que refleja la pérdida del miedo durante los encuentros, configurándose como un espacio horizontal de construcción mutua.
- Mediante la elaboración de la cartografía los niños y niñas expresaron su proyección a futuro; muchos manifestaron su deseo de trabajar por la comunidad. Los niños y niñas se ven a sí mismos, reconociendo su territorio y las experiencias que este les ha brindado. Reflejando una visión particular y social, en busca de simbiosofía, expresada en el deseo de aportar a los otros.

- Se debe continuar realizando ejercicios que fortalezcan la autoestima.
- Es importante para próximas intervenciones entregar herramientas de gestión de emociones, dado que algunos estudiantes preferían mantener en privado sus sentires.

<p>Interés por su contexto social</p>	<ul style="list-style-type: none">● Los participantes proponen temas diferentes a sus gustos personales y relacionan los acontecimientos sociales con sus vivencias, como en la improvisación de la escuela, donde el personaje del samurái es trazado desde una narrativa social, destacando las relaciones de poder contenidas en el marco escolar.● Los estudiantes reconocen, en el tema de la hispanidad, la colonización y analizaron que los factores históricos intervienen en la visión minorizada del latinoamericano.● Los estudiantes, con autonomía, definen el maltrato animal como el sometimiento de unos sobre otros.	<ul style="list-style-type: none">● Es necesario continuar trabajando sobre la atención frente a la normalización de la violencia y continuar difundiendo un espíritu crítico que nos lleve a defender los derechos humanos.● Se debería realizar un trabajo posterior para estimular la lectura en los participantes, dado que, muchos de ellos, respondieron con agrado cuando se les prestaba algún libro para llevarlo a casa, pero comentaban que la lectura no era su fuerte.
--	--	--

**Interés por
escuchar y
compartir su
opinión**

- Se observa una atención activa en las reflexiones y un disfrute en las conversaciones llevadas a cabo en clase, expresado en los enlaces con nuevas cuestiones, como incluyen el tema de la eutanasia y la relacionan con la injusticia social.
- Los participantes, escuchan los puntos de vista diferentes y dialogan con sus compañeros, aunque no estén de acuerdo, apoyando a los otros en sus propuestas escénicas para construir acuerdos.
- Cada estudiante logra expresar sus puntos de vista desde la expresión artística que se trasladaba a sus palabras para crear un discurso coherente hacia la argumentación y participación.

- Es necesario para mi labor como docente mejorar el manejo del grupo e incluir mayores estrategias para que haya autorregulación entre los estudiantes.
- Es necesario continuar trabajando en la comprensión del proceso del otro, ya que, en las actividades relacionadas con la lectura, debido a las diferentes edades y niveles, a algunos estudiantes les costaba esperar su turno de lectura.

<p style="text-align: center;">Ambiente libre de miedo frente a la expresión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los participantes se integran a la ronda inicial” fuera pena”, y con el paso de las clases, se muestran más seguros y animados al realizar la actividad. ● Los integrantes se atreven a hacer propuestas corporales y vocales, reconociendo sus talentos y el de sus compañeros. ● El tono de voz y la atención de la mayoría de los participantes permite observar disfrute, tanto en la realización de las improvisaciones, como en el foro reflexivo que se lleva a cabo después de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Es necesario continuar abriendo espacios de presentación para que los chicos fortalezcan la seguridad en la escena. ● El trabajo sobre la autoestima debe reforzarse para que los chicos se arriesguen más en la construcción de los personajes.
<p style="text-align: center;">Objetivos técnicos.</p>		

<p>Uso de la voz extra cotidiana.</p>	<ul style="list-style-type: none">● Los participantes logran identificar distintos tonos de voz a través de las praxias.● Se perciben mejoras parciales en la proyección vocal gracias al uso del teatrino y de los ejercicios realizados para ello.● Los estudiantes crean distintas voces para los personajes, la mayoría de ellas en tonos agudos.	<ul style="list-style-type: none">● Es necesario reforzar el trabajo con los tonos de la voz cuando no se tiene la presencia de los títeres.● Las mejoras parciales en la proyección deben ser reforzadas con ejercicios continuos en futuras intervenciones.● Es necesario continuar con ejercicios para mantener las voces creadas cuando no hay mediación con el títere.
--	---	---

<p>Expresa emociones con su cuerpo en la escena</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A través de los ejercicios con los guantes alados, los estudiantes expresan por medio de la contracción y expansión del cuerpo diferentes emociones. ● Durante las improvisaciones los estudiantes representan diferentes emociones para caracterizar a los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se hace necesario, en futuras ocasiones, reforzar el concepto de presencia escénica. ● Es necesario reforzar el trabajo sobre las calidades del movimiento para afianzar la expresión.
<p>Manejo de los títeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los estudiantes muestran mejoras parciales en el lipstick y las entradas y salidas de los muñecos. ● Logran organizarse tras el teatrino cuando hay más de un títere en escena. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Es necesario continuar trabajando la sincronía de los labios y la voz a través de la práctica constante. ● Hay una sincronización, que parte de la ayuda al otro, sin embargo, al no tener un teatrino a su altura, se hace necesario continuar trabajando este aspecto.

Conclusiones

Durante el proceso correspondiente a la práctica I. Me fue posible observar a los participantes, los cuales, a medida que avanzaban los encuentros se mostraban más atentos y participativos. Se realizaron ejercicios expresivos, mediante los cuales se conocieron sus intereses musicales y sus hobbies. También resaltaron aspectos convivenciales, que aluden al ruido por parte de los vecinos, a la necesidad del respeto y a la mejora de prácticas ambientales.

Durante el proceso referente al Paro Nacional, los participantes se mostraron interesados; realizaron improvisaciones en torno a las desigualdades sociales a la vez que, mediante el juego encontraban un espacio lúdico que permitía la reflexión de los acontecimientos actuales. Fue posible ahondar en el tema de la discriminación a través de términos como mansplaining, misoginia, racismo, aporofobia y xenofobia, ello se vinculó posteriormente con el tema de los derechos humanos, la primacía del derecho a la vida basado en el respeto, la comprensión, tolerancia y análisis de posturas contrarias. A pesar de la virtualidad, la actitud de los participantes permitió un desarrollo óptimo de las clases que se intensificó con los encuentros presenciales.

Es posible observar en la bitácora docente que es necesario continuar afianzando ejercicios expresivos, y continuar con los encuentros de enseñanza-aprendizaje, que es una solicitud constante por parte de los integrantes del curso.

Lo ocurrido durante la fase presencial de la práctica, fue un proceso que permitió continuar con el fortalecimiento del espíritu socio-crítico en los participantes. Los niños y niñas más constantes en su asistencia al taller de teatro, lograron ir más allá de los temas propuestos en las clases; sus argumentos frente a las temáticas propuestas en los foros, analizaban diversos aspectos del entorno, como es el caso de la clase en la que se abordó el tema del abuso infantil,

donde algunos estudiantes expresaban que era importante tener en cuenta las condiciones de vida bajo las cuales había sido criado el abusador para comprender la naturaleza del fenómeno y sus causas. Ello demuestra que los estudiantes atienden a observar las problemáticas sociales desde varios puntos de vista, que no se limitan al juzgamiento de lo bueno y lo malo, que se disponen a mirar con detenimiento el contexto de las problemáticas, para tomar una postura crítica frente a estos.

Los estudiantes muestran interés por temas como la salud y la vida digna, proponiendo durante las clases, una conversación sobre la legalización de la eutanasia, mostrándose la mayoría del grupo a favor de la legalización de una muerte digna, ello, desprendido desde la comprensión de los derechos humanos abordado durante la primera y segunda práctica. Los temas tratados durante una clase permeaban la siguiente, posibilitando que se relacionarán unos temas con otros, construyendo diálogos analíticos donde los conocimientos se integraban, y sus preguntas, se vinculaban con las problemáticas nacionales, profundizando en las causas y efectos de las temáticas a nivel personal y global.

Al principio de la práctica I, los temas elegidos como libres para las improvisaciones se relacionaban mucho más con sus gustos e intereses, poco a poco sus propuestas se transformaron, y al elegir temas libres, los estudiantes proponían hechos del presente como la migración de los afganos y venezolanos, el robo, las feed news, el secuestro, los desaparecidos por las marchas, entre otros.

Lo anterior me permite afirmar que tanto los objetivos generales como los específicos se cumplieron, dado que, la forma como abordaron sus gustos, sirvió de puente para analizar problemáticas sociales que luego estuvieron presentes en las demás clases y fueron integradas por ellos de forma autónoma y analítica gracias a la presencia del juego con un enfoque lúdico de

aprendizaje, que desmantela las formas de opresión desde la dinámica infantil, puesto que, según los postulados de Maturana y los planteamientos sociocríticos, los enfoques técnicos o de interés estratégicos, le arrebatan a los niños y a las niñas la posibilidad del juego en aras de acelerar la utilidad del conocimiento, lo que va en detrimento de su preparación y disfrute por el aprendizaje, y por ende, desvirtuando la naturaleza científica que habita en el juego como preparación para un accionar emancipatorio en la vida. Al regresarle a los participantes la dinámica de juego con un enfoque lúdico y didáctico por medio del teatro y la improvisación, se demostró que las respuestas a los estímulos fueron favorables, ya que ellos se animaron a superar los temas propuestos en la clase y a realizar reflexiones propias, puestas en diálogo sin pretensiones de competir por la razón, poniendo en relieve el consenso, la comprensión y el disfrute como objetivos principales desde los cuales accionaban con sus compañeros.

Entre los aspectos a destacar se encuentra la elaboración de los títeres y de actividades manuales, las últimas solicitadas por el grupo de trabajo para que tuvieran mayor presencia en las clases. Las cámaras de papel, realizadas en uno de los encuentros, nos permitieron acercarnos a juegos expresivos que retrataban su idea de la independencia, los títeres de papel, facilitaron el fortalecimiento de la técnica vocal y la argumentación. Los títeres de boca, elaborados con medias, posibilitaron el desarrollo de múltiples historias, a la vez que, aumentaban la expresividad en las manos.

A pesar de que la fase dos (elaboración de la cartografía traducida a los títeres) estuvo atravesada por cambios que, no permitieron fabricar los títeres como traducción de la cartografía, los objetivos del análisis de su entorno, se cumplieron y los títeres de media elaborados al principio, funcionaron para crear personajes que les permitieron continuar con los propósitos del curso.

Los cambios se debieron a la consolidación tardía del grupo de trabajo, ya que muchos estudiantes no podían asistir regularmente, y en la mayoría de las clases se recibía uno o dos integrantes nuevos al equipo, sin embargo, este componente permitió que los asistentes regulares transmitieran a los recién llegados sus aprendizajes a través del juego y la interacción, como es el ejemplo de la clase que trató el tema del aborto en Colombia, donde contamos con la presencia de 3 nuevas estudiantes entre siete y ocho años.

Las estudiantes se mostraron detractoras de la idea y mediante su improvisación hablaron de la adopción, ellas, al ver que la dinámica de la clase se basaba en preguntas, utilizaron los títeres para preguntarle a los demás participantes qué era la adopción; en esta clase las posturas se dividieron: los estudiantes mayores entre once y doce años se mostraron a favor, mientras que los menores entre siete y nueve años se mostraron en contra.

El diálogo entre el grupo abrió preguntas y concluyó que era importante responsabilizarse de su vida sexual y tomar las decisiones conscientemente, pensando en el bien personal y en las implicaciones sociales que ello tenía, ya que los estudiantes mayores argumentaron que los hijos no deseados traídos al mundo padecerían junto a sus madres.

Como conclusiones finales se plantea lo siguiente:

- Es necesario continuar con el proceso ya que es una petición de la comunidad.
- Los títeres realizados por ellos mismos no fueron utilizados en su totalidad, los estudiantes prefirieron utilizar algunos títeres de apoyo, que como docente, llevé a las clases, por un lado, esto se debió a que muchos consideraron más cómoda la manipulación con los títeres de apoyo, y por otro lado, les parecía que estos tenía una imagen más llamativa; para próximas oportunidades, sería bueno utilizar otro tipo de materiales y contar con la asistencia de los padres para una elaboración más profesional.

- Aunque por momentos, se presentaron tensiones, éstas siempre fueron resueltas desde el diálogo y el compromiso del grupo.
- Los objetivos de la práctica se cumplieron a cabalidad y la recepción de la presentación por parte de los asistentes fue favorable. Sí bien, el aspecto técnico es un eje principal de trabajo, en caso de haber continuidad en el proceso; la parte sociocrítica y los análisis en las diferentes clases, dan cuenta de una estimulación hacia el pensamiento, basado en la búsqueda de preguntas personales y de contexto.
- La improvisación y la metodología de Augusto Boal, enlazada con las propuestas pedagógicas y los juegos lúdicos permitieron generar lazos de confianza y amor enfocados hacia la construcción de saberes comunitarios, que, partiendo de la opinión y la subjetividad de los integrantes, se materializaron posteriormente como indagaciones e investigaciones procedentes de la instalación de un deseo común hacia la emancipación del pensamiento.
- La comunidad comprende que los niños y niñas traen muchas enseñanzas en lo que respecta a la convivencia y análisis de lo social, creando conversaciones de acciones trazadas desde la puesta en escena y los diálogos que se generaban en casa a raíz de la intervención educativa acontecida durante esta experiencia.

Reflexión Docente

Como docente, creo en la importancia de acercarse a la sabiduría de la niñez, a su forma de comprender y analizar los conceptos y a verlos como grandes maestros que definen el mundo de una forma clara. Los juegos que proponen en el noticiero creativo, donde crearon comerciales que hablaban de la desigualdad y el aumento a la canasta familiar, de una forma jocosa pero contundente, me dejan gratas sorpresas y me corroboran que el pensamiento socio-crítico habita

en ellos, dado que los niños y niñas, desde mi perspectiva son cercanos a la pregunta, y sus preguntas, guiadas en un entorno de análisis lúdico, permiten encontrar definiciones preciosas; un ejemplo de ello es el significado dado a la injusticia social.

El grupo concluyó que la injusticia social se produce cuando no somos escuchados, de allí se desprende la observación que hicimos de las marchas, que, entre arengas y cantos, clamaba por justicia y equidad social.

El teatro permitió un conocimiento en contexto, ponerse en los zapatos de otros, ese juego Mimicry tan vital para comprender puntos de vista a veces cercanos, otras veces distantes pero presentes y vivos en los acontecimientos nacionales y barriales. Los niños y las niñas fueron, viejos, viejas, presidentes, soldados, guerreros, guerreras, estrellas del K-pop y personajes de videojuegos; sin desprenderse de ellos mismos. Se visibilizan desde sus posturas y nos enriquecemos mutuamente en saberes y cooperamos en clase para construir conocimiento desde el disfrute del juego y reconciliarnos con el saber más allá de las normas propuestas por el modelo técnico.

La tercera fase del proyecto dedicada al diálogo con la comunidad, se llevó a cabo de forma exitosa. Desde la fundación se crearon los enlaces y alianzas pertinentes para incluir la consolidación de las improvisaciones como parte del evento de rendición de cuenta de la Junta de acción comunal. A pesar de que tuvimos algunas fallas técnicas (sonido), los participantes, permanecieron en el escenario y asumieron los cambios de forma favorable, el miedo a equivocarse, a las risas del otro que expresaron previo a la presentación fueron eliminados por la calidez y los aplausos que la comunidad les brindó, antes, durante y después de la clase abierta.

Considero que este apartado del proyecto permitió llevar la voz de los niños y niñas a los adultos del barrio y que ellos se vincularon al pensamiento socio- crítico desde las risas y el disfrute de la historia que los y las menores presentaban.

Los chistes, los comerciales sobre el incremento del Iva, las historias de los soldados que buscan a sus seres queridos o que se convertían en artistas, conmovieron a la población asistente; la explicación inicial sobre las tres “R” (reconocer, reconciliar y resolver), de la disciplina positiva impartida a la población, como apertura de la obra, posibilitó la reflexión de los asistentes en torno a la forma como abordamos los conflictos.

El mensaje de los niños y niñas para la comunidad fue claro: “debemos escuchar a los otros para no ser injustos y ello implica acercarnos al otro desde el respeto y el amor por lo humano”.

Desde mi sentir docente, solo tengo gratitud y afecto para todos los participantes del proyecto. Todos como equipo, trabajamos en consolidarnos desde la horizontalidad y encontramos en ese camino el afecto por el conocimiento a través de la comprensión de las propuestas del otro.

Ver el entusiasmo por la creación, su perseverancia y comprensión frente a los cambios en la propuesta, cuando algún estudiante salía o entraba por motivos personales, y su disposición a continuar con procesos artísticos que nos lleven a pensar y analizar el mundo, es un hecho inefable que sólo puede ser entendido desde la experiencia, que solo puede ser sentido desde la observación y el interés fraterno que se vivió durante los encuentros.

Mi labor docente durante este proceso, no se distancia de la de aprendiz y percibo que es allí donde deseo instalarme.

Un maestro sólo puede considerarse como tal, si comprende que su labor es una ruta de doble vía. La maestría, desde mi perspectiva, es la capacidad de apreciar el conocimiento del otro y permitirse ser parte de él. Creo profundamente que la labor pedagógica debe ser cooperativa y distante de jerarquías absolutas que nos alejan de la sabiduría que los estudiantes poseen y no permiten que la simbiosofía se manifieste.

La docencia y las artes como dispositivo de transformación, son potencias de alcance ilimitado que nos recuerdan la importancia de lo humano y nos regresan a la unión del ser, del conocimiento en contexto que entiende la política, los sentimientos y los saberes técnicos, como puentes artísticos de correspondencia humana; donde la particularidad del sujeto se expande hacia el entendimiento de lo general , para presentar en su accionar un motor de cambio, una semilla pacífica que se extienda en su localidad y cree paisajes de relaciones cercanas donde prime la vida y el respeto por el otro.

Los niños y las niñas también pueden educarnos, sus planteamientos son claros, sus preguntas no dan cabida a lo tácito, ellos son apertura, en su universo lo viejo se hace nuevo para el adulto, si este escucha con atención; también son reflejo puro del mundo que nos circunda, de las ideas implantadas y no debatidas. Son sinceros, incluso cuando mienten porque su máscara (persona) no se ha fabricado por completo.

Ellos me enseñaron de forma práctica que el conocimiento se encuentra en el juego entusiasmado de la pregunta, que es el juego un emocionar de acciones, un regreso a la importancia de lo humano. Me enseñaron que lo relevante no es testear saberes precisos, si no construirlos en común acuerdo, que la grandeza de nuestra especie es la cooperación y que como expresa Maturana, sin la cooperación no serían posibles los avances que hoy conocemos.

Para finalizar sólo quiero expresar que esta experiencia, es significativa porque mis maestros aprendices me permitieron entender el amor a través del pensamiento socio-crítico, porque desde la pregunta, se construyeron afectos que se materializaron como conocimiento escénico y social; si el amor es para Maturana la cooperación y para cooperar debo escuchar al otro y reconocerlo, y en este reconocimiento habitan preguntas que dan cabida a conversaciones que resultan ser emancipatorias para la vida y la sociedad ¿ cómo no ha de ser el amor la finalidad del pensamiento sociocrítico?

Bibliografía

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos* (tercera ed.). Trotta.

file:///C:/Users/Soportedrai/Desktop/texto%20grado%20practica/socio%20critico/horkheimer-max-y-adorno-theodor-dialectica-de-la-ilustracion.pdf

Álzate Ochoa, L. D., & Parada Giraldo, D. (2009). La investigación en las artes escénicas del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes, de la Universidad de Antioquia. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 3(3), 22-38. <http://hdl.handle.net/10495/5138>

Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006, diciembre). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. ISSN: 1317-5815

Barragán Giraldo, D. F., & Amador Báquiro, J. C. (2014, 12 09). a cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación

Autores/as Diego Fernando Barragán Giraldo. 28(64), 127-141.

<https://doi.org/10.21500/01212753.1422>

Boal, A. (1989). *Teatro del oprimido I Teoría y práctica* (Cuarta ed., Vol. 1). Editorial Nueva Imagen, S.A.

file:///C:/Users/Soportedrai/Desktop/texto%20grado%20practica/Boal/boal-augusto-teatro-del-oprimido.pdf

Boal, A. (2001). *Juegos para Actores y No Actores* (1st ed.). Alba Editorial.

<http://programadecapacitacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/95/2019/02/Juegos-Para-Actores-y-No-Actores-AUGUSTO-BOAL.pdf>

Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trans.; primera ed.). Paidós.

Bufano, A. (1983). *El Hombre y Su Sombra | PDF | Marionetas | Teatro*. Scribd. Retrieved February 21, 2022, from

<https://es.scribd.com/document/348455545/El-Hombre-y-Su-Sombra>

Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.

<https://bibliodarq.files.wordpress.com/2014/11/caillois-r-los-juegos-y-los-hombres.pdf>

Cando Lizano, S. (2017). *“El Teatro Del Oprimido Como Una Herramienta De Socio Educación En La Gestión Comunitaria. Un Estudio Realizado Con Los Adolescentes De La Escuela “Santa Teresita Del Valle”, Conocoto Alto”* [Disertación Previa A La Obtención Del Título De Licenciada En Gestión Social]. “El Teatro Del Oprimido Como Una Herramienta De Socio Educación En La Gestión Comunitaria. Un Estudio Realizado Con Los Adolescentes De La Escuela “Santa Teresita Del Valle”, Conocoto Alto”. Retrieved 1

2, 2022, from

[http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14545/Disertaci%
c3%b3n%20de%20Tesis%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14545/Disertaci%c3%b3n%20de%20Tesis%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cando Lizano, S. A. (2018, 04 25). *“El teatro del oprimido como una herramienta de socio educación en la gestión comunitaria. Un estudio realizado con los adolescentes de la escuela “Santa Teresita del Valle”, Conocoto Alto”*. Repositorio PUCE. Retrieved February 15, 2022, from <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/14545>

Cebotarev, E. A. (2003, 06). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002

Díaz Mejía, H. Á. (2006). *La función lúdica del sujeto: una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Echeverri, J. A. (2004, April 25). Cartas a Clotilde | Revista Colombiana de Educación. *Revistas Universidad Pedagógica Nacional*, (47), 28. <https://doi.org/10.17227/01203916.5521>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Garavani, E. (2019). *Mito e ilustración: Freud y la escuela de Frankfurt*. Mito e ilustración: Freud y la escuela de Frankfurt. Retrieved 01 01, 2022, from

<https://www.aacademica.org/000-111/163>

Guattari, F., & Deleuze, G. (1997). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (J. Vázquez Pérez & U. Larraceleta, Trans.; 6th ed.). Pre-Textos.

<http://www.teatroelcuervo.com.ar/assets/mil-mesetas.pdf>

Habermas, J. (1996). *Conocimiento e Interés* (segunda ed.). Servei de Publicacions Universitat de València.

<https://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/58021/habermas%20y%20husserl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jara H., O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (Primera ed.). Alba Lucía Bernal Cerquera. 978-958-8045-47-4

Johnstone, K. (1990). *IMPRO: improvisación y el teatro* (F. Huneus & E. Olivos, Trans.). Cuatro Vientos. <https://cupdf.com/document/keith-johnstone-impro.html>

Jurado, O., & Quintero, C. M. (2017). *El lenguaje teatral, una herramienta para mejorar las habilidades socializadoras y comunicativas, en adolescentes de noveno grado, Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo* [Trabajo de grado presentado para obtener el título de Especialistas en Pedagogía de la Lúdica Fundación Universitaria los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co>. Retrieved 12 10, 2021, from <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1212/juradomaira2017.pdf?sequence=2>

Jurkowski, H. (1990). *Consideraciones sobre el teatro de títeres: colección de ensayos* (1st ed.). Concha de la Casa.

Kawulich, B. B. (2005, Mayo 31). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), 1-32. udgvirtual.

<https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>

Korošec, H. (2002). LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LOS TÍTERES. In *El títere - ¡qué milagro!* (pp. 19-34). Oscar H. Caamaño.

<https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El-titere-que-milagro.pdf>

- Majaron, E. (2002). LOS TÍTERES Y EL DESARROLLO INFANTIL. In *El títere - ¡qué milagro!* (pp. 60-70). Oscar H. Caamaño.
<https://www.unima.org/wp-content/uploads/2016/10/El-titere-que-milagro.pdf>
- Maturana, H., & Dávila, X. (2016, 11 2). "*La educación que emociona*" - Conferencia de Humberto Maturana. <https://www.youtube.com/>. Retrieved 02 01, 2022, from <https://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM&t=7s>
- Midgley, J. (1995). *Social Development : The Developmental Perspective in Social Welfare*. WordPress.com. Retrieved February 15, 2022, from https://ahmadrofai.files.wordpress.com/2017/08/james_midgley_social_development_the_development.pdf
- Moreno Contreras, R. (2016). Proyecto comunicativo Altavisión: el arte dramático como medio de expresión y comunicación socio-crítica de la humanidad. In *Premio a la Investigación e Innovación Educativa* (1st ed., pp. 119-130). Cooperativa Editorial Magisterio.
https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2243/Premio%20Investigacion%20Innovacion_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Paricio, P., & Amorós, P. (2000). *Títeres y titiriteros: el lenguaje de los títeres* (1st ed.). Mira Editores.
- Parra Perdomo, P. (2006). *Herramientas básicas del actor aplicadas al teatro de títeres*. Programa Editorial, Universidad del Valle.

https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/18615/Las_herramientas_basicas.pdf?sequence=1

Posada, R. (2014). *La Lúdica como Estrategia Didáctica*. PDF4PRO. Retrieved February 16, 2022, from

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47668/04868267.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramos Valdez, A. (2007). *Algunos protagonistas de la pedagogía ; vida y obra de grandes maestros: antología básica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas* (1st ed., Vol. 1). BOGOTÁ ENVION EDITORES.

<https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

Ricœur, P., & Aranzueque Sahuquillo, G. (1997, febrero 2). *Cuaderno Gris. Época III. Retórica, poética y hermenéutica*. Retrieved diciembre 14, 2021, from

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/296/22229_Ret%C3%B3rica%20po%C3%A9tica%20y%20hermen%C3%A9utica.pdf?sequence=1

Rogozinski, V. (2001). *Títeres en la escuela: expresión, juego y comunicación*. Novedades Educativas.

https://books.google.com.ar/books?id=EUupwoWIK7MC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Romero, M. (2010, May 12). *EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y LAS NUEVAS DEMANDAS FORMATIVAS*. Portal Revistas Científicas Universidad Jaén. Retrieved February 24,

2022, from <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>

Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza Tapia, R. (2014, 12). *UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL CUERPO EN INVESTIGACIONES BIOGRÁFICAS: LOS MAPAS CORPORALES*. SciELO Chile. Retrieved February 16, 2022, from https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012013000200012

Solares, B. (2001, 12). Mito e Ilustración en el pensamiento de Frankfurt. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLIV(183), 47-62. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118303.pdf>

Universidad de Antioquia. (n.d.). *Misión*. Misión. Retrieved 12 15, 2020, from https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna/!ut/p/z0/fY_BDoIwEER_pR44t4JBPBjiTIgnTQz0Yta2wVVsgS1E_96qJxPjbV52dneGS15xaWHCBjw6C23gWqbHbFXE83whtptdWYg8LfL1cn_YxlnMSy7_G8IFvPS9zLIUznpz97zq3OChHbWBSAB909ndzEejnQz5kEXhTCWzU2Ij0Qxj54hpw35NFRqrE

Universidad de Antioquia. (2015, diciembre). *Misión*. Direccionamiento estratégico. Retrieved February 15, 2022, from <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento-estrategico/contenido/asmenulateral/mision/>

Universidad de Antioquia. (2019, March 14). *Facultad de Educación - Pedagogía*. UdeA. Retrieved diciembre 10, 2021, from <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/acerca-facultad/departamentos/pedagogia>

Varela, F. J., & Maturana, H. R. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano* (1st ed.). Lumen.

https://pildorasocial.files.wordpress.com/2013/10/autores_humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento.pdf

Vásquez Rodríguez, F. (1992, 04 15). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). *Signo Y Pensamiento*, 20(11), 31-40.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3468>

Verden-Zöllner, G., & Maturana, H. R. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. J. C. Sáez.

file:///C:/Users/Soportedrai/Desktop/texto%20grado%20practica/Maturana/pdf-humberto-maturana-amor-y-juego-fundamentos-olvidados-de-lo-humano_compress.pdf

Viaña, J. (2009, 01 01). Teoría crítica o positivismo en la práctica Pedagógica. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 109-123. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a07.pdf>

Villón Tomalá, A. M. (2018, 01 15). Un acercamiento al modelo de diseño curricular socio - crítico. *Illari: Revista de Estudiantes que Serán Maestros*, (No.5), 6-9.

<http://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/266>

World Encyclopedia of Puppetry Arts. (n.d.). *Manipulación | World Encyclopedia of Puppetry Arts*. World Encyclopedia of Puppetry Arts | UNIMA. Retrieved February 24, 2022, from <https://wepa.unima.org/es/manipulacion/>

Yoshi, O. (2005). *El actor invisible* (G. Tábora, Trans.; 1st ed.). Ediciones El Milagro.

<https://pdfcookie.com/download/el-actor-invisible-yoshi-oidapdf-g2wng18kd825>