

DE JIRAFAS Y ELEFANTES...

HERRAMIENTAS LÚDICO-TEATRALES PARA
TRANSFORMAR LA REALIDAD

PRIMERA PARTE



ANA LUZ CÓRDOBA GATICA
AGUSTINA MADARIETA
JULIETA ZAMORA

ASESORAS:
MARÍA MAUVESIN
FWALA-LO MARIN

TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA EN TEATRO - FACULTAD DE ARTES - UNC - 2017

"TODO LO QUE ES CAPAZ DE HACER UN ELEFANTE, PUEDEN HACERLO IGUALMENTE TODOS LOS ELEFANTES. TODO LO QUE UNA JIRAFAS ES CAPAZ DE HACER, PUEDEN HACERLO TODAS LAS JIRAFAS. ¿POR QUÉ, ENTONCES, LO QUE UN HOMBRE (EL ARTISTA) ES CAPAZ DE HACER (LA OBRA DE ARTE) DEBE SER VEDADO A LOS DEMÁS HOMBRES? LA JIRAFAS Y LOS ELEFANTES NO ESTÁN DIVIDIDOS EN CLASES: LOS HOMBRES SÍ. TAL VEZ AHÍ ESTÁ LA CLAVE DEL MISTERIO."

- AUGUSTO BOAL -

PORQUE NADA ES POSIBLE SI LO HACEMOS SOLAS...

¡GRACIAS TOTALES!

A NUESTRAS FAMILIAS QUE SUPIERON CONSTRUIR UNA RED DE AMOR Y SOSTENERNOS EN ESTE CAMINO

A WILLY POR SER NUESTRO COMPAÑERO DE VIAJE Y ESTAR EN TODAS Y EN TODO

A MARÍA Y FWA POR SU MIRADA CRÍTICA Y AMOROSA, POR LA GUÍA Y LA ENTREGA

A AGUS MÁRQUEZ Y ANTO MADARIETA POR REGISTRAR CON TERNURA Y SENSIBILIDAD LOS MOMENTOS COMPARTIDOS

A MICA ISAÍA POR HACER MAGIA Y PONERLE MÚSICA AL MOMENTO

A AGUS CÓRDOBA GATICA Y A DINO PIERALIGI POR DEDICAR SU TIEMPO Y SUS MANOS A DIBUJAR LO QUE NOSOTRAS NO SABÍAMOS

Y, SOBRE TODO, A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE BARRIO CHINO POR CONFIRMARNOS QUE EL MUNDO SE PUEDE CAMBIAR Y QUE LOS SUEÑOS SE CUMPLEN SI TRABAJAMOS JUNTOS/AS.

RUTA DE VIAJE

CAPÍTULO I: PRIMERAS APROXIMACIONES AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
CAPÍTULO II: CALENTANDO MOTORES...	6
<u>2.1. RELATO DE UNA EXPERIENCIA SITUADA: ¿DÓNDE ESTAMOS?</u>	7
<u>2.2. ARMAR EL EQUIPAJE: ALGUNAS IDEAS QUE ORGANIZAN LA PRÁCTICA</u>	10
2.2.1. SOSTENER LA PRÁCTICA: HACIA UN POSIBLE ANDAMIAGE POLÍTICO-PEDAGÓGICO	10
- EL CUERPO COMO TERRENO POLÍTICO: ¿POR QUÉ TRABAJAR CON NIÑOS/A	14
- LO VALTOSO DE LA MIRADA: COORDINADOR/A-OBSERVADOR/A	15
2.2.2. APRENDER JUGANDO: EL JUEGO COMO UNA EXPERIENCIA CREADORA	16
2.2.3. DEL TEATRO A LA VIDA: ENSAYANDO POSIBLES CAMINOS DE LIBERACIÓN	19
2.2.4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA PRÁCTICA INTELECTUAL Y TRANSFORMADORA	24
CAPÍTULO III: DIARIO DE VIAJE. QUE HABLE LA MEMORIA...	27
<u>3.1. ¿CÓMO SISTEMATIZAR? ALGUNAS PISTAS PARA ORGANIZAR LA EXPERIENCIA</u>	28
<u>3.2. CONSTRUYENDO SABERES EN LA ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN</u>	29
3.2.1. MI CUERPO: PROTAGONISTA DE LA ACCIÓN	29
- HABILITAR UN CUERPO PRESENTE ANCLADO EN EL AQUÍ Y EL AHORA	31
- IMPLICAR AL CUERPO EN OTROS MODOS DE SER/HACER/ESTAR	32
3.2.2. JUEGOS COOPERATIVOS: UNA NUEVA FORMA DE JUGAR	36
3.2.3. NARRATIVAS E HISTORIAS DE VIDA	40
3.2.4. LA PLÁSTICA COMO LENGUAJE	45
3.2.5. EL TEATRO, UN EJERCICIO DE EMANCIPACIÓN	51
3.2.6. PROBLEMATIZAR LA REALIDAD Y TRABAJAR PARA CAMBIARLA	57
<u>3.3. EL VALOR DE LA EXPERIENCIA</u>	61
3.3.1. EL PODER DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU VÍNCULO CON LA PRÁCTICA TEATRAL <i>POR ANA LUZ CÓRDOBA</i>	63
3.3.2. ¿QUÉ PASA CUANDO LA MAGIA SUCEDE? <i>POR AGUSTINA MADARIETA</i>	65
3.3.3. JUGAR AL TEATRO... CONSTRUIR NUEVOS MUNDOS. <i>POR JULIETA ZAMORA</i>	68
<i>GATICA</i>	
CAPÍTULO IV: CONVIDAR LA EXPERIENCIA: RETAZOS DE LO VIVIDO	71
<u>4.1. ¿QUÉ ES LA INSTALACIÓN? ACLARACIONES NECESARIAS</u>	72
<u>4.2. NUESTRO DISPOSITIVO: UN RECORRIDO DEL ARTE A LO SOCIAL</u>	73
<u>4.3. PLANTAS, BOCETOS Y ALGO MÁS</u>	77
CONCLUSIONES: HASTA ACÁ LLEGAMOS... ¿QUERÉS VENIR?	82

CAPÍTULO I:
PRIMERAS APROXIMACIONES AL
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: PRIMERAS APROXIMACIONES AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de nuestro recorrido por toda la carrera, experimentamos diversas formas de pensar y hacer teatro. Eso fue nutriendo nuestra formación y dotándola de un carácter diverso y múltiple. Sin embargo, fueron escasas las ocasiones en donde se abordó el teatro desde una mirada pedagógica y social. Frente a eso, y partiendo de un interés personal, decidimos iniciar una investigación que propusiera una mirada distinta del hacer teatral. Así, teniendo en cuenta que el teatro también puede ser entendido como una herramienta transformadora, la pregunta que motorizó nuestra investigación fue: ¿cómo construir un abordaje lúdico en la pedagogía teatral para trabajar en contextos sociales desfavorables?

Para intentar responder esta pregunta, nuestro trabajo implicó diversas instancias que fueron retroalimentándose mutuamente. En primer lugar, llevamos a cabo una investigación teórica sobre referentes del teatro, la pedagogía y el trabajo social. Esto nos permitió construir un anclaje teórico sobre el cual se asentó todo nuestro hacer. Luego, realizamos una práctica de taller con niños/as donde se pusieron en funcionamiento distintas dinámicas, juegos, técnicas y actividades que permitieron ensayar diversas respuestas a la pregunta inicial. Por último, al poner en diálogo el anclaje teórico con la práctica de taller particular, realizamos una sistematización de la experiencia elaborando un conjunto organizado de herramientas lúdico-teatrales. De esta forma, los aportes que esta investigación pretende dar al campo de la pedagogía teatral se relacionan, fundamentalmente, con pensar al teatro como un medio más que como un fin en sí mismo. Es decir, convertirlo en un instrumento de intervención social. Partiendo de la experimentación con técnicas ya elaboradas previamente, adaptándolas, construyendo nuevas técnicas y haciendo dialogar eso con la experiencia concreta en este territorio particular, construimos diversas y múltiples herramientas. Con el deseo de que las mismas puedan ser utilizadas por otros artistas o agentes de la sociedad en contextos similares.

De esta manera, el gran objetivo que motorizó esta investigación fue contribuir al estudio y desarrollo de abordajes lúdicos en la pedagogía teatral, enmarcados éstos en contextos sociales desfavorables. Sin embargo, esta investigación tiene una limitación concreta que se desprende del hecho de que la misma es resultado de una experiencia

situada, específica y única. Es decir, sus aportes pueden ser utilizados para inspirar nuevas prácticas pero siempre reconociendo su carácter particular. Lo que, de alguna forma, los coloca en un lugar posible de ser transformados, modificados y resignificados de acuerdo a los nuevos contextos en donde se pongan en funcionamiento. Así, las reflexiones que aquí se expresan tienen un carácter subjetivo, experiencial, único e irrepetible. Y es justamente eso lo que le otorga, desde nuestro punto de vista, un gran valor y la constituye como un nuevo modo de elaborar saberes a partir del trabajo colectivo y la puesta en práctica de una educación popular y emancipadora.

Además, teniendo en cuenta nuestro rol de artistas, realizaremos un dispositivo escénico que permita compartir con la comunidad el proceso que se llevó a cabo a lo largo de todos los meses de trabajo. En él se expondrán diversos registros sobre la experiencia del espacio-taller: material audiovisual, relatos, fotografías, entre otros. Se trabajará en base a la idea de instalación. La misma consistirá en un recorrido a realizar por el/la espectador/a, en donde podrá vivenciar y ser testigo de lo trabajado por el grupo. Esta instancia tiene un gran valor porque permite compartir, desde una mirada artística y estética, el significado que tuvo para nosotras la experiencia vivida. Poniéndola en diálogo con la mirada de otros/as que puede, sin dudas, enriquecerla y, por qué no, cuestionarla.

La investigación, entonces, se organiza en cuatro momentos que se desarrollarán a continuación. En primer lugar, un planteamiento de ideas generales que organizaron el trabajo. En segundo lugar, la sistematización concreta de la práctica particular. La misma consta del conjunto organizado de herramientas lúdico-teatrales y las reflexiones en torno a su funcionamiento, dificultades y hallazgos en la práctica de taller. En tercer lugar, la presentación del proceso de construcción del dispositivo escénico. Y, por último, las conclusiones a las cuales abordamos luego de todo el camino transitado y su revisión-reconstrucción en pos de organizar su presentación por escrito.

CAPÍTULO II: CALENTANDO MOTORES...

2.1. RELATO DE UNA EXPERIENCIA SITUADA: ¿DÓNDE ESTAMOS?

Nuestra práctica de taller se realizó entre los meses de Marzo y Noviembre en “El galpón”, espacio destinado a actividades recreativas y ubicado en la calle Los Araucanos 2291. El mismo consiste en un galpón de grandes dimensiones que colaboró a desarrollar más cómodamente las distintas actividades y que está ubicado en el barrio Villa Revol Anexo, también conocido de manera popular como Barrio Chino. El mismo se encuentra en la zona sur este de la ciudad de Córdoba. Limita con B° Villa Revol (al norte), Crisol Sur y el Parque Sarmiento. Está compuesto por diez manzanas aproximadamente y circundado por las calles: Los Incas, Av. Madrid, Av. Revolución de Mayo y Cruz Roja Argentina. Cuenta con los servicios de luz eléctrica, alumbrado público, pavimento, agua corriente y gas natural. El territorio donde se ubica el barrio se encuentra en una suave pendiente hacia el norte. El sector cercano a la Av. Los Incas fue ocupado por el asentamiento *Barrio Chino*, el cual fue erradicado en los años 1990, pero que ha dejado como herencia el nombre del barrio. La gente que allí habita se identifica más con este nombre que con el nombre asignado por el Estado.

Luego de una serie de recorridas en dicho barrio y de entrevistas con los vecinos, se nos comentó que las problemáticas más relevantes del barrio son diversas violencias y, fundamentalmente, violencia de género; marginalidad, drogas y narcotráfico, desocupación y precarización laboral.

Respecto a la accesibilidad al barrio y a la posibilidad de trasladarse desde allí a diferentes lugares, el mismo cuenta con variadas líneas de colectivo tales como: 11, 12, 23, 25, 27, 28, 29, 500 y 501. Todas ellas se dirigen hacia el centro de la ciudad de Córdoba.

Por otra parte, si bien el barrio no cuenta con establecimientos de salud propios, los habitantes del mismo acceden al servicio de salud pública en hospitales que se encuentran a pocas cuadras de distancia (Hospital de Niños, Hospital San Roque y Hospital Rawson). Lo mismo ocurre con la educación pública, acceden a ella pero en establecimientos educativos que pertenecen a barrios cercanos. Los/as niños/as que forman parte del taller, asisten al Jardín de Infantes Mercedes de San Martín y a la escuela primaria Rubén Darío, ambos ubicados en barrio Crisol Sur. A su vez, los/as niños/as más grandes manifiestan que en el futuro asistirán al Ipem José Manuel Estrada (barrio Villa Revol) y al Ipem 40 Deodoro Roca (barrio Jardín).

Asimismo, son pocas las posibilidades de acceso al sistema educativo terciario o superior, aun estando situados a pocas cuadras del Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” y la Ciudad de las Artes, ambas pertenecientes a la Universidad Provincial de Córdoba. Tal como expresa la socióloga Eugenia Roberti (UNLP-CONICET) *“El espacio se constituye como un mosaico de relaciones, formas y sentidos que están determinados por el movimiento de la sociedad. La producción del espacio es (...) el resultado de la acción de los hombres que actúan sobre él.”* (Roberti, 2013: 3) Entonces, el espacio es reflejo de la sociedad que lo habita; estructura las relaciones sociales que se dan a su interior y, al mismo tiempo, es producto de las mismas. Así, el espacio no es sólo el lugar donde se expresan las desigualdades sino que cumple un papel fundamental en la construcción y desarrollo de esas diferencias. El espacio es una dimensión constitutiva de lo social y, pensarlo de este modo, colabora a analizar cómo el barrio queda separado, por ejemplo, de los estudios superiores no por un cuestión de distancia sino más bien de barreras invisibles a nivel cultural y social. Podríamos pensar, en otros términos, en fronteras socio-espaciales del barrio que delimitan sus prácticas y representaciones. Estas fronteras establecen límites y *“(...) el límite del que nos hablan las fronteras no es un hecho espacial con efectos sociológicos, sino un hecho sociológico con una forma espacial.”* (Roberti, 2013: 6) Estos límites remiten a relaciones, formas de catalogarse y pensarse entre sí, y los modos de relación en virtud de esas clasificaciones e imaginarios.

Por otro lado, y para seguir profundizando en la descripción del barrio, podemos decir que el mismo cuenta con algunas pequeñas despensas y kioscos familiares, que están ubicados dentro de las mismas casas, y un supermercado. A su vez, hay una iglesia evangélica, un salón de fiestas, una casa velatoria y una estación de servicio. El barrio se caracteriza por tener varios galpones entre las casas de los/as vecinos/as, uno de ellos es una distribuidora de bebidas y otro un corralón de materiales de construcción. En uno de los bordes del barrio se encuentra el predio de EPEC y el Club Unión Eléctrica, al cual los/as vecinos/as no tienen acceso ni pueden utilizar sus instalaciones.

No hay en el barrio ninguna plaza ni ningún espacio que nucleee a los vecinos, así como tampoco espacios de esparcimiento y recreación para los/as niños/as que allí viven. El único lugar que comparten y al cual todos/as pueden acceder es El galpón, siendo este el espacio donde se desarrolló nuestra práctica de taller. Respecto a las viviendas,

visualizamos que la mayoría de ellas son precarias y que en ellas conviven varias familias a la vez. Es decir, en una misma casa habitan abuelos/as, padres, madres, hermanos/as, tíos/as, primos/as. Lo que genera que espacios edilicios muy pequeños estén sobrepoblados y que esto vaya en desmedro de la calidad de vida.

La mayor parte de la población se compone por trabajadores/as en situación de dependencia o precarizados/as. Un gran porcentaje de los vecinos se dedica al rubro de la construcción en obras mientras que las mujeres del barrio realizan trabajos en el hogar y de manufactura, entre otros. A su vez, son las principales responsables del cuidado de los/as niños/as y del hogar.

Tal como expresa Roberti, hay una conjunción de procesos que llevan al aislamiento de los barrios marginales más allá de la distancia que haya entre ellos y el sector urbano. Esos procesos implican una “(...) *débil inserción en el mercado de trabajo, relegación de un espacio urbano degradado y estigmatizado, tendencia a la socialización en espacios homogéneos, exclusión del acceso a bienes materiales y simbólicos valorados.*” (Roberti, 2013: 9) Sin embargo, los/as habitantes del barrio muchas veces trascienden esas fronteras espaciales y culturales para acceder a bienes o servicios que no se encuentran en el barrio. Pero, ¿esto implica que esos límites separadores desaparecen o, al menos, se esfuman? “(...) *cruzar una frontera no implica necesariamente desdibujarla. El carácter poroso, fluido e híbrido de las fronteras no debe opacar su sentido separador, diferenciador y delimitador.*” (Roberti, 2013: 10)

En este contexto, han ocurrido experiencias previas de desarrollo artístico, algunas de ellas provenientes incluso de nuestra Universidad. Una en particular es la realizada durante el año 2016 por los/as estudiantes del Departamento de Artes Visuales, quienes nos mencionaron que una necesidad de los/as vecinos/as era encontrar un espacio artístico dirigido a los/as adultos/as, ya que todos los existentes estaban enfocados a los/as niños/as del barrio. Este fue el puntapié para pensar que nuestra práctica podría ser útil en ese espacio. Sin embargo, nos encontramos con una dificultad fundamental: los/as vecinos/as no pudieron acercarse al espacio por distintas problemáticas. El trabajo, el cumplimiento de horarios, las tareas del hogar y responsabilidades varias hicieron que los/as vecinos/as no pudieran hacer coincidir su deseo de un espacio propio con las posibilidades reales de sus vidas particulares. Sin embargo, los/as niños/as del barrio se acercaron a todos los

encuentros aunque no fueran los destinatarios iniciales de nuestro proyecto. Frente a esto, decidimos capitalizar el emergente surgido en la práctica y redireccionar nuestro trabajo hacia los/as niños/as. Considerando que por más que el trabajo se hiciera con ellos/as, lo que ocurriera en el taller (abordaje y tratamiento de problemáticas sociales) iba a replicarse y llegar de algún modo, aunque fuera indirecto, a esos/as adultos/as a los/as que deseábamos acercarnos.

2.2. ARMAR EL EQUIPAJE: ALGUNAS IDEAS QUE ORGANIZAN LA PRÁCTICA

Para organizar el trabajo en la práctica del taller, decidimos centrar la atención en cuatro ejes que nos brindan información y herramientas útiles para el desarrollo de dicha práctica. Los mismos son: a) lo pedagógico, b) lo lúdico, c) lo teatral y d) la investigación-acción. A continuación los desarrollaremos individualmente prestando especial atención a los conceptos e ideas que atañen a cada uno de ellos y que han sido claves para nuestro trabajo.

2.2.1. SOSTENER LA PRÁCTICA. HACIA UN POSIBLE ANDAMIAGE POLÍTICO-PEDAGÓGICO...

“Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino.”

Paulo Freire

Entendemos que la educación no puede ser nunca una práctica neutra, objetiva y separada de intereses personales y sociales. Detrás de una práctica educativa hay siempre una mirada sobre la educación, sobre los actores que intervienen en ella y sobre el mundo. Según Paulo Freire (2008), la educación puede ser un instrumento para la liberación o para la dominación de los/as sujetos/as. Dominar significa reproducir, a través de la repetición de saberes legitimados, las estructuras de desigualdad social y de explotación que sostienen la realidad en la que estamos inmersos/as. Mientras que una pedagogía de la liberación busca todo lo contrario: enseñar-aprender para cuestionar estructuras, revisarlas a luz de

nuevos saberes y transformarlas. Son estas últimas ideas las que funcionan como un andamiaje político-pedagógico de nuestra práctica.

“(…) qué es enseñar, qué es aprender, (…) no hay una cosa sin la otra, los dos momentos son simultáneos, que complementan, de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.” (Freire, 2006: 40). De este modo la enseñanza-aprendizaje, se convierte en un proceso dialéctico, en donde los saberes previos de cada sujeto/a son reconocidos y puestos en valor. El conocimiento se construye colectivamente, a partir del intercambio de lo que cada uno/a trae, más lo que emerge de esa relación dialéctica. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en el ejercicio de la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire (2008). La misma se caracteriza por: a) ser un proceso cooperativo donde todos/as los/as participantes reflexionan colectivamente; b) posibilitar un aprendizaje emancipador y autónomo y c) establecer una relación dialéctica entre la acción y la reflexión.

Se pueden encontrar tres aspectos fundamentales de la propuesta de Freire (2008) que guían nuestra práctica. En primer lugar, podemos mencionar la relación entre acción-reflexión, que consiste en hacer dialogar el hacer y el pensar sobre el hacer, entendiendo que luego de la acción viene una reflexión que motoriza una nueva acción. De esta forma, el/la sujeto/a *está siendo* protagonista de su propio aprendizaje. En segundo lugar, aparece el concepto de concientización, la cual consiste en la relación entre subjetividad y objetividad (Freire, 2006). La subjetividad está dada por la conciencia que yo tengo del mundo, mientras que la objetividad es el mundo exterior, la realidad en la que estamos inmersos/as. A través de la concientización el/la sujeto/a reconoce que su realidad no es aislada, sino parte de la realidad y ante ello puede analizarla y de esta manera puede accionar creativamente sobre su propia vida y el mundo. La concientización entonces implica una comprensión crítica del rol que cada uno/a tiene en la historia, *“(…) asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, (...)”* (Freire, 2008: 36). En tercer lugar, nos interesa el procedimiento que Freire (2008) llama lectura del mundo, que tiene como objetivo reemplazar la comprensión ingenua de la realidad por una comprensión crítica. Se trata de formular preguntas para de esta manera problematizar la realidad, la propia vida, la relación con los/as otros/as, el mundo, etc. *“La idea es que el hombre es libre cuando puede*

explicar lo que le ocurre, su situación de vida, la realidad y al mismo tiempo actuar para transformarla.” (Universidad Trashumante, 2001: 17).

Otro concepto que nos parece importante rescatar y que colaboró a desarrollar la práctica de taller es la revalorización de la dimensión de la presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, propuesta por Antonio Gomes Da Costa (1997). La misma implica una dialéctica entre la proximidad y el distanciamiento. La proximidad entendida como un/a educador/a que se acerca lo más posible al educando/a e intentando identificarse con sus problemáticas, deseos y necesidades, de forma empática. Y el distanciamiento entendido como la acción por parte del educador/a de alejarse del plano de la crítica y aprender a captar el instante en toda su complejidad. A su vez, la pedagogía de la presencia se asienta sobre la idea de la reciprocidad: las presencias se revelan mutuamente aceptándose y comunicándose. La reciprocidad garantiza el valor de la presencia y respeta la libertad de los/las otros/as.

El pedagogo Gomes Da Costa (1997) establece que existen tres tipos de reciprocidad: a) la reciprocidad en la relación entre las personas, donde unas se inclinan hacia las otras ocupando un espacio importante en sus vidas; b) la reciprocidad de una persona consigo misma (implica el autodomínio, la superación, la confianza en sí mismo/a) y c) la reciprocidad que se relaciona con los dos modos anteriores y que tiene como resultado la convivencia saludable y enriquecedora en contextos compartidos. Desde la pedagogía de la presencia, el/la educador/a propone sabiendo que el/la educando/a puede decidir si acepta o no esa propuesta y reconociendo su autonomía y libertad. Nunca el/la educador/a debe decidir por el/la educando/a, sino que debe saber reconocer que cada persona es la mayor autoridad de su vida. Desde ese lugar, se organizó la práctica de taller, atendiendo y revalorizando la presencia particular y valiosa de cada uno/a de los/as sujetos/as que formaron parte de ella.

Todo el andamiaje teórico expuesto anteriormente, se va a materializar en nuestra práctica a partir de las técnicas participativas de la Educación Popular. Estas técnicas consisten en un “hacer juntos/as” (Algava, 2006: 14), y tienen el objetivo de hacernos protagonistas de los procesos de aprender-enseñar, “(...) *operativizan los debates, mejoran las condiciones grupales, generan confianza, construyen la dimensión lúdica del aprender.*” (Algava, 2006: 16). De esta manera, las técnicas participativas implican

formarse con los/as otros/as y desarrollar procesos dialécticos en donde el lugar del aprender se vive y se habita subjetivamente. Por medio de dichas técnicas, se desarrollan procesos colectivos de acción-discusión-reflexión, en donde todos/as son partícipes aportando su experiencia particular e individual, enriqueciendo así la experiencia grupal. Las técnicas abren a las personas y hacen hablar al cuerpo. Por eso se convierten en un procedimiento sumamente valioso para realizar nuestra práctica.

Entonces, ¿qué lugar ocupa el cuerpo en nuestro trabajo? A través del cuerpo fundamos nuestra forma particular y personal de ser y estar en y con el mundo. En el cuerpo se inscriben las historias, los vínculos, las emociones, las ideologías. Cada sujeto/a establece una relación única con su cuerpo y con los cuerpos de los/as demás, y esta relación aparece mediada por las condiciones culturales, las creencias, la historia, lo social. Además no hay un cuerpo igual a otro; es decir que mi cuerpo es mi identidad, lo que me distingue de los/as otros/as y al mismo tiempo es mi carta de presentación ante al mundo. El cuerpo se construye personal y socialmente, es un terreno político y por eso el poder necesita normalizarlo y educarlo. Frente a esto, las técnicas participativas colocan al cuerpo como protagonista de los procesos de aprendizaje y facilitan el ejercicio autónomo y libre del mismo. *“Poner el cuerpo, decidir sobre y con el cuerpo, es ejercer el poder. En los encuentros y talleres, en los procesos de aprendizaje grupal, cuando los cuerpos ‘juegan’ juntos, ensayamos el ejercicio del poder.”* (Algava, 2006: 24)

Se trata de considerar a los/as sujetos/as en toda su integridad: con lo que sienten, piensan, sus acciones, sus decisiones. Así, a través del reconocimiento del propio cuerpo y del cuerpo de los/as otros/as, se funda el modo vincular en el proceso del aprender. Se establece una pedagogía de los cuerpos, un aprender imbricado al cuerpo. Los cuerpos se mueven, se emocionan, se indignan, se transforman. El cuerpo es protagonista de los procesos creadores, está vivo. Tal como dice la Universidad Trashumante (2001), la acción moviliza el pensamiento y el pensamiento moviliza a la acción. Es en esta relación acción-reflexión que los/as sujetos/as se asumen protagonistas de la historia y de sus propias vidas. *“Una persona-cuerpo que vive, piensa, siente y hace, (...), es un cuerpo peligroso, es una persona que va a ponerse en juego y transformará algo de su realidad. (...) son las personas lanzadas a transformar con sus manos, sus pies, su cuerpo entero en acción, (...).”* (Algava, 2006: 26) las que cambiarán el mundo. Desde y con el cuerpo se transforma

el mundo, la historia, la realidad, la identidad. Por eso, nuestra práctica pondrá su acento en el aquí y ahora de los cuerpos que viven, hacen, sienten, juegan y, haciéndolo, resisten a la quietud impuesta por el sistema.

EL CUERPO COMO TERRENO POLÍTICO: ¿POR QUÉ TRABAJAR CON NIÑOS/AS?

Nuestro trabajo tiene como eje principal pensar a los/as niños/as como sujetos/as de derecho. Reconociéndolos/as como individuos/as capaces de reflexionar, generar opiniones, formular ideas, etc. Así, eso que piensan, expresan y comunican cobra valor y encuentra un lugar para ser escuchado. Estas ideas se amparan en lo que plantea la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. La misma establece que los/as niños/as tendrán derecho a “(...) *la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo (...) ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.*” (Art. 13, inc. 1.). Por eso, la práctica de taller se constituyó como un espacio en el que los/as niños/as pudieron comunicarse, dialogar, compartir cómo se sentían y poner en palabras aquellas cosas que querían transformar. Además, como el trabajo está enmarcado en la educación popular, siempre se dialogaron las actividades con los/as niños/as, transformando aquellas que no les gustaban o los/as hacía sentirse incómodos/as y abriendo el espacio para que ellos/as propongan otras actividades. Se trabajó, entonces, siempre construyendo un diálogo con los/as niños/as y reconociéndolos/as como sujetos/as pensantes, autónomos/as, capaces de construir y comunicar ideas propias.

Desde este enfoque de la libre expresión y el respeto por el/la niño/a, el arte fue para nosotras el canal para reconocer esos derechos. Considerando a los/as niños/as como sujetos/as sensibles y competentes capaces de experimentar lenguajes artísticos, con el objetivo de nutrir su inteligencia emocional, desarrollar su creatividad y fortalecer sus modos de expresión. Todo esto enmarcado en el reconocimiento de la pluralidad y heterogeneidad de infancias posibles, construyendo un espacio donde cada universo personal tenga un encuentro real con los demás universos.

De esta forma, el taller se convirtió en un espacio donde los/as niños/as pudieron desarrollarse de acuerdo a sí mismos/as, a su propia inteligencia emocional; descubriendo

cuáles son sus formas de moverse, de pensar, de jugar y de vincularse con los/as otros/as, consigo mismo/a y con el mundo que lo/a rodea.

LO VALIOSO DE LA MIRADA: COORDINADOR/A-OBSERVADOR/A

Toda la práctica de taller estuvo organizada de acuerdo a la metodología coordinador/a-observador/a propuesta por Pichón-Riviere (1995).

El/la coordinador/a es el/la encargado/a de organizar la tarea, construirla junto con el grupo y generar las condiciones para que ocurran los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, el rol del coordinador/a consiste en oficiar como un/a co-pensador/a del grupo. Es decir, el/la coordinador/a piensa *con* los/as otros/as: “*Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescripta.*” (Pichón-Riviere & Quiroga, 1995: 120). El/la coordinador/a debe estar receptivo/a a lo que sucede, abierto/a, atento/a, comprometido/a con el aquí y el ahora de la práctica. Debe saber intervenir cuando el grupo lo necesite y, a su vez, poder hacerse a un lado cuando el grupo funcione por sí mismo. Coordinar la práctica significa, fundamentalmente, saber escuchar. Implica estar atento/a a las necesidades del grupo, sus miedos y deseos. El/la coordinador/a reconoce la autonomía de los/as sujetos/as y confía en ella como motor del aprendizaje. Sus palabras son estímulos que motorizan la acción, el pensamiento, el sentir.

Ser coordinador/a en las situaciones de enseñanza-aprendizaje se relaciona fundamentalmente con la posibilidad de transformar las relaciones de poder que existen dentro de ellas. Una de las tareas del/la coordinador/a es justamente lograr que los/as integrantes del grupo abandonen el rol pasivo que la escuela tradicional les ha otorgado, para convertirse en sujetos/as generadores/as de su propio aprendizaje.

Por otro lado, el/la observador/a será quien mire desde afuera atendiendo a todo lo que ocurre. Es el encargado/a de registrar por escrito aquello que sucede mirando no sólo lo que aparece explícito en los cuerpos y las palabras, sino también aquello que “no se habla” pero ocurre. Estos registros sirven para repensar la práctica, reflexionar sobre ella y transformar aquello que sea necesario. ¿Qué observa? Lo que se dice, lo que no, las reacciones, cómo funciona el vínculo coordinador/a-grupo y el vínculo entre los/as

integrantes del grupo, cuáles son las dificultades, cuándo aparecen bloqueos grupales, si se comprenden o no las consignas, cuál es el grado de participación grupal, en qué ocasiones aumenta y en qué otras disminuye, emergentes que aparecen, entre otras cosas. El/la observador/a es como un/a cronista que, aunque no participa de la actividad, está con el cuerpo y los sentidos puestos ahí... es, en realidad, otro modo de participación. La producción del/la observador/a tiene como objetivo“(...) *permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla; es decir, regresar con nuevos elementos que permitan que el conocimiento inicial, la situación, el sentir del cual partimos, ahora nos lo podemos explicar y entender, integralmente.*” (Bustillos & Vargas, 1997: 4)

La propuesta del/la coordinador/a y observador/a se enmarca en la técnica del grupo operativo de Pichón-Riviere. Esta técnica tiene una doble tarea: por un lado, la tarea concreta del grupo y, por el otro, una tarea implícita que subyace a ella y que se relaciona con romper las pautas estereotipadas que dificultan los procesos de aprendizaje. Se trata de cuestionar las relaciones de poder entendiéndolas no como algo natural, sino más bien como producciones sociales y políticas que pueden ser transformadas. Cuestionar estas supuestas actitudes naturales para romperlas y generar nuevas formas.

Del diálogo entre las impresiones del/la coordinador/a y los registros atentos del observador/a se vislumbraron pistas que colaboraron a mejorar la práctica de taller. Esas mejoras fueron siempre construidas con el grupo, en un diálogo atento y respetuoso con él. Los roles de coordinador/a y observador/a fueron rotativos, lo cual permitió diversificar las miradas y los modos de hacer y pensar.

2.2.2. APRENDER JUGANDO: EL JUEGO COMO UNA EXPERIENCIA CREADORA

*“La creatividad humana estalla bajo los efectos de un primer momento explosivo, incierto.
El sujeto es invadido por un componente misterioso e incontrolable que lo inunda.”*

Marta Lewin

Elegimos pensar al juego como constructor de cultura, como el principio básico que la hace funcionar y desarrollarse a lo largo del tiempo, tomando formas particulares y

propias de cada contexto. El filósofo Johan Huizinga (1972) concibe al juego como fundamental en el desarrollo de la cultura y rescata su valor histórico y filosófico. El juego es una participación social representativa: *“El juego no es mera imitación, sino participación representativa que crea cultura. A la hora del juego, hablamos de aquello que toca fondo mismo de nuestra consciencia (...).”* (Huizinga, 1972: 36). Por eso, elegimos a lo lúdico como uno de los ejes organizadores de la práctica, entendiendo su ejercicio (y en consecuencia el ejercicio de *hacer cultura*) como un derecho y una forma de estar en el mundo.

El juego está íntimamente ligado al deseo de jugar: sin deseo, no hay juego. Y, al mismo tiempo, el juego es una actividad libre, desligada de cualquier tipo de obligación y absolutamente voluntaria. Por eso, produce alegría, diversión, bienestar. El juego se opone, entonces, a la idea de tarea porque puede ser abandonado en cualquier momento. Y es este carácter de libertad y autodeterminación el que nos permite diversificar, enriquecer y profundizar la experiencia.

Pero, ¿dónde ocurre el juego? Donald Winnicott (1996) propone el concepto de *espacio transicional* para referirse a ese espacio particular y específico donde el juego ocurre y se desarrolla. Es un espacio *“(...) donde las categorías de tiempo y espacio desaparecen para instalarse en lugares precarios, inestables, volátiles, extraños (...).”* (Lewin, 2004: 371). El mismo es un espacio no integrado, informe y libre de toda exigencia. Se concibe como un “área de descanso” que se conecta, a su vez, con los aspectos más creativos de la persona. Se buscó, entonces, construir o dar lugar a estos espacios para que el juego aparezca como vehículo de ideas, sensaciones, emociones, pensamientos, puntos de vista, formas de ver y estar en el mundo, maneras de relacionarse con los/as otros/as y con uno/a mismo/a, etc.

Y... ¿cuál es el canal de expresión del juego? ¿En qué lugar se materializa? Todos los juegos que jugamos ocurren en el cuerpo y dejan huellas en él. Entonces, el juego parte del cuerpo pero a su vez construye corporeidad. Una corporeidad que es distinta a la cotidiana porque está fundada en una armonía entre la mente y el cuerpo, donde no hay una preeminencia de uno por sobre el otro sino que actúan a la vez sincrética y simultáneamente. Por eso el juego construye formas de ver y estar en el mundo. Es decir, pensamos *“(...) el juego como protagonista (en toda la vida, esencialmente en la niñez) por*

el que interiorizamos muchos aspectos de nuestra estructuración. (...) el juego marca y deja huellas que fundan nuestro esquema referencial.” (Conde, 2016: 2) La forma en que jugamos, el cuerpo que construimos jugando, la ludicidad que nos atraviesa en ese momento, permite ir conformando nuestro ser-estar-accionar en el mundo.

El juego es un acto de expresión en donde se manifiesta y se construye la subjetividad. Jugando se toma contacto con los aspectos más íntimos y auténticos de los/as sujetos/as. Winnicott piensa al juego como desarrollo de la subjetividad, como una experiencia siempre creadora: *“En el juego hay hallazgo de sentido. (...) El jugar es excitante (...) por la característica de precariedad que lo acompaña en la endeble línea entre lo subjetivo y lo que es percibido objetivamente.”* (Lewin, 2004: 369) En el juego emerge la subjetividad como resultado de esta relación entre el mundo y la percepción personal, propia, experiencial, que tenemos de él. A través del juego, la creatividad florece como vía de expresión y comunicación. El juego es, entonces, una construcción de sentido respecto del mundo que nos rodea y de nuestra propia existencia. Siendo conscientes de eso, elegimos al ejercicio de lo lúdico para revalorizar y legitimar su existencia, generando “espacios para jugar” en un mundo donde no hay, o parece no haber, lugares para hacerlo.

Otro de los aspectos que nos interesa rescatar del juego es su carácter procesual, mencionado por la psicóloga Marta Lewin (2004). En el juego vale más transitar la experiencia que el resultado que ese juego pueda darnos. Se juega por placer, por deseo, por necesidad. El interés está puesto en transitar la experiencia y, en ese tránsito, emerge la creatividad, la subjetividad, el ejercicio de la autonomía, el disfrute.

Las ideas hasta aquí mencionadas funcionaron como un armazón teórico para ordenar el ejercicio de lo lúdico que, en el contexto de taller, estuvo direccionado a la problematización, el cuestionamiento y, por qué no, la transformación de la realidad. Para realizarlo, utilizamos algunos conceptos propuestos por la Educación Popular. La misma se caracteriza por valorizar la dimensión lúdica del aprender, entendiendo al juego como un impulsor del vínculo entre las personas y su entorno. De esta forma, el concepto de *hacer lúdico* se vuelve clarificador sobre la práctica: el mismo *“(...) implica comprometerse (...), supone un hacer sobre la realidad que transforme y acerque esa realidad a los sueños, (...) desarmar para volver a armar creativamente (...).”* (Algava, 2006: 17). Este concepto se liga, asimismo, a la idea de impulso lúdico, que consiste en ensayar combinaciones nuevas,

con el cuerpo, la mente, la sensorialidad, el intelecto. De esta forma, jugar se constituye como una fuerza y una actitud inseparables de todo intento de transformación.

El ejercicio lúdico es, también, un ejercicio de libertad. Y, desde este lugar, elegimos trabajar para generar, a través del juego, espacios donde revisar aquellas concepciones sobre el mundo que se muestran inmóviles y se dicen a sí mismas “naturales”. *“El vivir creativamente, transformando el mundo en el encuentro con el mundo implica una actitud saludable, que disputa la naturalización de las condiciones de opresión, que no niega la indignación y la vuelve motor de la transformación.”* (Algava, 2006: 18) Jugar, jugar a jugarse, a entregarse, a modificarse, desde el deseo y por el deseo, fue el motor de nuestra práctica. Generar espacios para jugar, donde la creatividad pudiera ser desplegada libremente y al servicio de la transformación, fue uno de los objetivos de este hacer.

Arte y juego, entonces, se mezclan y comparten una misma esencia: *“La experiencia del jugar es fugaz, así como el momento de creación artística. Ambos comparten una tercera zona de experiencia, la transicional, en tanto ambos transitan un mismo terreno de creatividad.”* (Lewin, 2004: 371)

2.2.3. DEL TEATRO A LA VIDA: ENSAYANDO POSIBLES CAMINOS DE LIBERACIÓN

“Un teatro en el cual todos deben aprender juntos, actores y espectadores, sin que nadie sea superior a nadie, sin que nadie sepa más que nadie, todos aprendiendo juntos, todos descubriendo, todos inventando, ¡todos decidiendo!”

Augusto Boal

Para abordar lo teatral al interior de la práctica de taller utilizamos como soporte organizador y contenedor las ideas propuestas por Augusto Boal (1980) en su *Teatro del oprimido*. Fundamentalmente, aquella idea que expresa que la actividad artística es inherente a todas las personas: es decir, todos/as pueden hacer teatro y el teatro puede hacerse en cualquier lado. De esta forma, las herramientas teatrales se ponen al servicio de todos/as para ser utilizadas con diversos fines. En este caso, y tal como expresa Boal, el fin central tiene que ver con romper las opresiones que se instalan en la vida de las personas.

Así, el teatro permite visibilizarlas y ensayar a través de él posibles caminos de liberación que luego puedan replicarse en la realidad. Pero, ¿quiénes deben hacer este ejercicio? Dice Boal: “*Dejemos que los oprimidos se expresen, porque sólo ellos pueden mostrarnos dónde está la opresión. (...) que sean ellos los que monten las escenas que los liberarán.*” (Boal, 1980: 14) Entonces, no alcanza con que el teatro sea una herramienta para interpretar la realidad sino que también debe transformarla. Si un/a sujeto/a pudo llevar a cabo el acto de liberarse en una escena, puede lograrlo en su vida cotidiana. Y es eso lo que nos interesa y moviliza el trabajo.

El teatro del oprimido se organiza en relación a dos principios: a) transformar a los/as sujetos/as (habitualmente pasivos/as, receptivos/as y depositarios/as) en protagonistas de una acción dramática, en sujetos/as creadores; y b) intentar no conformarse con reflexionar sobre el pasado sino preparar el futuro. Por eso, este teatro tiene como objetivo último construir un modelo de acción futura que pueda generar cambios concretos en el mundo y en la vida de las personas. Es importante, entonces, que los temas elegidos para trabajar sean temas reales, urgentes y verdaderos, que tengan una conexión profunda con los/as sujetos/as y sus vidas. Esto hace que los/as sujetos/as sean mucho más creadores/as porque saben que el problema existe y que hay que encontrar soluciones urgentes e inmediatas. El teatro y sus técnicas sirven al oprimido/a como armas de liberación.

Este trabajo y toda la práctica de taller se asientan sobre una posición política que hemos elegido tomar como artistas y que se inspira en la propuesta de Boal (1980): “*Los verdaderos artistas no temen compartir su arte, sus técnicas, sus métodos y sus procedimientos, (...). El verdadero mago no teme mostrar cómo se hace magia. (...) no teme que todos los hombres sean artistas y comprende que (...) no existe ninguna “competencia”.*” (Boal, 1980: 98). Por eso, a lo largo de la práctica de taller, utilizamos distintos conceptos específicos del teatro que fueron puestos en juego siempre desde el soporte del teatro del oprimido. A continuación desarrollaremos aquellos conceptos teatrales que enriquecieron nuestro trabajo y organizaron la práctica.

En primer lugar, nos interesa trabajar un concepto transversal dentro de la práctica teatral que es la noción de *cuerpo*. Para comenzar a desentrañar dicho concepto, nos interesa señalar lo abordado por la antropóloga Silvia Citro (2006), quien especifica que el cuerpo es ese sustrato común que compartimos con todas las personas de las distintas

culturas, en el transcurso que va desde nuestro nacimiento hasta la muerte. Es aquello que nos iguala, que nos hace semejantes. El cuerpo es nuestro anclaje en el mundo y a través de él habitamos el tiempo y el espacio y logramos comprenderlos como tales. A su vez, sobre esta materialidad que es el cuerpo, las sociedades construyen prácticas, representaciones de la corporalidad y vínculos de ese cuerpo con el mundo que son particulares. Es decir, *“El cuerpo entrama su naturaleza biológica y funcional con el conjunto de valores y creencias, de donde se desprenden normas reguladoras de la conducta y modelos corporales.”* (Guido, 2006: 34). El cuerpo adquiere valor y sentido revelando una postura filosófica, ética, metafísica e ideológica. Teniendo en cuenta todo esto, podemos decir que el cuerpo es atravesado por los significantes culturales y, al mismo tiempo, el cuerpo produce significantes en la vida social, construye lenguaje.

Para continuar pensando el cuerpo, hay dos conceptos definidos por Patrice Pavis (2016) en su *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo: corporización y corporeidad*. El primero de ellos se relaciona con la idea de que todo lo que hace el ser humano, lo hace en y por su cuerpo. Es decir, la corporización refiere a la mediación por el cuerpo: recibo al mundo y me relaciono con él a través de mi cuerpo. En el proceso que implica la corporización, los cuerpos se concretan a partir de las imposiciones sociales. Van más allá de su materialidad, construyendo posibilidades y potencialidades respecto de sí mismos/as. Es decir, *“Uno no es simplemente un cuerpo sino que, de una manera clave, uno se hace su cuerpo.”* (Pavis, 2016: 64) Por otro lado, el concepto de corporeidad se relaciona con la manera en que el cuerpo es concebido, utilizado, sus propiedades particulares y sus rasgos fundamentales. Así, al hacer entrar en relación ambos conceptos, podríamos decir que la corporeización define nuestro concepto sobre el propio cuerpo (corporeidad) y, a su vez, ese concepto también funda formas particulares de relacionarnos con el mundo y los/as otros/as. Por eso, a lo largo de toda la práctica, se trabajó fuertemente sobre la visibilización de esta relación, para ponerla entre paréntesis, discutirla y fundar nuevos modos. Modos más saludables, respetuosos de los propios deseos y de los/as otros/as, abiertos a la diferencia y anclados en el cuidado mutuo.

A partir de lo reflejado anteriormente, podríamos preguntarnos: ¿por qué el cuerpo adquiere relevancia en la práctica teatral? En palabras de Lecoq se podría decir que, *“(…) el cuerpo sabe cosas que la cabeza no sabe todavía.”* (Lecoq, 2003:26). Entonces, se hace

necesario retornar al cuerpo para comprender que el mismo es lenguaje, produce sentido y es un medio de comunicación. Habitualmente los seres humanos creemos que nos comunicamos solamente a través de las palabras, pero olvidamos la dimensión de la corporalidad que interviene en ese diálogo, en ese espacio comunicativo, inevitablemente. Entonces, si podemos reconocer que la palabra está limitada por el sentido y por el contexto, el cuerpo aparece como un espacio para habilitar otros modos de comunicarnos. Por esto, es necesario volver a la acción para reencontrarnos con la libertad de movimiento que existe antes de que la vida social nos imponga sus modos de uso del mismo. El trabajo, entonces, se orientó a retornar al propio cuerpo sin separarlo del contexto del cual forma parte, pero evidenciando que ese contexto existe y por lo tanto influye en los modos de usar nuestros cuerpos.

La idea de “conciencia” propuesta por Pavis (2016) nos sirve para pensar lo escrito anteriormente. En la práctica de taller trabajamos en construir una conciencia que implica estar en contacto con el propio cuerpo. Y, al mismo tiempo, ser consciente del espacio y de los/as otros/as que comparten ese espacio conmigo. Todas estas son formas de conciencia personal e interpersonal. Pero, ¿qué valor tiene el desarrollo de esta conciencia corporal al interior de nuestra práctica, que es teatral y social? Tal como dice Grotowski (2009), ese valor puede pensarse en dos direcciones: 1) el encuentro con otro/a, el contacto, el sentimiento mutuo de comprensión y la sensación que resulta de la acción de abrirse a ese/a otro/a y de tratar de comprenderlo/a y 2) comprenderme a mí mismo/a, a través de la conducta de otro/a, de encontrarme en él/ella. Es decir, el cuerpo cobró valor en nuestra práctica porque es un medio de expresión, porque permite comunicarnos con otros/as y porque pensarlo o reflexionar sobre él nos permite comprender nuestra forma de *ser* el cuerpo. “(...) *el teatro está allí para ejercer resiliencia ante las pretensiones de escamotear los cuerpos (...). Se vuelve una expresión revulsiva que puede cuestionar los cimientos mismos de lo establecido (...).*” (Fos, 2013: 3) El cuerpo que hace y resiste, el cuerpo vivo.

Otro concepto que nos parece importante rescatar es el de movimiento. Elina Matoso (2006) define al movimiento en cuatro sentidos: a) como una traslación, un desplazamiento en el espacio; b) como una conmoción, estímulo o revelación; c) como motor y d) como aquello que está potencia. A su vez, Matoso (2006) expresa que en el movimiento intervienen dos cuerpos: el cuerpo físico y el cuerpo deseante. El físico se

juega en el espacio, como una distancia a recorrer, y es medible en tiempo y lugar. Mientras que el cuerpo deseante tiene independencia del espacio, está subordinado al deseo y es el que se expresa en el movimiento. Entonces, “*En la medida que me mueva el deseo, me enfrente a la inquietud de la insatisfacción, entonces es posible que pueda aprender algo nuevo, o introducirme en un proceso creativo (...)*.” (Matoso, 2006: 26). Desde esta idea se trabajó en la práctica de taller, reconociendo las zonas de incomodidad del propio cuerpo y traduciéndolas en deseos que motoricen movimientos, tanto a nivel físico como emocional.

Pero, ¿qué sucede con el movimiento al interior de un grupo? La energía del movimiento individual trasciende al cuerpo desde donde nace para ser incluida dentro de una corporeidad “*(...) ampliada por los otros cuerpos.*” (Matoso, 2006: 29) Todo movimiento implica una decisión a tomar que puede potenciar la creatividad del otro/a que recibe el movimiento o clausurarla. Porque un movimiento es mucho más que eso que se ve. En él interviene la conciencia corporal, la memoria, la imagen del propio cuerpo, la expresividad, el deseo, la búsqueda del equilibrio y la relación con otros/as, aunque a simple vista se vea sólo un movimiento. Entonces, en el taller se trabajó siempre pensando en cómo nuestros movimientos se replican en los/as otros/as y tienen efectos en ellos/as. ¿Cómo habilito al otro/a, desde mi movimiento, a iniciar un proceso creativo? ¿Cuánto de mí hay en el movimiento del otro/a y viceversa? ¿Qué hace que un movimiento habilite o bloquee a quien lo reciba? ¿Qué factores definen esa recepción del movimiento? Todas estas preguntas permitieron estructurar y resignificar nuestra práctica.

Por último, nos interesa rescatar tres principios propuestos por Eugenio Barba para su entrenamiento que fueron utilizados para estructurar los ejercicios realizados en el taller. El primero es: romper con los automatismos de la vida cotidiana. Es decir, abandonar el comportamiento que utilizamos habitualmente para encontrar, a través de actividades lúdicas, otros modos de usar el cuerpo, poniéndolo al servicio de la creación artística. Poder diferenciar que hay un cuerpo para la vida cotidiana y otro cuerpo, más expresivo, liberado y ampliado, para el ejercicio teatral. El segundo principio es: implicar de forma íntegra al conjunto cuerpo-mente. Tal como dice Borja Ruiz (2008), recuperando palabras de Barba, “*Cualquier cosa que hagas hazla con todo tú mismo.*” (Borja Ruiz, 2008) Es decir, encontrar el estado de concentración física y mental necesario para abordar todo el trabajo de una manera integral y consciente, sin escisiones entre cuerpo y mente. El tercer principio

es: la improvisación. El mismo tiene como objetivo evitar caer en la rutina de la mecanización del trabajo y habilitar espacios donde aparezca la sorpresa como material creativo. Poder trabajar con variables de movimiento, energía, niveles, velocidades, volumen en el espacio, tonos de voz, gestos, jugando con ellas y construyendo nuevos modos de habitar lo teatral.

2.2.4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA PRÁCTICA INTELLECTUAL Y TRANSFORMADORA

“El investigador o la investigadora es también sujeto de la investigación, ya que se involucra, conjuntamente con los demás, en el proceso de investigación, aprendizaje y acción, lo que implica dejar de lado su neutralidad en el enfoque”

Gabriela Delgado Ballesteros

El método que se utilizó para llevar a cabo el trabajo fue el de la investigación-acción participativa. El mismo funciona en un espacio compartido entre las investigadoras y la comunidad a investigar. Es un proceso dialógico donde la relación de dependencia intelectual se deshace para ser sustituida por un modelo de relación horizontal. Según este enfoque quien investiga no sólo investiga sino que facilita espacios de diálogo en donde la comunidad participa y gestiona su propio desarrollo autónomamente.

La metodología de la investigación-acción permite visibilizar las experiencias singulares de los/as sujetos/as de una comunidad, permitiendo la captura de las voces particulares. Incorporando lo que dicen, piensan y sienten quienes participan de ese espacio en común, tal como ellos/as lo expresan. Esta metodología se basa en darle lugar a los significados que los/as sujetos/as otorgan a sus experiencias y acontecimientos presentes y futuros. El objetivo es visibilizar a las personas, *“(…) sobre todo cuando el objeto de conocimiento es la condición en que ellas mismas están inmersas, (...). Esto implica involucrarnos en cuestiones éticas, de reflexividad y de reflexión, tomando en cuenta las emociones y los sentimientos (...).”* (Delgado Ballesteros, 2012: 203). Consiste en establecer situaciones de identificación y colaboración con los/las otros/as, en darle vía libre a la intersubjetividad entre quien ocupa el rol de investigador/a y las personas

investigadas y sus condiciones de vida. Se propicia entonces una relación de empatía entre el objeto de estudio y quien investiga.

A la investigación-acción le interesa un/a sujeto/a situado en su contexto particular, esta metodología permite a quienes están involucrados/as en la investigación tomar conciencia de cómo se perciben en relación a esas condiciones de vida. Para pensar sus condiciones problemáticas y movilizarse para cambiarlas. Esta investigación busca construir con los/as sujetos/as de la investigación herramientas para transformar aquello que les afecta. Este proceso de descubrir y explicar las condiciones en las que estamos inmersos se transforma en el principio de concientización: “(...) *darse cuenta del por qué y cómo se viven las condiciones sociales y culturales a partir del análisis crítico de las necesidades, lo que permitirá buscar opciones para lograr los cambios (...).*” (Delgado Ballesteros, 2012: 207). Todos/as son partícipes de la construcción de conocimiento.

El medio fundamental que tiene la investigación-acción para conocer es la acción y la palabra. Por un lado, porque a través de la acción se nombran experiencias, ideas y las personas descubren los vínculos que establecen con la realidad. Y por otro, porque la palabra permite recuperar la historia vivida en voz propia, en primera persona, con sus modos particulares de decir y de nombrar. Además, la observación también aparece como una herramienta fundamental porque permite registrar las acciones de los/as sujetos/as en contextos culturales específicos. A partir de estas estrategias se crean las condiciones necesarias para que los/as sujetos/as de la investigación vivan ese proceso como agentes activos/as, que puedan revisar sus modos de hacer y pensar, sus condiciones de vida y que a partir de eso la construcción identitaria se convierta en un espacio de resistencia.

Este modo de abordar el trabajo se caracteriza fundamentalmente porque la postura del/la investigador/a no es ocultada. Su historia, experiencia, concepciones, ideas atraviesan necesariamente el modo de conocer. Es decir, lo que conoce no puede ser separado de quien es. Es importante evidenciar que hay posicionamientos políticos-pedagógicos que quien investiga ha tomado para evitar que aquel que lea este trabajo lo conciba como una autoridad anónima y pueda entonces analizarlo críticamente.

El método permite ver lo ordinario de la vida y darle un significado extraordinario. Se trata de hacer consciente la vida cotidiana, la historia de cada uno/a, las experiencias, para descubrir y entender lo supuestamente conocido desde otro ángulo. Es en el vínculo

con los/as otros/as donde lo que se pensaba como un problema personal se convierte en una problemática compartida. Este descubrimiento permite la transformación de las condiciones de opresión, habilitando la toma de conciencia de quienes participan. Tal como dice la psicóloga Delgado Ballesteros (2012) se trata de un proceso político e ideológico de práctica intelectual y de práctica transformadora. Entonces, “(...) *la comunidad, a pesar de las limitaciones que existen debido al sistema neoliberal capitalista en que vivimos, ellos/as ven una esperanza, una ventana a la transformación social, aun cuando esta transformación sea en pequeña vivida, muy a lo subjetivo de la interacción, de la cotidianeidad.*” (Weyland, 2007: 550). La historia se convierte en práctica y construcción viva de un mundo mejor.

CAPÍTULO III:
DIARIO DE VIAJE. QUE HABLE LA
MEMORIA...

3.1. ¿CÓMO SISTEMATIZAR? ALGUNAS PISTAS PARA ORGANIZAR LA EXPERIENCIA

La práctica de taller se constituyó como un espacio complejo y atravesado por factores diversos. ¿Cómo hacer, entonces, para encontrar vínculos entre lo acontecido allí, lo que está sucediendo en este momento y lo nuevo por suceder? El registro de la práctica y la sistematización fueron la respuesta a este interrogante. Y nos permitieron, entonces, ordenar y comprender esos procesos, construir conocimiento a partir de ellos y comunicarlos.

De este modo, la sistematización consistió en un trabajo de ida y vuelta entre la práctica y la reflexión sobre la misma. Esto fue posible gracias a las observaciones y registros escritos que se hicieron de cada encuentro, a modo de crónica. Esos registros partieron de una idea fundamental: evitar realizar una observación objetiva y distante y hacerlo desde un lugar experiencial, comprometido y empático con la práctica. Observar implicó, entonces, un modo particular de participar de cada encuentro. Se trató de apropiarse de la experiencia compartida, dar cuenta de ella y luego, a partir de la reflexión, construir conocimiento.

Sistematizar implicó una interpretación crítica y reflexiva de la experiencia. La misma fue ordenada y reconstruida y eso permitió descubrir “(...) *la lógica del proceso vivido, los factores que intervienen en dicho proceso, cómo se relacionan entre sí y por qué las cosas se hicieron de ese modo.*” (Pañuelos en rebeldía, 2016: 1) Una vez realizado ese proceso se pudo, con las nuevas herramientas adquiridas, regresar a la práctica para revisarla, mejorarla y transformarla. Esta teorización sobre la misma se realizó “(...) *no como un salto a lo teórico sino como un proceso sistemático, ordenado, progresivo (...)*” (Bustillos & Vargas, 1997: 3) que nos permitió hacer dialogar lo particular, lo cotidiano y parcial del grupo con el que se trabajó con lo social, lo colectivo y lo histórico del territorio particular del que forma parte.

De esta manera, a continuación se desarrollarán las dinámicas utilizadas en los encuentros, los objetivos de cada una y lo que sucedió con el grupo en relación a ellas. Ambas cosas relacionadas siempre con el marco teórico que guía y organiza nuestra práctica, para poder encontrar elementos que sirvan de material a otros/as para replicar la experiencia en contextos similares.

3.2. CONSTRUYENDO SABERES EN LA ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN

3.2.1. MI CUERPO: PROTAGONISTA DE LA ACCIÓN

El cuerpo constituye el medio por el cual captamos al mundo y nos relacionamos con él. A su vez, sobre el cuerpo la sociedad impone modos de uso, valoraciones, representaciones y significaciones. Frente a eso, nuestra práctica tuvo como objetivo romper con los automatismos de la vida cotidiana y encontrar nuevas formas de usar el cuerpo. Para eso, se utilizaron las siguientes dinámicas:

OBJETIVO GENERAL	DINÁMICA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
HABILITAR UN CUERPO PRESENTE ANCLADO EN EL AQUÍ Y EL AHORA	MANCHA PUENTE	SE ASEMEJA A LA MANCHA TRADICIONAL, CON LA VARIANTE DE QUE LA PERSONA QUE ES MANCHADA QUEDA INMOVILIZADA EN EL ESPACIO CON LAS PIERNAS ABIERTAS. PARA CONTINUAR JUGANDO SE REQUIERE DE QUE OTRO/A JUGADOR/A PASE POR DEBAJO DE SUS PIERNAS. EL JUEGO FINALIZA CUANDO TODOS LOS/LAS JUGADORES/AS QUEDAN INMOVILIZADOS/AS.	<ul style="list-style-type: none"> - AMPLIAR LA PERCEPCIÓN DEL PROPIO CUERPO, DE LOS/AS OTROS/AS Y DEL ESPACIO. - FAVORECER EL VÍNCULO GRUPAL Y EL TRABAJO EN EQUIPO. - TRABAJAR SOBRE EL CONTROL DE LA ANSIEDAD Y EL MANEJO DEL PROPIO CUERPO.
	MANCHA CADENA	SE ASEMEJA A LA MANCHA TRADICIONAL, CON LA VARIANTE DE QUE EL/LA JUGADOR/A QUE ES MANCHADO/A DEBE TOMARSE DE LA MANO Y ASÍ SUCESIVAMENTE. ESTO HARÁ QUE SE CONSTRUYA UNA CADENA QUE TENDRÁ CADA VEZ MÁS JUGADORES/AS.	<ul style="list-style-type: none"> - FAVORECER EL CONTACTO CORPORAL CON LOS/LAS OTROS/AS - CONSTRUIR UN VÍNCULO DE CONFIANZA GRUPAL. - AFLANZAR EL TRABAJO COLECTIVO Y EN EQUIPO.
	TODAS LAS CINTAS SON MÍAS	CADA JUGADOR TENDRÁ COLOCADA EN SU CINTURA UNA CINTA DE COLOR. EL JUEGO CONSISTE EN QUE LOS/LAS PARTICIPANTES DEBERÁN ROBARSE LAS CINTAS ENTRE ELLOS/AS. EL JUEGO FINALIZA CUANDO NO QUEDA NINGÚN/A JUGADOR/A CON LA CINTA COLOCADA.	<ul style="list-style-type: none"> - AMPLIAR LA PERCEPCIÓN DEL PROPIO CUERPO. - FAVORECER UN CLIMA LÚDICO Y DE DISFRUTE. - ESTIMULAR EL RESPETO Y EL CUIDADO DE MI CUERPO Y EL DE LOS/LAS OTROS/AS.
	CAMINATAS	SE TRATA DE CAMINAR POR EL ESPACIO CON DIFERENTES PUNTOS DE APOYO (CARA EXTERNA O INTERNA DEL PIE, TALÓN, PUNTAS DE PIE, ETC.) .OTRA VARIANTE PODRÍA SER CAMINAR EN DIFERENTES DIRECCIONES (MARCHA ATRÁS, DE COSTADO, ETC.)	<ul style="list-style-type: none"> - AMPLIAR LA PERCEPCIÓN DEL PROPIO CUERPO, DEL ESPACIO Y DE LOS/LAS COMPAÑEROS/AS - EXPLORAR EL PROPIO CUERPO, SUS POSIBILIDADES Y LIMITACIONES.

IMPLICAR AL CUERPO EN OTROS MODOS DE SER/HACER/ESTAR.	HOLA ¿QUÉ TAL?	CONSISTE EN RECORRER EL ESPACIO SALUDÁNDOSE CON EL RESTO DE LOS/LAS COMPAÑEROS/AS DE DIFERENTES FORMAS: COMO SI NO NOS CONOCIÉRAMOS, COMO SI NO NOS VIÉRAMOS HACE MUCHO TIEMPO, COMO SI FUÉRAMOS ENEMIGOS, ETC.	<ul style="list-style-type: none"> - PROPICIAR UN LUGAR DE ENCUENTRO REAL CON EL/LA OTRO/A. - FAVORECER EL CONTACTO CORPORAL CON LOS/LAS COMPAÑEROS/AS - EXPLORAR NUEVAS FORMAS DE UTILIZAR EL PROPIO CUERPO Y LA GESTUALIDAD.
	EL ÚLTIMO GANA	ESTE EJERCICIO ESTÁ TOMADO DE AUGUSTO BOAL Y CONSISTE EN HACER UNA CARRERA EN CÁMARA LENTA, INVIRTIENDO LA LÓGICA TRADICIONAL. EN ESTE JUEGO GANA EL ÚLTIMO/A EN LLEGAR A LA META.	<ul style="list-style-type: none"> - TRABAJAR SOBRE EL CONTROL DE LA ANSIEDAD Y EL MANEJO DEL PROPIO CUERPO. - ENCONTRAR UN TONO MUSCULAR DISTINTO AL DE LA VIDA COTIDIANA. - MODIFICAR LA LÓGICA TRADICIONAL DE LA CARRERA Y HALLAR EL CARÁCTER EXPRESIVO DE ESE CUERPO EN TENSIÓN
	GLOBOS VOLADORES	SE ARMA UNA RONDA, SE TIRA UN GLOBO QUE SIEMPRE DEBE MANTENERSE EN EL AIRE SIN CAERSE. CADA VEZ INGRESAN MÁS GLOBOS AL ESPACIO Y EL GRUPO TIENE QUE INTENTAR QUE TODOS LOS GLOBOS SE MANTENGAN EN EL AIRE.	<ul style="list-style-type: none"> - CONSTRUIR UN OBJETIVO EN COMÚN QUE FAVOREZCA EL TRABAJO GRUPAL - PROPICIAR UN MODO DE ALERTA EN EL CUERPO QUE LO INVOLUCRE EN NUEVO MODOS DE RELACIÓN CON EL ELEMENTO, EL ESPACIO Y LOS/LAS OTROS/AS
	DIBUJAR CON EL CUERPO	SE TRATA DE HACER DIBUJOS EN EL AIRE Y EN EL ESPACIO USANDO COMO HERRAMIENTA DISTINTAS PARTES DEL CUERPO (LA NARIZ, LA RODILLA, EL HOMBRO, ETC.)	<ul style="list-style-type: none"> - PROPICIAR NUEVOS MODOS DE USAR EL CUERPO. - FAVORECER EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD
	MEDIOS DE TRANSPORTE	CONSISTE EN MOVERSE POR EL ESPACIO SIMULANDO ESTAR EN DIFERENTES MEDIOS DE TRANSPORTE (PATINETA, AUTO, BICICLETA, COLECTIVO, CABELLO, CAMIÓN, ETC.) LA IDEA ES RECUPERAR LA CALIDAD DEL MOVIMIENTO Y LA VELOCIDAD QUE CADA MEDIO HABILITA.	<ul style="list-style-type: none"> - EXPLORAR EL MOVIMIENTO DE ACUERDO A DIFERENTES VARIANTES: CALIDAD, VELOCIDAD, DENSIDAD, ETC. - AMPLIAR EL IMAGINARIO Y PONERLO AL SERVICIO DEL MOVIMIENTO.

Las dinámicas que hemos descrito están enmarcadas dentro de las técnicas participativas de la Educación Popular, que conciben al cuerpo como un lugar político. En donde, poner el cuerpo implica hacer un ejercicio del poder, tomar una postura sobre el mundo, sobre mi relación con los/las otros/as y sobre nosotros/as mismos/as. Se trata, entonces, de generar un retorno al propio cuerpo para encontrar una libertad de acción que, a su vez, esté situada en el contexto donde estamos inmersos/as. Convertir las zonas de incomodidad en un deseo que motorice al cuerpo y lo transforme. Tal como ya se

especificó en el cuadro presentado anteriormente las dinámicas se dividieron en base a dos objetivos generales: a) habilitar un cuerpo presente, anclado en el aquí y el ahora y b) implicar al cuerpo en otros modos de ser/hacer/estar.

A continuación, entonces, se desarrollará la narración de la experiencia de la práctica particular y la descripción de cómo funcionaron las dinámicas en el interior de la misma.

HABILITAR UN CUERPO PRESENTE ANCLADO EN EL AQUÍ Y EL AHORA

Las dinámicas enmarcadas en este objetivo general se utilizaron para: a) iniciar cada encuentro y construir el clima de concentración adecuado para desarrollar las actividades y b) predisponer al cuerpo para poder indagar en otros modos de estar y usarlo. Estos juegos requieren que estemos atentos/as, concentrados/as, en estado de alerta, receptivos/as y perceptivos/as. Por eso, facilitan la conexión con el propio cuerpo en relación a sus movimientos, las velocidades, la calidad de los mismos, sus posibilidades y sus límites. Al mismo tiempo, requieren una percepción consciente del cuerpo de los otros/as y del espacio que compartimos, ya que ambas variables condicionan necesariamente las propias acciones. Ese condicionamiento puede limitar o habilitar lo que cada uno/a haga con su cuerpo, con los/las otros/as y con el espacio.

Si bien mucho de todo esto se fue logrando a medida que avanzaron los encuentros, al comienzo aparecieron algunos obstáculos sobre los que tuvimos que trabajar conjuntamente. Uno de ellos se manifestó concretamente en el juego de la mancha cadena y



fue la dificultad de acercamiento con el cuerpo del otro/a. Es decir, algunos/as se negaban a darse la mano con el/la otro/a, mientras que otros/as lo hacían pero manifestaban vergüenza. Al mismo tiempo se podía ver que esa dificultad estaba relacionada con una ausencia de lazos de confianza entre ellos/as. Si bien los/as niños/as se

conocen porque comparten el espacio barrial y la escuela, los lazos que establecen entre ellos/as en esos espacios son muy diferentes a los que necesitamos construir para abordar este tipo de práctica. Esos vínculos previos están basados en la palabra, la burla y la competencia. Entonces, en este nuevo contexto compartido la mirada del otro/a aparece como un condicionante muy fuerte y se instala desde el lugar del prejuicio.

Entonces, frente a esto, descubrimos que la dificultad no está en darse o no la mano con el otro/a, sino en la ausencia de confianza, en donde la violencia aparece como reguladora de los vínculos. En consecuencia, el trabajo no debería centrarse sobre el abordaje de la violencia sino más bien sobre la construcción de esos lazos de confianza que están ausentes. Es por esta razón que las dinámicas que desarrollamos en los sucesivos encuentros estuvieron direccionadas a construir lazos desde otro lugar. Comprendiendo la importancia de los/las sujetos/as que compartimos ese espacio, lo valioso de los aportes personales que podemos hacer y del trabajo en equipo y el respeto por las/los otras/os.

A lo largo de los encuentros, a partir de estos juegos, se logró aflojar el cuerpo y habitar ese espacio más desprejuiciadamente, valorando de otro modo el cuerpo del/la otro/a y dando lugar a que suceda el contacto. En estas dinámicas, a diferencia de otras, nadie queda por fuera y todo el grupo participa. Es un espacio donde brota el entusiasmo, la atención y el disfrute. Son dinámicas que “(...) *ponen en marcha, desentumecer, abren a las personas. Los cuerpos sentados, quietos, de brazos cruzados, (...) están como acorazados detrás de muchas capas, prejuicios, miedo, vergüenzas (...).*” (Algava, 2006: 7). Esto ocurre porque estos juegos implican al cuerpo de una manera lúdica, creando un espacio mágico. Es decir, el juego como tal no es obligatorio, por eso se distancia de la idea de tarea. Sin embargo, los/las niños/as participan porque el juego se liga al deseo y por esta razón genera bienestar y alegría.

IMPLICAR AL CUERPO EN OTROS MODOS DE SER/HACER/ESTAR.

Las dinámicas agrupadas bajo este objetivo general estuvieron ancladas en la idea de construir un cuerpo distinto al de la vida cotidiana y encontrar nuevas maneras de hacer uso de él. Trabajar sobre el cuerpo en dos sentidos: a) para impactar sobre la corporeidad (manera en que concebimos y utilizamos nuestro cuerpo) y b) para, siendo conscientes de

que el cuerpo media nuestra relación con el mundo, amplificar la corporización. Es decir, expandir las posibilidades de la propia corporalidad poniéndola al servicio de otros modos de habitar el espacio-tiempo. Ser conscientes de que el cuerpo es un lenguaje particular que expresa, moviliza, comunica y funda relaciones con los/as otros/as y el mundo. Moverse no sólo a nivel cuerpo, sino también generar movimientos internos que habiliten otras maneras de pensarnos. Entendiendo que el cuerpo sabe cosas que la mente aún no, el trabajo se relacionó con visibilizar esos saberes netamente corporales para trasladarlos a la consciencia. Generando, entonces, una relación orgánica entre el cuerpo y la mente que habilite una corporalidad expandida, abierta y sensible.

Frente a esto, que implica necesariamente correrse de las zonas de comodidad y los modos conocidos de usar el cuerpo, aparecen distintas resistencias y dificultades. La primera de ellas fue a nivel espacial: el taller se da en un galpón muy amplio que posee muchas sillas. En el primer encuentro, respetamos el lugar tal cual estaba y nos adecuamos a él. Pero pudimos ver cómo, frente a ciertas dificultades o vergüenzas, los/as niños/as se sentaban en las sillas y no volvían más a la actividad. Resultaba muy difícil lograr que salieran de ahí; el sentarse era un mecanismo de defensa frente a lo nuevo y la silla oficiaba como un lugar de resistencia. Por eso, al siguiente encuentro, decidimos sacar todas las sillas que había en el espacio y dejarlo lo más vacío posible. El resultado fue muy positivo: al no haber “escapatoria”, la dificultad era afrontada y el grupo oficiaba como sostenedor de esas batallas con la propia individualidad, que ahora estaba puesta en problema. De este modo, pudimos generar el espacio para que cada uno/a enfrentara aquellas cosas que lo/a ponían en lugares incómodos: la vergüenza, el peso de la mirada del otro/a, la no aceptación del propio cuerpo, prejuicios, entre otras.

Otra dificultad que apareció y que se manifestó en la dinámica de los saludos, fue la imposibilidad de tener un encuentro real con los/as otros/as. Si bien, como ya se mencionó, les resulta difícil el contacto corporal, pudimos ver en esta dinámica como también hay una imposibilidad de mirarse, de encontrarse con sus pares desde la mirada, de ser mirado/a y de mirar. Los saludos se hacían desde la distancia, aparecía la vergüenza y la risa, incluso algunos/as de los/as niños/as se colocaban a un costado del espacio y no participaban. Frente a esto, hicimos ingresar en las pautas de los saludos un carácter más teatral (por ejemplo, saludarnos como “viejitos/as”, como si fuéramos animales, con distintos estados

de ánimo, etc.). Esto habilitó un espacio en donde cada uno/a pudo transformarse en algo distinto de sí mismo/a y, en ese distanciamiento, empezaron a desaparecer las inhibiciones y los prejuicios. Es decir, se fundaron nuevos modos de ser y usar el cuerpo, distintos a los de la vida cotidiana. Comprendimos, desde el juego, que podemos construir un cuerpo más expresivo, liberado y ampliado, posible de ser utilizado para el ejercicio teatral.



Siguiendo en la línea de pensar y abordar la dificultad del contacto con los/as otros/as, construyendo nuevas formas de vincularnos, el juego del globo trajo muy buenos resultados. Bajo la pauta de evitar que el globo se caiga, el contacto corporal fue dándose más espontáneamente y, de un momento al otro, ya no era una dificultad el encuentro con los/as compañeros/as. Todos/as participaron y, a través de esta actividad lúdica, los cuerpos se acercaron y empezaron a tejerse nuevas redes con los/as otros/as. Además, apareció una problemática propia del juego: los/as niños/as se chocaban entre ellos/as al intentar que los globos no tocaran el piso. Frente a esto, el grupo frenó el juego e intentaron juntos/as establecer algún tipo de regla que permitiera evitar este inconveniente. Después de un largo intercambio de opiniones, construyeron un modo propio de organizar el juego, que a partir de ese momento funcionó de manera positiva. Esto generó entusiasmo en el grupo, que vio los frutos de esa acción colectiva. A su vez, se reforzaron los vínculos, la escucha, la confianza en el grupo y en sí mismos/as. Este trabajo, casi sin quererlo, abrió la comunicación y posibilitó que cada uno/a comprendiera lo valioso de su presencia en ese espacio y la importancia de todo aquello con lo que pudiera colaborar. Es decir, comprender que lo que cada uno/a aporta alcanza, sirve y suma para enriquecer este espacio.

Otra dinámica que echó luz sobre ciertas resistencias a estos nuevos modos de usar el cuerpo fue aquella en donde propusimos realizar una carrera en cámara lenta. Por un lado, generó dificultad romper con la lógica tradicional de las carreras, en donde la rápida velocidad cobra mucha importancia. Llevó mucho tiempo comprender que el sentido del



trabajo no estaba en llegar a la meta, sino en transitar conscientemente el proceso que implica llegar hasta allí. Por otro lado, la lentitud que exigía la dinámica propuesta generó mucha incomodidad,

producto quizás del modo actual de vivir caracterizado por la inmediatez y la velocidad. Esto exigió un trabajo sobre el control de la ansiedad y el manejo consciente y deliberado de cada parte del cuerpo para mantener el ritmo que exigía la carrera. Después de varios intentos, pudimos ver cómo estos cuerpos comenzaron a estar atravesados por una energía diferente a la cotidiana. Los cuerpos aparecían en tensión, con el rostro implicado en el movimiento, atentos y conscientes de este nuevo modo de ser/estar/hacer.

De esta forma, se “(...) *redefine el lugar del cuerpo configurando otra realidad corporal (...), se abren nuevas gestualidades que se reflejan en la heterogeneidad y polivocidad de los procesos creadores (...).*” (Matoso, 2006: 28). Es decir, estas dinámicas revalorizan al cuerpo, a su dimensión identitaria, y buscan retornar a él. Para recuperar su libertad de acción previa a que la cultura imprima marcas sobre él y volverlo un terreno político, de ejercicio del poder. Mover el cuerpo para mover las estructuras que lo encierran, para cuestionarlas y construir otros modos. Modos menos opresores, más abiertos y heterogéneos, sensibles y genuinos. Moverse en el juego para mover la vida, ese es el objetivo.

3.2.2. JUEGOS COOPERATIVOS: UNA NUEVA FORMA DE JUGAR

Teniendo en cuenta que nuestra práctica tuvo como objetivo abordar las problemáticas sociales proponiendo nuevos modos de vincularse, los juegos cooperativos se constituyeron como una de las herramientas fundamentales. A continuación, describimos los juegos utilizados con sus objetivos:

OBJETIVO GENERAL	DINÁMICA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
ANULAR LA IDEA DE COMPETENCIA Y ESTIMULAR EL TRABAJO EN EQUIPO EN TORNO A UN OBJETIVO EN COMÚN	JUEGO DE LA SILLA	ES SIMILAR AL JUEGO TRADICIONAL, PERO CON LA VARIANTE DE QUE SÓLO SE SACAN SILLAS. NO HAY JUGADORES ELIMINADOS Y EL OBJETIVO DEL JUEGO ES TRABAJAR EN CONJUNTO PARA LOGRAR QUE SE SIENTEN LA MISMA CANTIDAD DE PERSONAS CADA VEZ EN MENOS SILLAS.	<ul style="list-style-type: none"> - FOMENTAR EL CUIDADO DEL PROPIO CUERPO Y EL CUIDADO DE LOS OTROS - TRANSFORMAR LA LÓGICA TRADICIONAL DE EXCLUSIÓN Y DERROTA EN UNA LÓGICA DE TRABAJO COOPERATIVO, DONDE EL TRIUNFO ES COLECTIVO - CONSTRUIR UN VÍNCULO DE CONFIANZA GRUPAL.
	FÚTBOL COOPERATIVO	EL GRUPO SE DIVIDE EN DOS EQUIPOS QUE JUEGAN UN PARTIDO DE FÚTBOL. CUANDO UNO DE ESOS EQUIPOS METE UN GOL, EL MISMO DEBE SER FESTEJADO POR AMBOS EQUIPOS PARA QUE SE COMPUTE UN PUNTO PARA CADA UNO. DE LO CONTRARIO, EL GOL NO TIENE VALIDEZ.	<ul style="list-style-type: none"> - GENERAR UN CLIMA DE DISFRUTE Y PLACER - RECONOCER LA IMPORTANCIA DE LA PRESENCIA DE LOS/LAS OTROS/AS.
	PIEDRA, PAPEL O TIJERA	LOS PARTICIPANTES SE COLOCAN EN PAREJAS Y REALIZAN EL JUEGO TRADICIONAL TRES VECES. LA PERSONA QUE PIERDE EN EL JUEGO DE PAREJAS SE CONVIERTE EN LA HINCHADA DE QUIEN HABÍA SIDO SU RIVAL HASTA ESE MOMENTO. EL GANADOR Y SU HINCHADA SE ENCUENTRAN CON OTRA PAREJA, VUELVEN A JUGADOR Y QUIENES PIERDEN SE CONVIERTEN NUEVAMENTE EN HINCHADA DEL GANADOR; Y ASÍ SUCESIVAMENTE. EL JUEGO FINALIZA CON TODO EL GRUPO FORMANDO UNA ÚNICA HINCHADA	<ul style="list-style-type: none"> - FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD GRUPAL - VALORAR EL TRIUNFO DEL OTRO/A COMO PROPIO - GENERAR UN CLIMA DE DIVERSIÓN Y ALEGRÍA.
	MANCHA DE LA RONDA	EL JUEGO INICIA CON UNA PAREJA TOMADA DE LA MANO. ESA PAREJA DEBERÁ “MANCHAR” A OTRAS PERSONAS DEL GRUPO SIN SOLTARSE DE LA MANO; ES DECIR ATRAPÁNDOLOS/AS ENTRE SUS BRAZOS. LA PERSONA ATRAPADA SE SUMA A LA RONDA Y DE ESTA FORMA LA RONDA ES CADA VEZ MÁS GRANDE. EL JUEGO FINALIZA CUANDO TODAS LAS PERSONAS ESTÁN TOMADAS DE LA MANO.	<ul style="list-style-type: none"> - PROMOVER ESTRATEGIAS GRUPALES PARA LOGRAR UN OBJETIVO EN COMÚN. - ESTIMULAR UN ENCUENTRO REAL CON LOS/AS OTROS/AS

Los mismos permitieron cuestionar algunas ideas impuestas alrededor de los juegos, tales como la competencia, la eliminación, la violencia y la exclusión. Entendemos, entonces, que ningún juego es neutral sino que a todo juego subyacen concepciones del mundo y de los/as otros/as. Los juegos tradicionales, asentados en las ideas ya mencionadas, reproducen las lógicas de individualidad, sexismo, dominación y competencia propias del sistema capitalista donde estamos inmersos/as. Aquellas cosas a las que jugamos desde niños/as fundan modos de ser, estar y hacer en el mundo. Cambiar los juegos implica, entonces, cambiar la calidad de vida de las personas y devolver al juego su carácter de disfrute y placer. Aquello que, ligado a la competitividad y la exclusión de este sistema, se pierde y tiñe a los juegos un carácter negativo, malestar y violencia.

Por esta razón, los juegos cooperativos se asientan sobre una lógica distinta: la de trabajar con el/la otro/a y no contra él/ella. Se caracterizan por tener un objetivo en común, que pertenece a todo el grupo, y que debe ser resuelto colectivamente. De este modo, la idea de rival queda obsoleta y los/as otros/as se convierten en compañeros/as. Los juegos cooperativos, entonces, fomentan la inclusión: nadie queda eliminado/a. En este contexto, el adversario suele ser un elemento externo al grupo, lo que permite favorecer los lazos entre pares, tomar decisiones colectivamente y resolver los problemas que se presenten. A su vez, las reglas fomentan la cooperación y el trabajo en equipo, pero no deben nunca obligar a participar a quien no desea hacerlo.

Terry Orlick (1990), especialista en los juegos cooperativos, postula que los mismos trabajan sobre la autonomía de las personas y las hacen libres en cuatro sentidos: a) libres de competición: los/as sujetos/as, al no sentir la obligación de ganar, dejan de competir con sus pares y comprenden que si trabajan en equipo obtienen mejores resultados; b) libres para crear: al no sentir la presión de obtener resultados positivos de manera inmediata, los/as sujetos/as fundan un espacio de relajación y disfrute que propicia la creatividad; c) libres de exclusión: se rompe con la idea de la eliminación como consecuencia de un error y d) libres de agresión: al no competir con los/as otros/as, se generan lazos de aceptación y confianza, enmarcados en un clima placentero.

El primer juego cooperativo que quisimos compartir con el grupo fue el juego de la silla. Al mencionar dicha dinámica lo primero que ocurrió fue que una parte del grupo manifestó una resistencia a participar de la actividad. Cuando se les preguntó por qué,



expresaron que el juego no les gustaba debido a que siempre que juegan pierden y no les divertía la idea de quedar afuera. Al explicarles, entonces, que el juego tiene reglas distintas y se eliminan sillas pero nunca jugadores/as, aceptaron rápidamente y se sumaron a la dinámica. Al comienzo de la actividad costó quebrar las lógicas del juego tradicional. Esto se manifestó, por ejemplo, en que los/as niños/as asociaban la velocidad a la idea de ganar. Por eso corrían rápidamente a la silla, olvidándose que el objetivo no era ese sino que nadie quedara afuera. Esto generaba que aquellos/as participantes que no eran tan veloces se quedaran de pie y hacía falta recordarle al grupo cuál era la tarea que tenían en común. Luego de jugar varias veces, el grupo comenzó a desarrollar estrategias de organización colectiva para que todos/as los/as jugadores/as pudieran sentarse en una cantidad cada vez más reducida de sillas. Lentamente fue desapareciendo la idea de velocidad para darse el tiempo de debatir, discutir y diseñar juntos/as la mejor manera de realizar la tarea. Al final, los/as niños/as expresaron que al no tener la presión de quedar eliminados/as, disfrutaron más que en aquellos juegos en los que tienen que competir.

Cuando abordamos el fútbol cooperativo, aparecieron varias cuestiones sobre las cuales decidimos trabajar fuertemente. En primer lugar, frente a la regla de que se debía festejar el gol del otro equipo, apareció el enojo y el malestar. El gol del equipo contrario se asociaba rápidamente a la frustración y a la derrota, y era dificultoso festejar el triunfo de los/as compañeros/as. Ante esto, fue necesario reiterar en varios momentos cuáles eran las reglas y el propósito del juego. Estas reglas fueron fuertemente discutidas y cuestionadas, incluso al terminar el juego algunos/as integrantes



del grupo continuaban sin aceptarlas. La lógica tradicional de que hay ganadores/as y perdedores/as apareció más fuertemente en este juego que en los otros. Además, los/as niños/as imitaban varias conductas del fútbol tradicional, utilizando gestos y palabras estereotipadas en el ámbito futbolístico. Por otra parte, surgió una dificultad que si bien no tenía que ver con los objetivos específicos del juego, fue necesario atender. En reiteradas oportunidades teníamos que interrumpir la actividad, ya que no había una conciencia del cuerpo del otro/a y de la importancia de cuidarlo. Aparecían golpes y empujones que afectaban el desarrollo del juego y que generaban situaciones incómodas al interior del grupo. De este modo, trabajamos fuertemente la importancia de cuidarse y este juego se convirtió, casi sin quererlo, en una estrategia para abordar el vínculo grupal, el respeto por los/as otros/as y la confianza.

Uno de los juegos que tuvo mayor aceptación por parte del grupo fue el “Piedra, papel o tijera”. Rápidamente apareció el entusiasmo, el disfrute e incluso pidieron repetir la dinámica varias veces. Se sintieron muy a gusto con la idea de formar equipos con quien antes había sido el rival y fundamentalmente con romper la lógica de competencia. Sin dudas, esta actividad resultó una gran estrategia para continuar afianzando el vínculo grupal y reforzar la construcción de estos espacios lúdicos y de disfrute, basados en nuevos modos de relacionarnos con los/as otros/as.

Tal como dice Orlick *“Los juegos implican (...) a las personas en procesos de acción, reacción, sensación, y experimentación. Sin embargo, si deformas el juego de los niños/as premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros/as, (...) estás deformando la vida de estos/as.”* (Orlick, 1990: 48). Los juegos cooperativos constituyen, entonces, la posibilidad de disminuir la agresividad y la violencia tanto en el ámbito lúdico como en la vida toda. Ya que promueven actitudes de cooperación, sensibilización, respeto, confianza, solidaridad, empatía, entre otras. A partir de estos juegos se genera un encuentro real con los/as otros/as porque están basados en la participación de todos/as, en el alcance de objetivos colectivos y no en metas individuales. Así, los/as niños/as juegan con los/as otros/as y no contra ellos/as, se juega para superar desafíos y no para superar a los/as demás. En conclusión, los juegos cooperativos fueron la gran herramienta que encontramos para descubrir otras formas de vincularse con los/as otros/as y construir confianza, allí donde antes había violencia.

3.2.3. NARRATIVAS E HISTORIAS DE VIDA

El lenguaje atraviesa nuestras vidas y es el gran medio con el que contamos para pensar y comunicar vivencias, experiencias, historias, etc. Por eso, la narración apareció como una herramienta fundamental a lo largo de toda la práctica de taller. Las actividades utilizadas fueron:

OBJETIVO GENERAL	DINÁMICA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
HABILITAR UN ESPACIO DE AUTOCONOCIMIENTO PARA LA REVISIÓN, REFLEXIÓN Y EXPRESIÓN DE LA PROPIA HISTORIA	SILUETAS	DIVISIÓN EN SUBGRUPOS. CADA SUBGRUPO DIBUJA UNA SILUETA HUMANA SOBRE UN AFICHE. DENTRO DE LA SILUETA DEBERÁN ESCRIBIR LAS COSAS QUE LES GUSTAN Y FUERA DE ELLA LAS QUE NO.	<ul style="list-style-type: none"> - RECONOCER EL MODO DE RELACIÓN CON EL MUNDO, LOS/AS OTROS/AS Y UNO/A MISMO/A- - IDENTIFICAR ASPECTOS DE LA PROPIA SUBJETIVIDAD Y PONERLOS EN RELACIÓN CON LOS/AS OTROS/AS. - FAVORECER LA AUTONOMÍA Y LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN.
	DRAMATURGIA COLECTIVA	DIVISIÓN EN SUBGRUPOS. CADA SUBGRUPO ELABORARÁ COLECTIVAMENTE UNA HISTORIA, CON APORTES DE TODOS/AS SUS INTEGRANTES, EN VISTAS A REALIZAR UN FUTURA REPRESENTACIÓN DE LA MISMA.. LA TEMÁTICA SERÁ LIBRE.	<ul style="list-style-type: none"> - ESTIMULAR LA CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN. - FAVORECER EL VÍNCULO GRUPAL Y EL TRABAJO EN EQUIPO. - PROPICIAR LA AUTONOMÍA, LA TOMA DE DECISIONES Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, DE FORMA GRUPAL. - CONSTRUIR UN ESPACIO DE LIBERTAD Y DISFRUTE.
	MIRÁ LO QUE TE ESCRIBO...	CONSISTE EN ESCRIBIR UNA CARTA DIRIGIDA A ALGUNA PERSONA DESCONOCIDA PARA CONTARLE LAS COSAS QUE PENSAMOS SOBRE EL MUNDO, LO QUE NOS GUSTA Y LO QUE NO, NUESTROS DESEOS, MALESTARES, ETC.	<ul style="list-style-type: none"> - IDENTIFICAR ASPECTOS DE LA PROPIA SUBJETIVIDAD Y PONERLOS EN PALABRAS. - REALIZAR UN EJERCICIO DE LA NARRACIÓN Y PLASMARLA EN UN SOPORTE ESCRITO QUE TIENE PERDURABILIDAD EN EL TIEMPO. - EXPERIMENTAR UN MODO DE COMUNICACIÓN QUE HABITUALMENTE YA NO SE UTILIZA.

Cuando narramos, ya sea por escrito u oralmente, no sólo estamos describiendo una experiencia sino que intervienen dos dimensiones fundamentales en ese relato. Por un lado, aquello que estoy contando a nivel anecdótico, lo que elijo contar y lo que no, lo que

sucedió, sentí, experimenté. Y, por otro lado, cómo relato aquello que viví en esa experiencia, cercana o remota; teniendo en cuenta mi ahora particular, reflexionando y tomando postura crítica en torno a este. A partir de la narración, dejamos asentada esa vivencia particular en relación a lo que sucedió y cómo repercutió, lo que pasó y qué lectura puedo hacer hoy. Construimos una mirada que, si bien se realiza desde el aquí y el ahora “(...) *siempre cuenta con un porvenir y se remite a distintos pasados que intentan dar cuenta de los recorridos seguidos que llevan al lugar en que cada uno se narra en este aquí y ahora (...).*” (Greco & Nicastro, 2009: 28).

Aquella persona que narra está también comunicando su modo de pensar el mundo, la vida, los/as otros/as. Está narrando lo que le conmueve, las cosas con las que polemiza y está estableciendo diálogos con los problemas personales y colectivos. En consecuencia, la narración del pasado podría pensarse en relación a tres ideas centrales: a) el discurso como una actividad, acción, movimiento; b) el relato como un elemento constituyente de la experiencia humana, que es además experiencia histórica y c) la reflexión sobre el propio pasado como parte constitutiva de la identidad individual. Entonces, desde estos tres lugares, la acción de narrar y de contar historias construye no sólo sentido sino también identidad. Y esta construcción se relaciona con poder distanciarse de uno/a mismo/a, mirarse y tomar posición sobre nuestra propia vida. Eso implica reconocer los cambios, las continuidades, las dificultades que aparecen, los procesos, etc.

En el relato se conjugan tres tiempos: el pasado, el presente y el futuro. Cuando narramos algo, comprendemos el presente de ese hecho relatado en relación con el pasado inmediato de la historia. A su vez ese pasado es conservado por el acontecimiento que sucede en el presente y en relación con el desarrollo futuro de la trama. En la medida que, tal como dice Paul Ricoeur (1999), esa trama futura reúne en sí misma el recuerdo, las expectativas y la atención. Así, la narración se realiza en un presente, pero también en un futuro que está aquí construyéndose mientras se narra. Narrar la propia experiencia se relaciona con preguntarnos quiénes somos, cómo pensamos, hacia dónde queremos ir. De esta manera, en los relatos se da “(...) *una perpetua dialéctica entre (...) ‘cómo siempre ha sido y justamente debe seguir siendo mi vida’ y ‘cómo habrían podido y podrían seguir siendo todavía las cosas.’*” (Bruner, 2013: 30) Es decir, un diálogo entre lo que se esperaba y lo que realmente sucedió. Por eso, contar historias se convierte en un instrumento no para

resolver problemas sino para hallarlos. Todas estas ideas colaboraron a ubicar a las narrativas y las historias de vida como actividades esenciales en nuestra práctica de taller.

En uno de los primeros encuentros, una de las actividades realizadas fue identificar aquellos aspectos de la vida que nos gustan y aquellos que no. Vale aclarar que al haber realizado esta dinámica en los primeros momentos de la práctica, recién se estaba iniciando la construcción del vínculo grupal y esto fue determinante en el desarrollo de la misma. Luego de recibir la pauta de trabajo, cada subgrupo encontró maneras diversas de abordar la tarea. Por ejemplo, un grupo decidió debatir y generar consenso en relación a qué colocar dentro y fuera de la silueta. Otro grupo, al no poder llegar a un acuerdo, decidió dividir el afiche colocando el nombre de cada integrante y escribiendo debajo de él lo que a cada uno/a le gustaba o no. Un grupo

decidió abrir el espacio a que cada uno/a escribiera cuando así lo desee y de manera espontánea. Estas diferencias mostraron modos distintos de habitar ese espacio y de identificar aspectos propios de nuestra subjetividad. Sin embargo, abordar el trabajo no fue del todo fácil sino que aparecieron ciertos limitantes. Los/as

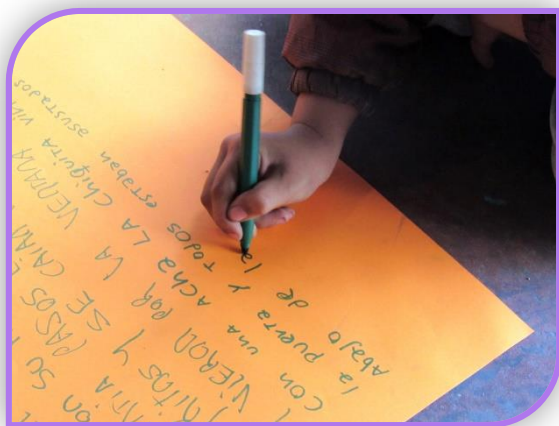


niños/as identificaban solo algunas cosas y necesitaban de alguien que les recordara constantemente que tenían mucho tiempo y espacio para indagar sobre sus propios gustos. De esta manera, a lo largo de toda la dinámica se intentó ampliar los ámbitos en donde los/as niños/as pudieran identificar estos aspectos, intentando que no sea sólo en el contexto de la casa y la escuela sino en otros tales como: el barrio, la ciudad, el país, etc.

Junto con la dificultad de identificar los propios intereses, en el momento de la puesta en común, emergió la resistencia a comunicar al resto del grupo eso que ya había sido trabajado al interior del subgrupo. Esto fue resultado de dos aspectos: a) el miedo a la exposición y b) la mirada del otro/a como juicio de mis propios gustos, lo que está bien y lo que no y mis elecciones. Los grupos lo compartían pero en voz muy baja, sin mirar a los/as demás, dándole la espalda a los/as otros/as, etc. Si bien esto tiene que ver con la dificultad

de comunicar algo propio y personal a los/as otros/as, aún no habíamos trabajado la construcción del vínculo grupal y la confianza mutua. Entonces, a través de esta actividad, visualizamos la importancia de generar esos espacios para identificar aspectos de nuestra propia identidad y trabajar sobre el comunicar y compartir eso que somos con los/as demás.

Otra de las dinámicas que desarrollamos en torno a esta cuestión, fue la de crear

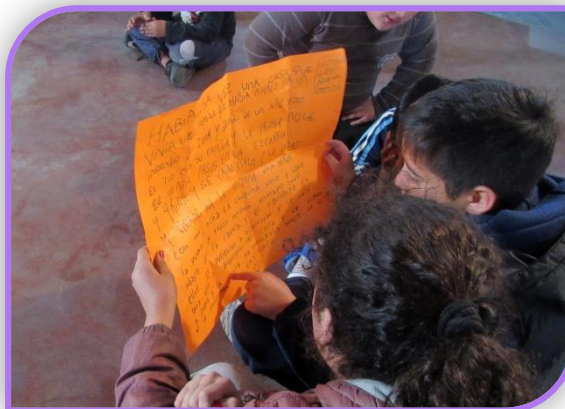


dramaturgias colectivas en subgrupos. Esta dinámica tuvo dos partes: la primera relacionada con escribir una historia y una segunda instancia en la que se compartió ese trabajo con los/as compañeros/as. En relación a la escritura, apareció rápidamente la idea de “yo no sé escribir bien”, “no me sale”, “no soy bueno/a para esto”, etc. Esas respuestas oficiaban como

mecanismo de defensa frente a la acción de tener que poner en palabras las ideas, los pensamientos, etc. Es decir, había una resistencia a construir un registro escrito y formal de las cosas que imaginaron, ya que al interior de los grupos se mostraban muy sueltos/as en lo que respecta a la narración oral, pero surgían limitaciones al momento de ponerlo por escrito. Esto se relaciona con el hecho de que en los relatos de ficción aparecen componentes de la realidad y de nuestra identidad. Tal como dice Bruner la narrativa ficcional “(...) crea realidades tan irresistibles como para modelar la experiencia, no sólo de los mundos retratados por la fantasía, sino también del mundo real. (...) Ofrece mundos alternativos que echan nueva luz sobre el mundo real.” (Bruner, 2013: 24). Justamente por eso, exponer historias de ficción implica también exponernos a nosotros/as mismos/as. Y eso, sin duda, siempre genera dificultad, miedo y resistencia.

A la hora de compartir las producciones al resto del grupo, apareció en primer lugar la negación a realizar la tarea, ningún/a integrante del grupo quería leer su historia. Sin embargo, luego de insistir varias veces algunos grupos se animaron a hacerlo. En ese momento, surgieron nuevas problemáticas relacionadas con el peso de la mirada del/la otro/a, el juicio sobre las producciones de los/as otros/as, la burla frente a la equivocación, entre otros. Esto generó, incluso, el llanto de una de las niñas. Entonces tuvimos que llevar

adelante una serie de conversaciones sobre cuál era el lugar que queríamos ocupar al momento de escuchar al/la otro/a. En estas charlas encontramos que la dificultad estaba ligada al hecho de que cuando leo una historia propia estoy dejando que otros/as entren a mi mundo. La pregunta fue: ¿cómo hacer, entonces, para que esa entrada sea lo más amorosa, empática y respetuosa posible? Trabajando no sólo en cómo narrar, sino en cómo generar vínculos grupales que puedan sostener esas narraciones.



El trabajo sobre historias de vida y narrativa, tal como dicen Connelly y Clandinin (1995) requiere de sentimientos de conexión y de la formación de una comunidad que se asienta en tres elementos: 1) igualdad, 2) atención mutua y 3) propósito e intención compartida. En esa comunidad es fundamental que todos/as los/as participantes tengan voz. Pero, ¿qué es la voz? “(...) *es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad (...). Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otro.*” (Connelly & Clandinin, 1995: 20). Entonces, la voz implica dos tipos de relaciones: a) la relación del/la sujeto/a con el sentido de su vivencia y b) la relación del/la individuo/a con el otro/a. Trabajar sobre estas dos relaciones fue, a partir de ese momento, el eje para abordar las narrativas y las historias de vida.

En conclusión, tal como dice Bruner (2013) la narrativa tiene un gran poder para expresar ideas, habitualmente ocultas por la convencionalidad cotidiana, y para pensar y hablar acerca de las cosas. Este poder permite, por ende, abrir otros mundos posibles. Ahí radica la importancia de la narrativa e historias de vida en nuestra práctica, ya que tiene que ver no solo con revisar el mundo y nuestra vida, sino que habilita a construir otras realidades. Cuando narramos nos narramos a nosotros/as mismos/as y construimos y reconstruimos lo que somos.

3.2.4. LA PLÁSTICA COMO LENGUAJE

La plástica ha tenido un papel muy importante en nuestra práctica de taller porque, a través de ella, hemos encontrado herramientas que nos permitieron potenciar y enriquecer el trabajo puramente teatral. De este modo, las producciones plásticas de los/as niños/as encontraron un espacio teatral donde desarrollarse y ser utilizadas. Las dinámicas desarrolladas fueron las siguientes:

OBJETIVO GENERAL	DINÁMICA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
UTILIZAR LA PLÁSTICA: A) COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL TRABAJO TEATRAL Y B) COMO MEDIO DE EXPRESIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD, ESTIMULANDO LA AUTOESTIMA POSITIVA Y EL DESARROLLO PERSONAL.	EL GRAN DIBUJO	CONSISTE EN REALIZAR UNA PINTURA DE MANERA COLECTIVA SOBRE UN SOPORTE DE PAPEL DE GRANDES DIMENSIONES. SE UTILIZAN COMO HERRAMIENTAS PARA PINTAR LAS DISTINTAS PARTES DEL CUERPO (PIES, MANOS, NARIZ, CODO, ETC.). EL RESULTADO FINAL SERÁ UNA PINTURA DE AUTORÍA GRUPAL.	<ul style="list-style-type: none"> - DESESTRUCTURAR LA FORMA HABITUAL DE REALIZAR UNA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA. - PROPICIAR EL TRABAJO GRUPAL POR SOBRE LA AUTORÍA INDIVIDUAL. - INVOLUCRAR AL CUERPO COMO INSTRUMENTO PARA CREAR. - FAVORECER LA CREATIVIDAD, LA IMAGINACIÓN Y EL DISFRUTE.
	MÁSCARAS	CADA NIÑO/A CONSTRUIRÁ UNA MÁSCARA A PARTIR DE LA TÉCNICA DE CARTAPESTA. PODRÁ ELEGIR REPRODUCIR UN PERSONAJE YA EXISTENTE O INVENTAR UNO PROPIO.	<ul style="list-style-type: none"> - EXPERIMENTAR LA TÉCNICA DE LA CARTAPESTA Y EL USO DE MATERIALES RECICLADOS. - ESTIMULAR LA LIBERTAD DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN, CON CARÁCTER ARTÍSTICO. - VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE CREACIÓN ARTÍSTICA Y DE PLACER ESTÉTICO.
	MURAL COLECTIVO	SE REALIZARÁ, EN PRIMER LUGAR, UN DISEÑO GRUPAL EN RELACIÓN A UNA TEMÁTICA PARTICULAR. LUEGO, SE PLASMARÁ ESE DIBUJO COLECTIVO EN UNA PARED. EL RESULTADO FINAL SERÁ UN MURAL QUE EXPRESE LAS IDEAS, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES DEL GRUPO RESPECTO A LA TEMÁTICA ELEGIDA.	<ul style="list-style-type: none"> - EXPERIMENTAR LA TÉCNICA DEL MURAL Y DE PINTURA EN SOPORTES DE GRANDES DIMENSIONES. - FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA Y EL TRABAJO EN EQUIPO. - ENSAYAR NUEVOS MODOS DE EXPRESIÓN, CREACIÓN Y COMUNICACIÓN. - VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE CREACIÓN ARTÍSTICA Y DE PLACER ESTÉTICO.
			CONSISTE EN REALIZAR, A PARTIR DE DIVERSAS TÉCNICAS

	<p>ESCULTURAS CON ARCILLA</p>	<p>(MODELADO, PLANCHAS, CHORICITOS, ETC.), ESCULTURAS CON ARCILLA. LA TEMÁTICA ES LIBRE Y CADA NIÑO/A DESARROLLARÁ SU TRABAJO DE ACUERDO A SUS PROPIOS INTERESES.</p>	<p>MATERIAL QUE HABITUALMENTE NO UTILIZAN. - APREHENDER TÉCNICAS PARA ELABORAR OBJETOS UTILITARIOS Y/O ARTÍSTICOS. - INVOLUCRAR AL CUERPO EN LA PRODUCCIÓN PLÁSTICA</p>
--	-------------------------------	---	---

El lenguaje plástico permitió, entonces, dos cosas: a) producir objetos que sirvieran a la escena y b) expresar ideas, pensamientos, sensaciones, potenciando el carácter creativo y expresivo de los/as niños/as. El trabajo se realizó priorizando la libre expresión y el desarrollo autónomo de cada sujeto/a.

Consideramos importante hacer, en primer lugar, una distinción entre dos conceptos importantes al interior de la plástica: espontaneidad y libertad. La licenciada en Artes (UNSAM) Mariana Spravkin (2002) aclara la relación entre ambos. Define, en primer lugar, a lo espontáneo como aquello que alude a los pensamientos y acciones de una persona que ocurren sin intervención de algo externo a él. Mientras que dice que la libertad hace referencia a la capacidad que tiene el ser humano de accionar de una u otra manera a partir de sus propias elecciones. Es decir, una acción libre no es indefectiblemente espontánea, sino que puede ser resultado del trabajo riguroso, la reflexión y la búsqueda incesante de nuevas formas de acción. Entonces, a partir de estas ideas, el trabajo consistió en tomar como punto de partida “(...) *las expresiones espontáneas de los niños (...) para avanzar hacia una expresión en la que ese individuo pueda obrar (plásticamente) de una u otra manera según su propia elección de acuerdo con sus propios criterios y según sus propias necesidades expresivas.*” (Spravkin, 2002: 66).

La práctica de taller se asentó sobre la idea de libertad: cada niño/a podía, frente a una propuesta, diseñar sus propias maneras de abordarla y desarrollar el trabajo a partir de su sentido estético y emocionalidad. Respetando los tiempos y procesos de cada uno/a, evitando los modelos únicos y respetando las formas particulares y personales de abordar la tarea. Pero, para lograr una real libertad, trabajamos generando experiencias y conocimientos que permitieron ampliar el universo de lo posible, entendiendo que nadie puede elegir algo que no conoce. Tal como dice Spravkin (2002), la libre expresión consiste en una conquista de los medios expresivos y materiales que nos permitan idear, proyectar y

realizar el propio mundo de imágenes a través de: a) la indagación, b) el contacto sensorial y sensible, c) la realización, d) la reflexión y e) el conocimiento. De esta forma, el trabajo se asentó sobre la idea de ampliar el horizonte de lo posible y permitir una conquista gradual de una libertad expresiva cada vez mayor. Entendiendo que lo que verdaderamente enriquece y estimula la capacidad creativa del niño/a es el proceso creador; es decir, la toma de postura y decisiones sobre aquello que está creando.

La plástica, entonces, nos permitió trabajar sobre diversos aspectos de los/as niños/as a nivel personal que, luego, tuvieron un impacto positivo y enriquecedor sobre la práctica teatral. En primer lugar, la plástica constituyó un medio para expresarse y comunicar pensamientos, sentimientos y experiencias a los/as otros/as. En segundo lugar, facilitó el trabajo sobre la creatividad, la expresión y el placer estético. Por último, y en tercer lugar, colaboró a liberar tensiones y a proponer soluciones creativas a los problemas plásticos y de la vida toda. El/la niño/a, tal como expresa Calvo (2002), constituye un cuerpo que siente y, al hacerlo, piensa y construye saber desde su experiencia. Nuestra tarea, entonces, se relacionó con guiar esa experiencia desde un lugar de respeto y empatía, fomentando la confianza de los/as niños/as en sí mismos/as y haciéndolos/as protagonistas de sus procesos. Se trató de pensar al niño/a “(...) como eje y protagonista del aprendizaje, al arte como medio instrumental y al taller como dinámica de trabajo grupal, miniconformación social dinamizadora de vínculos y singularidades.” (Calvo, 2002: 209)

A partir de esta idea organizadora de ampliar el horizonte de lo posible, decidimos construir colectivamente una pintura utilizando un soporte de grandes dimensiones (22 mts. de largo). Además, se propuso a los/as niños/as usar, en vez de pinceles, distintas partes del cuerpo para pintar. Al momento de proponer la actividad, los/as niños/as manifestaron que habitualmente utilizan como soporte hojas pequeñas o cuadernos, por lo cual este nuevo soporte les generó sorpresa y entusiasmo. Sin



embargo, el hecho de implicar al cuerpo en la pintura generó resistencia e incomodidad. Frente a esto, se aclaró que la propuesta podía ser abordada libre y autónomamente, de acuerdo a los propios deseos. Sucedieron, entonces, dos cosas: a) habituados/as a utilizar soportes pequeños, los/as niños/as se limitaban a quedarse en un lugar determinado y pintar en un espacio pequeño, similar al tamaño de una hoja y b) en su mayoría sólo utilizaron las manos para pintar, salvo algunas excepciones donde aparecieron los pies como herramienta. A partir de esto, fue necesario recordar varias veces las nuevas condiciones de trabajo e instar a los/as niños/as a que rompan las barreras de lo conocido para encontrar nuevos modos de crear/comunicar.

Si los/as niños/as trabajan “(...) en un mismo tamaño de hoja es improbable que se planteen el uso de distintos tamaños de soportes; pero además las ideas que ‘espontáneamente’ se les ocurran estarán signadas por el hábito del espacio gráfico conocido.” (Spravkin, 2002: 66) Por eso, el trabajo propuesto tenía como objetivo ampliar el espectro de acción, percepción y reflexión para ampliar así la libertad expresiva y el mundo posible. Esto fue alcanzado por algunos/as niños/as que lograron trascender lo conocido para ir en búsqueda de nuevas experiencias, implicando todo el cuerpo en la pintura y recorriendo el soporte en su totalidad. Mientras que otros/as niños/ no sólo manifestaron resistencia a esta propuesta nueva de acción, sino que juzgaron a aquellos/as que sí enfrentaron los límites y transitaron la actividad sin prejuicios. De todas formas, consideramos que este desafío requiere transitar procesos largos y profundos, por lo cual los cambios de soporte y herramientas fueron retomados en distintas ocasiones a lo largo de toda la práctica de taller.



Otra actividad realizada consistió en la construcción de máscaras (a partir de la técnica de cartapesta) para utilizarlas luego en distintas escenas teatrales. Esta dinámica se dividió en distintas etapas: 1) conocimiento de la técnica de cartapesta y sus particularidades; 2) visualización de máscaras realizadas por otros/as y reconocer en ellas cómo están construidas; 3) diseño del personaje que se intentará plasmar en la máscara

y 4) construcción propiamente dicha de la misma. Respecto de esta última etapa, cada niño/a encontró maneras personales de abordar la tarea. Algunos/as de ellos/as realizaron dibujos acerca de cómo sería su máscara, otros/as trajeron fotos para copiar, otros/as decidieron reproducir personajes famosos de tv y cuentos y otros/as fueron tomando decisiones a lo largo del proceso. Esas formas particulares y personales de abordar la tarea fueron respetadas y cada cual desarrolló el proceso de creación conforme a sus necesidades y deseos.



A medida que avanzó la construcción de las máscaras, los/as niños/as fueron experimentando con la técnica de cartapesta, que no conocían antes de iniciar el proceso. La misma los/as entusiasmó muchísimo por dos razones: en primer lugar, porque los materiales (harina, agua y papel) para realizarla formaban parte de su vida cotidiana pero desconocían que podían ser utilizados para este tipo de trabajos. Y, en segundo lugar, los/as sorprendió cómo el material se transformó y tomó una consistencia mucho más rígida, luego del secado. Esto hizo que su experimentación con el material y la técnica estuviera guiada

por el disfrute y el placer de conocer algo nuevo. Esta misma situación se manifestó cuando comenzaron a pintar las máscaras, ya que pudieron trabajar a partir de la mezcla de colores. Surgió mucho entusiasmo y asombro al ver que podían crear autónomamente nuevos colores a partir de otros ya existentes. Entonces, a lo largo de todo el trabajo, cada niño/a tomó los materiales y la técnica para llevar adelante un proceso libre y creativo, respetando sus propios tiempos y necesidades expresivas.

Otro aspecto que se desprende del trabajo de las máscaras es aquel que está directamente ligado a lo teatral. Si bien desde el primer momento los/as niños/as



sabían que las máscaras se utilizarían en una representación, nos sorprendió la rapidez con que la teatralidad emergió ya desde el momento de la construcción misma. A medida que los/as niños/as trabajaban, iban probándose sus máscaras y diseñando cómo serían esos futuros personajes. Utilizaban la voz de un modo especial, construían una corporalidad y probaban relacionar su personaje con los personajes de sus compañeros/as. Al momento de pintar las máscaras, junto con el color, comenzaron a construir historias donde se mezclaban y encontraban los personajes que habían elaborado. Así, por ejemplo, aparecieron “tribus” que decidieron utilizar colores similares para identificarse y que, antes del momento concreto de la representación, ya habían elaborado la historia que los unía. Todo este trabajo tuvo un impacto muy positivo para el trabajo teatral que le siguió.

Hacia el final del proceso, dos niños manifestaron que en algunos momentos del trabajo habían sentido que no podrían realizarlo pero que ahora, al ver los resultados alcanzados, estaban sorprendidos de sus logros. Esto nos sirvió como puntapié para reconocer el valor que tiene la reflexión sobre los procesos, rescatando de los mismos no sólo el hacer concreto sino la construcción de pensamiento en relación a ellos. Tal como dice Spravkin, la distancia existente entre el proyecto

inicial y el producto final “(...) *siempre guarda algún tipo de relación con las capacidades y las limitaciones del autor, en relación con las posibilidades y las restricciones de los materiales que ha usado y con el proceso de trabajo que ha puesto en marcha.*” (Spravkin, 2002: 76) De esta forma, tener la oportunidad de comparar lo que se ideó con lo que se ha podido hacer implica utilizar esa diferencia

como factor de corrección (Bruner, 1989). ¿Para qué? Para evitar caer en la acción por la acción misma y poder generar una reflexión sobre ella, producir conciencia sobre lo que se hace. Así, la acción se convierte en una fuente de aprendizaje donde los/as niños/as pueden reflexionar sobre sus intenciones, las decisiones que tomaron al interior del proceso y los resultados que alcanzaron, estableciendo relaciones entre ellos.



Por otro lado, la realización del mural generó mucho entusiasmo ya desde el momento de su diseño previo. En esta primera instancia, surgió la dificultad de construir un diseño colectivo a partir de los dibujos individuales. Apareció una fuerte resistencia a elaborar un único diseño donde convivan las propuestas de cada uno/a. Llevó mucho tiempo comprender la idea de un dibujo colectivo, que nos perteneciera a todos/as por igual y que necesitara de todos/as los aportes personales y grupales. Finalmente, se logró establecer ciertos criterios y construir un diseño que incluyera



los dibujos individuales realizados por los/as niños/as. Al momento de la pintura sobre la pared, apareció un fuerte entusiasmo y un gran disfrute en la tarea. Ambos ligados, por un lado, al placer de pintar en un soporte nuevo y de grandes dimensiones. Y, por otro, al hecho de apropiarse realmente de un espacio que habitan a menudo interviniéndolo, esta vez, con una creación propia.

De esta forma, todas las actividades en donde la plástica apareció como lenguaje, reforzaron el vínculo de los/as niños/as con ellos/as mismos/as, el ejercicio de la creatividad y la imaginación y el fortalecimiento de la autoestima. Todo esto se enmarcó en el favorecimiento de la libre expresión, entendiendo a la misma como un proceso en el que intervienen tres factores (Spravkin, 2002): a) la necesidad, el deseo o la intención de expresar alguna cosa, b) la organización operativa para expresar (qué quiero comunicar, de qué manera y con qué) y c) el uso instrumental de los elementos (sensibles, materiales, conceptuales) para lograr la expresión. De este modo, al trabajar plásticamente se favoreció la toma de decisiones y el ejercicio autónomo de la libertad. Entendiendo, siempre, que “*La libertad y la expresión no son ‘dones’ sino más bien conquistas que se logran progresivamente (...).*” (Spravkin, 2002: 67)

3.2.5. EL TEATRO, UN EJERCICIO DE EMANCIPACIÓN

Consideramos al teatro como una herramienta central que funcionó como

articuladora de todos los otros lenguajes que se abordaron en el taller. La actividad teatral, como práctica emancipadora de los cuerpos y los deseos, se organizó a partir de las siguientes actividades:

OBJETIVO GENERAL	DINÁMICA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>TENER UN ACERCAMIENTO FELIZ Y PLACENTERO AL HACER TEATRAL Y DESARROLLAR LA PROPIA FUERZA CREADORA, PUDIENDO PONERLA AL SERVICIO NO SÓLO DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA SINO DE LA VIDA TODA.</p>	<p>TEATRO IMAGEN</p>	<p>ESTA TÉCNICA ESTÁ TOMADA DE AUGUSTO BOAL Y RESIGNIFICADA PARA LA PRÁCTICA PARTICULAR. SE LE ENTREGA A CADA SUBGRUPO UNA FOTO DE ALGUNA PROBLEMÁTICA SOCIAL (PARO DE TRANSPORTE, VIOLENCIA EN EL FÚTBOL, FALTA DE AGUA EN LA ESCUELA, BACHES, ETC.). EL SUBGRUPO DEBERÁ CONSTRUIR CON EL CUERPO, LUEGO DE UN DEBATE, UNA IMAGEN DONDE REPRODUZCA LA PROBLEMÁTICA QUE SE LE HA ASIGNADO. ESTA IMAGEN SE MOSTRará AL GRUPO GENERAL Y JUNTOS/AS SE DISEÑARÁ UNA SOLUCIÓN A DICHO PROBLEMA, QUE SE EXPRESARÁ EN UNA NUEVA IMAGEN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - UTILIZAR AL TEATRO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN Y REFLEXIÓN ACERCA DE PROBLEMÁTICAS SOCIALES. - ESTIMULAR LA CONSTRUCCIÓN DE SOLUCIONES CREATIVAS A LAS PROBLEMÁTICAS DE LA REALIDAD. - COMPRENDER Y UTILIZAR AL CUERPO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN. - ESTIMULAR EL TRABAJO Y LA REFLEXIÓN COLECTIVA.
	<p>TEATRO ESTATUA</p>	<p>ESTA TÉCNICA ESTÁ TOMADA DE AUGUSTO BOAL. CADA SUBGRUPO RECIBE UNA TEMÁTICA Y (DESOCUPACIÓN, VIOLENCIA, ETC.) DEBE ARMAR UNA SERIE DE ESTATUAS QUE ILUSTREN DICHO TEMA. EL PÚBLICO OFICIARÁ COMO "ESCUULTOR" Y PODRÁ, LUEGO DE VER Y DEBATIR SOBRE LA ESCULTURA, INTERVENIR SOBRE ELLA MODIFICÁNDOLA HACIA SU OPUESTO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ENSAYAR MODOS POSIBLES DE TRANSFORMAR SITUACIONES PROBLEMÁTICAS. - FAVORECER EL CONTACTO CORPORAL. - ESTIMULAR LA CAPACIDAD DE ACEPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA. - REFLEXIONAR SOBRE LA REALIDAD EN UN ESPACIO LÚDICO Y DISFRUTE.
	<p>DRAMATIZACIÓN DIRIGIDA</p>	<p>LA MISMA CONSISTE EN EL RELATO DE UNA HISTORIA QUE EL GRUPO DEBERÁ DRAMATIZAR COLECTIVAMENTE, REALIZANDO LO QUE ALLÍ SE CUENTA. LA MISMA ESTARÁ ORGANIZADA EN RELACIÓN A DISTINTOS ESTÍMULOS TEATRALES QUE POSIBILITEN A LOS/AS NIÑOS/AS UTILIZAR AL CUERPO, DE UN MODO EXPRESIVO Y TEATRAL. PODRÁN EMPLEARSE, SI ASÍ SE DESEA, MÁSCARAS Y VESTUARIOS PARA POTENCIAR LA TEATRALIDAD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - POTENCIAR EL IMAGINARIO Y PONERLO AL SERVICIO DE LA CREACIÓN TEATRAL. - LOGRAR UNA APROXIMACIÓN A LA PRÁCTICA TEATRAL, IMPLICANDO AL CUERPO EN NUEVOS MODOS DE SER/ESTAR/HACER. - FAVORECER EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA CREACIÓN COLECTIVA.

Si bien habitualmente hemos utilizado la palabra “taller” para designar nuestra práctica, es importante aclarar que el mismo no refiere a un sentido verticalista de la acción. De este modo, la práctica no consiste en transmitir técnicas a los/as otros/as sino en reconocer que cada uno/a posee saberes que comparte con el grupo. Se trata, entonces, de poder identificar el propio saber y construir el marco necesario de seguridad y confianza para poder compartir con otros/as.

Otro aspecto que nos resulta importante aclarar es que, si bien nuestra práctica no es específicamente teatro comunitario, sí utiliza sus ideas centrales como anclaje para existir. En primer lugar, hemos tomado la idea de reconocer al arte como un derecho de todo/a ciudadano/a, considerándolo una de sus prioridades, al igual que la salud, la educación y el alimento. Por eso, la comunidad debe asumirlo como tal y no delegar su ejercicio a los/as otros/as. Por otro lado, aparece la idea de pensar que cualquier persona puede hacer teatro y además que el teatro se construye a partir de los aportes de todos/as. Los mismos son valiosos y necesarios y sin ellos no podría existir la práctica. Otra idea tomada del teatro comunitario es aquella que establece que actuar es jugar y conectarse con lo más primario de la actividad lúdica (Bidegain, 2007). Entonces, los/as niños/as aprenden el lenguaje teatral en el hacer, a través del juego. Por último, la práctica se organiza en torno a ciertas funciones que tiene el teatro comunitario y que son “(...) *reconstruir tejidos sociales en un país que está fragmentado y que exalta el individualismo; revaloriza el propio territorio y la identidad en medio de una globalización homogeneizante; fomenta la comunicación cuerpo a cuerpo mientras el entorno impone la virtualidad (...)*” (Rosemberg, 2009: 8).

Tal como se mencionó con anterioridad, en la práctica de taller se trabajó combinando los postulados del teatro comunitario, con algunas de las técnicas de Augusto Boal (1980) en su *teatro del oprimido*. La primera que elegimos desarrollar fue el teatro imagen. Esta actividad estuvo



dividida en cuatro pasos: 1) observar la imagen recibida, 2) identificar qué problemática hay en ella, 3) ligar la misma a su experiencia personal y a su vida cotidiana y 4) construir colectivamente posibles soluciones. Tal como expresa Boal (1980) esta técnica consiste en pensar con imágenes, utilizando el cuerpo como material (expresiones faciales, posturas corporales, distancias y proximidades).

A lo largo de la dinámica, se trabajaron en las imágenes dos tipos de problemáticas. En primer lugar, aquellas ligadas a las situaciones del ámbito público (paro de transporte, contaminación del agua, baches en las calles, etc.). En estos momentos, apareció fuertemente la experiencia del día a día, pero al mismo tiempo los/as niños/as identificaron como único responsable de esas problemáticas al Estado. Las soluciones consistieron, entonces, en que el Estado se hiciera cargo y respondiera ante esas situaciones. En segundo lugar, se trabajaron problemáticas ligadas al ámbito de lo privado (pelea con un amigo/a, dos personas discutiendo, etc.). En esa instancia, se pudo identificar la acción individual como el motor de la resolución de esa problemática, reconociendo que las acciones personales pueden también transformar la realidad social. Además, nos interesa rescatar una problemática en particular que fue la ligada a la violencia en el fútbol. Tanto al momento de representar la imagen como de buscar una solución, se generó una gran afectación y un entusiasmo particular en todo el grupo, que participó activamente en ambas instancias. Dicha problemática, además de ser actual, los/as interpeló no sólo en la realidad social sino en el ámbito individual de su vida cotidiana. De esta forma, trabajar con imágenes permitió, por un lado, liberar al cuerpo y ponerlo al servicio de la construcción



teatral. Y por el otro, reflexionar sobre la realidad y ensayar posibles soluciones a las problemáticas de la misma.

Otra técnica que utilizamos fue el teatro estatua, que consistió en realizar imágenes en torno al tema de la violencia. En las estatuas construidas por cada grupo se simbolizó la violencia a nivel macro

(secuestros, robos, asesinatos, policía, terrorismo, etc) . Al momento de modificar esas situaciones aparecieron el abrazo con los/as otros/as y las sonrisas como lo opuesto a la violencia. Sin embargo, en el debate que se hizo luego de la experiencia teatral, los/as niños/as pudieron identificar la violencia en situaciones cotidianas de cada día. Reconocieron en situaciones que vivieron y en cosas que les suceden todos los días en la escuela, el barrio y la familia, rasgos de violencia. Esto ocurrió porque, tal como dice la Universidad Trashumante (2001), al movilizar el cuerpo también se movilizan las ideas. Es por esta razón que, después de vivenciar la violencia a través del cuerpo y el movimiento, se atrevieron a ponerle palabras a situaciones que los/as atraviesan y los/as problematizan. Así, el cuerpo y el contacto con el/la otro/a permitieron realizar un ejercicio teatral que identifica, desnaturaliza y cuestiona lo cotidiano y establecido.



Para continuar con la aproximación al lenguaje teatral, decidimos realizar una dinámica que consistió en una dramatización colectiva guiada por una narración externa. Este trabajo se potenció con el uso de las máscaras realizadas por los/as niños/as y con vestuarios. Así, los/as niños/as fueron aproximándose a la noción de personaje desde el mismo hacer,

construyendo la gestualidad, la voz y la forma de moverse de esa otredad que ahora los/as estaba habitando. Por ejemplo, un niño manifestó: *“Yo ya no soy Tobías, ahora soy el señor verde.”* o *“Yo soy un luchador oriental.”*. Entonces, ya desde el inicio del trabajo el cuerpo se puso a disposición de todo lo que se narraba en la historia. La misma estaba construida a partir de estímulos (obstáculos, sentimientos, climas, escenarios diversos, etc.), que le permitieron a los/as niños/as jugar con la gestualidad, tonos de voz, planos y calidad de movimientos, velocidad, etc. Vale aclarar que la máscara tuvo un rol muy importante en este trabajo porque permitió trascender la vergüenza y la inhibición que había aparecido en encuentros anteriores. La misma funcionó como una coraza que permitió protegerlos/as de la mirada del otro/a. Esta actividad marcó un antes y un después en el desarrollo de la práctica del taller porque

implicó un trabajo fuertemente teatral que generó un impacto positivo y mucho disfrute en el grupo.

Es importante decir que todas estas dinámicas teatrales no pueden ser separadas del contexto social en el que sucedieron. Siempre se trabajó sobre la realidad existente y sobre la posible, intentando que los/as niños/as puedan hacer una transferencia a la vida cotidiana de aquellos cambios que ensayaron en el teatro. Lo importante fue que el teatro se constituyó como una herramienta para que cada niño/a perciba el valor, la necesidad, el sentido y la significación individual y social de lo que hace (Vega, 1996). De esta forma, el teatro adquiere en nuestra práctica una dimensión política que se expresa en el proceso de construcción colectiva y creativa con

los/as niños/as. *“(...) el arte como instrumento (...) tiene un verdadero potencial, ya que puede ser un medio de auto-reflexión, de auto-realización y auto-conocimiento. Esto puede ser el comienzo de un diálogo y el diálogo es desde luego la verdadera naturaleza de la política.”* (Muri & Vallarino, 2013: 173).



El teatro, entonces, pone en acción el vínculo del niño/a con el contexto cotidiano, sus valores, su historia personal y colectiva, así como las causas que determinan su realidad. En este marco, desarrollar la capacidad creadora no implica sólo una transformación personal sino también un cambio a nivel social. Porque, al hacerlo, el/la sujeto/a no sólo se valora a sí mismo/a sino que también valora el trabajo del otro/a y toma consciencia de cómo puede transformar la comunidad en la que vive. La transformación comienza primero al interior del grupo, luego se proyecta a su casa, su familia, su escuela, su vida cotidiana y por consecuencia a la comunidad a la que pertenece. Cuando alguien descubre sus capacidades creativas está también construyendo un pensamiento crítico sobre él/ella mismo/a, sobre el mundo y sobre los/as otros/as. De esta manera, *“Si todo ser*

humano se convirtiese en una potencialidad creativa no se permitiría, seguramente, éste mundo absurdo en el que vivimos.” (Bidegain, 2007: 35)

3.2.6. PROBLEMATIZAR LA REALIDAD Y TRABAJAR PARA CAMBIARLA

El trabajo sobre distintas problemáticas sociales se basó, fundamentalmente, en movilizar el cuerpo y las ideas para hacerle frente a ciertas concepciones fatalistas e inmovilizadoras que atraviesan el mundo en el que vivimos. Tal como dice Paulo Freire (2003), estas ideologías funcionan como una anestesia que nos lleva a pensar que la realidad es inmodificable y que no hay nada que hacer para revertirla. Para modificar estas ideas, se pusieron en juego las siguientes dinámicas:

OBJETIVO GENERAL	DINÁMICA	DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
ESTIMULAR EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA, CONSTRUYENDO NUEVOS MODOS DE PENSAR Y ACCIONAR EN EL MUNDO Y LA REALIDAD.	COLLAGE GRUPAL	SE COLOCAN EN LA PARED DOS AFICHES CADA UNO DE ELLOS TENDRÁ EN SU PARTE SUPERIOR UN CARTEL: UNO DIRÁ “MUJERES” Y EL OTRO “VARONES”. LA DINÁMICA CONSISTE EN RECORTAR DE REVISTAS TODO AQUELLO QUE EL GRUPO CREA QUE LE PERTENECE A UN GÉNERO O A OTRO Y PEGARLO EN EL AFICHE CORRESPONDIENTE. UNA VEZ TERMINADO, SE INVIERTEN LOS CARTELES QUE IDENTIFICAN CADA AFICHE Y SE GENERA UN DEBATE GRUPAL ACERCA DE LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO.	<ul style="list-style-type: none"> - RECONOCER A LOS ROLES DE GÉNERO COMO CONSTRUCCIONES POSIBLES DE SER TRANSFORMADAS Y PENSADAS DE OTRO MODO. - ESTIMULAR EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA. - ABORDAR TEMÁTICAS REFERIDAS AL GÉNERO A TRAVÉS DEL ARTE. - PROMOVER EL TRABAJO GRUPAL.
	REFLEXIÓN MUSICAL	LA DINÁMICA INICIA ESCUCHANDO UN COLLAGE MUSICAL, DONDE APARECEN EXTRACTOS DE CANCIONES DE MODA QUE HABLAN SOBRE LOS ROLES DE GÉNERO. LUEGO DE UN DEBATE GRUPAL, SE PROPONE QUE EN SUBGRUPOS SE ESCRIBAN NUEVAS CANCIONES DONDE PUEDEN REPENSARSE LOS ROLES SOCIALMENTE ASIGNADOS A MUJERES Y HOMBRES.	<ul style="list-style-type: none"> - RECONOCER LOS MODOS DE SER QUE SE TRANSMITEN A TRAVÉS DE CANCIONES, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, ETC. - UTILIZAR A LA MÚSICA COMO LENGUAJE. - ESTIMULAR LA CREATIVIDAD Y EL DISFRUTE, EN UN CLIMA LÚDICO Y DE TRABAJO GRUPAL.

Las dinámicas que pusimos a funcionar en la práctica tuvieron como objetivo reconocer que la realidad no *es* así sino que *está* de ese modo y que el mismo sirve a determinados intereses del poder. El teatro, entonces, posibilita poner en marcha procesos de descubrimiento para revisar la realidad y construir una mirada multifocal de la misma. Una mirada que implica “(...) *entender un fenómeno externo; eso quiere decir descubrir los mecanismos subyacentes al fenómeno observado y develar su funcionamiento.*” (Muri &

Vallarino, 2013: 23) ¿Para qué? Para comprender que no existen los inmovilismos en la realidad sino que siempre hay que algo para hacer, transformar, revisar, cuestionar.

Al trabajar con problemáticas ligadas a la propia vida y reconociendo lo sensible de dicho abordaje, decidimos establecer dos ejes desde los cuales articular los debates: diversidad y horizontalidad. La diversidad, entonces, como el reconocimiento de las diferentes miradas, deseos y experiencias que hay entre los/as sujetos/as. Diferencias que, al ser tenidas en cuenta, enriquecen los trabajos y nos enseñan a construir con el/la otro/a y desde lo diverso. Y la horizontalidad, entonces, como la forma metodológica concreta de afrontar la tarea; donde el hacer y el pensar se construyen de manera colectiva. Hay lugar para todos los rostros y todas las voces y, al mismo tiempo, todos los aportes son necesarios y válidos. No hay, entonces, una estructura verticalista donde existen voces más importantes que otras, sino que el trabajo es conjunto, horizontal y comunitario. De esta manera, desde la forma metodológica ya comienzan a cuestionarse algunas estructuras establecidas por el sistema en el que vivimos.

Para combinar el abordaje de distintas problemáticas con el teatro como herramienta para hacerlo, nos parece importante rescatar el aporte de Sandra Muri y Diego Vallarino (2013), referentes del colectivo de teatro social *Métis´Arte* (Suiza). El mismo consiste en pensar un recorrido anatómico entre el arte y lo social. Así, los ojos aparecen como la primera estación permitiéndonos ver la realidad desde una mirada profunda y consciente, descubriendo las relaciones de poder que existen tanto en el mundo como en nuestra vida cotidiana. Luego, continuamos con la nariz como medio para lograr una sensibilización que despierte nuestra humanidad alejándonos de las opresiones que hemos naturalizado. En tercer lugar, la boca como emisora de la voz, nos permite recuperar la palabra para nombrar aquellas cosas que son injustas y nos hacen daño. Todo este recorrido está sostenido por la columna que implica un marco ético que busca construir “(...) *un nuevo ser humano dotado de subjetividades múltiples o, dicho de otra manera, un nuevo sujeto social dotado de subjetividad.*” (Muri & Vallarino, 2013: 101).

En todas las dinámicas que fuimos trabajando el eje estuvo puesto en pensar los problemas desde los conceptos de “estructura” y “coyuntura” propuestos por Roberto “Tato” Iglesias (2014), referente de la Universidad Trashumante. Habitualmente cuando nos preguntamos por los problemas que vemos en la realidad, los primeros que salen a la

luz son los problemas coyunturales. Mientras que los problemas de fondo, es decir los que causan la coyuntura, son los problemas estructurales. Iglesias (2014) dice que si no se trabaja sobre la estructura difícilmente podrá transformarse la coyuntura. Por esta razón, las dinámicas que fuimos realizando se basaron en reconocer primero los problemas coyunturales, para luego pensar en aquellos que los causan y así transformar las estructuras.



La primer dinámica con la que trabajamos fue la de realizar un collage en relación a los objetos que habitualmente se asocian a las concepciones de género de varón y mujer. En un primer momento, sucedió que los niños pegaban imágenes sólo en el afiche que correspondía a los varones y las niñas sólo al afiche correspondientes al de mujeres. Frente a esto, se les señaló que todos/as debíamos participar en

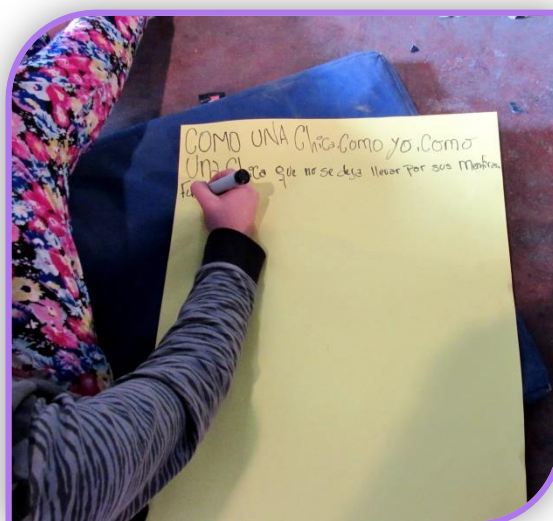
la construcción de ambos afiches y no sólo con el que nos sentíamos identificados/as. Al culminar esta primera parte de la actividad, los afiches quedaron contruidos de la siguiente manera: a) el afiche correspondientes a las mujeres estaba compuesto por imágenes de cremas, perfumes, mayonesa light, zapatos con tacos, carteras, revistas de moda, entre otros y b) el afiche de los varones quedó compuesto por imágenes de: autos, mujeres semidesnudas, ropa deportiva, boxeo, entre otros. Luego, frente a la acción de intercambiar de lugar los carteles que indicaban la palabra mujer y varón, apareció una negación y asombro por parte de todo el grupo. A partir de esto, se inició un debate en donde la pregunta disparadora fue si realmente existen cosas para mujeres o varones o si simplemente existen cosas que podemos elegir. Algunos ejemplos de esto son: una niña



dijo “*Los varones no pueden usar carteras.*”, mientras un niño le contestó “*La crema es para mujeres.*”. Frente a esto, se les preguntó: “*¿Quiénes dicen o establecen estas cosas?*” y la respuesta unánime fue: “*Todos.*”.

Otra cuestión importante que apareció fue en relación a cómo debía tener el pelo una mujer y un varón. El grupo en su mayoría contestó que el pelo largo es para mujeres. Sin embargo, la coordinadora manifestó que conoce a alguien que es varón y tiene pelo largo, a lo cual un niño contestó: “*Ah, entonces es Rampunzel.*”. Así, a lo largo de toda la actividad se discutió acerca de diferentes elementos asociados al género y la imposibilidad de poder ser utilizados por otros géneros. Después de distintas preguntas e intercambios en relación a los propios saberes y experiencias, logramos llegar a un consenso en relación a que ante todo lo que existe podemos elegir independientemente del género con el que nos sentimos identificados/as.

Otra dinámica que se realizó en relación a la anterior, fue la de identificar estereotipos de género en diferentes canciones que escuchan ellos/as. Después de escuchar las canciones, se abrió un debate acerca de cómo eran las mujeres y los hombres que aparecieron en esas letras. A lo referido con lo femenino se lo asoció con las tareas domésticas, destinadas al sufrimiento por el engaño y el abandono de los hombres. El género masculino era calificado como “ganador” por estar relacionado con muchas mujeres al mismo tiempo, además de exigirles cosas a ellas. Todo este material desencadenó distintas discusiones en donde se puso en juego la propia experiencia de vida y donde pudieron pensar cómo los estereotipos de género determinan la organización de su casa, la escuela, el barrio, etc.



En este contexto, hablando respecto de las tareas domésticas que aparecen en las canciones, un niño afirmó que “*Los varones salen a trabajar y las mujeres tienen que cocinar, tienen que prepararle la comida para cuando vuelvan del trabajo los hombres.*”.

Ante esto, surgió la pregunta respecto de dónde está establecido que eso debe ser así. Luego de unos minutos de reflexión, otro niño afirma que “*Es el mandamiento que tiene la mujer.*”. A raíz de esta afirmación, nos preguntamos acerca del origen del mandamiento, para trascender lo coyuntural de esa problemática e indagar en sus causas estructurales. Así fue que un niño contestó que “*El mandamiento salió del hombre*”. Entonces, a partir de esta afirmación, empezamos a identificar que estas cosas que reflexionamos son construcciones sociales que pueden pensarse de otro modo. Eso motivó la segunda práctica de la actividad en donde tuvieron que escribir ellos/as sus propias canciones. En esta segunda actividad salieron a la luz otras problemáticas referidas a lo expuesto anteriormente. Una de ellas fue que si bien al interior de cada grupo se manifestó un intento de pensar nuevas formas de ser y pensar los roles de género, esto quedó en el plano del debate y no se pudo expresar en las letras. El único cambio posible que pudieron hacer es que los hombres tomaran el rol sobre la actividad doméstica. Sin embargo, cambiaron los modos de asumir ese rol pensándolo como una elección que alguien puede hacer y no como una obligación que tiene para con otro/a.

En esta dinámica para abordar problemáticas sociales, el arte nos abrió un camino de reflexión para: a) ver más allá de lo que nuestros ojos miran, para poder comprender el afuera desde adentro. Es decir, sentir qué emociones y sentimientos nos genera los roles que ocupamos, los lugares que habitamos, las cosas que nos pasan; b) sentirnos a nosotros/as mismos/as y a los/as otros/as para despertar cuerpos mecanizados, dormidos, quietos. Se trata entonces, de sensibilizar los cuerpos y transformarlos en expresivos y sensibles; c) poder recuperar la voz para poder nombrar aquello que me molesta, hace daño y quiero cambiar, para recobrar así la dignidad humana y d) aportar a la estructuración de un ser nuevo que reflexiona sobre nuevas subjetividades, resistiendo a la opresión. El trabajo estuvo estructurado a partir de ver el afuera, sentir desde adentro de esa realidad, abordarla desde distintos lenguajes artísticos para entenderla y descubrir la molestia, ver quién la genera y cuáles son los motivos. Y para, por qué no, transformarla.

3.3 EL VALOR DE LA EXPERIENCIA

Luego de realizar la sistematización de nuestra práctica nos parece interesante compartir la experiencia individual en relación a los roles de coordinadora y observadora.

Dichos roles fueron atravesados por cada una de nosotras fueron atravesados de maneras distinta, encontrando hallazgos y dificultades diversas que enriquecieron la práctica en su totalidad. Por eso, compartirlo permite echar luz sobre cada uno de estos roles y mostrar la singularidad de cada abordaje personal y particular. Tenemos la pretensión, entonces, que esto sea de utilidad para otros/as educadores y educadoras que puedan, a partir de leer eso, problematizar sus práctica y encontrar claves para poder seguir adelante.

Pero, ¿por qué es importante compartir la experiencia con otros/as? Jorge Larrosa, pedagogo y filósofo español, dice “(...) *La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad*” (Larrosa, 2003: 7). Por eso, compartir la experiencia es compartir, de algún modo, ese proceso de formación que atravesamos y eso que somos. Elegimos, entonces, reivindicar y revalorizar la experiencia, tantas veces menospreciada en los ámbitos académicos y científicos, como un modo de construir saberes. La experiencia es subjetividad, es fugacidad, es cuerpo en movimiento, es sensibilidad. Eso le da un valor único e irrepetible porque, tal como dice Larrosa (2003), la experiencia está siempre ligada a situaciones concretas, particulares y contextuales. Pero, a su vez, es capaz de mutar en el tiempo, transformándose y volviéndose novedad cada vez.

“*La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.*” (Larrosa, 2003: 3) y se caracteriza porque “(...) *Tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.*” (Larrosa, 2003: 3). La experiencia, entonces, está íntimamente ligada con la vida, con la pulsión de ser, con lo caótico de existir. Y por eso es única. Dos personas pueden compartir un espacio, un tiempo y una situación, y seguramente sus experiencias sean distintas. Experimentamos de acuerdo a lo que somos y lo que somos también es resultado de lo que experimentamos. La experiencia es lo que nos pasa más otras cosas, es un desbordamiento que excede cualquier lógica... y por eso, porque desborda y explota por todos lados, decimos que es un acontecimiento. Igual que el teatro. Sucede y se acaba. Podemos contar algo de ella, pero no todo. Podemos ponerla en palabras, pero eso nunca será un reflejo perfecto de lo que sucedió. La experiencia existe por fuera de nosotros/as, media entre lo que somos y lo que podemos ser, es transformadora por naturaleza.

De esta manera, a partir de los textos que compartiremos a continuación, les convidaremos las vivencias, sentimientos, dificultades y deseos que surgieron al interior de nuestra práctica. Siempre convencidas de que pensar nuestras experiencias pasadas puede ofrecernos respuestas sobre nuestro presente y, a su vez, darnos pistas sobre cómo abordar el futuro. Y si, además, nuestras experiencias comparten lugar con otras experiencias, todo se enriquece. La experiencia, de esta manera, “(...) *Es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí (...).*” (Larrosa, 2003: 5). En consecuencia, “(...) *No se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura.*” (Larrosa, 2003: 5). Por eso, los textos que siguen y todo el trabajo están siempre abiertos a nuevas miradas que los enriquezcan y los transformen.

3.3.1. EL PODER DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SU VÍNCULO CON LA PRÁCTICA TEATRAL

(POR ANA LUZ CÓRDOBA GÁTICA)

Pensar y pensarme en este interminable proceso que es el encuentro con los/as otros/as, recordar cada uno de estos encuentros, cada desafío que aparecía, cada hallazgo, cada frustración, pero también cada mirada, abrazo, sonrisa rehabilitadora que resignificaba esa adversidad para seguir apostando; todo esto me hace reflexionar sobre la fortaleza que posee la práctica pedagógica. Práctica pedagógica ligada nada más y nada menos que al teatro. El teatro como ese puente habilitador de nuevos mundos, miradas, para que los saberes entre quiénes fuimos coordinando cada encuentro y los/as niños/as que participaban junto a nosotras, hiciera que el mismo tomara vuelo, un vuelo que solo es palpable gracias a la experiencia misma de ser realizado en ese momento y espacio único.

La experiencia de haber transitado este proceso para mí, fue un gran desafío, pero a su vez un tremendo descubrimiento para pensarme y tomar mayor conciencia de ahora en adelante no solo en mi práctica como hacedora de teatro, sino, también como sujeta a la cual le interesa poder intercambiar saberes constantemente. Sí, intercambiar saberes, ya que eso es uno de los hallazgos más significativos que me deja esta inmensa aventura que fue nuestra práctica. Nosotras transmitimos y compartimos en cada encuentro saberes, para y con los/as niños/as, pero también entre nosotras. Siempre atentas a poder colaborar una con

la otra como pares y no como personas que disputaban quién lo hacía mejor o tenía más para transmitir. Eso por un lado. Por el otro, el recibir los saberes de los/as niños/as constantemente era una emoción en cada oportunidad. Aprender colectivamente cada instante, eso fue, es y será la riqueza más reconfortante que me deja haber vivido este proceso.

Dentro del recorrido vivenciado, en donde nuestra forma de llevar a cabo nuestra práctica fue la de los roles de coordinador/a y observador/a, me parece interesante manifestar ciertas consideraciones sobre dichos roles. En primer lugar, el rol del coordinador. Rol del cual, poco había experimentado, ya que en pocas oportunidades había coordinado grupos y en particular solían ser con personas adultas. Fue una aventura llena de incertidumbres, de temores de no poder alcanzar los objetivos, pero de mucho aprendizaje y compañerismo por parte de mis compañeras, mis pares en esto. Coordinar no sólo me llevó a experimentar la adrenalina de poder transmitir saberes, sino que y fundamentalmente, el desafío y afortunado acierto de revalorizar esos saberes, construir nuevos ante los aciertos y desaciertos de los mismos, como también el ida y vuelta que se establecían con los/as otros/as, como un enorme aprendizaje en conjunto.

El rol de coordinar me deja la honda experiencia de comprender con más precisión la importancia de escucha hacia el otro/a, hacia el grupo con el que se está; de lograr estar atenta a todo lo que ese colectivo con el que uno está compartiendo ese encuentro está necesitando que se atienda. La importancia de cómo transmitir saberes, para que sean comprendidos por todos/as y de los tiempos que implica para cada uno/a aprehender, adquirir los mismos. Sobre todo, me deja resonando fuertemente, lo necesario que se hace ser conscientes de que estamos permanentemente compartiendo, trasmitiéndonos saberes entre todos/as. Que todos/as somos importantes dentro de ese vínculo y que ese medio de transmitirnos conocimientos, saberes, sea atravesado por el teatro, genera en mí aún más convencimiento y gran satisfacción sobre el valor transformador que hace luz constantemente en quiénes elegimos el arte y en este caso el teatro como medio para expresarnos, comunicarnos, ser y estar en este mundo.

En lo que respecta al rol de observador/a, considero que también fue un gran desafío durante el proceso. Colocarse como sujeta que observa, que mira todo lo que sucede alrededor, no es tarea fácil. Por un lado, porque al momento de observar sucedían varias

situaciones en paralelo que exigían una atención de la cual a veces sólo parcialmente lograba volcar en mi cuaderno de apunte, porque surgía en mí la necesidad de observar todo lo que pudiera, ya que sería información de aporte a nuestra práctica y desarrollo sistemático. A su vez, y no menos importante, el duro trabajo que era solo hacerme cargo de que mi rol era constantemente observar, mirar y tomar nota sobre ello. En cada encuentro, por momentos y por diferentes circunstancias, me corría del lugar de observadora para atender emergentes que iban surgiendo. Éste último fue un gran desafío, que de a poco pudo mermarse en mi modo de proceder en este rol en cada encuentro y lograr así un mayor equilibrio en lo que respectaba a poner el cuerpo únicamente en el valioso rol de mirar, observar.

Haber podido tener la experiencia de palpar, transitar, vivir esta práctica pedagógica atravesada por lo teatral, generó en mí un placer único, pero ante todo un aprendizaje inmenso. Aprendizaje que sólo la experiencia de vivenciarlo me enseñó a comprender cómo la realidad es tremendamente transformadora y muchas veces iba modificando lo planeado para cada encuentro por nosotras. Es decir, uno se basa en la teoría y ante eso planifica. Propone determinadas aspectos, actividades a trabajar, pero el contexto, el escenario con el que nos vamos topando día a día, encuentro a encuentro y lo que sucede in situ es lo que termina muchas veces virando la brújula para otro lado. Por eso, entender la importancia de una escucha y mirada atentas y ante ello poder ser consecuentes y así modificar lo presupuesto, lo planeado, hace posible que se generen nuevas formas de desarrollar la práctica misma, de poder abordarla y así, siga nutriéndose de nuevos saberes compartidos. Y en esto último, el arte, el teatro una vez más me demuestra su desmedido y amoroso poder transformador, inclusive dentro de la práctica pedagógica, como un encuentro habilitador de nuevos mundos posibles.

3.3.2. ¿QUÉ PASA CUANDO LA MAGIA SUCEDE? (POR AGUSTINA MADARIETA)

A lo largo de todos estos meses de trabajo, mi hacer transitó entre los roles de coordinadora y observadora. Reflexionar sobre las dificultades y hallazgos de ese hacer no es tarea fácil. Es reconstruir recuerdos, sensaciones, miedos... es traerlos a la memoria y

saber que, necesariamente, siempre estarán atravesados por quién soy hoy. Ahora. Mientras recuerdo y escribo, mientras hago palabras la memoria. No pretendo, entonces, exponer ideas acabadas acerca de lo que implica coordinar y observar en una práctica de taller, sino más bien compartir sensaciones, cosas que pensé o pienso cuando reviso mi hacer, interrogantes, deseos...

Si me pregunto qué significó durante tantos meses coordinar el taller sólo encuentro una respuesta: habilitar espacios. Abrir, hacer que suceda, mover, conmover. Algo que, en definitiva, no sucede si los/as otros/as no desean que sea. Ser coordinador/a implica, al menos para mí, suscitar confianza, hacer que los espacios sean cálidos, cómodos, amables. Pero sobre todo ser capaz de comunicar a los/as otros/as que sin cada uno/a de ellos/as no hay espacio, no hay grupo, no hay coordinador/a. Ocupar ese rol no es fácil y esto no es novedad. Requiere un cuerpo atento, receptivo, abierto. No me imagino ser coordinadora desde una esquina del espacio. Necesito moverme, estar ahí, involucrarme en la tarea desde y con el cuerpo. Coordinar jugando o jugando a coordinar. Estar. Ahí. En ese instante. A veces mágico, otras duro, difícil, complejo.

Trabajar con niños/as es hermoso. Abre espacios infinitos donde encontrarse, construir juntos/as, estar juntos/as. Ser coordinadora me permitió siempre rondar en torno a la misma pregunta: ¿cómo hacemos para estar juntos/as? Porque trabajar en grupo es aprender, todo el tiempo, a estar con otros/as, a hacer y construir colectivamente. En un mundo donde los vínculos con los/as otros/as están tan golpeados, creo que los espacios donde las personas nos encontramos, nos miramos a los ojos y hacemos algo entre todos/as son necesarios, imprescindibles. Ser coordinador/a es, como ya dije, abrir espacios. Pero también, y sobre todo, reconocer la autonomía de cada niño/a y del grupo en sí mismo. Es saber correrse, dejar al grupo y a la magia hacer. Que suceda.

Cada vez que ocupé ese rol, cada vez que me tocó estar frente al grupo y coordinar, deseé que mi práctica (desde su misma forma de comunicar y estar ahí) pudiera ensayar nuevas formas de vincularse con los/as otros/as. Que desaparezcan las estructuras verticalistas que organizan este mundo, que estemos más cerca, que podamos mirarnos y encontrarnos en ese espacio compartido. El rol de coordinadora me permitió ensayar esos nuevos modos: habilitar momentos donde el grupo reconociera su valor, la importancia del acto de cada día, de ese juego, esas manos tomadas, esas risas, ese problema resuelto en

conjunto, ese debate, esa merienda compartida. No sé... quizás el deseo sea enorme. Pero confío en que, a lo largo de los meses, trabajamos junto con mis compañeras en construir ese nuevo aprendizaje. Que, por supuesto, es un aprendizaje difícil de “medir”, porque transforma las estructuras personales para que ese “estar juntos” del que hablaba hace un momento, sea ahora placentero, vital y revolucionario.

Y observar... eso sí... es la otra cara del trabajo. Es abrir la mirada y estar igual de receptivo/a y atento/a como se está al coordinar. Mirar todo (o intentar hacerlo). Es una tarea ardua, compleja, que requiere de una predisposición absoluta del cuerpo entero. Mirar y escribir, escribir y mirar. Y luego, cuando el taller termina, organizar esas notas y reconstruir lo que sucedió. Personalmente, disfruté muchísimo del rol... me permitió ver cosas que, de otra manera, no hubiese visto. Mirar las dificultades que aparecen en algunas actividades, descubrir cuándo el grupo se bloquea y cuándo avanza sin problemas, atender a los emergentes que surgen... todo eso, ¿para qué? Para enriquecer la práctica de taller, revisarla y mejorarla. Pero, si bien esta mirada aporta datos importantísimos acerca de la práctica, los registros del observador/a son siempre registros situados, personales y subjetivos. No es posible, creo, separar de mi mirada las cosas que pienso, siento, soy. Miro de acuerdo a lo que soy. Por eso, si dos personas observaran un mismo encuentro probablemente los registros serían distintos. Y es justamente eso, el carácter personal, subjetivo y único de las observaciones, lo que les da un inmenso valor.

Paulo Freire (2003), en su libro *El grito manso*, dice que toda práctica educativa implica que nos hagamos una pregunta: ¿qué pienso de mí mismo/a y de los otros/as? Yo le agregaría: y del mundo. Qué pienso. Tengo que poder preguntarme eso porque eso va a definir lo que yo haga con los/as otros/as. Los roles de coordinador/a y observador/a se nutren de esa pregunta y, al mismo tiempo, trabajan en transformar sus posibles respuestas. Mientras coordino, hago con los/s otros/as y los/as otros/as hacen conmigo. Es un hacer compartido, es acción, movimiento. Mientras observo, miro la acción y también miro todo lo que de ella se desprende (dificultades, hallazgos, problemas, bloqueos, etc.). Hacer dialogar ambas miradas es, en definitiva, volver a responder esa pregunta y, sobre todo, aprender. Eso fue lo que hice durante todos estos meses: aprender. Desde y con el cuerpo. Desde y con los/as otros/as.

Es difícil que estas palabras trasciendan mi experiencia individual. Soy yo que escribo y comparto, que construyo y reconstruyo permanentemente lo que vi, sentí, pensé. Si para algo pretenden servir estas notas, es simplemente para eso... para que cada educador/a reconozca el valor inmenso de su experiencia, de su práctica cotidiana, de lo que hace y deshace cada día. Para reconocer que en las tareas de coordinar y observar radica un poco la magia que hace a toda práctica pedagógica. Porque sí, esto es más magia que otra cosa. Sucede y ya. Y es hermoso, reparador, esperanzador. Es la realidad mágica de cada día haciendo de las tuyas... y nosotros/as, en definitiva, siendo con ella.

3.3.3 JUGAR AL TEATRO... CONSTRUIR NUEVOS MUNDOS (POR JULIETA ZAMORA)

Accionar y pensar la práctica, reflexionar en torno a ella, elaborar saberes y comunicarlos fue parte de un proceso que atravesamos en el cual cada una de nosotras sintió, vivenció, pensó y experimentó un sinnúmero de situaciones diversas. A lo largo del camino fueron apareciendo muchos descubrimientos reveladores. Uno de los hallazgos más valiosos para mí fue descubrir que el teatro puede ser pensado y ejercido de otros modos, diferentes de los que están contenidos generalmente en nuestra formación. Antes de empezar el taller tenía la convicción de que el arte puede ser ejercido por cualquier persona, y que tiene un gran poder para transformar la realidad. El Galponcito, el espacio que nos acogió todo este tiempo, pasó a ser un espacio de lucha y de resistencia y un escenario potente para el teatro. Un teatro colectivo, que se lleva a cabo dónde está la gente, que se construye con otros/as, donde se comparten historias de vida y un lugar que habilite a poder abordar las problemáticas que nos oprimen y nos duelen. Un teatro que pueda servir para ensayar otros modos posibles de vincularnos en el mundo.

Rescato, además, el valor de la reflexión-acción. La tarea de escribir un proceso, reflexionar en torno a él, mirarlo desde diferentes enfoques, distanciarse y poder rescatar de una misma experiencia varios aprendizajes (individuales y grupales). Esas reflexiones que fuimos realizando estuvieron ancladas en la experiencia y no en la racionalidad, convirtiendo a cada encuentro en un momento irrepetible e único, con todo el cuerpo puedo en ese aquí y ahora.

Con respecto a los roles que fui transitando alrededor del proceso, encontré hallazgos y dificultades que me sirvieron para poder reflexionar mi accionar y conocer cómo mi cuerpo habita cada uno de ellos. Haber construido roles horizontales, tanto entre nosotras como con los/as niños/as, facilitó que la práctica sea dinámica y que se pudieran construir estructuras más flexibles y estando abiertas al surgimiento de nuevas formas de estar en ese espacio. Con respecto al rol de coordinadora, fue uno de las funciones en donde me sentí más a gusto. A lo largo de toda la práctica, fui descubriendo que en varias ocasiones era necesario agudizar la escucha grupal y no tratar de imponer las actividades si realmente no estaban funcionando. Muchas veces me era dificultoso descubrir si la resistencia generada por el grupo se debía a que las actividades propuestas invitaban a poner el cuerpo de una manera diferente y a pensar otras formas posibles de ver la realidad, o si realmente no funcionaban porque no tenían lugar en ese tiempo y espacio. Para poner echar luz a esas reflexiones, la persona que me acompañaba en la coordinación y la que observaba cumplieron un papel fundamental para mí ya que me ayudaban a pensar cómo resolver ciertas situaciones en las que teníamos que trabajar con el emergente. Además, pensar al rol de la coordinación como un intercambio de saberes con todo el grupo hizo que la tarea sea sumamente enriquecedora.

El mayor obstáculo que encontré en el camino fue poder asumir del modo más completo posible el rol de observadora. En primer lugar, me era muy difícil abandonar el rol de trabajar ahí, con el cuerpo presente en lo que les iba ocurriendo a los/as niños/as y dedicarme plenamente a mirar. En muchas ocasiones, cuando surgía un emergente de cualquier tipo (un/a niño/a necesitaba algo, un/a niño/a se caía, una mamá venía a hablar, etc.) me costaba mucho no ir al encuentro de eso que ocurría y dedicarme a observar. Por otro lado, poder estar atenta a mirar y registrar todo lo que estaba pasando me era dificultoso. Gracias a esta dificultad, pude descubrir muchos aspectos de mi personalidad y de mis formas de habitar la práctica de taller. Al hacer una observación activa y experiencial, al mirar las cuestiones que me interesaba rescatar y las que no pude ver cuáles son los aspectos de la práctica que llaman mi atención y cuáles no. Sin embargo, a lo largo del taller y a medida que iban pasando los encuentros trate de enfocarme más y agudizar mi mirada para que sea lo más completa posible.

El hecho de reflexionar sobre todas estas dificultades, me sirvió como aprendizaje para poder seguir creciendo en esta tarea de llevar a cabo un trabajo artístico con la finalidad de poder ensayar posibles transformaciones en la realidad. Esto último, para mí, fue el verdadero hallazgo de nuestra práctica. Todo el recorrido atravesado durante este trabajo viene a confirmar todo lo que yo pensaba sobre el teatro. Me anima y alimenta mis ganas de seguir formándome y continuar con este trabajo y poder legitimar el teatro como una práctica pedagógica. Ver que todo lo que pensamos teóricamente funciona y se potencia en el interior de la práctica fue para mí lo más valioso y lo que me llevo como equipaje para abordar otros trabajos. Apostar a una pedagogía de los cuerpos en movimiento, poder vivenciar como desde el cuerpo sensible podemos abordar problemáticas difíciles de enfrentar desde la palabra, poder confirmar que el arte es inherente al ser humano, que todos podemos crear, hacer y experimentar una producción artística y estética. Eso y muchas más cuestiones difíciles de registrar desde la palabra fueron las que tuvieron importancia en esta práctica de taller.

A partir de ahora, la lucha se centrará en poder generar nuevos y más espacios en donde se lleven a cabo estas prácticas artísticas. Poderlas legitimar y valorizar como cualquier otra, y que no quede en el plano de lo personal y subjetivo. Poder pensarlas como formas de generar conocimiento académico y de enseñarlas como parte inseparable del arte en general.

CAPÍTULO IV:
CONVIDAR LA EXPERIENCIA: RETAZOS DE
LO VIVIDO

4.1. ¿QUÉ ES LA INSTALACIÓN? ACLARACIONES NECESARIAS...

Para compartir el proceso de nuestra práctica con el/la espectador/a, decidimos construir un dispositivo escénico ligado a la idea de instalación. Teniendo en cuenta que este concepto está inmerso en una discusión permanente respecto a su dificultad para ser definido, nos interesa establecer ciertos parámetros que van a organizar la construcción de nuestra instalación. En primer lugar, la idea de hibridación como eje de la instalación, donde se mezclan múltiples lenguajes artísticos y se cruzan materiales y técnicas diversas. En segundo lugar, la importancia de que la instalación sucede en un espacio y tiempo determinado que condiciona su existencia, su sentido y su razón de ser. De modo que, si la instalación cambiara de espacio y de tiempo probablemente no sería la misma. Como tercera idea, pensar a la instalación como una *escenografía descentrada* (Larrañaga, 2001). En donde se construyen arquitecturas efímeras, en donde el punto de vista se desplaza al interior de la propuesta y se multiplica, siempre en relación al recorrido que elige realizar cada espectador/a. Por último, pensar al espectador/a como el centro y eje de cualquier propuesta de instalación.

En relación al lugar del espectador/a en la instalación, creemos interesante profundizar en algunos otros aspectos. Uno de ellos es la idea de un/a espectador/a que juega el papel de articulador de la obra. Es decir, que no sólo está en el espacio sino que participa del proceso de construcción de sentido. Es un/a espectador/a presente que ingresa físicamente a la obra para experimentarla, pero también para activarla, para hacerla andar. Tal como dice la Magíster en Estética y Teoría de las Artes (UNLP) Silvina Valesini, “*La experiencia individual y el recorrido elegido por el espectador contribuyen a conformar el propio contenido de la obra.*” (Valesini, 2014: 97). Si bien el/la espectador/a elige qué ver y cómo lo ve, toda instalación implica una activación polisensorial del mismo. Se constituye, entonces, una experiencia única del aquí y ahora, un acontecimiento singular e irrepetible.

La instalación se convierte, entonces, en un dispositivo que permite no solo exponer el trabajo sino también expresar ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, historias de vida, etc. Pero, ¿qué es un dispositivo? Un entramado de sentidos que se interrelacionan y un ordenamiento de medios que se organizan en función de un fin. Es decir, una entidad compleja y dinámica en la que la comunicación tiene lugar (Meunier, 1999). Entonces,

ligando esta concepción de dispositivo al concepto de instalación, Valesini (2014) vincula el dispositivo a cuatro dominios: a) Dominio espacial: se asocia a la apropiación y modulación del espacio donde ocurre la instalación; b) Dominio temporal: refiere a una renegociación permanente del tiempo de contemplación/aprehensión entre artista y espectador/a; c) Dominio relacional: se relaciona con el hecho de que determina una cierta vinculación con el mundo y d) Dominio semiótico: en tanto responde a una necesidad de construir sentido. Entonces, y para concluir, una instalación se compone de dos instancias que no pueden disociarse: “ (...) *una técnica, que determina una particular configuración material, una particular manera de obrar el espacio; y una social, producida por las relaciones intersubjetivas que establece y la situación en la que se inscriben.* ” (Valesini, 2014: 3)

Ligando todo lo antes expuesto con nuestro recorrido en el campo teatral creemos importante rescatar un concepto de Jorge Dubatti que echa luz a nuestra instalación. El mismo es el concepto de convivio, que caracteriza a estas prácticas multidisciplinares y liminales como prácticas de socialización de cuerpos presentes, de afectación comunitaria. Hombres y mujeres se encuentran en un punto determinado del espacio y del tiempo, convirtiéndose en testigos de lo efímero. Son experiencias que “(...) *se consumen en el momento de su producción, (...).*” (Dubatti, 2003: 18) porque dependen de cada espectador/a y las decisiones que él/la tome en el recorrido. Hay, en ellas, una clara dimensión de peligrosidad: “*El acontecimiento convivial es experiencia vital intranferible (no es comunicable a quien no asiste al convivio), territorial, efímera, (...). Es el peligro de perder aquello que no se repetirá.*” (Dubatti, 2003: 19) Por eso, estas prácticas no pueden ser entendidas más que en diálogo directo con los contextos donde han sido creadas.

4.2. NUESTRO DISPOSITIVO: UN RECORRIDO DEL ARTE A LO SOCIAL

Teniendo en cuenta la imposibilidad de compartir la práctica de taller en su totalidad, decidimos seleccionar distintos fragmentos que, al tener un gran valor simbólico para nosotras y ser organizados en un todo común, permiten dar cuenta de algunos aspectos de esa práctica. De este modo, la instalación está construida a partir de distintos registros (fotográficos, fílmicos, audios, trabajos realizados por los/as niños/as, etc.) que se

organizan en torno a una idea o concepto en común. El mismo recupera la propuesta ya mencionada del colectivo Metis'Arte (2013) de realizar un recorrido anatómico entre el arte y lo social. Así, el espacio está organizado de acuerdo a distintas partes del cuerpo que deben ponerse a disposición para hacer funcionar lo que allí hay. De esta manera, la instalación involucra al espectador/a y su cuerpo de una manera sensible y activa. Quien circula por el espacio, entonces, deberá apropiarse del mismo utilizando, de acuerdo al sector en el que se encuentre, partes distintas de su cuerpo (ojos, oídos, manos, boca, etc).

El espacio, de esta manera, está habitado con extractos de la experiencia para que el/la espectador/a pueda vivenciar y ser testigo/a de lo que sucedió en la práctica de taller. Se buscó que estos registros no sean sólo objetos, sino que formen parte de un espacio íntimo donde los/as espectadores/as puedan tener un acercamiento sensible a eso que se muestra, comprendiendo que forma parte de una vida, un grupo, una realidad, una historia, etc. El objetivo, entonces, consiste en despertar y sensibilizar el cuerpo del espectador/a, a partir de estímulos sonoros y visuales. Conmoverlo/a, movilizarlo/a y humanizarlo/a. Reconectarlo/a, en definitiva, con el mundo y los/as otros/as y sus historias particulares y únicas. Que pueda, a lo largo de todo el recorrido, poner su cuerpo en acción para *“Aportar a la estructuración de un ser nuevx, (...), un ser diferente que reflexiona sobre nuevas subjetividades en oposición a todo tipo de objetivación, de opresión.”* (Muri & Vallarino, 2013: 97).

La instalación se realiza en el espacio *Repúblico*, ubicado en Santa Rosa 391, en la ciudad de Córdoba capital. El mismo es una casona antigua, de la cual utilizaremos la escalera de ingreso y tres habitaciones. Elegimos este lugar porque, al ser un espacio no convencional, nos permite generar una proximidad con el/la espectador/a y construir un clima de intimidad. Así, el/la espectador/a habita el espacio y circula por allí “espiando” estos registros, y sintiéndose parte de esa práctica de taller. A través del trabajo sobre lo íntimo y del vínculo sensible con el/la espectador/a, la instalación toma su carácter de acontecimiento único e irrepetible. Quien llega al lugar será, entonces, habitante de una experiencia situada y particular.

Al ingresar, el/la espectador/a se encuentra con fotos de cuatro miradas de los/as niños/as impresas sobre telas traslúcidas. Las mismas tienen un medida de 35 cm. x 80 cm., son de tela de voile y están ubicadas a lo largo de toda la escalera, de modo intercalado.

Esta disposición tiene como objetivo que el/la espectador/a se detenga antes de iniciar el recorrido y pueda tomarse un tiempo para mirar con atención esas imágenes. Además, la disposición intercalada genera que quien ingresa deba, necesariamente, circular en zigzag y detenerse, aunque sea un segundo, en cada una de las miradas. Por otra parte, el hecho de que las telas sean traslúcidas es, por supuesto, una decisión estética que tiene dos objetivos. El primero es trabajar sobre la idea de una mirada transparente, abierta, que permite pasar la luz y, además, ver un poco más allá. El segundo, que se dispara de la materialidad de la tela específica se relaciona con trabajar sobre la flexibilidad, el dinamismo, el movimiento y la frescura.

Esta parada inicial simboliza, al interior del recorrido anatómico, los ojos. Que se constituyen como la posibilidad de deshacerse de una mirada mecánica y superficial del mundo y los/as otros/as, para poder mirar más allá. Reconociendo, entonces, la fuerza simbólica de esas miradas, se busca que el/la espectador/a se tome un tiempo para realizar una mirada consciente de esos ojos que ahora están frente a él/ella. De este modo, se pone en funcionamiento una mirada atenta, reflexiva, sensible y empática con el/la otro/a. En ese encuentro de miradas (la propia y la ajena), no solamente se observa sino que se vivencia en el cuerpo ese acto de observar. Es un primer momento para que el/la espectador/a se detenga y disponga su cuerpo y sus sentidos para el recorrido que realizará.

Una vez que el/la espectador/a termina de subir la escalera, ingresa a la primera habitación. Allí habrá dos tipos de objetos: a) ruedas y b) cajas. Las ruedas consisten en un dispositivo que el/la espectador/a acciona con una manija. A partir de esta acción, la rueda gira y el/la espectador/a podrá ver fotos de un/a niño/a y escuchar simultáneamente un relato que dicho/a niño/a hace sobre su vida, historia, gustos, experiencias, etc. Al mirar por un visor y escuchar la grabación con auriculares, se genera un vínculo íntimo entre el/la espectador/a y ese/a niño/a que habla. Esto simboliza, en el recorrido anatómico, la boca. Símbolo, entonces, de la recuperación de la voz para nombrar aquello que nos molesta, nos hace daño, las cosas que pienso y también todo lo que me gusta del mundo, los/as otros/as y uno/a mismo/a. Tal como dicen Muri y Vallarino (2013), la acción de decir permite recobrar la dignidad humana, posicionándose como un/a sujeto/a crítico/a y activo/a ante el mundo. Por otro lado, las cajas tendrán también un visor por donde el/la espectador/a podrá mirar. Pero, en este caso, se encontrará con imágenes del barrio en donde está ubicado el

lugar donde se realizó la práctica de taller. Las mismas darán cuenta de las particularidades de ese espacio y del contexto en el que los/as niños/as habitan. Esto permitirá que el/la espectador/a se conecte con esa realidad específica y tenga un acercamiento más “real” a dicho contexto.

Luego, el/la espectador/a pasa a la siguiente habitación. Allí suceden dos cosas simultáneamente. Por un lado, se proyecta de manera constante sobre una de las paredes el registro fílmico de las jornadas de realización de un mural colectivo. Dicho video está acelerado, lo que permite que en dos minutos pueda verse el proceso completo del trabajo realizado. Por otro lado, en el centro de la habitación, habrá una mesa con tazas, chocolatada y galletitas que representará el momento de la merienda. Allí el/la espectador/a puede sentarse a la mesa y descubrir que, en el fondo de algunas de las tazas, se proyectan pequeños videos. Estas tazas están construidas sobre tablas de madera y no tienen fondo. De modo tal que debajo de ellas hay una pantalla en donde se van a proyectar los videos ya mencionados. En los mismos se busca rescatar instantes de las meriendas compartidas durante el taller. Este momento implica fuertemente a la nariz y la boca, específicamente a los sentidos que se asocian a ambas partes del cuerpo. A través de olores y sabores asociados a la infancia (chocolatada, galletitas, caramelos), se busca activar en el/la espectador/a sentires que inspiren y humanicen su ser. Y que, de alguna manera, le permitan hacer consciente los hábitos de oler y saborear, los cuales habitualmente se encuentran mecanizados. Compartir con el/la espectador/a la merienda implica compartir el encuentro, la comunión y el disfrute de sentir con y por los/as otros/as. Entendiendo que la merienda fue un momento muy importante en nuestra práctica porque implicó un espacio de distensión, disfrute, charlas, risas compartidas, etc.

Por último, en la tercera habitación, y para continuar con el recorrido anatómico del arte a lo social, se encontrará simbolizada la columna. La misma implica todo aquello que sostuvo, contuvo e hizo posible nuestra práctica. Autores, ideas, producciones artísticas de los/niños, reflexiones, registros, fotos, etc. Es decir, fragmentos de esta experiencia que son parte de ella y, al mismo tiempo, funcionan como la estructura que la sostiene. Todos estos materiales están ubicados sobre la pared y el techo. Además, habrá en el centro del espacio una mesa que tendrá un soporte de grandes dimensiones. A su vez habrá a disposición del/la espectador/a tijeras, revistas, papeles, plasticola, retazos de tela y cartón, etc. La

propuesta consistirá en que quien visite la instalación pueda dejar su rastro a través de la construcción de un collage colectivo. El mismo será intervenido a lo largo de las tres funciones, entonces los/as espectadores/as tendrán un vínculo con los/as demás espectadores/as que asistan a la instalación, aunque no los/as conozcan. De este modo, el/la espectador/a está invitado/a en primer lugar a tomar posición sobre el mundo que habita y de la cual es parte. Y, en segundo lugar, a formar parte de la construcción de esta columna o marco ético para construir nuevos modos de ser/estar en el mundo y de relacionarnos con los/as otros/as y nosotros/as mismos/as. Es decir, esta columna necesita de los aportes de todos/as y está en una construcción y reconstrucción permanente.

A lo largo de todo el recorrido, el/la espectador/a involucra sus ojos, su nariz, sus oídos, sus manos, su boca y el resto de su cuerpo, para ponerlos al servicio de la construcción de esa columna colectiva. Es decir, se sensibiliza y moviliza pero también puede luego, si así lo desea, reflexionar y accionar sobre el mundo que lo rodea. El/la espectador/a es el centro de nuestra propuesta y es, además, el/la gran articulador/a de sentido. Esta instalación requiere de un/a espectador/a activo/a, que toma decisiones sobre el espacio y que, en consecuencia, construye sentido. “*La obra se hace múltiple en tanto responde a la experiencia individual de cada espectador.*” (Valesini, 2014: 112) El énfasis está puesto, entonces, en el carácter vivencial de la propuesta y en la interacción que tiene lugar entre el/la espectador/a y el dispositivo y, también, entre el/la espectador/a y el resto de los/as espectadores/as. Es en la interacción con los/as otros/as, con el espacio y con los materiales que la propuesta cobra sentido.

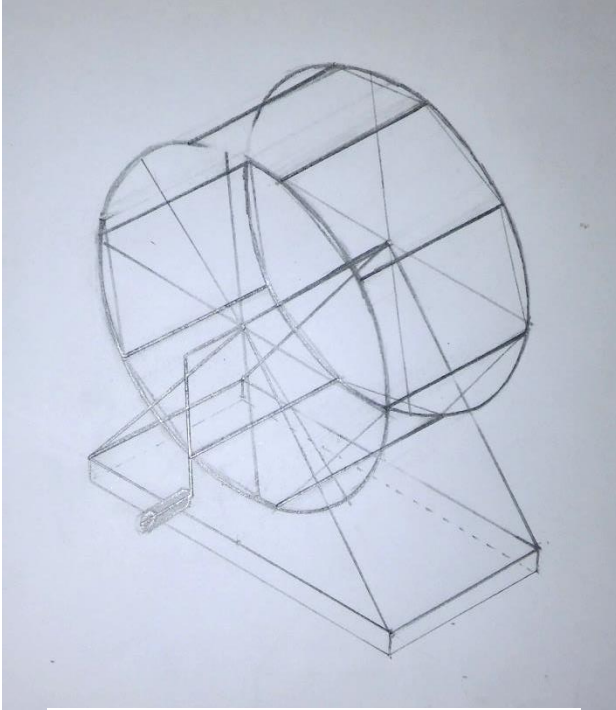
4.3 PLANTAS, BOCETOS Y ALGO MÁS...

4.3.1. PLANTA DEL ESPACIO ESCÉNICO

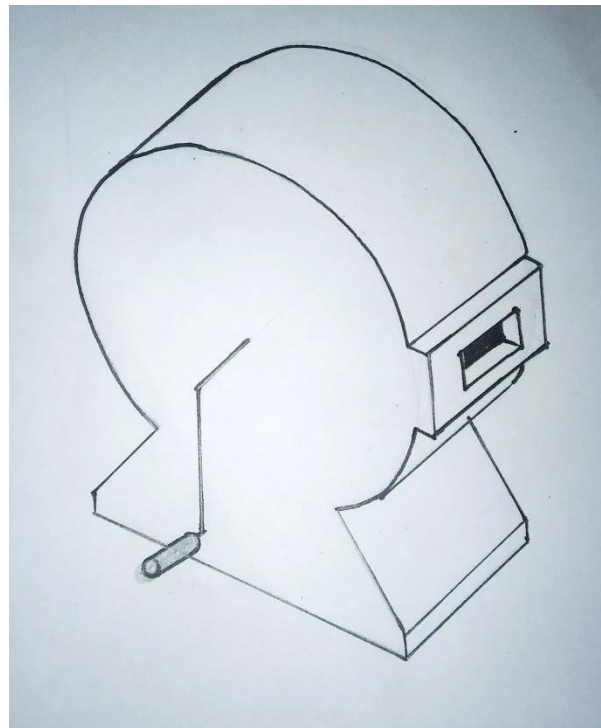
A continuación se va a presentar la planta del espacio *Repúblico*: planta general y planta de los espacios que se utilizan para la instalación.

4.3.2. BOCETOS DE LOS OBJETOS

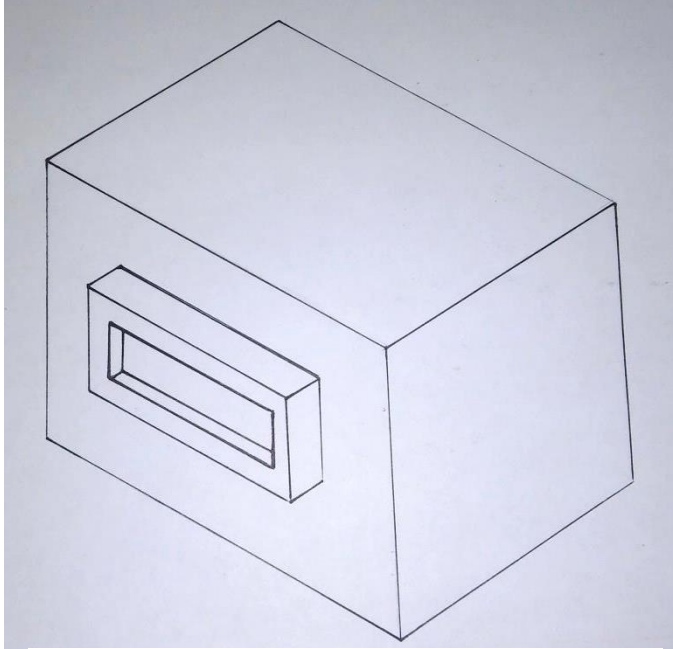
Estos son los bocetos de los objetos que se diseñaron especialmente para la instalación.



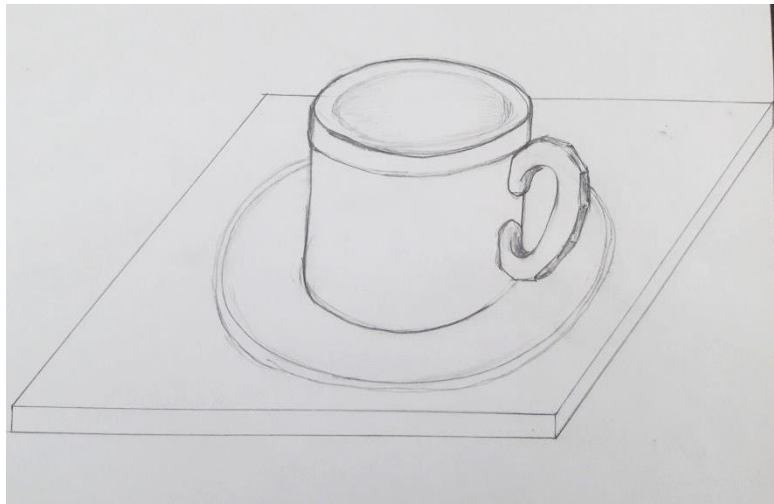
RUEDA (estructura)



RUEDA (parte externa)



CAJA CON VISOR
(con foto del barrio en su interior)



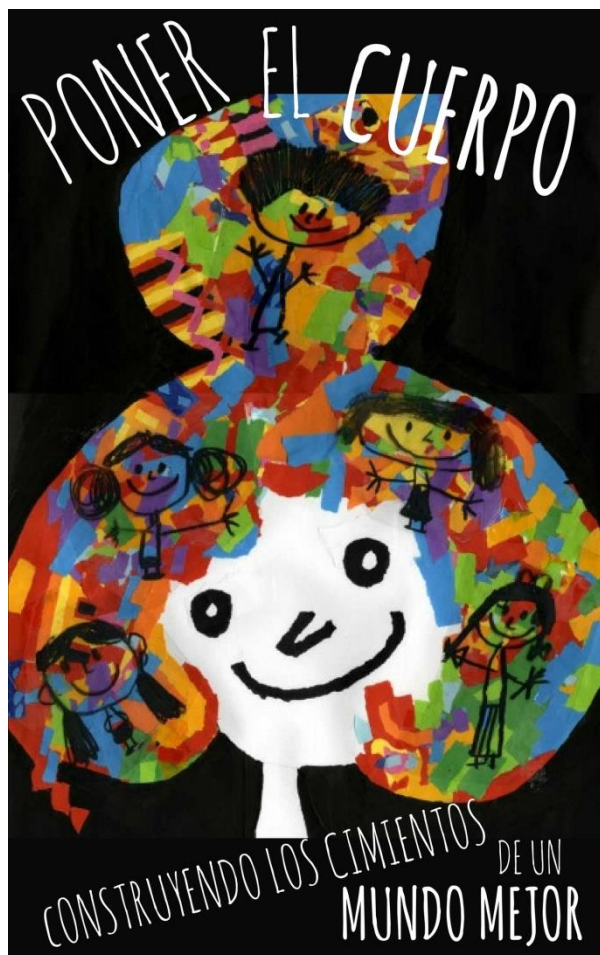
TAZA, PLATO Y TABLA
(con proyección de imágenes en el fondo)

4.3.3 PRESUPUESTO

A continuación, detallamos el presupuesto estimado para la construcción de la instalación. Se especifican materiales, cantidad y precio total.

MATERIAL	CANTIDAD	PRECIO
Madera MDF 1,5 de espesor	1 mts. x 0,35 mts.	\$115
Tela Voile	1 mts.	\$70
Sublimación de telas	4 paños (0,35 mts. x 0,80 mts. c/u)	\$300
Pintura acrílica		8 \$108
Linternas LED		6 \$150
Cartón gris 3mm.		4 \$188
Auriculares		4 \$600
Alambre dulce del 19	2 1/2 kg.	\$230
Electrodos	1/2 kg.	\$100
Arcilla	10 kg.	\$180
Tela Ule	2,40 mts. x 1,40 mts.	\$70
Plasticolas		4 \$40
Afiches		10 \$80
Mini broches de madera		50 \$40
Cordel	5 mts.	\$100
Tela Friselina 80 gr.	6 mts. x 1,50 mts.	\$200
Alquiler de proyector	Por cuatro días	\$800
Impresión de fotos digitales		106 \$450
	TOTAL	\$3821

4.3.4. DISEÑO DE FLYER (10 CM. X 15 CM.)



ADELANTE



ATRÁS

CONCLUSIONES:

HASTA ACÁ LLEGAMOS... ¿QUERÉS VENIR?

CONCLUSIONES: HASTA ACÁ LLEGAMOS... ¿QUERÉS VENIR?

Al llegar al final de este recorrido aparecen algunas certezas que no tienen carácter de universales sino que son el resultado de una experiencia subjetiva, particular y única. Sin embargo, nos parece importante compartir esas humildes conclusiones que fuimos elaborando a lo largo de este proceso y todo lo que implicó transitarlo. Entendiendo que todas estas ideas están siempre en diálogo con este caso particular y que siempre están sujetas a ser pensadas de otros modos posibles.

Una de las primeras ideas a las que arribamos fue: **mover el cuerpo para mover las estructuras que lo encierran**. El cuerpo, como ya dijimos anteriormente, está cargado de valoraciones y representaciones que la vida social pone sobre él. Entonces, el trabajo se relaciona con salirse de la zona de comodidad y de lo conocido, abrir los cuerpos y construir otros modos de ser/hacer/estar en el mundo. Modos más sinceros, más genuinos, libres y más ligados a lo que cada uno/a es. Entendiendo que el cuerpo es un terreno político y que poner el cuerpo (para actuar, jugar, moverse) es ejercer el poder. Poder no ya como sustantivo sino como un verbo que transforma.

Otra idea que nos parece importante compartir es: **cambiar la forma de jugar es cambiar la calidad de vida de las personas**. En un mundo signado por el individualismo, la competencia, la exclusión y la dominación, los juegos responden necesariamente a esa lógica. Si modificamos esos juegos y diseñamos nuevos que impliquen superar desafíos y no superar a los demás, estamos trabajando en transformar el mundo. Los juegos cooperativos, entonces, se convierten en una de las claves para construir una educación basada en la cooperación, el respeto, la confianza, etc. Al organizarse en torno a un objetivo común trabajamos siempre con el/la otro/a y no contra él/ella. Y eso, siempre, es necesariamente revolucionario.

Además, ligado al trabajo con la narrativa y las historias de vida surge una tercera idea: **poner palabras a las cosas que nos pasan y que pensamos es tomar posición sobre nuestra propia vida**. Al narrar no sólo construimos sentido sino identidad. Entonces, narrar la propia experiencia se relaciona con hacernos algunas preguntas: quiénes somos, cómo pensamos, qué sentimos, hacia dónde queremos ir, cuáles son nuestros deseos, etc.

Cuando decimos y nombramos las cosas estamos construyendo y reconstruyendo lo que somos.

En íntima relación con lo anterior la plástica siguió permitiéndonos trabajar sobre la conciencia de nosotros/as mismos/as, nuestras posibilidades y limitaciones, etc. La misma fue un medio para expresar y comunicar pensamientos, ideas, sentimientos, etc. **La plástica, de este modo, sirve de canal para revalorizar la individualidad de cada niño/a y fortalecer su autoestima.** A través de un ejercicio de la creatividad y la imaginación los/as niños/as pudieron diseñar soluciones creativas a los problemas plásticos y replicarlas en su vida cotidiana.

Por otro lado, trabajamos con el teatro como una herramienta para abordar problemáticas sociales. La idea que guió este trabajo fue: **reconocer que la realidad no es así sino que está de ese modo y puede ser transformada.** Para eso se trabajó con desnaturalizar, nombrar y cuestionar el mundo en que vivimos. Siempre teniendo en cuenta que al mover el cuerpo estamos movilizand o nuestras ideas. De este modo, haciendo teatro ensayamos en la escena los cambios que deseamos ver y hacer en la realidad. De aquí se desprende una nueva idea que se relaciona con: **asumir la dimensión política del teatro y reconocerlo como un acto transformador.**

Toda la práctica implicó una experiencia de teatro y educación popular donde la diversidad y la horizontalidad fueron la forma de abordar la tarea. Reconociendo que los aportes de todos/as son necesarios e imprescindibles y que el hacer y el pensar siempre son más reveladores si se construyen colectivamente. Entonces, **la forma metodológica que utilizamos cuestiona la estructura verticalista impuesta por el sistema en el que vivimos.** Lo colectivo aparece, entonces, como una elección y una posición política que pretende constituirse como acción emancipadora de los cuerpos y los deseos.

Para finalizar, podemos decir que todas las ideas que desarrollamos se asientan sobre una idea central: **todos/as podemos hacer arte y el arte es un derecho de todos/as los/as ciudadanos/as.** Reconocerlo como tal implica, entonces, que toda la comunidad asuma ese derecho y no lo delegue solo en los/as artistas. Mucha gente haciendo teatro puede, por qué no, cambiar el mundo. En un rincón de Córdoba, en el barrio Villa Revol Anexo, unos/as niños/as dijeron que sí, que era posible. Y nosotras, afortunadamente, fuimos testigos de esa transformación. Pudimos ver en esos ojos, en esos cuerpos, en esas

manos, el poder transformador y emancipador de la práctica artística. La fuerza de la revolución de cada día, de cada juego, de cada momento compartido. Por eso, y confiando en ese poder, creemos necesario compartir la experiencia para que otros/as se contagien y se animen a sumarse al viaje. Sabiendo que todos/as somos necesarios/as y que cuando lo hacemos juntos/as es mejor.

BIBLIOGRAFÍA

ALGAVA, Mariano (2006) *Jugar y jugarse. Sistematización del equipo de Educación Popular “Pañuelos en Rebeldía”*, Ediciones América Libre, Asociación Madres de Plaza de Mayo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ARRANZ BELTRÁN, Emilio (1993) *Juegos cooperativos y sin competición para la educación infantil*, Semillas de paz, Madrid, España.

ASTROSKY, Déborah y Jorge Holowatuck (2009) *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, ATUEL, Buenos Aires.

BARAUNA TEIXEIRA, Tania y Tomás Motos (2009) *De Freire a Boal: Pedagogía del oprimido / Teatro del Oprimido*, Ñaque Editora, España.

BIDEGAIN, Marcela (2007) *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*, Atuel, Buenos Aires.

BOAL, Augusto (1980) *Teatro del oprimido/2. Ejercicios para actores y no actores*, Editorial Nueva Imagen, México.

BOAL, Augusto (2002) *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*, 1º ed., Alba Editorial, Barcelona, España.

BOAL, Augusto (2014) *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernicana al revés*, Corregidor Editorial, Buenos Aires.

BRECHT, Bertolt (1973) *Escritos sobre teatro*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

BRUNER, Jerome (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid.

BRUNER, Jerome (2013) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BUSTILLOS, G., VARGAS, L. (1997) *Técnicas participativas para la educación popular*, 5ª ed., Editorial Hvmánitas, Buenos Aires.

CALVO, Marta (2002) *“La educación por el arte”* en Akoschky, Judith (2002) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires.

CONDE, Loreley. *Desde el cuerpo juego*. Disponible en <http://www.panielosenrebeldia.com.ar/content/view/249/155/> [Consultado 09/12/2016]

CONNELLY, Michael y Clandinin Jean (1995) “Relatos de experiencia e investigación narrativa” en Larrosa, Jorge y otros/as (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Editorial Laertes, Barcelona.

DELGADO BALLESTEROS, Gabriela (2012) *Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa*. en Blazquez Graf, N. y Flores Palacios F. (Comp.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, UNAM, Centro de investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Facultad de Psicología, México.

DIÉGUEZ CABALLERO, Ileana (2007) *Escenarios liminales: teatralidades, performances y política*. Atuel, Buenos Aires.

DUBATTI, Jorge (2003) *El convivio teatral: Teoría y práctica del teatro comparado*, Atuel, Buenos Aires.

DUBATTI Jorge (2007) *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel, Buenos Aires.

FILC, Judith. *El relato del pasado. Práctica de construcción, práctica de inscripción social en Teatro al sur, revista latinoamericana*, N° 19, Agosto 2001.

FREIRE, Paulo (2006) *El grito manso*, 1° ed., Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía de la autonomía*, 1° ed., Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía de la liberación*, 1ª ed., Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía del oprimido*, 2ª ed., Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (1997) *Pedagogía de la presencia*, Editorial Losada, Buenos Aires.

GROTOWSKI, Jerzy (2009) *Hacia un teatro pobre*, Siglo XXI Editores, México.

HERNÁNDEZ, Israel (2011-2012) *El teatro como herramienta en el trabajo social*. Trabajo Final de grado, Escuela Universitaria de Trabajo Social, Universidad de León, España.

HUIZINGA, Johan (1972) *Homo Ludens*, Alianza Editorial/Emecé Editores, España.

IGLESIAS, Roberto “Tato” (2014) *Un viaje hacia la autonomía. Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en Argentina*, UniRío Editora, Río Cuarto, Córdoba.

KOROL, Claudia. *La Educación Popular en clave de debate*. Disponible en <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245/>[Consultado 09/12/2016]

KOROL, Claudia. *La Educación Popular en juego*. Disponible en <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/view/257/155/> [Consultado 09/12/2016]

KRUGER, Heike (2010) *Principios de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire en Trabajo Social*, Tesis de Bachelort of Arts en Trabajo Social, Universidad Católica de Berlín.

LARRAÑAGA, Josu (2001) *Instalaciones*, Nerea, Guipúzcoa, España.

LARROSA, Jorge (2003) *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, En conferencia “ La experiencia y sus lenguajes” Serie encuentros y seminarios, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.

LECOQ, Jacques (2003) *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*, Alba, España.

LEWIN, Marta (2004) *Juego, fantasía: del más allá al espacio transicional*. Disponible en <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Lewin.pdf> [Consultado 07/12/2016]

MATOSO, Elina (comp.) (2006) *El cuerpo in-cierto: arte/cultura/sociedad*, Universidad de Buenos Aires, Editorial Letra viva, Buenos Aires.

MAUVESIN, María [et al.] (2015) *Teatro comunitario, mujeres y más cosas...*, Centro de Producción e Investigación en Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

MEUNIER, Jean Piere (1999) *Dispositivo y teorías de la comunicación: dos conceptos en relación de codeterminación*. Disponible en <https://comycult.files.wordpress.com/2009/03/meunier.doc> [Consultado el 1/09/2017]

MURI, Sandra y Diego Vallarino (2013) *Tejiendo humanidades. Un puente entre el arte y lo social*, Homo Sapiens Ediciones, Argentina.

NICASTRO, Sandra y Greco, Beatriz (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Editorial Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

ORLICK, Terry (1986) *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*, Popular, Madrid.

ORLICK, Terry (1990) *Libres para cooperar. Libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*, Editorial Paidotribo, Barcelona.

PAÑUELOS EN REBELDÍA. *Sistematización*. Disponible en <http://www.panuelosenrebelia.com.ar/content/section/41/256/> [Consultado 09/12/2016]

PARK, Peter (1990) *Qué es la investigación-acción participativa: perspectivas teóricas y metodológicas* en LEWIN, Kurt: *Acción-investigación Participativa.*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

PAVIS, Patrice (2016) *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*, Serie Teoría y técnica, Paso de gato, México.

PROAÑO GÓMEZ, Lola (2013) *Teatro y estética comunitaria. Miradas desde la filosofía y la política*, Biblos, Buenos Aires, Argentina.

PICHÓN-RIVIERE, E. y Ana de Quiroga (1995) “Aportaciones a la didáctica de la *Psicología Social*” en *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva visión. Páginas: 120-124

RANCIÈRE, Jacques (2007) *El maestro ignorante*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

READ, Herbert (1982) *Educación por el arte*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

RICOEUR, Paul (1999) *Historia y narratividad*, Paidós, Barcelona.

ROBERTI, Eugenia (2013) *El barrio como delimitación de fronteras socio-espaciales en áreas urbanas con pobreza estructural. El caso de Barrio Aluvión*. Disponible en: http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/files/2013/10/eje6_Roberti.pdf [Consultado el 06/07/2017]

ROSEMBERG, Diego (2009) *Teatro comunitario argentino*, emergentes editorial, Buenos Aires.

RUIZ, Borja (2012) *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias.*, Artezblai, España.

SALVO SPINATELLI, Jorge (2007) *Psicología social. Enrique Pichón-Rivière (Junio de 1907 –Julio de 1977)* en *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Universidad de la República de Uruguay.

SANTOYOS, Rafael. *Algunas reflexiones sobre la coordinación en grupos de aprendizaje*, *Revista Perfiles Educativos*, nº 11, México.

SPRAVKIN, Mariana (2002) “Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones” en Akoschky, Judith (2002) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós, Buenos Aires.

SZURMUK, Mónica (coord.) (2009) *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*, Siglo XXI Editores, México.

VALESINI, Silvina (2014) *La instalación como dispositivo escénico y el nuevo rol del espectador*, Tesis de Magíster en Estética y Teoría de las Artes, UNLP

VALESINI, Silvina (2014) *La instalación como dispositivo expositivo y comunicacional. El caso entre “Misión/Misiones(cómo construir catedrales)” de Cildo Meireles en la I Bienal de Mercosur,* disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/40999/Documento_completo.pdf?sequence=1 [Consultado el 30/05/2017]

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa*, CEIL-PIETTE (CONICET).

VEGA, Roberto (1996) *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*, Editorial Santillana, Buenos Aires.

WEYLAND, Karin (2007) La investigación social y la acción comunitaria en la era global: experiencias y relatos en “Ciencia y Sociedad”, Volumen XXXII, Número 4.

WINICOTT, Donald (1996) *Realidad y juego*, Editorial Gedisa, Barcelona, España.