

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE ARTES ESCÉNICAS



Aplicación de un taller de juegos teatrales para la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescentes en el contexto educativo público

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN TEATRO**

AUTORA

Paloma Scargglioni Garay

ASESORA

Lorena Maria Pastor Rubio

Lima, 2021

RESUMEN

La presente investigación se basa en la aplicación de un taller de teatro, en un plano teatral lúdico, a un grupo de treinta y dos alumnas y alumnos adolescentes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría. La elección de este público objetivo gira en torno a la validez que tiene el teatro como herramienta capaz de crear un espacio en el que el adolescente pueda expresarse libremente junto a otros, jugar dentro de sus historias y poder realizar reflexiones al respecto. Estas ficciones funcionan como simulaciones del mundo real en la que ellos/as mismos/as reaccionan sin intimidación u opresión. La habilidad de explorar dimensiones creativas e imaginativas en dicha edad les permite disponer de su voz y cuerpo a nivel colectivo, ya que no hay alguna disciplina escolar en la secundaria que se concentre principalmente en la integración creativa del adolescente.

La metodología se estructura como un taller de teatro básico, con las disciplinas de presentación, expresión, creación y retroalimentación, cuyos ejercicios se basan en juegos en los que la experiencia prima para el análisis del adolescente en el espacio creativo. Consideramos la importancia de esta investigación desde el plano personal, pero también como preocupación por la satisfacción de necesidades de dimensiones más humanas como el sentido de pertenencia, pueden trabajarse en un espacio de escucha que las artes escénicas poseen. El propósito de esta investigación es conseguir proyección social en aquellas áreas donde actualmente las artes escénicas no tienen adecuado alcance. Si bien, el mejoramiento social puede ser considerado por algunas personas como un objetivo utópico, postulamos la validez educativa del teatro para ayuda a alumnos/as en cuanto al desarrollo de habilidades sociales como educandos y en su interacción personal, al disponer de juegos y herramientas teatrales que cuya aplicación redundará en beneficio social de los jóvenes limeños/as.

PALABRAS CLAVE: juego teatral, taller de teatro, teatro en la secundaria, convivencia/integración

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer eternamente a las siguientes personas:

A Luis Bretel, por su valiosa participación en mi tesis y hacer mi investigación posible y viable.

Al director Marcelo Francisco Henostroza Duque y al subdirector Gonzalo Rios Ccahuancama por recibirme con los brazos abiertos en la sede N°3 de Fe y Alegría.

A mis treinta y dos primeros alumnos y alumnas en mi experiencia como profesora de teatro, por confiarme su mundo y su compromiso de jugar siempre.

A Lorena Pastor, por recibirme siempre con energía y expandir mis horizontes.

A Erika Flores, por el apoyo necesario en el curso de Proyecto Final 2 en tiempos tan convulsos.

A mi familia, por estar incondicionalmente apoyándome, empujándome, y enseñándome.

A Martin Hippauf, por siempre estar.

A todos y cada uno de mis maestros en la Facultad de Artes Escénicas por lo aprendido y por sacarme de tantas máscaras.

A mis compañeros/as en la carrera por permitirme crecer y compartir junto a ellos/as.

A Dios, por siempre brindarme cada valiosa oportunidad de aprender constantemente del prójimo.

Y a ti, gracias también por interesarte en leer esta experiencia.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Tema.....	3
1.2 Justificación.....	3
1.3 Hipótesis.....	5
1.4 Marco conceptual	5
1.4.1 Teatro en la educación.....	8
1.4.1.1. Impacto del teatro en el trabajo con estudiantes.....	8
1.4.2 Pedagogía teatral	9
1.4.2.1. Teatro como herramienta pedagógica	9
CAPÍTULO 2: FE Y ALEGRÍA EN SAN JUAN DE MIRAFLORES	11
2.1 Artes escénicas dentro del contexto SJM	11
2.2 Contexto educativo.....	11
2.2.1 Estilo de vida.....	11
2.2.2 Dinámica familiar y educación.....	12
2.3 Fe y Alegría.....	14
2.3.1 Institución Educativa Fe y Alegría	14
2.3.1.1 Origen.....	14
2.3.1.2 Características	15
2.3.1.3 Enfoque	15
2.3.1.4 Filosofía.....	16
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....	17
3.1 Teatro	17
3.2 Teatro Aplicado (TA).....	18
3.2.1 Tomás Motos y su TA	18
3.2.2 Teatro como herramienta para desarrollar habilidades sociales.....	19
3.2.3 Taller de teatro.....	21
3.2.3.1 Estructura de Gisèle Barret.....	22
3.3 Juego teatral.....	24
3.3.1 Definición de juego	24
3.3.1.1 Propiedades	24

3.3.1.2	Categorías.....	25
3.3.1.3	Definición de juegos teatrales	26
3.4	Estudios sobre adolescentes	29
3.4.1	Adolescencia: enfoque psicológico	29
3.4.1.1	Desarrollo y transición	29
3.4.1.2	Identidad.....	30
3.4.1.3	Acciones de descarga	32
CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO.....		33
4.1	Preguntas de investigación	33
4.2.	Objetivos de investigación	33
4.3.	Diseño metodológico.....	34
4.3.1.	Diseño del taller.....	34
4.3.1.1.	Distribución de las sesiones.....	34
4.4.	Aspectos de logística e infraestructura a considerar.....	37
4.4.1.	Coordinación	37
4.4.2.	Preparación del espacio	37
4.4.3.	Acondicionamiento del lugar	37
4.4.4.	Participantes	38
4.5.	Herramientas de recolección de información	38
4.5.1.	Círculo inicial y palabra final de la sesión	38
4.6.	Instrumentos de análisis	38
4.6.1.	Bitácoras y registro de la guía	38
4.7.	Sesiones, fases y desarrollo del taller	38
4.7.1.	Módulo 1	38
4.7.1.1.	Presentación.....	39
4.7.1.2.	Juegos preliminares	39
4.7.1.3.	La balsa.....	40
4.7.1.4.	Killer.....	40
4.7.1.5.	Persona-cabaña-tempestad	41
4.7.1.6.	Estatuas mágicas.....	42
4.7.1.7.	Variante de “El oso de Poitiers”.....	42
4.7.2.1.	Chicle o chapadas en cadena	44
4.7.3.	Módulo 2	44
4.7.3.1.	Gallinitas ciegas variante 1.....	44
4.7.3.2.	Gallinitas ciegas variante 2.....	45
4.7.3.3.	Mímesis	45

4.7.4.	Módulo 3	47
4.7.4.1.	Expresión verbal.....	47
4.7.4.2.	Expresión corporal	49
4.7.4.3.	Energía en el tiempo y el espacio	50
4.7.4.4.	Suelos	50
4.7.4.5.	Rueda de canciones	51
4.7.5.	Módulo 4	52
4.7.5.1.	Creaciones a partir de cuentos colectivos.....	53
4.7.5.2.	Cuenta conmigo.....	54
4.7.5.3.	<i>Historias de Navidad: Tres historias colectivas a cargo 2ºD de secundaria de Fe y Alegría N°3 55</i>	
CAPÍTULO 5: HALLAZGOS		56
5.1	Hallazgos parciales.....	56
5.1.1	Treinta y dos universos.....	56
5.1.2	La <i>pesada vida</i>	56
5.1.3	La mente discursiva	57
5.1.4	Un círculo más <i>redondo</i>	57
5.1.5	Poco audible pero claro, audible pero ininteligible	57
5.2	Hallazgos en módulo 1	58
5.2.1	<i>Jugar bien para no salir mal</i>	59
5.3	Hallazgos en módulo 2	60
5.3.1	La mente como refugio para no verse vistos	60
5.4	Hallazgos en módulo 3	61
5.5	Hallazgos en módulo 4	62
5.6	Hallazgos en el día de la muestra	62
5.7	Vínculos	63
5.7.1	Los y las treinta y dos conocidos(as).....	63
5.7.2	La nueva profesora	64
5.8	Aporte a los objetivos de la escuela	64
5.9	Recojo de información	65
REFLEXIONES Y CONCLUSIONES		66
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		70
ANEXOS		73

INTRODUCCIÓN

En el proceso de aterrizar el origen de la problemática sobre la carencia del teatro en la educación, en el curso de Deontología se estudió que las instituciones educativas, en especial públicas, carecen de cursos enfocados en las artes escénicas, el Estado no invierte en la disciplina teatral como herramienta de aprendizaje para fomentar la sensibilidad, observación, creatividad en los estudiantes. En el año 2016, la inversión por parte del Estado en el sector de Cultura era del 1,8% y en Educación, el 17%, siendo Transportes y Economía el sector con más inversiones efectuadas anualmente.

Por otro lado, los colegios privados, si bien invierten en una educación que, apuesta por el desarrollo artístico, demuestra un desbalance en la educación, es decir, aquellos que tienen la solvencia económica suficiente, son aquellos que pueden tener acceso libremente a esta disciplina.

La implementación del curso es indispensable para la creación de proyectos que visibilicen la necesidad e importancia de generar espacios culturales donde se desarrollen habilidades personales y sociales, así como, la convivencia a través de los valores en la infancia, el reconocimiento de la Identidad en el adolescente y tener en cuenta la colectividad en la sociedad. El teatro nos permite vivir a través de ficciones donde los estudiantes pueden reaccionar e interactuar dentro de ellas, desarrollando y compartiendo a través del juego de la improvisación.

Apostar por la búsqueda del artista escénico hacia una dimensión humanista que produzca un cambio o mejora de las condiciones de las personas a través de la visión de la educación como algo integral sería el inicio de adoptar el rol como artista pedagogo, capaz de dotar y extraer la mejor versión de sus estudiantes. Sin embargo, en estratos sociales donde no hay una avocación, una orientación de los recursos del Estado para proporcionarles

instrumentos, herramientas, métodos, surge la necesidad de buscar nuevas áreas o actividades recreativas en el ámbito escolar.

Educar, no necesariamente consiste en la transmisión de conocimientos, sino, también, el desarrollo integral del individuo para que pueda realizarse en un ámbito no solamente educativo-académico, sino también académico-formativo. Esta orientación comparte similitudes con la práctica teatral, ya que ésta sensibiliza, acerca y vincula al colectivo.

Uno de los principales hallazgos académicos para emprender la investigación que desarrollamos se dio en el curso de Deontología, sobre la necesidad de descentralizar cada vez más el arte y crear espacios culturales accesibles para todos y todas, e iniciando desde espacios reducidos como un salón de clases, funciona como un pilar fundamental en la formación educativa del individuo.

También, encontramos que el ambiente escolar público, apuesta por el desarrollo de habilidades de capacidad lógica y crítica del alumno, pero no toma en cuenta las artes escénicas no son tomados como parte de la formación y desarrollo psicomotriz, ni desarrollo personal en la malla curricular.

Actualmente, la salud mental se está volviendo un aspecto importante porque las cifras de personas con depresión o ansiedad llegan a 300 millones según la OMS. Particularmente, la generación de jóvenes son los que padecen estos desequilibrios hormonales aparte de los demás cambios que la etapa de la adolescencia conlleva. Tanto la niñez y juventud son importantes, pero es la transición de una a otra la etapa más compleja. Esta bisagra cronológica en la etapa pura del ser humano sucede vertiginosa, confusa, disruptiva y el teatro en una herramienta que pueda apoyar en la educación para que este proceso se desarrolle con un adecuado pronóstico y supervisión en estudiantes.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Tema

Los beneficios de los juegos teatrales como aporte a la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescentes en un contexto educativo público a través de un taller de teatro.

1.2 Justificación

Considero mi investigación relevante, porque a nivel nacional no existen suficientes estudios de teatro aplicado realizadas en el área educativa pública, y través de mi proyecto existe la posibilidad de contribuir a la profundización en dicha área de estudio con relación a las artes escénicas en la secundaria, es decir, contribuye a una línea de investigación que se encuentra poco estudiada entre la educación y las artes escénicas.

El taller que se realizó como espacio de investigación sobre las interacciones entre estudiantes funciona como medio de cambio social en un entorno tan concreto y preciso como el caso de un salón de clases. En este ambiente no suele realizarse cuestionamientos acerca del por qué la comunicación entre pares afecta el ambiente escolar. En caso exista una presencia de hostilidad en el ambiente escolar, la comunicación agresiva entre estudiantes puede desarrollar mecanismos de defensa para protegerse de estos tratos violentos o, también, recibirlos, afectando los vínculos y en algunos casos la integridad del adolescente.

El Ministerio de Educación (MINEDU) creó una plataforma virtual para reportar casos de violencia escolar de todo tipo desde el año 2013. Para esta investigación, la primera fecha de consulta fue realizada en mes de abril de 2019 (28,148 casos) y, la siguiente, en mayo del mismo año (29,527 casos) demostrando un incremento de 1379 casos reportados. En el gráfico de dicha plataforma actualizado hasta mayo, observamos que el 83% de los casos

reportados pertenecen al ámbito educativo público, 54% del total de casos provienen del grado de secundaria, 49% y 51% pertenecen a mujeres y hombres respectivamente.

En el ámbito escolar, el rendimiento académico se encuentra estrechamente relacionado con el estado anímico del estudiante, el cual está influenciado por el entorno social. La familia es el primer acercamiento al concepto de grupo, dentro del cual el adolescente “logra seguridad e identificación, reconocimiento y aceptación negativa: mito y creencia del [...] ser malo es ser fuerte” (Peña, 2008, p. 17). La comunicación y convivencia escolar son responsabilidades de los docentes, padres de familia y alumnos.

Cuestionamiento del por qué la comunicación entre pares puede afectar el entorno y de qué manera el teatro puede facilitar las herramientas para construir un ambiente saludable ya que el teatro es herramienta de aprendizaje para fomentar la sensibilidad, observación, creatividad en los estudiantes. A partir de los juegos, los participantes aprenden a través de ellos la exploración de la reflexión física sobre su propio cuerpo, es decir sus músculos, nervios, volúmenes, distancias, pesos, velocidad y sus relaciones entre otros cuerpos, tienen como objetivo efectuar en el adolescente la necesidad de interactuar mediante el aspecto lúdico de los juegos infantiles: premisas, variantes y capacidad de resolución ante las consignas que establecen dichos juegos.

En la etapa escolar, la adolescencia suele ser un proceso fundamental en el ser humano que involucra un conjunto de cambios físicos, hormonales y psicológicos; en el proceso va descubriendo cómo escoger y apropiarse de creencias y forjar su propio pensamiento.

A través del comportamiento social, modismos y representación del contexto adolescente podremos establecer una respuesta a nuestro estudio sobre la relación entre el proceso de transición al mundo adulto del adolescente y la construcción de vínculos entre pares por medio de los juegos teatrales. En este sentido, el teatro toma un rol importante como herramienta de búsqueda del alumno para analizar sus problemas e intentar elaborar, por

medio de él mismo, sus propias respuestas, siendo éste un agente que cuestiona analiza y replantea con actitud crítica situaciones de su día a día.

Escogí la adolescencia como un eje principal a partir de la relación entre estudiantes dentro del ámbito educativo porque en mi formación educativa secundaria experimenté maltrato psicológico durante cuatro años. Participé en un taller de teatro fuera del colegio, el cual trabajó bajo el concepto de la confianza en el trabajo en equipo como un aspecto fundamental hacia la eficiencia de comunicación y manejo de habilidades sociales. Si este modelo de dinámicas, juegos y ejercicios estructurados en una metodología de taller hubiesen sido aplicadas en mi colegio, opino que mis compañeras habrían sido conscientes sobre sus actitudes y el daño que ocasionan.

1.3 Hipótesis

Actualmente, existen medidas de prevención como charlas informativas para tratar la violencia escolar y evitar la presencia de hostilidad dentro de este ambiente. El objetivo de la investigación se centra en cómo los juegos teatrales pueden ayudar a generar conciencia sobre las conductas agresivas que han sido normalizadas en los espacios de interacción escolar. Además, las reflexiones de los ejercicios teatrales sobre el trabajo en equipo dentro del taller deberían repercutir en el ámbito cotidiano del salón de clases. El taller para aplicar en el espacio educativo tiene por compromiso abordar la importancia de la escucha al otro, reconocer al salón como un solo grupo a pesar de la afinidad y pensar a la violencia como fuerza opresora que cohibe, anula, discrimina y aparta a los integrantes de dicho espacio.

1.4 Marco conceptual

El teatro aplicado es una rama de las artes escénicas que se extiende más allá del campo convencional de la profesión actoral y el medio artístico. Según Tomás Motos (2015),

es un “nuevo campo de conocimiento” que se encuentra poco difundido; sin embargo, existen proyectos enfocados principalmente en la relación del teatro como apoyo en derecho, educación, psicología, medicina o psiquiatría, etc., es decir, dentro de estas disciplinas se realizan objetos de estudio acompañados de dinámicas que el teatro dispone, tales como trabajo físico y sus repercusiones positivas en las terapias, el teatro como construcción de realidades alternas para observar desde una perspectiva más lejana un problema, herramientas teatrales para desarrollar un dominio del espacio, del cuerpo, dicción al hablar y control de la voz y respiración, entre otras.

Aspectos como habilidades sociales, conciencia sobre desórdenes en la conducta, prevención de las diversas manifestaciones de violencia, búsqueda de resiliencia, herramientas de empoderamiento, entre otras, son áreas de interés que son estudiadas a través del teatro aplicado a nivel internacional. existen estudios realizados sobre cómo el teatro funciona como medio de expresión alternativo y evitar ceder a las actitudes violentas a raíz del contexto social donde se encuentran, como en el caso del estudio de las herramientas del Teatro Foro en estudiantes de una institución educativa privada en Bogotá. En Santiago, también, se realizó un estudio sobre el teatro como transformador de la comunicación agresiva entre estudiantes y en Quito, el *Teatro del Oprimido* fue utilizado en un taller organizado por la fundación Sol de Primavera, encargada de elaborar talleres para jóvenes en contextos marginados.

A nivel nacional, las artes escénicas se encuentran centralizadas en un área específica (Lima Metropolitana) durante varias décadas; sin embargo, surgen talleres de teatro y espacios culturales en zonas alejadas de ésta. El caso de la Asociación Cultural Puckllay se encarga del desarrollo social en zonas marginales a través del arte y la educación, mas la pedagogía teatral no es una disciplina que se encuentre desarrollada.

También, se ha abordado a través de la privación de libertad en adolescentes, cómo el teatro funcionó como estrategia efectiva de aporte socioeducativo en adolescentes del centro juvenil “Santa Margarita” (Pastor, 2007).

En los colegios privados, si bien invierten en una educación que, apuesta por el desarrollo artístico, demuestra un desbalance en la educación, es decir, aquellos que tienen las solvencias económicas suficientes son aquellos que pueden tener acceso libremente a esta disciplina. Por tanto, en la educación pública, la ausencia de las artes escénicas dentro del plan de estudios demuestra que es insuficiente los estudios sobre las artes escénicas en la educación secundaria en el Perú.

Es fundamental, en el ámbito educativo, una atención especial en cómo los estudiantes se forman más allá de los conocimientos básicos, sino también en cómo aprenden a vivir dentro de la sociedad, interactuar con los demás y relacionarse a partir de una convivencia adecuada. Además, la adolescencia es una etapa donde expresar es la una actividad constante para que el adolescente sea consciente de lo que está ocurriendo

Estudios realizados sobre las artes escénicas aplicadas en la Educación y los que proponen expandir los alcances de la pedagogía teatral comparten conceptos en común dentro del marco conceptual, por ejemplo, expresión, adolescencia y la importancia de la pedagogía teatral. Estos estudios sostienen que el teatro en adolescentes genera un impacto positivo al sintonizar con las necesidades expresivas del adolescente, el aspecto lúdico en la exploración creativa a disposición de su cuerpo, un espacio libre de intimidación u opresión, la necesidad de establecer vínculos de confianza, etc.

1.4.1 Teatro en la educación

1.4.1.1. Impacto del teatro en el trabajo con estudiantes

Motos rescata, a partir de diversos proyectos anglosajones con adolescentes y herramientas dramáticas, la repercusión de la experiencia en los participantes:

Las investigaciones realizadas y citadas por Motos coinciden en la repercusión en el desenvolvimiento intrapersonal e interpersonal de los adolescentes resulta en beneficioso con relación al fomento de herramientas de índole personal que aportan a la resolución de desafíos esenciales que se desarrollan en la juventud (2017, p. 8). Estos proyectos se centran en aplicar el teatro en adolescentes hacia la estructuración de enfrentamientos, el reforzamiento de la autoestima y la inducción de la aceptación de capacidades y carácter de uno mismo (2017, p. 8). Estos trabajos según Motos, “concluyen que existen suficientes evidencias para afirmar que dicha práctica tiene efectos positivos en capacidades tales como habilidades sociales, empoderamiento, actitudes y comportamientos de riesgo (prácticas sexuales, alcohol, tabaco y consumo de drogas)” (2017, p. 8).

Tomás Motos, contrasta el contexto anglosajón y el hispano sobre la realización de los estudios, y sostiene que la existencia de dichos estudios es escasa, a excepción de Barquero y Vargas, quienes “investigaron los efectos de la improvisación teatral y expresión corporal con jóvenes universitarios [concluyendo en] efectos positivos y significativos sobre el estado de ánimo de los participantes, así como en su autoestima y confianza” (2017, p. 8). Esta investigación invita al autor a realizar un estudio en el contexto hispanohablante, aplicando un método que aborde principalmente “la exploración de las declaraciones y valoraciones que los jóvenes manifiestan tras vivir la experiencia de la práctica del teatro, entendida como *teatro para hacer*” (Motos, 2017, p. 9), es decir, el proyecto fue meramente investigativo e interpretativo.

El impacto es positivo, ya que Motos concluyó que la causa de hacer teatro se vincula directamente con la expresión de sentimientos, sentimiento de seguridad, el compromiso, la evasión y la transferencia (2017, p.14). También abordó la construcción de la identidad, resaltando el manejo de las habilidades de hablar en público y pérdida de la vergüenza “más desinhibidos, abiertos y comunicativos” (p. 15). Incluso Motos, desarrolla la idea del impacto positivo del teatro con adolescentes, porque “proporciona habilidades y recursos que luego pueden ser empleados en otros sitios y momentos de la vida” (p. 16). Este autor colecciona las opiniones de los participantes en su investigación quienes consideran al teatro como un “espacio para olvidar y escapar por unas horas de los problemas personales” (p. 16); es un espacio donde es válido “entrar en otros mundos y ‘vivir otros yoes’”. Según Motos, no solo los adolescentes lo adoptan como exigencia personal y les permite despertar la conciencia de reconocer sus sentimientos y los demás (p. 20). Abordando el fuerte compromiso con el *juego de realidades* que el teatro puede brindar, los participantes juegan dentro de estas convenciones seriamente, pudiendo simular algún escenario que dichos estudiantes podrían experimentar a futuro, como la construcción de una familia, búsqueda de un trabajo, estudios superiores, etc.

1.4.2 Pedagogía teatral

1.4.2.1. Teatro como herramienta pedagógica

En el año 1981, Luzuriaga, docente citado en Vieites (2013) señaló que la pedagogía es la “ciencia de la Educación” y esta debería considerarse como “un arte, una técnica una ciencia y hasta una filosofía. Por consiguiente, concluye que el estudio de la Educación es el único objetivo que la pedagogía posee. En el caso de la pedagogía teatral, su objetivo consiste en el “estudio sistemático de la educación teatral” que comprende sus métodos, herramientas, teoría, técnicas, principios (Saura, citado en Vieites, 2013).

La educación teatral para Vieites posee diversas conceptualizaciones a nivel cultural e histórico. Destaca prácticas teatrales cuyo enfoque se centra en desarrollo potencial creador, creación de espectáculos, intervención socioeducativa, teatro aficionado que promueve el ocio, formación actoral de carácter profesional, entre otras (2013, p. 9). Estos modelos de Educación teatral contribuyen a la investigación de la pedagogía teatral, compuesta por dos aspectos: teoría y práctica, y es labor del pedagogo teatral disponer de conocimientos y recursos para educar a través del diálogo de estos dos aspectos hacia los estudiantes.

Diversas aristas del vínculo entre actuación y educación pueden abordar, según Vieites (2013), el desarrollo del teatro como disciplina pedagógica, por ejemplo la sistematización del estudio de la actuación, el análisis del carácter sistemático del estudio del teatro, sus herramientas y métodos, la educación teatral como espacio de “prácticas educativas y de animación, con carácter formal y no formal”, y que la implementación de la educación teatral sea instruida en diversos niveles, tanto primaria como secundaria cuyo enfoque se relacione a la “formación personal” (p. 13).

CAPÍTULO 2: FE Y ALEGRÍA EN SAN JUAN DE MIRAFLORES

2.1 Artes escénicas dentro del contexto SJM

Existen a nivel distrital, pocos trabajos que vinculan la práctica teatral dentro de esta área determinada. El aporte que Ortega (2017) desarrolla a través del trabajo con títeres tiene como objetivo acertado la mejora de la tolerancia a situaciones frustrantes entre pares de estudiantes de 4° de primaria, en la I.E. no. 7059 José Antonio Encinas Franco, porque “la labor de un docente de teatro recae en usar las artes escénicas como elemento transformador para la mejora de sus estudiantes” (p. 5).

Zamora (2018) a través de “el circo social como estrategia de intervención educativa con adolescentes en situación de riesgo de exclusión social” vincula ciencias sociales y artes escénicas con el fin de determinar y detectar necesidades para evitar el riesgo de exclusión a partir de la utilidad del circo como herramienta social educativa (p. 2).

2.2 Contexto educativo

2.2.1 Estilo de vida

Ikemiyashiro (2017) vincula acertadamente el impacto que las redes sociales causaron a través de los avances tecnológicos en las últimas décadas. El desmesurado uso, según el autor, provoca cierta distorsión en los vínculos intrapersonales, afectando entornos laborales y sociales (p. 3). Concluyendo que los jóvenes, desarrollan cierta adicción a estas plataformas de contenido de carácter social, mas no afectan sus habilidades sociales, en especial, de las mujeres, habiendo obtenido un alto puntaje en adicción, la variable de habilidades sociales no disminuyó (p. 36).

Abordando la tecnología en relación a al consumo televisivo, Jakiwara (2017) analiza la calidad de la televisión peruana y llegando a la reflexión que sectores pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, consumen con más frecuencia el medio televisivo, siendo los

jóvenes parte de la población cuyo uso aporta junto al entorno familiar, valores y la propia personalización de la construcción de Identidad del adolescente, ya que tanto la televisión como las redes sociales, son medios que transmiten información que funciona como modelos y ejemplos que las personas adoptan. Finalmente, se desvía hacia los valores morales y cuestiones de ética que deberían ser tomadas en cuenta al regular el contenido televisivo y aconseja una calidad basada en la empatía y bienestar general, con el fin del consumo de calidad moral en los televidentes.

Quintana et al. (2013) abordaron el cyberbullying como una nueva manifestación de violencia actual, cuyo carácter es más relacional que física (p. 79). Se presenta con mayor frecuencia en varones que mujeres adolescentes y la reflexión se demuestra en diversos aspectos, por ejemplo, hostigamiento, exclusión, denigración, *flaming*, sonsacamiento, suplantación, entre otros (p. 69). Estas manifestaciones de violencia surgen cuando el contexto familiar, los vínculos se establecen en relaciones de poder, cuyos padres adoptan una actitud autoritaria irracional, desarrolla un pobre sentido de la empatía y dificultad para asimilar la negatividad que estas manifestaciones de violencia alteran en el entorno, no solo virtual, sino escolar ya que involucra a los estudiantes de manera relacional.

2.2.2 Dinámica familiar y educación

El clima social positivo, según Goleman y Martínez en los años 2006 y 2007 respectivamente (citado en Olivari y Prieto, 2019), se define a partir de cómo está “asociado al nivel de inteligencia emocional entre los miembros del grupo para la resolución de sus conflictos, de manera adecuada y alturada, es decir a través de un buen trato” (p. 25). La idea de un entorno armonioso se desarrolla tanto en el clima social escolar como el familiar, por tanto, es necesario que exista cierta conciencia sobre estos espacios. La investigación se realiza en una institución educativa pública del distrito de San Juan de Miraflores. Los resultados indican que la capacidad de adaptarse frente a una situación adversa es baja, al

igual que en las variables del clima social familiar y habilidades como cohesión, expresión de sentimientos y conflictos se encuentran desvinculadas, es decir, la importancia del entorno escolar afecta a todos los integrantes que pertenecen a dicha área. Se sugiere la participación de la Psicología para analizar dichos entornos entre estudiantes y sus respectivas familias para estimular la habilidad de resiliencia en los adolescentes.

Moreno (2019) encontró a partir del estudio de la dependencia emocional que los adolescentes desarrollan en familias de alto y bajo nivel de relaciones intrafamiliares, que la dependencia radica en niveles bajos. En otras palabras, los adolescentes que hayan experimentado abandono, pérdida o la percepción de la autoestima se encuentren afectados, en sentido negativo, demuestra la existencia de un nivel bajo en las relaciones intrafamiliares. Por consiguiente, es necesario contar con programas que apuesten por el manejo de la independencia emocional, búsqueda de aceptación y desarrolle la percepción y aceptación de la autoestima (p. 94).

Segura (2018), también, coincide con la reflexión establecida sobre la dependencia emocional, pues “habrá un menor nivel de autoestima y un menor nivel de funcionamiento familiar” (p. 4). Las variables de autoestima, cohesión, funcionamiento familiar, adaptabilidad, comunicación, entre otras, se encontraban en niveles muy bajos. Esto demuestra que las dos instituciones educativas estudiadas, presentaron una estadística negativa entre las variables principales de dependencia emocional y autoestima. También sugieren atención ante los porcentajes que demostraron niveles bajos con el fin de reforzar la independencia emocional e involucrar en estos procesos a los padres de familia.

Tueros (2018) aporta también a la promoción de proyectos que refuercen a las familias con relación a la calidad de vida y búsqueda de la satisfacción en adolescentes de la I.E Técnica 7035 Leoncio Prado. Mejorar la comunicación entre padres e hijos y desarrollar la

percepción en la toma de decisiones en adolescentes para escoger amistades, comunidad y ocio (p. 84).

La mayoría de los estudios que abordan adolescentes y sus vínculos entre familiares o pares en el entorno escolar, aconsejan la introducción de procesos de sondeo de ambientes de los escolares, ya que influyen directamente con su desempeño en las escuelas. Incluso ambos espacios sociales, deberían desarrollarse de manera positiva para influir en el estudiante adolescente, no solamente para aspectos emocionales y vínculos entre pares, sino también en el rendimiento académico.

2.3 Fe y Alegría

2.3.1 Institución Educativa Fe y Alegría

2.3.1.1 Origen

Según Alcázar y Cieza (2002), es un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” (p. 9) originado en Venezuela, en el año 1955. Surge desde una “iniciativa privada” que tiene como fin, extender los alcances de la educación y aportar a sectores desfavorecidos formación estudiantil de calidad. El desarrollo educacional de dichas zonas apuesta por cierta equidad social e íntegro, apropiándose de la carencia del acceso y la marginación en sí como ayudantes para ampliar la cobertura educativa (p. 9).

En el Perú, Fe y alegría inicia en el año 1966, con la fundación de cinco centros educativos ubicados en zonas marginadas de la capital. A inicios de los 2000, contó con 58 sedes y diversos proyectos de carácter rural y de formación a los docentes en dieciséis departamentos. Actualmente dispone alrededor de 98 sedes a nivel nacional, cuyas categorías se distribuyen en 67 centros de educación básica regular, 13 centros de educación técnica productiva, 7 centros de educación superior, 5 centros de educación alternativa y 6 redes educativas rurales (Fe y Alegría, 2021).

2.3.1.2 Características

Dicha institución pertenece al auspicio de la Compañía de Jesús, que, si bien posee un carácter católico/jesuita, se permite personal docente no religioso. (2002, p.9)

En total, las sedes de esta institución existen en catorce países, los cuales conforman la asociación de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, el Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela y España, en Europa. “La autonomía funcional de países, regiones y centros” abordados a través de la comunicación sostenida en la conciencia de los valores humanos, curiosidad intelectual y planeamientos.

2.3.1.3 Enfoque

El enfoque de la labor de esta institución está expresado por Alcázar y Cieza (2002; p. 10) en la siguiente lista:

- Educación formal: En los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y especial, en colegios ubicados en barrios urbanos marginales y en zonas rurales empobrecidas.
- Proyectos de Educación Rural: cuyo objetivo es apoyar y formar a profesores de pequeñas escuelas rurales estatales.
- Proyectos de Educación Técnica: talleres para los alumnos de secundaria en diferentes especialidades, como carpintería, electricidad, secretariado, entre otros.
- Centros Educativos Ocupacionales: talleres para jóvenes y adultos.
- Programa de Generación de Empleo Juvenil: proporciona a jóvenes entre 18 y 25 años una formación rápida en los talleres de Fe y Alegría, seguida de prácticas remuneradas y supervisadas en microempresas.

- Defensoría Escolar: programa en los colegios para erradicar el maltrato infantil.
- Capacitación y asesoramiento permanente del profesorado.

2.3.1.4 Filosofía

Dicha institución tiene la intención de

(i) promover la formación de hombres y mujeres nuevos, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo, y (ii) contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe cristiana en obras de amor y de justicia (como se cita en Alcázar y Cieza, p. 11).

Una institución que apueste por la enseñanza y formación de calidad tanto del estudiante como el docente destaca en altruismo y mejoramiento social desprendido. La filosofía de Fe y Alegría se caracteriza por los valores infundados en su enseñanza y posibilita el desarrollo del potencial de sectores marginados en el país.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

3.1 Teatro

Si bien existen diversas maneras de describir al teatro, Boal (2004) tiene una definición concisa y clara (p.31):

el teatro estudia las múltiples relaciones existentes entre los hombres y las mujeres que viven en sociedad, y no se limita a la contemplación de cada individuo solo, tomado por separado. El teatro es un diálogo de palabras y acciones, es conflicto, contradicción, enfrentamiento.

Esta cita se refiere a que la práctica teatral es una experiencia artística que genera experiencias de relación, libera la imaginación y permite incluso desdoblarse al momento de entrar en escena y permitir la autoobservación.

Para Boal, el ser humano es una pieza fundamental para que el teatro ocurra, ya que posee cinco propiedades que ningún otro ser posee: sensible, emotivo, racional, sexuado, móvil., es decir, el cuerpo humano tiene la capacidad de percibir sensaciones y reaccionar en consecuencia (Boal, 2004).

Esta definición se encuentra vinculada estrechamente con el sistema de herramientas y juegos que Boal (2004) estructura en el *Teatro del Oprimido* cuyo objetivo permite al teatro funcionar como “instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos” (p. 28).

Desde la perspectiva del *Teatro del Oprimido*, el teatro se define como “medio ideológico de concienciación que conduce al cambio, pues actuando sobre nosotros y sobre nuestro entorno podemos convertirnos en ciudadanos y profesionales más concienciados”

3.2 Teatro Aplicado (TA)

3.2.1 Tomás Motos y su TA

En Teatro Aplicado, Tomás Motos, describe al taller de teatro como “un espacio y un tiempo de práctica y reflexión donde se vivencia y aprende junto a otros el lenguaje teatral y las formas dramáticas. También, es la materia o módulo operativo en educación secundaria cuyo objeto de estudio es el lenguaje teatral y sus manifestaciones” (2015, p. 41). Este espacio funciona como medio de exploración de juegos, interacciones entre participantes, herramientas dramáticas donde la expresión es fundamental, tanto corporal, vocal, etc.

Según Motos, las vivencias experimentadas durante las sesiones del taller construyen el auto reconocimiento de sus capacidades físicas, analíticas, etc. Además, dentro de la experiencia del taller, tanto el proceso como el resultado son fundamentales para tomar en cuenta ya que el participante se ubica en un “espacio libre de presiones”, donde “el alumno es a la vez emisor, receptor, catalizador e interferente” (2015, p. 43).

Motos rescata los roles mencionados en el párrafo anterior, ya que se vincula estrechamente con el desarrollo de las habilidades personales de los participantes durante los talleres de teatro. Este espacio permite al adolescente elaborar opiniones y expresarlas en un plano que no sea meramente verbal, sino expresivo, colectivo y lúdico, generando discursos propios sobre temas determinados.

El trabajo de exploración de las manifestaciones del lenguaje teatral a nivel colectivo vuelve a la comunicación como una herramienta vital en los talleres de teatro. Por esta razón, el participante del taller interactúa entre pares, generando ideas, compartiendo, apoyando y debatiendo, explorando, probando, y siendo capaz de elaborar conclusiones y reflexiones sobre las herramientas trabajadas en las sesiones del taller. Asimismo, los estudiantes tienen la libertad de explorar mediante herramientas y juegos dramáticos, a través de la diversidad de

análisis y creaciones colectivas, incluso capaces de abordar problemáticas de índole personal y social (valores humanos, familia, trabajo, etc.).

3.2.2 Teatro como herramienta para desarrollar habilidades sociales

Cabe mencionar que Tomás Motos es un pedagogo teatral sumamente involucrado en el teatro aplicado, especialmente en la Educación secundaria. En su artículo sobre los beneficios de implementar el teatro en adolescentes, menciona que trabajó bajo el método de “Teatro para hacer”, el cual se centra en la exploración de las declaraciones y valoraciones que los jóvenes manifiestan tras vivir la experiencia de la práctica del teatro (2017, p. 9).

Tomás Motos reconoce según Heathcote, autora citada en Johnson y O’Neil que “el teatro es la vida representada en una zona de no sanción. Parece, se asemeja, pero realmente no es” (2017, p. 7). Quiere decir que el teatro crea un espacio entre los estudiantes de confianza y cualquier material que ellos creen o experimenten no será juzgado o criticado. "Vivir a través de" ficciones permite experimentar situaciones en las que nos involucramos física y psicológicamente. Este juego dentro de la ficción se sentirá verdadero, mas nunca es real, son acuerdos tácitos que juegan dentro de esta realidad.

Además, sus tres hipótesis comprueban los beneficios de implementar el teatro en la educación, en este caso particular, el grado de secundaria. La primera, responde a la categoría de beneficios, que concluyen en la siguiente cita: "sus resultados hacen referencia a autoestima, mayor imaginación, superación de miedos y de timidez al actuar, al hablar o hacer alguna actividad ante los demás y mejora la expresión oral, la escucha, espontaneidad" (2017, p. 22). Por tanto, es evidente en esta investigación que el teatro implementado en el grado de secundaria aporta a su desarrollo personal. También, agrega que los adolescentes reconocen la importancia del teatro, ya que les permite "utilizar la imaginación, escuchar, superar miedos, ser más espontáneos, etcétera. A partir de los resultados expuestos, podemos concluir que los adolescentes de la muestra valoran positivamente la experiencia de hacer teatro pues declaran

que les aporta efectos beneficiosos para sus vidas" (2017, p. 23). Por consiguiente, los beneficios que expone Motos en su investigación son claros respecto a los beneficios que el teatro brinda a los adolescentes, con relación a cómo se vinculan consigo mismos y entre pares.

En cuanto a la segunda hipótesis, resulta que el teatro "favorece la autoconciencia de sentirse apoyado en un ambiente de seguridad. Pertenecer a un grupo de teatro consolidado hace que los adolescentes se sientan acogidos por sus pares." (2017, p. 24). El teatro, por consiguiente, facilita la colectividad e integración entre estudiantes. Cabe añadir que "tienen la necesidad de integrarse en el grupo y sentirse protegidos. Los iguales son una fuente importante de apoyo emocional, afecto y solidaridad. La interacción con los iguales se convierte en un escenario para probar "quién soy" y "quien podría ser" y desarrollar la propia autonomía e independencia" (Motos, 2017).

En la tercera hipótesis, el autor afirma que para los adolescentes "tomar parte en actividades teatrales de alguna forma proporciona destrezas que luego pueden ser transferidas a otras situaciones y momentos de la vida" (Motos, 2017). Es decir que, el compromiso de juego de realidades que los adolescentes establecen en el taller es tal, que beneficia y prepara a los estudiantes en aspectos de su vida que se adelantan a jugarlos en el espacio creativo. Si los investigadores en el área anglosajona sostienen que el teatro y la adolescencia "coinciden en el impacto en el desarrollo personal y social de los jóvenes y en que tiene efectos positivos sobre la promoción de recursos personales útiles para resolver de forma adecuada los retos vitales que se plantean en la adolescencia" (2017, p. 8), es probable que la aplicación del teatro con un enfoque similar y adaptado al entorno educativo público genere cambios positivos en estudiantes a nivel nacional.

3.2.3 Taller de teatro

Tomás Motos describe de diversas formas a dicho formato de TA. La primera acepción es “un espacio y un tiempo de práctica y reflexión donde se vivencia, experimenta y se aprende junto a otros el lenguaje teatral y las formas dramáticas” (2015, p. 41). “También es la materia o módulo optativo en educación secundaria cuyo objeto de estudio es el lenguaje teatral y sus manifestaciones” (2015, p. 41), es decir, se suele abordar en los talleres de teatro en secundaria la exploración de los sistemas de comunicación dramáticos y sus funcionalidades. La tercera cita escribe al taller de teatro de la siguiente manera:

Se trata de un lugar de formación y creación de encuentro entre teoría y práctica, donde se trabaja a partir de los principios del aprendizaje vivencial y de la creatividad expresiva, utilizando las estrategias propias de la expresión total, y donde se valora tanto el proceso como resultado” (2015, p. 41).

Estas acepciones coinciden en que dicho espacio funciona como medio para incorporarse en la teoría del lenguaje teatral en una edad que permite indagar y explorar dicho sistema de comunicación en una etapa beneficiosa para aprender sobre el teatro y el vínculo entre estudiantes y el teatro. Incluso, se describe como un espacio sin restricciones ni presiones, ya que “esta práctica se articula en torno a la comunicación y se sitúa entre el arte y la vida. El alumno es a la vez emisor, receptor, catalizador e interferente”, es decir, los participantes se comprometen a establecer vínculos entre pares, interactuando y comunicándose. Esto genera en los participantes el desarrollo del rol de emisor, quien envía los mensajes; y receptor, quien recibe el mensaje dentro de la función de la comunicación. También participa como potenciador y opositor de opiniones o conclusiones que surgen en las sesiones del taller, apoyando o rebatiendo los discursos elaborados por los participantes (Motos, 2015, pp. 42-43).

3.2.3.1 Estructura de Gisèle Barret

Tomás Motos afirma que una sesión de un taller de teatro se divide en cuatro momentos que componen la estructura básica de un taller de teatro según el autor.

3.2.3.1.1 Puesta en marcha

El primer momento, llamado “Puesta en marcha”, sucede durante los primeros minutos de la sesión. Es necesario realizar ejercicios previos a los ejercicios principales porque involucran esfuerzo físico. El calentamiento debe ser breve y articular necesariamente lo que se encuentra en estado de reposo. Por ejemplo, la rotación de las articulaciones sensibles (cuello, hombros, etc.) por si se encuentran en tensión y el movimiento facilita la conciencia sobre la distensión, mas no relajación. El calentamiento vocal es necesario ya que las cuerdas vocales son también músculos, para prevenir lesiones o cualquier daño, es recomendable que la persona lleve más de tres horas despierta y resonar con la boca cerrada para despertar dichas fibras.

El calentamiento durante la puesta en marcha no solamente busca preparar aspectos físicos y psicológicos como la atención, sino también el entorno de los participantes. Ocurren casos en los que los sucesos en el ámbito cotidiano suelen impedirnos concentración alguna; por esta razón, se emplean dinámicas en colectivo para condicionar el trabajo en equipo, desarrollando una atención adicional a los demás. Para potenciar la idea de integración, Motos sostiene que la tarea del “profesor/animador/formador en esta fase son establecer cohesión, plantear metas adaptadas a las capacidades y niveles de relación del grupo, comprobar la disposición de los participantes a trabajar y conectar las propuestas con los intereses del grupo” (2015; p. 43), es decir, el regulador de la sesión posee el deber de crear un ambiente propicio y estable para los participantes y despertar el cuerpo y los sentidos a nivel colectivo.

3.2.3.1.2Relajación

En el segundo momento, los participantes deben ser conscientes que luego de haberse preparado, es necesaria la “relajación”, ya que la tensión corporal perjudica la fluidez en el movimiento. “Tensión” también puede comprenderse como inhibición, por vergüenza o inseguridad. Esto vuelve imposible la toma de los impulsos o la atención al ejercicio por encontrarse concentrado en evitar hacer el ridículo o proponer algún ejercicio o actividad que no funcione. Los “masajes y automasaje ejercicios respiratorios, relajación progresiva, relajación por concentración autógena, relajación por movimiento pasivo, relajación por acciones inusuales, relax imaginativo, etc.” (Prado y Charaf, p. 43, citado en Motos 2015) son algunas herramientas que provocan cierta distensión en el cuerpo que permite a los participantes disponer de su cuerpo y facilita la expresividad.

3.2.3.1.3Expresión-Comunicación

Este momento se centra en trabajar el objetivo principal de la sesión y la exploración junto con ejercicios de improvisación, bajo premisas determinadas: expresión corporal solamente, uso del gesto, mímica, rango de la voz, relación con otro, etc. Aquí interviene el teatro como herramienta para la Educación. A partir de la construcción de ficciones, se elaboran juicios diversos por parte de los participantes y se crean experiencias que se aprenden en colectivo. El error no existe en el teatro; solo existe el proceso de exploración de estímulos, ideas, propuestas y luego se toman decisiones sobre qué es lo que ayuda a potenciar un mensaje y qué lo desvía o no lo aclara.

3.2.3.1.4Retroacción

Por último, el cuarto momento consiste en la elaboración de lo que Motos llama “comentario y valoración de la actividad realizada por el grupo”, estos comentarios verbalizan la experiencia que suscitó la sesión. El autor incluso sostiene que los comentarios abordan también las “vivencias habidas durante las fases anteriores, en compartir ideas y emociones

surgidas”. Por consiguiente, cada participante tendrá la posibilidad de manifestar voluntariamente cómo fue su desarrollo en la sesión y comentar qué le sucedió en particular.

3.3 Juego teatral

3.3.1 Definición de juego

Según Johan Huizinga (citado en Caillois, 1986), “el juego es una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas” (p. 45). Agregó que, también, se trata de una actividad “que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente” (p. 46) sugiriendo que, dentro de los juegos, existe un plano extra cotidiano en el que los participantes adoptan roles determinados para sumergirse en la actividad lúdica.

3.3.1.1 Propiedades

Caillois determina seis características para delimitar a los juegos como una actividad voluntaria y libre, ficticia y desvinculada de la realidad, estableciendo un tiempo y espacios determinados, incierto porque la duda es un elemento vital ya que el juego no tiene fin, no crea riquezas o bienes; por tanto, es improductiva y posee tantas leyes precisas como ilimitadas posibilidades, permitiendo esta dualidad en el contenido del juego (2007, pp. 37-38).

En el año 2006, Agudelo, para sintetizar la teoría sobre las propiedades del juego que el sociólogo Roger Caillois investiga en las actividades lúdicas, elabora la siguiente lista (p. 12):

- El deseo de retar, establecer un récord o vencer un obstáculo.
- La esperanza y la búsqueda de los favores de la fortuna.
- El placer de lo implícito y lo simulado.

- El miedo o la posibilidad de inspirarlo.
- La búsqueda de la repetición y la simetría o, en contraposición, el placer de improvisar, inventar, o variar soluciones.
- La resolución de un misterio o acertijo.
- La satisfacción que producen las artes de ingenio.
- La conformidad con leyes y reglas, el deber de respetarlas o la tentación de transgredirlas.
- La necesidad del éxtasis, de la intoxicación y el deseo de experimentar un pánico voluptuoso.

3.3.1.2 Categorías

Caillois (citado en Agudelo, 2006) identifica cuatro pilares en los que el juego se sostiene por la predominancia de los elementos a continuación:

Competencia: del griego *agon*, “lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales”. En esta lucha se construye cierta “rivalidad en torno a una sola cualidad”, el ganador resulta “como el mejor en cierta categoría de proezas” (Caillois, 2007, p.43).

Azar: de la que proviene la palabra en latín *Alea*. “Juegos humanos por excelencia” ya que poseen la capacidad de brindarle importancia al proceso de “sustituir la confusión normal de la existencia común por situaciones perfectas” (2007, p. 51).

Simulación o *mimicry*: Partiendo de la calidad temporal que posee el juego, este puede construir todo un universo de posibilidades de carácter ilusorio e incluso encarnar personajes que “el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo.” Es decir, “el sujeto olvida, disfraz, despoja pasajera su personalidad para fingir otra” (p. 52).

Vértigo o *ilinx*, es una categoría que se define como “un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso” (2007, p. 58), ejemplos como *escapar, huir*, “el cuerpo tiene dificultad en recobrar su equilibrio y la percepción su claridad”. Una sensación clara, sería bajar una colina a toda velocidad con los ojos cerrados, experimentación de la pérdida del equilibrio: vértigo.

3.3.1.3 Definición de juegos teatrales

Agudelo menciona que, al igual que los juegos reflejan la forma en la que la sociedad se construye a partir de valores, los juegos teatrales también indican lo siguiente sobre las actividades lúdicas:

expresan la conducta humana individual y social. Por tanto, el uso de los juegos constituye no sólo un medio de abordar el entrenamiento actoral y de explorar la actuación y la conducta humana, sino también un trampolín para explorar la naturaleza misma del teatro” (2006, p. 12)

Se trata de un espacio en el que existe una actividad repleta de acuerdos tácitos entre participantes que funcionan como tradiciones de una sociedad, conformada por los jugadores, quienes vendrían a ser la versión micro de una comunidad

Desde la perspectiva de los juegos como aporte al desarrollo del actor en formación, la exposición a las actividades lúdicas dramáticas le permiten volverse consciente de la capacidad motora de su cuerpo. Agudelo avala este aspecto de trabajo actoral en la siguiente cita:

se habrá ejercitado con mayor rendimiento en diferentes aspectos del movimiento en un marco de trabajo que no da cabida al esquema aprobación/rechazo, sino que le permite entrar a resolver el problema propuesto en la actividad en sus propios términos y desde el nivel de desarrollo motriz en

que se encuentre, sin permitir, tampoco, que el actor se estanque cómodamente (p.13).

La autora, se refiere al estanque cómodo como cierta tendencia a permanecer en la zona de confort que amenaza con anquilosar las facultades físicas del actor, por quedarse erróneamente con lo que puede manejar y no ambicionar por seguir explorando fuera de *la zona segura* (2006, p. 13).

La autora añade la siguiente idea a los beneficios de los juegos teatrales como aporte al desarrollo del proceso de sensibilización y desinhibición:

el contexto del juego provoca en el actor una actitud ligada con los placeres de su propia infancia y lo lleva a redescubrir sus facultades corporales e imaginativas con la ventaja de que ahora, como adulto, está en capacidad de moldear y desarrollar este material. Por tanto, el trabajo con juegos lleva al actor inicial un proceso de conciencia de sí mismo y de re-descubrimiento (Agudelo, 2006, p. 13)

Esta cita conecta con el gusto que el actor experimentó jugando en su niñez, quien vuelve a este gusto en el presente, como reencuentro de sensaciones que ahora puede disponer de ellas para hallarle un sentido, buscar un avance y realizar reflexiones sobre su relación con su cuerpo a través del juego dramático.

3.3.1.3.1 Juegos preliminares

Según Agudelo, la sensibilización es la base de todo proceso creativo. Este aspecto es posible al desarrollar una conciencia frente a los sentidos, valorizando el cuerpo, los estímulos y el entorno. Por esta razón, es necesario estudiar, explorar, descubrirlos y sacarlos de la cotidianidad para observar la energía que nos diferencian los unos con los otros. (2006, p. 31)

3.3.1.3.2 Cohesión de grupo

Agudelo señala que los ejercicios de integración involucran “el trabajo en grupo y la concientización del cuerpo, romper con la barrera de la vergüenza y descubrir las posibilidades corporales y creativas” (2006, p. 32). Esta idea es valiosa ya que superar las inseguridades y el miedo a hacer el ridículo a nivel colectivo es una experiencia que permite al participante descubrir que sus pares comparten los mismos bloqueos y temores que sí mismo, por tanto, tienen bastante en común tras las máscaras.

3.3.1.3.3 Calentamiento

Agudelo comprende por calentamiento a “la afinación del cuerpo y de los sentidos para el trabajo actoral, ayudando al profesor a unir al grupo, creando un espacio de participación y creación colectiva” (2006, p. 32), es decir, preparar el cuerpo y mente con el fin de una participación activa y presente. Todas las actividades son supervisadas por el regulador del taller; sin embargo, en el calentamiento es indispensable la participación de este ya que dispone del entorno y de los participantes.

3.3.1.3.4 Formación

Ritmo–Espacio–Movimiento: “Ritmo significa literalmente ‘manera particular de fluir’” (2006, p. 49) según Agudelo, quien desarrolla este concepto a partir de la función del ritmo en el Teatro: “materializa la duración de una acción a través de una línea de tensiones homogéneas o variadas” (p. 49). A través del espacio, permite establecer movimientos en distintos niveles y direcciones. La formación del ritmo a través del espacio consiste en que la persona despierte sus propios impulsos, evite ser guiado, exponerse ante los movimientos de los demás y permitirse afectar por los movimientos y ritmos que le rodean.

3.4 Estudios sobre adolescentes

3.4.1 Adolescencia: enfoque psicológico

Esta etapa contiene diversas acepciones; entre ellas está el “período de desarrollo psíquico de cambios más o menos profundos que se produce durante la transición de la niñez a la adultez [...] período de crisis que rompe el equilibrio emocional de la niñez y somete al adolescente a experiencias afectivas tumultuosas, extremas e inestables [...] proceso de separación e independencia de los padres para finalmente llegar a la consolidación de su individualidad y el establecimiento de una identidad personal”. La adolescencia también “se reconoce como “una reelaboración psíquica, un retorno sobre lo que se vivió en la infancia y la niñez” (2008, p. 28).

3.4.1.1 Desarrollo y transición

Los primeros cambios que los adolescentes empiezan a experimentar, según Deza (como se cita en Novella y Roca, 2008), son externos, ya que, a partir de la perspectiva física y fisiológica, “adquiere la capacidad de funcionar sexualmente como el adulto” (p. 28) e internas en las que “el adolescente necesita comenzar a verse de una nueva manera que incluya el deseo sexual como parte de sí mismo” (p. 28). Es considerada natural la reacción de angustia e inseguridad acorde a Deza plantea acerca de “sobrevivir una sensación de fragilidad debido a la mezcla entre la fuerza de sus deseos e impulsos y un sentido de prohibición o inadecuación frente a estos”.

El entorno determina la manera en que las características físicas se desarrollen. Existen adolescentes que restringen cualquier contacto con las emociones descubiertas y los que exploran su sexualidad temprana, según la autora, quien sugiere un medio para controlar el manejo de tolerancia y control de impulsos (2008, p. 28).

3.4.1.2 Identidad

A partir de Erikson (como se cita en Novella y Roca, 2007) “la identidad se construye progresivamente desde la niñez hasta la adultez”. El adolescente “se enfrenta a una crisis de identidad que se ve influenciada por la forma en la cual ha resuelto e integrado las distintas etapas vividas anteriormente”. Este proceso de construcción de personalidad se resume, según la autora a partir de la pregunta “¿Quién soy?”, frecuentemente mencionada en los adolescentes (p. 34).

El cuerpo del adolescente es un elemento fundamental para la autora al momento de retratar el momento más “dramático” de la etapa en cuestión, “opera como un referente espacial y simbólico y como base para el sentimiento de identidad” (Deza, citado en Novella y Roca 2008, p. 29). Es un “instrumento de medida y referencia en relación al mundo físico que lo rodea y le ha permitido ubicarse en el espacio”.

Además, se puede apreciar el trato que los adolescentes establecen con su cuerpo simbólicamente, y representa el modo de vincularse en su entorno y sus conflictos. Puede ser “amado u odiado, cuidado, o maltratado, reconocido o desconocido, vestido o enmascarado, valorado o denigrado, etc.”.

Adoptar alguna “moda que le permita expresarse” también funciona como construcción de su identidad a partir del cuerpo. Perforaciones, tatuajes, ocultos bajo el cabello, “descuidarán el aseo y cuidado personal”, entre otros aspectos para volver a su cuerpo una imagen que mejor los describa.

Sin embargo, es abrumador ya que esta búsqueda de la imagen no solo es acompañada de cambios físicos, sino también aspectos internos como “reconocer y aceptar los cambios ocurridos, tras haber sido vividos como una experiencia de pérdida de una parte importante de sí mismo”, la pérdida del “cuerpo infantil” y lidiar también con “la progresiva separación de los padres y la obligación de aceptar responsabilidades”, resultando en una reestructuración de

la imagen, vinculada a la dependencia de los padres y “pérdida del rol” infantil (Aberastury y Salas, como se cita en Deza, 2007, p. 30).

La frase “crecer significa tomar el lugar del padre. [...] En la fantasía completamente inconsciente relativa al crecimiento en la pubertad y en la adolescencia, está la muerte de alguien” (Winnicott, como se cita en Deza, 2007, p. 31) es utilizada por la autora para definir como “angustiante” al proceso de cambios psicológicos y físicos en los adolescentes que “se relacionan con la amenaza de la separación y el destronamiento de seres queridos” (2007, p. 31).

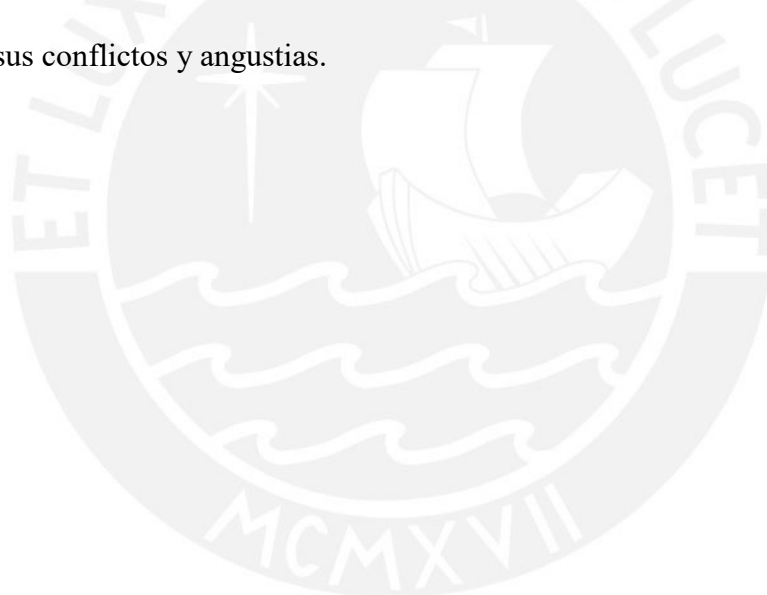
La autora contrasta este entorno caótico y vertiginoso con estrategias expuestas por Anna Freud (1961), “destinados a manejar la angustia que producen las relaciones con los padres o las que ocasionan las pulsiones sexual y agresiva” (Deza, 2007, p. 31).

Estos mecanismos son desarrollados por adolescentes para controlar impulsos del pensamiento y cuerpo (Deza, 2007). Estas estrategias, según la autora, varían entre “involucrarse en grandes discusiones, adherirse a teorías filosóficas o políticas, de defensa de medio ambiente, de revisión del funcionamiento de la sociedad o el mundo, etc. [...] se enlaza con la actividad académica escolar y eventualmente puede encontrar adecuado para su expresión” (2007, p. 31). Además, la autora aporta las estrategias para el manejo de esta energía propia de la adolescencia, “evitar el contacto con sus emociones y sensaciones a través de la imposición de tareas con fuertes restricciones físicas un cierto ascetismo” (2007, p. 31) son actitudes según la autora que les permite controlar a los adolescentes sus impulsos, “así, podrá prohibirse algunos alimentos o una vestimenta cómoda, enfrentarse sin abrigo a la intemperie, privarse de satisfacciones o placer corporal, etc.” (Braconnier y Marcelli, como se cita en Deza, 2007).

3.4.1.3 Acciones de descarga

La búsqueda de la expresión y comunicación durante dicho proceso de numerosos y diversos cambios, provocan en el adolescente el deseo de buscar sus propias formas de comunicarse, por tanto, “la aparición y la profusión de jergas reflejan no sólo su necesidad de diferenciarse del resto sino también de crear nuevos vocablos que sintonicen con los nuevos significados que surgen” (p. 34),

Existen otros medios para lidiar con los impulsos a través de las acciones de descarga, tales como “agresiones físicas, a otros o las pertenencias de otros, a sí mismo a través de automutilaciones, conducta sexual, suicidio, adicciones, robo, fuga, etc.”, son algunos ejemplos en los que la autora expone como medios en los que los adolescentes pueden caer para manifestar sus conflictos y angustias.



CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Preguntas de investigación

4.1.1. Pregunta general:

- ¿De qué manera los juegos teatrales aportan a la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescentes de 13-14 años dentro de un contexto educativo público?

4.1.2. Preguntas específicas:

- ¿De qué manera los juegos teatrales estimulan la creatividad y expresividad en adolescentes?
- ¿Qué discursos se generan en el espacio creativo a partir de los juegos teatrales en cuanto a la convivencia entre adolescentes?
- ¿Cómo se vinculan los juegos teatrales y la educación durante la etapa de la adolescencia?

4.2. Objetivos de investigación

4.2.1. Objetivo general:

- Analizar el impacto de los juegos teatrales para adolescentes y su aporte al desarrollo de habilidades sociales, reconocimiento y aceptación del proceso de cambios que experimentan durante esta etapa, así como, juicio crítico a través de un taller de teatro.

4.2.2. Objetivos específicos:

- Crear una metodología de taller de teatro capaz de estimular la creatividad y aporte al desarrollo de los adolescentes.
- Analizar los discursos que surgen a partir de los adolescentes en el espacio creativo.
- Establecer a partir de mi investigación, relaciones entre los juegos teatrales y objetivos pedagógicos formativos en la secundaria.

4.3. Diseño metodológico

4.3.1. Diseño del taller

El primer boceto de la estructura de taller estuvo distribuido en ocho sesiones inspiradas directamente en la estructura de taller que Rosa Luisa Márquez documenta en *Brincos y saltos* (2010). La autora establece diez sesiones para delimitar al juego como una disciplina teatral, capaz de trabajar en los talleristas habilidades creativas y colectivas a través del juego. Estos juegos se orientaron a objetivos exactos, respecto de la introducción del teatro como espacio meramente lúdico y a empezar, desde dicho espacio, a analizar el nivel de competencia, desenvolvimiento y desarrollo de vínculos del objeto de estudio. Esta estructura se compone a partir de diversas herramientas, juegos y ejercicios que aprendí durante mi experiencia como participante de talleres, en la carrera de Teatro y en *Brincos y saltos* (2010), documental de Rosa Luisa Márquez acerca de los juegos vinculados a la disciplina teatral.

4.3.1.1. Distribución de las sesiones

La primera sesión se centró en los primeros acercamientos entre integrantes como grupo. Márquez (2010) se apoya en la idea de alternar entre educar y trabajar el juego iniciando por la concentración, confianza, sensibilización y trabajo en equipo. Se abordan las presentaciones entre integrantes y juegos que inviten a resolver los juegos en equipo mientras los participantes aprenden a despojarse de sus inhibiciones.

La sensibilización a partir del desarrollo de la conciencia de los sentidos es otro aspecto fundamental para introducirse en el proceso de creación. Despertar la conciencia sobre las diversas sensaciones percibidas por cada sentido es fundamental para crear una suerte de repertorio de texturas, sonidos, olores, etc., que pueden desarrollarse a través de asociaciones, recuerdos y de éstos, situaciones.

Márquez abordó en la segunda sesión otro aspecto de la concentración y confianza en equipo, a través de la mimesis corporal; es decir, guiar o duplicar movimientos dependiendo

del rol que se desempeñe como líder o copia. Esta técnica se puede realizar en dúos o grupos mayores, para desarrollar la percepción de la mimesis a nivel de detalle; y en caso de realizarse en tres personas o más, trabajar la capacidad de copiar movimientos a través del espacio como un cardumen. Además, en el caso de dúos, trabajar como si uno/a fuera el reflejo del otro/a permite interiorizar la “escucha corporal”; es decir, ambos/as proponen y reciben movimientos, alternando al guía, sin tener que comunicarse verbalmente.

La tercera sesión continúa enfocándose en el trabajo corporal, centrándose en la convención; o sea, el acuerdo tácito que se establece entre actante y público para transmitir una acción. Se centra en convertir a los talleristas en personas capaces de expresarse a través del cuerpo respecto de lo hacen, dónde o cuándo. El cómo y por qué son vitales para entender e identificar al personaje.

La convención no debe confundirse con la mímica; sin embargo, la pantomima es una herramienta que Márquez (2010) emplea con el objetivo de la observación, trabajo y ejecución precisa de detalles para que la convención funcione. En caso contrario, cómo bebes agua sin un vaso, cómo se fuma sin cigarrillos, etc.

La autora de *Brincos de Saltos* aborda en la cuarta sesión juegos de “máquinas” el objetivo de coordinar entre ellas la propiedad de “engranaje” y que cada pieza –tallerista– encaje en este vínculo. Dejar el lado racional y arriesgarse a improvisar es importante para no pensar los juegos.

Para la estructura del taller consideré que la cuarta sesión siga centrándose en un trabajo corporal más riguroso, por tanto, introduje como objetivo principal reconocer las calidades de velocidades y direcciones a partir de la energía a través del espacio–tiempo, y desarrollar la escucha corporal para acoplarse a un ritmo o *stop* propuesto por el grupo.

La quinta sesión tiene ejercicios que abordan el Teatro Imagen de Augusto Boal, explicados por Márquez en la sesión número seis. La importancia de hablar sin usar palabras

y optar por la composición de imágenes, permite a los creadores/as tomar decisiones, estar alertas y conectados al momento de improvisar una imagen sin tener que hablar. La composición de imágenes en colectivo también está incluida, tanto con o sin contenido, ya que lo abstracto permite la libre interpretación de las imágenes y el contenido de éstas puede ser trabajada cuando se interiorice que se debe evitar la ilustración.

Considerando la agilidad de esta premisa, tomé el riesgo de abordar también un ejercicio de desinhibición corporal aprendido en los talleres de improvisación testimonial a cargo de Carol Hernández, que se divide en dos objetivos. Los talleristas agrupados en un círculo copiarán los movimientos de la persona que se encuentre en el centro, rostro, cuerpo y voz. Para la persona que se encuentre en el centro, tendrá que escuchar la canción que el/la mediador/a coloque, y acompañar la canción con su cuerpo, se debe evitar bailar o sobre expresar, sino *fluir* con la música.

La sesión seis se centra en la introducción al manejo de voz, resonadores y la palabra, para el desarrollo de la articulación y dicción, con el objetivo introductorio del manejo de la voz.

La séptima sesión se encuentra enfocada en la elaboración de cuentos inspirados en testimonios que los estudiantes estén de acuerdo en compartir y elaborar en grupos historias vinculadas a dichas vivencias y convertirla en una escena breve que se desarrolle en inicio, conflicto y desenlace,

Por último, la octava sesión se centra en el ejercicio del “cadáver exquisito”, el que tiene como objetivo construir a partir de oraciones que los alumnos/as propongan sin saber el contenido y aporten con una frase que conecte con la del compañero/a anterior. El producto resulta en una historia construida a nivel colectivo que se puede prestar a correcciones en caso las necesite.

4.4. Aspectos de logística e infraestructura a considerar

4.4.1. Coordinación

Para concretar el taller de investigación, se elaboró un documento expresando el motivo de mi visita a la institución educativa para coordinar el taller. Tres sedes se hallaban disponibles: dos en el distrito de San Juan de Miraflores y una en Villa el Salvador. Dos de ellas respondieron autorizando el desarrollo del taller y solicitando una reunión con el personal directivo para definir la sección del grupo etario.

La sede escogida posee cinco secciones en el segundo año de secundaria, contando con treinta alumnos/as en promedio; y por las propuestas de horario, la sección D se encontraba disponible. Destacó un comentario del personal directivo que sostuvo que dicho grupo era bastante bueno y trabajar con ellos/as resultaría muy provechoso.

4.4.2. Preparación del espacio

Para delimitar el espacio donde se desarrollaría el taller, requería ser una sala espaciosa, de un aforo de 40 personas como máximo. El aula de uso cotidiano se utilizó para brindar clases introductorias o de teoría de las dos primeras semanas. Luego el grupo se trasladaba a una sala multipropósito/capilla donde se realizaba el trabajo físico y escénico.

4.4.3. Acondicionamiento del lugar

El personal directivo permitió amablemente disponer de cualquier área dentro de la infraestructura del colegio y destinaron para el taller la capilla/multipropósito con anticipación, ya que existen otras clases y actividades curriculares que requieren dicho espacio.

La sala multipropósito contaba entre sillas y carpetas que, al igual que los salones de clase, tendrían que ser colocados a los costados de la sala para transitar sin problemas.

4.4.4. Participantes

El grupo de estudio está conformado por 15 alumnos y 17 alumnas que cursan el segundo grado de secundaria, sección D.

4.5. Herramientas de recolección de información

4.5.1. Círculo inicial y palabra final de la sesión

Se realiza una lluvia de comentarios o palabras correspondiente al estado de ánimo de los alumnos/as, para reconocer cómo se encuentran y si atraviesan alguna complicación que los mantendrá ocupados en su mente y que posiblemente los/mantendrá mentalmente ocupados/as y eventualmente les impedirá soltarse.

Desde el primer acercamiento con los alumnos/as se instauró la imagen de círculo y participación libre de aportar siempre que tengan dudas o preguntas.

Al culminar las sesiones se permitirá una breve participación de cada uno/a de los/las integrantes acerca de su experiencia en la clase.

4.6. Instrumentos de análisis

4.6.1. Bitácoras y registro de la guía

Se entregaron treinta y tres bitácoras con el objetivo de realizar un seguimiento sobre el proceso de cada alumno/a. También propuse a los/las talleristas revisarlas frecuentemente y preguntar dentro de ellas aspectos sobre sus vínculos con sus compañeros/as y consigo mismos/as,

4.7. Sesiones, fases y desarrollo del taller

4.7.1. Módulo 1

Se inició una presentación dentro de un círculo en suelo, sentados/as y expresando verbalmente nombre, edad, y una actividad que les guste realizar. Hubo dificultad para hallar voluntarios/as así que tuve que escoger entre mi lado derecho; sin embargo, este lado no podía iniciar, por tanto, escogí izquierdo y tampoco podía comenzar. El azar decidió el lado derecho y con un poco de tiempo se logró la apertura a la ronda de presentaciones.

4.7.1.1. Presentación

Es uno de los momentos claves para que al mediador/a se familiarice sobre la personalidad de todos y cada uno de los integrantes ya que se aprecia adónde miran, a quiénes miran, si inspiran confianza a los demás, o no mira nada o nadie, maneja el humor o sobrevive a las presentaciones entre silencios. También si motiva una conducta que los/las demás adoptan, copian con el fin de acoplarse e ir encajando entre los grupos. Entre los/las treinta y dos participaciones consideré interesarme genuinamente por sus gustos y profundizar acerca de ellos, con el fin de observar cuál es la apertura que ellos/as permiten en el grupo, si se detienen a medio camino de una idea o son acompañados/as por otros comentarios por tener gustos afines. También, están los que aportan improvisados comentarios humorísticos.

4.7.1.2. Juegos preliminares

Llevé la dinámica de mencionar en voz alta sus nombres con movimientos para cada una de las sílabas componentes, para que luego el grupo lo repita exactamente. Las primeras participaciones fluyeron adecuadamente, pero en el turno de las personas tímidas, el ritmo se detenía ya que les costaba pensar en un movimiento o simplemente no deseaban hacer el ejercicio. Contagiando la energía e impulsándoles a intentarlo, lograron incluso repetir su nombre y movimiento. El grupo esperó pacientemente a que sus compañeros/as lo intentaran y compartían las risas cuando alguien proponía un movimiento genuinamente cómico.

4.7.1.3. La balsa

Consideré combinar la idea de la balsa, justificar su lugar en el espacio mientras realizaban un juego de movilizarse y mantener contacto visual, ya que es necesario comenzar con ejercicios que no demanden fuerza física o competitividad. Además, que me permite como mediadora, observar el lenguaje corporal de cada alumno/a durante el juego, como *Killer*. Hacia el desarrollo del taller, la imagen de la balsa fue interiorizada por la mayoría y se entendía progresivamente cuando solo debía mencionar por *todo el espacio*.

Al iniciar esta dinámica, pedí a los/las talleristas que se levantaran del suelo ya que haríamos un ejercicio y escuché una gran queja al unísono expresando cansancio, tal vez flojera y me percaté en sus cuerpos al levantarse, cierta dificultad y lentitud al ponerse de pie, como si sus cuerpos se encontraran muy pesados. Al desplazarse arrastraban los pies, daban pasos cortos y andaban juntos/as entre sí. Con el fin de observar sus cuerpos moverse por el espacio, me percaté que el fondo del salón era un área en la que se acumulaban y les costaba movilizarse hacia al frente, haciendo intentos por esconderse. Al pedirles que se dirijan al frente en dirección a mí, cumplían momentáneamente, pero al instante regresaban inconscientemente al fondo y tendían a acumularse. También llegaban múltiples veces a caminar en círculos y no se volvían conscientes de ello hasta que se los hacía notar, caminando en parejas y muy pegados/as entre sí. El objetivo era aprender a movilizarse entre los cuerpos de los demás, justificando su lugar en el espacio, llegando a un punto y dirigirse a otro en silencio, en línea recta, desplazándose por todo el espacio de extremo a extremo, sin chocarse, pero no dejaban de comunicarse entre ellos/as.

4.7.1.4. Killer

Ha sido el juego que ha sobrevivido durante todo el taller ya que era bastante solicitado para iniciar las sesiones. Se designa un asesino/a sin que el grupo sepa, se mueven por todo el espacio y este/a asesino/a debe “matar” a sus víctimas guiñándoles el ojo. La

víctima debe dar tres pasos y realizar la acción de ser asesinado/a con los gestos más grandes posibles. Gritar o incluso recitar a Hamlet por querer transmitir la idea de *muerte dramática* también está permitido. El objetivo de este juego es que puedan expresarse en un código teatral en el que absolutamente cualquier gesto o movimiento está permitido. Mientras más exagerado sea el gesto, ayuda a atravesar la barrera de la timidez y evita “hacer el ridículo” porque en este juego no existe.

Sin embargo, la timidez estuvo bastante presente en ellos/as porque apenas se arrodillaban y torcían una sonrisa, levemente mostraban las palmas de las manos y murmuraban “ya morí”. Esto provocaba risa en ellos/as porque podían sentir la vergüenza de verse expuestos ante una consigna tan histriónica a la que no están acostumbrados.

Existen excusas también como “no sé guiñar”, “le guiñé, pero no se murió” o simplemente el/la tallerista no quería asumir el rol. Estos aspectos me ayudaban a entender que el grupo tenía una timidez general, algunos/as lo manifestaban en mayor medida que otro/as.

4.7.1.5. Persona-cabaña-tempestad

Este juego consiste en que el grupo se divida en tríos y quede una persona fuera, dos personas formen un techo con las manos y cubran a la tercera.

El/la tallerista que queda fuera debe mencionar la palabra ‘persona’ si desea que solo los/las que se encuentran bajo sus cabañas cambien de lugar; la palabra ‘cabaña’ para que los dúos se separen y armen nuevas cabañas; y la palabra ‘tempestad’ para que todos/todas cambien de rol y de grupos.

En el grupo de estudio existe una tendencia a resolver los juegos empleando el mínimo esfuerzo y quedarse en la seguridad de la zona de confort. Algunos/as alumnos/as corren, pero en el caso de otros/as les da mucha vergüenza o se rinden a mitad de camino. El juego puede

perder dinamismo si los/las integrantes no están concentrados o no oyen bien el comando del tallerista que se queda afuera.

4.7.1.6. Estatuas mágicas

Este juego lo llevé al taller porque lo conocí como asistente en talleres de formación continua. Consiste en jugar a que todo el espacio es una galería de estatuas que llevan el adjetivo ‘mágicas’ porque se mueven por todo el espacio de diversas formas durante la noche, cuya vigilancia nocturna está a cargo de un/a guardia que debe inspeccionar todas las estatuas. Cada vez que las estatuas estén fuera del su rango de visión, deben cambiar a una posición opuesta a la que se encontraban. El/La guardia de seguridad puede salir de la galería y entrar corriendo súbitamente y eliminar del juego a la estatua que sea sorprendida moviéndose. Las estrategias que emplean para movilizarse por el espacio y detenerse para congelar en la posición fueron explorados progresivamente de lo abstracto a concreto. Les pedí no abandonar las líneas abstractas y poder alternar entre estas propuestas. Por otro lado, el caso de los/las guardias de seguridad les resultaba divertido mencionar que sus compañeros se habían movido con el fin de hacerles caer en la mentira, ellos/as creían haberse movido y salían del juego; sin embargo, la mayoría de las veces sí se encontrabas quietos/as.

4.7.1.7. Variante de “El oso de Poitiers”

Boal (2002) explica que éste juego consiste en que todos los participantes juegan a ser leñadores excepto uno/a, quien tiene el rol del oso. Quien posee el rol de dicho animal, debe rugir como uno y al ser escuchado/a, todos/as los/las leñadoras deben acostarse sobre el suelo y quedarse quietos hasta que se vaya. Entonces el/la oso/a puede pasearse entre los leñadores que pretenden estar inmóviles como troncos, mientras que el oso intenta hacerles mover, asustar o reír. Si se mueven, están fuera del juego.

Considerando el número de alumnos/as en el taller, opté por dividir al salón en dos mitades, distribuyendo osos y leñadores, para que de esta forma cada oso escoja a un leñador

al que, en lugar de sacar del juego, proceda a incorporarlo en su equipo intentando conseguir que el leñador se ría. Además de evaluar sus estrategias y su corporalidad al momento de jugar a ser un oso, tenían preferencias para hacer reír a sus amigos/as.

Al inicio los/las participantes mostraron timidez hasta que los acompañé a entrar al espacio de juego asumiendo el rol de este animal, y recobraron la confianza al intentar hacer mover, reír o asustar a su compañero/a. Entre amigos/as funcionaba hasta que cierto alumno que se encontraba bajo el rol de leñador permaneció inmóvil, y una de las estrategias para intentar moverlo fue que un grupo de tres osos le sacara monedas de sus bolsillos. El alumno no se movió en absoluto hasta que di la orden de parar el ejercicio, y alumno leñador se precipitó a quitarle las monedas a los alumnos osos. Mientras explicaba que algunas estrategias para los juegos son válidas, hay también que aprender a no abusar de la confianza. Percibí que el vínculo de estos tres alumnos osos con el alumno leñador no estaba afianzado, y hasta parecía que nunca se frecuentasen porque éste se encontraba disgustado al haber sido despojados de sus monedas.

4.7.2. Persona a persona

Tomado de *Brincos y saltos* (2010), el grupo debe ser un número impar. Se distribuyen en dúos, y la persona que queda fuera, tendrá el rol de facilitador/a del ejercicio, quien guía a los dúos sobre tocar una parte del cuerpo con otra. El fin de este ejercicio es poner a prueba la capacidad de resolución de problemas mediante el contacto y observar qué tan cómodos se sienten con el contacto físico entre compañeros/as.

Se apreció en el desarrollo del juego, una confianza y ludicidad progresiva entre los dúos y los/las facilitadores/as respectivamente, éstos últimos gustaban de poner en conflicto a los dúos, proponiendo comandos casi imposibles (pie a cabeza, hombro a talón, etc.). Se percibía una tendencia a buscar compañeros del mismo sexo y aquellos/as que por descarte formaban dúos y no pertenecían a su entorno social, el trato era un poco tímido.

4.7.2.1. Chicle o chapadas en cadena

Conocí este juego en taller de postulantes y consiste en elegir a un participante que toque a los demás y, estos o estas, al ser tocados tienen un cambio de rol, el cual deben atrapar al grupo, pero unidos; así se forma una cadena humana que se moviliza por todo el espacio intentando atrapar al resto del grupo.

Este juego suele ser tan dinámico que provoca un aumento en la energía y agudiza la sensación de vértigo involuntariamente. Por primera vez el grupo corría en serio, tanto los que formaban el chicle como los/que huían de éste. Percatándome del caos y verdadera vertiginosidad con la se movían, hubo una que otra caída leve que me obligaba a detener el ejercicio y recordarles sobre el cuidado del compañero/a. Lograban entender, pero al ponerlo en práctica, el grupo consideraba sacrificar este aspecto para evitar convertirse en chicle. Observar dicha circunstancia me sugirió una sensación de vida o muerte y bastantes risas de nervios y desfogue durante el desarrollo del juego. Este es uno de los juegos que ha sobrevivido a casi todos los módulos.

4.7.3. Módulo 2

4.7.3.1. Gallinitas ciegas variante 1

De *Brincos y saltos*. Este ejercicio se desarrolla en dúos, en donde un miembro es A y otro B, y cierra los ojos, para que B debe cambie tres aspectos de su apariencia. A abre los ojos y debe señalar las diferencias de B. Luego invierten roles.

Dirigiendo este ejercicio, noté resultó bastante sencillo de resolver para el grupo; sin embargo, siendo una presentación de cada dúo, la energía se desviaba a la conversación entre integrantes. La dispersión surgía de forma recurrente, pero la atención volvía tan pronto que era capaz de percibir apenas un dúo que rompía la atención.

Trabajé el ejercicio con un alumno que se había quedado sin dúo al ser un número impar e hice el ejercicio con la energía de realizarlo por primera vez. Este alumno era uno de

los que lidiaba con una vergüenza bastante fuerte y la confianza al presentar nuestro turno fluyó desde el inicio hasta el final.

4.7.3.2. Gallinitas ciegas variante 2

O, también llamada *carritos locos* por Márquez (2010). Se desarrolla en dúos, A dirige a B, éste está con los ojos cerrados. A guía a B a través del tacto, para avanzar debe colocar un dedo sobre el centro de la espalda. Si desea que B gire el dedo debe colocarse sobre la escápula derecha o izquierda, y en caso de que A desea que B se detenga, deja de tocarle.

Márquez (2010) sostiene que la venganza en este juego está presente durante el trabajo de guiar. Es probable que surja la tentación por provocarle miedo al que es guiado, mientras que el/la guía se encuentra en total control.

En el desarrollo del trabajo de guiar/ser guiado, hubo momentos en que los/las estudiantes sucumbían a provocarles miedo guiando al guiado/a mediante una velocidad normal para alguien que estuviera con los ojos abiertos, pero más vertiginosa cuando se priva el sentido de la vista. Sin embargo, la mayor parte del tiempo los/las guías cuidaban a sus compañeros/as. Se percibió el trabajo de la conciencia del espacio en relación a la trayectoria de los dúos para evitar chocarse entre participantes.

4.7.3.3. Mímesis

4.7.3.3.1 La mano que guía

En dúos, A extiende la mano a la altura del rostro de B, cuando A mueva la mano hacia una dirección, B debe dejarse guiar manteniendo su rostro paralelo a la mano de A.

La conciencia del espacio fue un factor importante, ya que el grupo caía en la concentración de la atención entre dúos, perdiendo atención sobre su entorno. Hubo pocos choques inofensivos pero el ejercicio transcurrió sin otro inconveniente.

La venganza también estuvo presente cuando ciertos A deseaban que B se arrastre de un extremo a otro de la sala. Al invertir roles, B también hizo que A se arrastre, estancándose

en jugar a quién guía al otro/a de manera más complicada. El grupo no optó en correr el riesgo a guiar en velocidades rápidas, se mantuvieron en velocidad lenta y normal al guiar.

4.7.3.3.2 Espejos

A y B trabajan bajo la premisa que consiste en ser el reflejo del compañero/a. La persona que propone el movimiento no debe hacer gesto o sonido alguno para indicar que es su turno para guiar, sino ambos/as deben *escucharse* y *percibir* cuándo es momento para guiar.

En el caso del grupo, tendían a soltar palabras durante el ejercicio, mas no tenían la intención de conversar, sino de probablemente escapar de la idea que su cuerpo está haciendo movimientos fuera de su zona de confort y no solo eso, están siendo observados/as, copiados/as y ellos/as están en la responsabilidad de *hacer*. Entre risas y “no sé” al aire, les sigo recordando sobre el esfuerzo de evitar hablar por el riesgo de distraerse.

El ejercicio fluyó un poco tímido y general, sin embargo, se apreció el esfuerzo y deseo de probar en todos y todas, aun manifestando rigidez o languidez corporal como estrategia para no salir del espacio seguro y cotidiano.

4.7.3.3.3 Cardumen

Los/las participantes se dividen en grupos de tres o más para formar un polígono con lados iguales y establecer un/a líder que actúa como la punta de dicho polígono. El/la líder podrá proponer los movimientos que desee y cuando gire hacia un lado, se establece una nueva punta que guía, entonces el/la tallerista que sea nueva punta propondrá otros movimientos hasta que cambie de líder, girando hacia otro lado.

En este ejercicio tampoco entra en juego la palabra ya que este módulo está principalmente enfocado en la percepción corporal al momento de guiar y copiar.

Se utilizaron las formas de triángulo, rombo y pentágono. Este ejercicio también transcurrió de forma lenta en cuanto a apropiación del contenido del ejercicio y tímido ya que

el grupo no tendía a explorar otros niveles o calidades de movimiento que sean extra cotidianos. Particularmente, algunos/as alumnos/as les costaba guiar y decidían girar a los pocos segundos de tomar el rol de la punta. Habiendo observado cierto avance en cuanto al trabajo colectivo de moverse en sincronía, detuve al grupo para que observen la forma o estilo que cada grupo estuvo trabajando durante el ejercicio. Este momento fue el más tímido de la sesión ya que era otro primer momento de verse expuestos ante un número más grande de personas. Consideré importante agradecer la participación, aplaudir su esfuerzo y solicitarles agregar energía porque hasta las propuestas más pequeñas, son muy válidas.

4.7.3.3.4 Imágenes colectivas/Encajes

Este ejercicio a modo de exploración y transición al aporte individual y colectivo consiste en componer imágenes sin contenido a partir de la colocación de cada participante en el espacio con una pose determinada. El grupo debe estar afianzado según los cuerpos que, al colocarse en el espacio, dejan huecos determinados que deben ser ocupados por el resto del grupo, así encajando una imagen.

Progresivamente, los ejercicios en este módulo cobraban rigidez y/o timidez, en los grupos y la mente discursiva volvía a aparecer por más que la indicación de evitar desconcentrar al grupo estuviera establecida. Invitaba a los/as alumnos/as a trazar líneas con su cuerpo y que imaginasen que estas líneas se extienden hacia el infinito, con la intención que despierten la conciencia sobre la presencia escénica y reconocimiento del cuerpo. Opté por realizar diversas líneas y trazar la caminata al espacio adecuadamente. Luego, la fluidez del ejercicio fue menos lenta, sin embargo, aún había timidez en agacharse o rigidez y evasión de la suspensión o equilibrio, que también consideré válidos de ejemplificar.

4.7.4. Módulo 3

4.7.4.1. Expresión verbal

4.7.4.1.1 Rueda de preguntas/Ping-pong de preguntas

Saliendo del trabajo corporal y entrando a la segunda mitad del taller, decidí compartir un ejercicio que aprendí en Improvisación Testimonial, que consiste en responder ciertas preguntas entre compañeros/as que se encuentran al azar, ya que se encuentran caminando por el espacio y se detienen a una indicación para iniciar el ejercicio con la persona que está ubicada en la posición más cercana.

Considerando que el grupo es numeroso, opté por variar el ejercicio y distribuir a los/las talleristas en dos filas paralelas. Como ese día eran impares, me incluí en el ejercicio para recibir información acerca de ellos/as y equilibrando las filas.

Las respuestas no debían durar más de 30 segundos y al avisar que vayan cerrando sus ideas, se preparaban para rotar a la persona de ubicada a su derecha. Las preguntas se formulaban a partir de las frases:

- En estos momentos me siento...
- En estos momentos extraño a...
- Me considero una persona...
- Qué me gusta de mí
- Qué me disgusta de mí
- Consejos para cuando te sientas solo/a
- Qué admiras de la persona que tienes al frente
- Cómo me veo en diez años.

Las respuestas que recibía de cada alumno/a me permitieron confirmar el carácter dócil, sincero, amable y disperso del grupo de estudio. A cada participante les agradecía por su sinceridad y pasábamos al siguiente con una gran sonrisa. A pesar de la naturaleza tímida de algunos/as, se apreciaba una apertura suficiente entre sus compañeros/as y la energía en las conversaciones era activa.

4.7.4.1.2 Números del 1 al 30

El grupo debe aglomerarse y cerrar los ojos, respirar y uno/a por uno/a deben empezar a contar fuerte y claro, un número por cada persona hasta llegar a 30. Si dos integrantes mencionan un mismo número, el conteo se reinicia. También si titubean o entran inseguros al conteo.

Este ejercicio fue complicado para el grupo ya que les costaba llegar a ocho en un inicio. Hasta que les aconsejaba que *escuchen* y presten atención. En tres semanas llegaron a cuarenta y cinco. Sin embargo, cuando alguien chocaba números con otro/a integrante y reiniciaba el conteo, manifestaban desagrado dirigido al responsable de ocasionar que todo el grupo perdiera. Se aclaró que en este juego no funciona bajo ganar o perder, sino trabajar la escucha colectiva y llegar juntos/as contando.

4.7.4.2. Expresión corporal

Si bien, el módulo inició con un ejercicio verbal, se volvió a abordar el trabajo de la presencia escénica y presencia vocal, a partir de una clase teórica sobre de las dos realidades que todo actor/actriz debe manejar. Mis maestros Mateo y Jorge Chiarella, me explicaron en mis inicios de carrera una imagen clara sobre estas realidades: un niño corre en casa sosteniendo con una mano una escoba entre sus rodillas y con la otra hace una L mayúscula, apuntando al aire. El niño está claramente *jugando* a ser un vaquero y a partir de su cuerpo e indumentarios construye el *signo* que es un vaquero. Incluso podría acompañar con la voz el sonido de galope o un disparo, demostrando que el niño se encuentra en la realidad extra cotidiana, ya que en la realidad cotidiana es un niño con una escoba corriendo por toda la casa. También, añadieron al ejemplo al padre del niño, quien debe llamarlo para que beba un vaso de leche antes de dormir. Si el padre le avisa “Hijo, ven a la cocina a tomar tu leche, luego sigues jugando.”, se encontraría en la realidad cotidiana, y el niño obedeciendo, habrá alternado de la realidad extra cotidiana con la cotidiana. Sin embargo, si el padre lo llamase

“¡Usted! ¡El vaquero de allá! Le ofrezco un trago, el mejor de esta cantina, ¡la casa invita!”, se encuentra en la realidad extra cotidiana, dentro del universo del niño, *jugando a ser el cantinero*.

Este ejemplo resultó valioso de ejemplificar al grupo de estudio ya que aportó a que los/las estudiantes entiendan que el teatro se trata de *jugar a ser cualquier persona, animal o cosa que crea situaciones determinadas, por tanto, un universo* y solo funciona sí y sólo si los/las demás siguen la premisa del juego.

4.7.4.3. Energía en el tiempo y el espacio

A inicios de la formación actoral en la carrera de Teatro, se aborda el trabajo de energía en el tiempo y el espacio. Esta se encuentra presente en todo momento y se transforma e involucra a los músculos del cuerpo para realizar desplazamientos (caminar, deslizar, saltar, etc.) y sostener los músculos de la postura y acción (beber un vaso con agua). La energía es necesaria en la acción y desplazamiento según Barba (2010) demuestra que el cuerpo “está en actividad, dispuesto, preparado para actuar en forma extremadamente precisa” (p. 109).

Para que el grupo reconozca los tipos de la energía, se trabajó la caminata por todo el espacio, realizando un traslado de un punto a otro en diez niveles de velocidad, siendo el nivel uno más lento y diez más rápido. El grupo se encontraba cómo en la velocidad neutra, mientras que en los niveles lento y rápido se realizaban muy rápido y lento respectivamente. Sin embargo, se logró la premisa del cuerpo presente y el ruido de arrastrar los pies no se oía.

4.7.4.4. Suelos

Se explicó que la energía para trabajar cualquier ejercicio de desplazamiento, escenas o el día de la muestra deben estar en postura *neutra*, quiere decir una posición erguida, caminata ágil, cuerpo y voz presentes.

Con el objetivo de trabajar la convención y expresión corporal, se enseñó el ejercicio de trabajo de suelos, que es un ejercicio bastante conocido para la formación actoral. Consiste

en que el grupo se encuentra caminando por el espacio en neutro y el facilitador/a debe indicar escenarios en los que el suelo les invita a desplazarse de la manera determinada por éste. Los ejemplos de suelo trabajados fueron:

- Arena caliente en una playa
- Piso enjabonado
- Piso repleto de papel adhesivo
- Camino de piedras sobre un río
- Hielo delgado o grueso

El grupo reaccionaba lento a la premisa ya que pensaban la situación, pero al convencerse de *jugar*, empezaron a desplazarse a partir de las premisas. Se apreció una observación hacia la toma de decisiones sobre el trayecto, alternar la dificultad en el desplazamiento e incluso evaluaban la posibilidad de interactuar con sus compañeros/as.

Hacia el penúltimo escenario, escuchaba que solicitaban que el piso sea lava, referenciando a una tendencia que existe en Internet sobre resolver en tres segundos la premisa de alejarse del suelo, grabar esta reacción y subirla. Aclaré que ese desafío no involucra desplazamiento y que no pertenece al ejercicio; sin embargo, concedí esos vertiginosos tres segundos para que todos/as huyeran despavorido/as a las torres de sillas colocadas en cada extremo de la capilla. Todos/as se salvaron y continuamos al último suelo.

4.7.4.5. Rueda de canciones

Dinámica aprendida en Improvisación Testimonial, consiste en que el grupo forma un círculo excepto la persona que se ubica en el centro. Suena una canción y la persona del centro debe moverse según lo que la canción le transmita, evitando bailar o moverse por inercia, sino moverse necesariamente por reacción genuina a la música.

A causa de que este ejercicio tuvo por primera vez una vergüenza colectiva, no hubo voluntarios/as. A no ser por la participación de un alumno, que desde el primer día demostró

bastante voluntad para realizar todos los ejercicios y juegos. De este modo inició la rueda de canciones. Compilé algunas canciones de moda y de todos los géneros con las algunos/as están familiarizados. Al momento de escoger al siguiente participante, no se atrevían a salir al centro, así que le pedí al citado alumno que elija a alguien e intercambien roles. Esta estrategia funcionó porque generó en los/las alumnos/as un mayor impulso para participar, pues preferían hacerlo por voluntad propia y no por azar.

Considero valiosa esta dinámica, pues desde un inicio les establecí que el espacio de trabajo para este ejercicio es seguro y que toda propuesta es válida. El hecho de intentarlo significa bastante para cada uno/a.

Habiendo transcurrido alrededor de la primera mitad del grupo, la energía comenzó a inhibirse y el alumno en el centro tenía problemas para seguir porque se había quedado sin movimientos. A su alrededor, le motivaban a seguir, o sugerían pasos de videojuegos o coreografías virales. Agradecí el apoyo, y permití unos últimos momentos para cerrar su ejercicio y regresar al círculo. Regresó y le pedí a la alumna escogida que me permita su turno y luego ella saldría, para que así observen todos los movimientos que me produjo la canción, aunque admito que hice un poco de trampa humorística para destensar el ambiente por lo ocurrido. Procuré repetir que la copia del movimiento es precisa y la mayoría del grupo logró entender implícitamente que todos/as harían el mismo movimiento y compartir una misma acción que se imita a partir de una mimesis rítmica, están compartiendo a nivel grupal. Fue una clase significativa al descubrir que cuando se sufre juntos/as, se sufre menos.

4.7.5. Módulo 4

Disminuí los ejercicios físicos y los calentamientos tenían como objetivo despertar las articulaciones y abordé ejercicios calentamiento vocal, pero las dinámicas de repetición de la dicción estresaron a la mayoría de los estudiantes, porque tenían la impresión de sentirse corregidos/as o aleccionados/as sobre cómo se debe *hablar bien* y su forma natural de hablar

estaba incorrecta. Explicué que son ejercicios de formación y no hay intención de criticar el color natural de la voz, sino la articulación y pronunciación de las palabras en una labor escénica, cuya exigencia es alta. Procedimos a crear cuentos con la condición de que desde ese día en adelante se comunicarán fuerte y claro.

4.7.5.1. Creaciones a partir de cuentos colectivos

A partir del juego Cadáver Exquisito, se creó una historia de 29 frases. La historia abordó todos los caminos posibles para desencadenar en el relato sobre una niña que se escapa de su cuento para hacerse un sándwich y luego intentar ir a la luna. Habiendo conocido el ejercicio, dividí el grupo en cuartetos o más y sugerí que la historia sea directa y tenga inicio nudo y final. Trascurrido los minutos, pedí cerrar el ejercicio, aunque insistieron en tener más tiempo, accedí con la condición de que lo presenten interpretándolo. Sorpresa y vergüenza llenaron la sala y continuaron.

Verlos articular las historias me produjo una sensación gratificante ya que los integrantes estaban conformados por compañeros/as cuyos amigos/as cercanos/as no formaban parte de su grupo en esta dinámica y a pesar de ello se relacionaban con mucha naturalidad. Construían a partir de propuestas sin negarse u objetar y algunos/as invitaban a pararse a actuar mientras que el resto le pedía terminar primero la historia. Otros grupos me solicitaron combinarse porque necesitaban más personajes y el grupo quedó dividido en tres subgrupos.

Llegó el momento de presentar las historias y la primera se trataba sobre una pareja de enamorados que terminaban una relación, esto le chocó a la protagonista que al final acabó con su vida. Otro grupo conformado exclusivamente por varones versaba sobre seis sobrevivientes en una ciudad postapocalíptica por infestación de zombis. La tercera historia era un melodrama familiar sobre una eterna discusión con una resolución muy clara (la familia es siempre primero).

Conversando acerca de las historias, resalté lo válidos y reales que son estos relatos porque como grupo, construyen una realidad que existe hasta donde ellos/as permitan y establecen sus propias reglas. Todo es absolutamente posible y la diversidad en la creatividad de cada uno/a se refleja en sus historias. Hice una pequeña reflexión acerca del suicidio, pero tenían bien claro que, a pesar de ser ficción, están fuertemente en contra de considerarla una solución. Agradecí su sinceridad, madurez y valentía al abordar un tema sensible. Aplaudí por la sesión de hoy, cargada de voluntad para crear asertivamente y solicité para la siguiente clase traer una frase enfocada en el tema que ellos/as desearan mostrar el día de la Clase Abierta (muestra). La palabra escogida fue Navidad.

Accedí luego de vacilar, ya que el motivo del taller gira en torno a la convivencia escolar y cómo se vincula el grupo de estudio en su entorno escolar. Sin embargo, esta festividad inspira valores como la unión, armonía y solidaridad, así que di mi brazo a torcer y acepté. También les solicité que me brinden su opinión acerca de realizar un ejercicio similar a construir historias a partir de secretos. Recibí aceptación y un alardeo por no querer y a la vez querer compartir sus secretos con la clase. Aclaré que no necesariamente debe ser algo profundo ni sentirse obligados a confesarlo todo. Es solo una pequeña frase y es anónimo, porque yo me quedaré con los papeles y al azar asignaría un secreto a cada grupo, que elaboraría una escena y de alguna manera, se comuniquen con el portador/a del secreto que de repente recibe a través de la historia un consejo. También accedieron y di por terminada la clase.

4.7.5.2. Cuenta conmigo

Márquez (2010) denominó así a la sesión de elaboración de cuentos colectivos, y me surgió la necesidad de denominar de esta manera la dinámica explicada en el numeral anterior. Sin embargo, para esta clase, muy pocos trajeron el secreto y la frase para dicha

sesión. Sin el material solicitado para la clase, solicité que lo elaboren durante la sesión lo que involucraría el doble de tiempo y el grupo tenía clases que atender.

Sacrifiqué tiempo de la sesión para que preparen escenas, y al momento de presentarlas, no hubo voluntarios/as. La clase culminó media hora antes.

4.7.5.3. *Historias de Navidad: Tres historias colectivas a cargo 2ºD de secundaria de Fe y Alegría N°3*

El grupo empezó a terminar sus escenas los últimos días de clase, presentándolas y recibiendo comentarios relacionados a mejorar la dicción, desplazamiento en el espacio, el uso de escenografía y la distribución del espacio. El grupo se encontraba motivado por sus historias y que éstas sean presentadas, así que pactamos el 13 de diciembre como fecha para ensayar el orden de las escenas y señalar encargados/as de guiar la muestra.

Algunos(as) alumnos(as) que se quedaron fuera de las escenas por faltar el día del ensayo general, aceptaron en apoyarme colocando la escenografía y retirándola al final de cada una. También necesité de un maestro/a de ceremonias y el alumno que demostró bastante interés en ser el primer voluntario en la mayoría de los ejercicios se ofreció inmediatamente.

Después de presenciar la muestra, el personal directivo y padres de familia vertieron comentarios positivos acerca del trabajo presentado. Finalmente, fueron presentadas tres historias de carácter cómico ambientadas en Navidad con una reflexión personal de cada integrante de las escenas, en las que la frase 'la familia es primero, a pesar de los problemas que atraviesen' destacó.

CAPÍTULO 5: HALLAZGOS

5.1 Hallazgos parciales

5.1.1 Treinta y dos universos

Considerando que el tamaño del grupo era grande, asumí el desafío de poder establecer un acercamiento adecuado con cada alumno y alumna. Por esta razón, decidí optar por conocerlos individualmente formulando las preguntas básicas estando sentados/as en un círculo, tomando nota de alguna observación en las palabras que utilizan o el tono de voz. Preguntarles sobre sus gustos y demostrar interés genuino acerca de éstos, proporcionó un avance implícito en la cercanía conmigo.

El aspecto que predominaba en el grupo era la timidez y el deseo de validación, por esta razón, añadí en la metodología un trato bastante atento y enérgico para destensar cualquier momento que se perciba incómodo.

5.1.2 La *pesada vida*

Teniendo en cuenta que al inicio la personalidad cohibida era predominante, se explicaba que su corporalidad era particularmente lenta y pesada. Probablemente se tardaron alrededor de siete segundos levantarse del suelo la primera clase. También para trasladarnos de un lugar a otro, esperar a que formen una fila, lleguen a la capilla y formen el círculo para iniciar la clase sacrificaba tiempo valioso de la sesión. Se enseñó acerca de la puntualidad y se estableció el compromiso de esforzarse en mostrarse activos corporalmente.

Comparado el nivel corporal del primer y último día, hubo una gran diferencia ya que se acostumbraron a mover a los demás o aquellos/as que se tardaban en acudir a la capilla. Surgieron integrantes que adoptaron el rol de incentivar a los/las demás sin la necesidad que yo la mencione.

5.1.3 La mente discursiva

A pesar de que el grupo buscaba estrategias para esconderse en su zona segura durante algunos juegos de presentación desde el primer día, hubo una fuerte tendencia a comunicarse durante los ejercicios, juegos, clases de teoría, presentaciones, comunicados y todo el taller hasta el último día, pero con menos intensidad.

Establecí un segundo compromiso de evitar conversar temas ajenos al taller y sobre todo durante clases, ya que pueden perder información valiosa y también dispersa a su compañeros/as. Junto a mi regla de ‘respeto por las participaciones de mis compañeros/as’, acudí al antiguo truco de permanecer en silencio hasta que el sub grupo se percate que la clase no continúa hasta quedar en silencio. También otros/as integrantes ayudaron a mantener el silencio entre sesiones. A partir del módulo dos se manifestaban integrantes dispuestos a establecer orden y pidiendo que guarden silencio aquellos/as que hablaban entre sí.

5.1.4 Un círculo más *redondo*

Las primeras sesiones experimentadas como asistente de taller, observadora y también profesora, me encontré con un pensamiento que, si bien es subjetivo, se repite con frecuencia: Al grupo le cuesta formar un círculo redondo. Sin apelar a perfeccionismos, la forma de esta figura no es compleja; sin embargo, que un alumno/a esté muy adentro o fuera del círculo, revela que posiblemente no esté conectado con los/las demás o no esté interesado/a en lo que sucede en la clase respectivamente.

Comparando el primer y último día de clase, la diferencia es también evidente: al formar el círculo, son capaces de observarse y también de avisar al grupo sobre procurar formar un círculo.

5.1.5 Poco audible pero claro, audible pero ininteligible

El grupo poseía dos tipos de estudiantes: aquellos/as que podían hablar a un volumen moderadamente normal, pero me costaba entender por la dicción; y aquellos/as que entendía

por momentos las palabras, pero apenas les oía ya que hablaban a un nivel de volumen muy bajo.

Establecí un tercer compromiso que consistía en comunicarse empleando una dicción articulada y hablar a un volumen que treinta y tres personas puedan oír lo que desean aportar o comentar.

5.2 Hallazgos en módulo 1

El primer módulo del taller inició en el mes de octubre, lo que significaba que los/las alumnos/as se encontraban en el último bimestre escolar, lo que me hizo presumir que existía una convivencia establecida, se habían establecido subgrupos y se evidenciaba quiénes eran los alumnos/as de mayor influencia en el carácter de los demás integrantes como líderes, es decir, si el/la influenciador/a experimentaba agrado, los demás manifestaban el mismo sentimiento a su manera. En caso de experimentar vergüenza, entre ellos/as trataban de inhibirse para no sentirse avergonzados/as entre sí.

En el caso de ejercicios que involucraban contacto físico, como el caso del chicle, añadieron una tensión innecesaria en el grupo por la sola idea de ver a una alumna y un alumno el tomarse de la mano, considerando que por ello podría pensarse que comparten un vínculo cercano. Ante esta reacción colectiva y la reacción natural de los alumnos tomados de la mano, señalé que el contacto existe, luego de la afirmación asentí en silencio, encogiendo los hombros. Desde ese momento, nunca hubo reparo o evasión al contacto físico.

Sobre los ejercicios enfocados en la presentación de cada uno/a de los/as integrantes durante las primeras semanas del taller, me percaté que se trataba de un grupo cuya personalidad en general era dócil, sin embargo, tímidos/as, por tanto, momentos de vergüenza surgieron a menudo durante los juegos de presentación.

Desde el inicio, el trato horizontal y presencia que transmite confianza y energía hacia los estudiantes fue una estrategia crucial para establecer un vínculo con el grupo de estudio y convencerlos que el espacio en que trabajamos es seguro, libre de opresión y que no existen las cosas bien o mal hechas.

Me comprometí a ayudarlos y les impulsaba a intentar cualquier movimiento que hicieran es totalmente válido y suyo. Explícitamente les decía ‘sé que puedes’ a la vez evaluaba su energía, detectando si los impulsos estaban convirtiéndose en presión, para evitar que corran el riesgo de inhibirse por el resto de la sesión.

La sensibilidad y trato es fundamental como mediadora. Este hallazgo fue muy valioso para mí, ya que me ayudó a despertar el gusto como profesora de taller y buscar la sensibilidad para conectar con alumnos y alumnas que atravesasen dificultad para expresarse.

5.2.1 Jugar bien para no salir mal

Durante la aplicación de los juegos pertenecientes al primer módulo, que involucraban correr, me percaté que la reacción encubierta en el acto de correr era la huida o evasión. Los choques entre compañeros(as) se produjeron por desconocer o por no manejar suficientemente el riesgo de omitir el cuidado del compañero(a). Desde tropezar, chocar o golpearse con mesas y alumnos/as hasta salir despedido por impulso físico o acabar debajo de una mesa para evitar contacto por temor a lastimarse. Esto se apreció en el juego del chicle y fue el ejercicio más complicado de observar porque tenía que detenerlo en cada momento para evitar que los/las integrantes se lastimen o rompan algo. Sin embargo, en sus rostros había entusiasmo, vivacidad e intensidad por seguir jugando. Hasta que se estableció la cuarta norma de ‘Cuidar al otro u otra’ que debía ser firmemente obedecida.

5.3 Hallazgos en módulo 2

En el segundo módulo que involucra el trabajo corporal en dúos y/o en colectivo, la presencia de los estudiantes se encontraba aún relajada, lenta, pesada. Esto fue cambiando a medida que eran estimulados a través de comentarios positivos que incentivaban a encontrar un impulso físico, salir de las poses o movimientos comunes y probar movimientos extra cotidianos, ya que ejemplifiqué tranzando líneas bastante histriónicas, demostrando que la incomodidad que experimentan al usar su cuerpo es producto de su mente y que, en el exterior, no estamos atentas/os a averiguar si el movimiento que realiza alguien es ridículo o no. Después de haber propuesto movimientos grandes y precisos, el grupo empezó a explorar progresivamente líneas abstractas similares a las que sugerí, pero cada uno/a colocando sus propio estilo y velocidad.

En la mimesis, el compromiso de los/las que ejercen el rol de ser guiados/as, vincula a todo el subgrupo a conectarse a partir de esta técnica porque permite moverse juntos/as y compartir experiencias creativas en tiempo real.

5.3.1 La mente como refugio para no verse vistos

La mente discursiva es un aspecto que empecé a estudiar desde el inicio de la carrera en Teatro, que estuvo presente en todo el taller. Específicamente en los ejercicios de mimesis estoy abordando este aspecto ya que el grupo se encontraba por primera vez creando en tiempo real imágenes abstractas y al estar reflejadas en su compañero(a), hubo un encuentro con el “*verse visto*”. Llámese a la acción de sentirse observados(as) por uno mismo(a) como un juego de palabras casi redundante para sintetizar la autoobservación, elemento crucial en el trabajo actoral. Ayuda a prestar atención al cuerpo y sentidos, pero abusar de esta te ensimisma o aún peor, se persigue para llenar el ego.

En el caso de los y las estudiantes, refugiarse en el ‘no tengo ni idea de qué estoy haciendo’ y ejercer el mínimo esfuerzo para evitar hacer algo mal o hacer el ridículo, fueron

algunos de los comentarios que se abordaron sobre los trabajos enfocados en la mimetización corporal colectiva.

5.4 Hallazgos en módulo 3

Hacia el módulo tres, se descubrió que los estudiantes tendían a hablar incesantemente. A veces invertía mayor tiempo en reorientar la atención en el desarrollo de la sesión que la comunicación dispersa entre ellos/as. Sin embargo, para ellos y ellas era inevitable compartir algún comentario o broma entre pares. Constaté que los y las estudiantes se encontraban en un ambiente y metodología distintos al que estaban acostumbrados(as), ya que en dicho espacio se apostaba por su libertad y la responsabilidad vinculada al taller, es decir, que los/las estudiantes decidían prestar atención o no.

A pesar de tendencia del grupo a dispersarse a través de conversaciones banales, surgió la estrategia de que compartan opiniones entre todos y todas. Es así que planeé fuera de la estructura planteada, proponer el “ping-pong de preguntas”, el cual fue bien recibido. Además, existe una necesidad por que el grupo sea escuchado y que intercambie opiniones individualmente.

La atención es una forma de validación a la que recurrían para sentirse escuchados(as), esto me impulsó a realizar el juego mencionado anteriormente y coincidentemente, logré también participar en él para oír a los y las estudiantes.

En ocasiones, por medio de aplicaciones de mensajería, por lo menos tres alumnos(as) me enviaron mensajes para solicitar apoyo y consejos para lidiar con momentos en los que el estado emocional era abrumador.

5.5 Hallazgos en módulo 4

En el último módulo, los y las estudiantes empezaron a vincularse con alumnos/as fuera de su círculo habitual y dejaron de demostrar cierta distancia al no conocerse o asumir que no eran afines. Todo lo contrario, les resultó cómodo juntarse con distintos integrantes de su salón, a pesar de que habiendo llegado a conocer al grupo aproximadamente en el último período del año, asumí que habría un grupo más afianzado.

Sin embargo, al momento de estructurar y elaborar las escenas, observé a alumnos relacionarse con bastante naturalidad con alumnas y viceversa.

Cabe añadir que el día que los y las estudiantes no llevaron el material solicitado para la clase, suspendí la sesión, y el mismo día recibí mensajes de ofrecimiento de disculpas en representación de todo el salón, y pidieron que el taller siga en curso, porque consideraron la posibilidad de la cancelación permanente del taller. El grupo sentía la necesidad de llevar el taller ya que era un medio que le permitía relajarse jugando, y el perder un espacio así les causaba desasosiego o desconcierto.

Durante el ensayo de entradas y salidas de las escenas. Hubo integrantes que se quedaron fuera de las escenas, ellos se rehusaron a participar en ellas al ser de una personalidad más tímida. Sin embargo, al ofrecerles participar acomodando la escenografía entre las escenas, aceptaron y recibieron las pautas de entrar al espacio, poner o quitar elementos y salir del espacio con bastante atención y esfuerzo. A pesar de su actitud introvertida, existía en ellos voluntad para apoyar el día de la muestra y no abandonar al grupo.

5.6 Hallazgos en el día de la muestra

Se percibió un estado tenso y nervioso en la mayoría de los alumnos y alumnas, ya que nunca había participado interpretando una escena en grupo. Sin embargo, todos(as) y cada

uno(a) de los subgrupos de las escenas manejó su estado y compartieron reflexiones al final de sus escenas, que no había pautado mencionar, sino manifestaron el valor de los vínculos afectivos independientemente del contexto de una festividad.

Por las palabras de agradecimiento tanto del directo como el subdirector, se manifestó el aprecio por el trabajo realizado con los/las alumnos/as e incluso sugirieron que el colegio podría continuar siendo campo disponible para mi investigación.

Al despedirme del grupo luego de agradecerles por todo el proceso, entablé unas palabras con la mamá de una alumna, quien me manifestó su gratitud por el trabajo realizado con su hija, ya que su carácter mejoró notablemente los últimos días.

5.7 Vínculos

5.7.1 Los y las treinta y dos conocidos(as)

Al inicio del taller, el vínculo que compartían los/las treinta y dos integrantes no era sólido a simple vista. Entre ellos/as había cierta distancia y los subgrupos eran máximo de tres a cuatro integrantes. No había otra interacción fuera de estos subgrupos.

En cambio, desde el inicio de la segunda mitad del taller hasta la muestra, el grupo se demostró abierto a interactuar con todos/as y cada uno/a de los integrantes, incluso sin importar que fuera del sexo opuesto porque la cortedad al inicio del taller que se fue disolviendo progresivamente.

Cabe añadir que cierta alumna me compartió su testimonio sobre el mejoramiento de la capacidad de trabajo en equipo y cómo ello se había evidenciado en la ocasión de celebrar el cumpleaños a un alumno del salón. Profundizó en la voluntad general que a simple vista no se manifestaba en el grupo, ya que solían evadir este tipo de obligaciones vinculadas a personas con las que no estaban acostumbradas a compartir. En consecuencia, a último momento ‘sí se pusieron las pilas’ para lograr el objetivo propuesto. Si bien este comentario

servió de estrategia para evitar que las *clases se cancelen*, describió acertadamente el panorama de los vínculos del grupo en general.

5.7.2 La nueva profesora

El trabajo que realicé con el grupo de estudio estuvo fuertemente apoyado en el trato horizontal y genuinamente interesado en conocer a todos/as los/las integrantes. La clave para permitirme apreciar su personalidad o perspectiva fue ganarme su confianza. El rol desempeñado como educadora se extendió hasta convertirme en una consejera en los momentos que debía brindar soporte a los/as alumnos/as en momentos de inestabilidad, vía chat, a altas horas de la noche, etc., y realizar un pequeño seguimiento a su estado emocional. Por esta razón, apoyé mi trabajo con cariño y escucha hacia éstos/as jóvenes.

5.8 Aporte a los objetivos de la escuela

Según el ideario de la institución educativa Fe y Alegría (ver anexo C), los objetivos extracurriculares apuestan por la conciencia del potencial y la realidad que alberga a los y las estudiantes, que vinculado a mi investigación coincide en la “preocupación por la motivación y formación permanentes de todos los miembros de Fe y Alegría”. También, desarrolla “énfasis en la formación en y para el trabajo liberador y productivo como medio de realización personal y crecimiento comunitario”. Además, con mi investigación se abordó la “búsqueda de pedagogías y modalidades educativas, formales o no formales, que respondan a la problemática de comunidades y personas. El ámbito creativo enfocado a la búsqueda de pedagogías y modalidades educativas, formales o no formales, responden al trabajo de desenvolvimiento escénico, actividades recreativas y trabajo del respeto al colectivo. Considero que se trabajó el énfasis en la actitud liberadora y productiva para la realización y crecimiento comunitario del grupo de alumnos/as, ya que estuvo enfocado en la construcción

de un espacio donde el juego permite al grupo de estudio compartir experiencias, lúdicas y artísticas que integran al colectivo.

5.9 Recojo de información

Las bitácoras fueron regresadas para su revisión y nueve de ellas tenían información acerca del taller, algunas fueron decoradas con imágenes de cantantes coreanos y otras vacías, en carátula y contenido, es decir, alrededor del 28% de la clase utilizó la bitácora como medio para expresarse y reflexionar acerca del vínculo con las herramientas de taller.

Los círculos al inicio o final de la clase fue una valiosa herramienta para obtener un panorama general del ánimo del grupo y me permitió medir el grado de exigencia o energía para abordar la sesión. Recibía estados de ánimo neutrales al inicio y, hacia el final, se encontraban alegres o aliviados/as de iniciar la clase del taller; si estaban cerca a pruebas, cansados/as o hambrientos/as. Hubo casos especiales en que manifestaban confusión o tristeza por la pérdida de una mascota o incomodidad por alguna dolencia. Los círculos al final de la clase giraban en torno a lo divertida o relajada que estuvo la sesión, interesante y a veces agotadora por el trabajo físico.

REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

A partir de las vivencias en torno al taller de investigación, se concluyó lo siguiente:

La implementación de un taller de juegos teatrales dirigido a estudiantes de 13 a 14 años contribuye a la creación de un espacio en donde armonizan la convivencia y la integración del grupo. Los participantes evidencian mucha motivación para asistir pues sienten que, además de acceder a un entorno dedicado a actividades extracurriculares, ingresan a una esfera de confianza en la que se les permite encauzar su energía en juegos que ponen a prueba su capacidad de resolución de problemas, su sentido de competencia, creatividad, vértigo y en donde sienten el reconocimiento de su individualidad en el contexto del colectivo.

Las experiencias artísticas que conocieron los talleristas les produjeron resultados que, si bien la investigación apostaba a objetivos de naturaleza colectiva, también tomaron carácter personal. Sin embargo, partir desde las emociones personales fue clave para obtener reacciones adecuadas dentro de la sección, habiendo interiorizado el propio estado emocional para luego vincularse con los demás.

En el desarrollo de la educación básica (en el nivel secundaria) es menester elaborar y aplicar una estructura metodológica que aborde juegos teatrales diversos con objetivos enfocados en valores humanos tales como la confianza, la solidaridad, la empatía, la paciencia y la responsabilidad. No se trata de abordar dinámicas que se ocupen de manera explícita de la superación de la vergüenza y la expresión corporal, sino de ejercicios que permiten a los/las estudiantes reconocer la validez de trabajo individual y colectivo de manera vivencial.

A partir de la elección estratégica de herramientas teatrales adecuadas, la creatividad y expresividad de los adolescentes se van despertando a medida que ellos/as mismos/as superan progresivamente la barrera de la confianza y desafían sus posibilidades creativas para fomentar discursos que apuestan por la armonía del entorno en el que se encuentran.

Esta metodología de taller de juegos teatrales permitió validar el enfoque pedagógico que Augusto Boal define en su obra *El Teatro del Oprimido*: actuar desde nosotros/as y en nuestro entorno, así despertaremos un estado más consciente y crítico en nuestra sociedad.

Así, el teatro adquiere calidad de herramienta aplicable a educandos para desarrollar vínculos más afianzados entre integrantes de la comunidad escolar, siempre que se elabore sobre la base de conocimientos sobre teatro aplicado y herramientas teatrales.

No se descarta la posibilidad que el educando se especialice en la práctica teatral aplicada a la Educación y viceversa. Postulamos la repercusión positiva enfocada a la formación de espacios de convivencia entre estudiantes. Esto porque no solamente se busca el mejoramiento individual de los educandos, artistas, educandos artistas y artistas pedagogos (en sentido de desenvolvimiento escénico, manejo y control del cuerpo, expresión corporal, etc.), sino que se extiende hacia un cambio social.

La investigación en esta área de la pedagogía teatral puede guiarnos en la búsqueda de agentes de cambio social.

Respecto de las herramientas usadas hemos constatado que:

- Una de las experiencias artísticas que ayudó a soltarse a los integrantes del grupo fueron los juegos preliminares de vértigo con los que abordamos el desfogue de energía requerido para iniciar luego las clases con una actitud de mayor concentración.
- En cambio, las técnicas abstractas resultaron complicadas y las de mimesis fueron algo repetitivas. Los/las estudiantes no podían expresar todo su potencial la primera vez que se realizaron ejercicios de dicho tipo.
- El ejercicio consistente en compartir verbalmente algo íntimo entre pares y soportar equitativamente la vergüenza al bailar, fueron muy eficaces para

conseguir mayor soltura corporal e iniciativa para oralizar opiniones, en los talleristas.

En suma, el presenta trabajo de investigación postula que nos corresponde como artistas la tarea de sensibilizar mediante el uso de herramientas teatrales en diversos espacios sociales.

Conmover al público mediante una gran performance o técnica actoral es parte de la vocación del artista escénico y lo es, tanto como la aptitud de concienciar a las personas respecto de comportamientos tendientes al mejoramiento de nuestra sociedad. Ambas dimensiones merecen una atención especial, tal vez urgente, porque es probable que no nos estemos dando cuenta de la responsabilidad que tenemos los artistas para ser agentes de cambio social, por ejemplo, para evitar manifestaciones de violencia que surgen tanto los contextos virtuales y presenciales.

También debemos reconocer el valor que podemos aportar como educadores al alternar entre la ludicidad del trabajo actoral y la seriedad de los juegos.

La energía es bastante contagiosa y aún más efectiva cuando se contrasta con la que se comparte dentro del colectivo. Un cálido mensaje puede iluminar ánimos nublados por preocupaciones propias de la edad adolescente y mejor aún si se intentan disipar mediante ejercicios teatrales.

Compartir estas experiencias artísticas con el grupo que fue objeto de experimentación me dejó la maravillosa lección de confiar en ellos/as, pese a la primera percepción de vacilación y retraimiento de los estudiantes. Busqué en todo momento impulsarles, motivarles, reconocer su valentía, validarles, hacerles sentir importantes y no por una estrategia de *coaching* o convencerlos de teñir su energía de positivismo y aportar a la investigación.

Trabajar con jóvenes estudiantes involucró sembrar en ellos y ellas herramientas con las que puedan inspirarse a conectar con sus sentidos, acudir a su sensibilidad para así percibir a la sociedad desde los valores, tratando de ser menos individualistas y frívolos. La visión del artista en la formación de futuros ciudadanos y profesionales es fundamental para asegurar la sostenibilidad social.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L., & Cieza, N. (Noviembre de 2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría. Informe final*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/17> [Consulta: 1 de julio de 2020].
- Baraúna, T., & Tomás, M. (2009). La práctica de teatro fórum de Augusto Boal. El caso "Marias do Brasil". *Creatividad y Sociedad*(14), pp. 3-32.
- Barba, E., & Savarese, N. (2010). *El arte secreto del actor, diccionario de antropología teatral* (Cuarta ed.). Lima: San Marcos.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo*. Barcelona: Alba.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fe y Alegría. (s.f.). *El corazón puesto en el Perú*. Recuperado de: <https://www.feyalegria.org.pe/>
- Ikemiyashiro, J. (2017). *Uso de las redes sociales virtuales y habilidades sociales en adolescentes y jóvenes adultos de lima metropolitana*. (Tesis de licenciatura Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú). Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2766/1/2017_Ikemiyashiro_Uso-de-las-redes-sociales-virtuales.pdf
- Jakiwara, L. G. (2017). La televisión como transmisora de valores y antivalores entre los jóvenes limeños. *Animus*, 16(32), pp. 206-221. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/download/29425/pdf>
- Moreno, L. M. (2019). *Dependencia emocional en adolescentes de dos instituciones educativas de san juan de miraflores con alto y bajo nivel de relaciones*

- intrafamiliares* (Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú).
Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/705>
- Kornblit, A. L. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Márquez, R. L. (2010). *Brincos y saltos: el juego como disciplina teatral*. San Juan, Puerto Rico.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Contra la violencia escolar*. Recuperado de:
<http://www.siseve.pe/web/>
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: Fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*(14), pp. 1-35. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4209146>
- Motos, T. (2017). Hacer Teatro: Beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3-4, pp. 219-248. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113010.pdf>
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: Teatro del promido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Novella Coquis, A., & Roca de Dañino, M. (2008). *El crecimiento emocional del adolescente en la escuela*. Lima: Centauro.
- Olarte, G. P. (2006). *Juegos teatrales: sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación*. Bogotá: Magisterio.
- Olivari, C. A., & Prieto, M. A. (2019). *Clima social familiar y resiliencia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa estatal de san juan de miraflores* (Tesis de licenciatura. Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú). Recuperado de: <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3076>

- Pumalaza, A. (2019). *Clima social familiar, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje en estudiantes del Colegio Fe y Alegría N° 3 de San Juan de Miraflores, Lima 2016* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle, Lima. Recuperado de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4094>
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N., & Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes. *IIPSI*, 16(2), pp. 61-87. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/6547/5814/0>
- Segura, A. A. (2018). *Dependencia emocional, autoestima y funcionamiento familiar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas san juan de miraflores* (Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú). Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/761>
- Seda, J. A. (2014). *BULLYING: Responsabilidades y aspectos legales en la convivencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tueros, Y. Y. (2018). *Satisfacción familiar y calidad de vida en adolescentes de una institución educativa de san juan de miraflores* (Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú). Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/543?mode=full>
- Vieites, M. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*(256), pp. 493-508. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/24751155?seq=1>

ANEXOS

a) Documento para aplicar el taller de investigación en las sedes Fe y Alegría

TALLER PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN – PUCP

Tema de investigación:

Los beneficios de los juegos teatrales como aporte a la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescente en un contexto educativo público a través de un taller de teatro.

Se propone a través de la investigación llevar a cabo un taller de teatro dirigido a adolescente de 13 a 14 años con el motivo de evaluar el impacto de las herramientas teatrales y la capacidad de resolver problemas de los alumnos dentro de un espacio creativo puede hallar soluciones para prevenir la comunicación agresiva, conductas violentas, reconocerse entre participantes a través de la empatía e intercambiar pensamientos sobre el entorno escolar, cómo se practican los valores dentro del aula y analizarlos dentro del taller.

Para el taller, los participantes deben contar con bitácoras o cuadernos con los que deben registrar su proceso o manifestar algún pensamiento, comentario o sensación que sintieron. Al final del taller las bitácoras serán recogidas para registrar la información, por lo que esta bitácora debe tener comentarios objetivos y vitales, cualquier sensación o comentario respecto a la clase o juego/dinámica/ejercicio es válida. Se permite dibujar/pintar en ella mientras no se desvíe del propósito principal de la bitácora.

PREGUNTA(S) DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿De qué manera los juegos teatrales aportan a la creación de un espacio de convivencia e integración entre adolescentes de 13 a 14 años dentro de un contexto educativo público?

Preguntas específicas

1. ¿De qué manera los juegos teatrales estimulan la creatividad y expresividad en adolescentes?
2. ¿Qué discursos se generan en el espacio creativo a partir de los juegos teatrales en cuanto a la convivencia entre adolescentes?
3. ¿Cómo se vinculan los juegos teatrales y la educación durante la etapa de la adolescencia?

Importancia del taller de teatro:

Tomás Motos en *Teatro aplicado* describe al taller de teatro como “Es un espacio y un tiempo de práctica y reflexión donde se vivencia y aprende junto a otros el lenguaje teatral y las formas dramáticas. También es la materia o módulo operativo en Educación Secundaria cuyo objeto de estudio es el lenguaje teatral y sus manifestaciones” (p.41) Este espacio funciona como medio de exploración de juegos, interacciones entre participantes, herramientas dramáticas donde la expresión es fundamental, tanto corporal, vocal, etc. El proceso a través del taller de teatro genera resultados que a partir de la vivencia se reconocen tanto el proceso como resultado del participante dentro de un “espacio libre de presiones”, donde “El alumno es a la vez emisor, receptor, catalizador e interferente.” (Motos, 2015).

DATOS SOBRE EL TALLER

El taller a aplicar para la investigación propone a través de los juegos, dinámicas y ejercicios, los siguientes objetivos:

- Desarrollo del cuerpo expresivo en escena, capacidad imaginativa, trabajo colectivo dentro de un laboratorio de trabajo pedagógico-teatral.
- Jugar dentro de ficciones que los mismos participantes construyen que les permitan encontrar soluciones a posibles problemas de índole general (timidez, agresividad, etc.)
- Manejo de diversas herramientas teatrales específicas (detalladas en el plan de trabajo) que se enfocan en volver consciente el control del cuerpo y la voz.
- Elaboración de cuentos colectivos, combinando testimonios personales/ajenos.
- Muestra abierta al final del taller (opcional)

Para la investigación:

- Evaluar el impacto de talleres de teatro para adolescentes que aporten al desarrollo de habilidades sociales, reconocimiento y aceptación del proceso de cambios que experimentan durante esta etapa y juicio crítico a través de un taller de teatro.
- Crear una metodología de propuesta capaz de abordar la problemática adolescente en torno a la facilidad de comunicación, interacción, convivencia, y expresión

1 sesión: 2 veces por semana

Duración: 1H 30min. – 2H

Meses: setiembre, octubre, noviembre

Participantes: 20 máx.

Edad: 13-14

Taller gratuito

Espacio: Sede de colegio (por determinar)

Horarios: solo se ejecutará 1 de las siguientes opciones:

Opción 1: martes y miércoles, establecer horario entre las 9:00 hasta la 1:00

Desde el 24/09 hasta el 04/12

Opción 2: miércoles y sábados, establecer horario entre las 9:00 hasta la 1:00

Desde el 25/09 hasta el 04/12

Opción 3: martes y sábados, establecer horario entre las 9:00 hasta la 1:00

Desde 24/09 hasta el 04/12

Estructura del taller

1. Calentamiento
2. Relajación
3. Trabajar la sesión
4. Feedback/Retroalimentación

Sesiones

Sesión 1– Concentración, confianza, sensibilización, trabajo en equipo

- Ejercicios de presentación, cohesión de grupo, los cinco sentidos, “La Balsa”
- Objetivo: Balsa: Justificar su lugar en el espacio en relación a los demás, desinhibir y presentar al otro, no para sí mismo, 5 sentidos: reconocerlos mediante la activación y registrar asociaciones (recuerdos, sensaciones, etc.)

Sesión 2– Ejercicios de espejo: escucha corporal

- Dinámica de cardumen, mimesis grupos/dúos, ejercicio del porfiado

- Objetivo: cuidar el cuerpo del otro, desarrollar confianza a través del contacto físico, capacidad de copiar propuestas corporales, recibir información a través del cuerpo del otro, desarrollo de “escucha corporal” sin la necesidad de hablarlo.

Sesión 3– Pantomima y convención

- Ejercicios de expresión corporal, manipulación de objetos (forma, peso y uso), charadas, etc.
- Objetivo: desarrollar la convención, trabajo, observación y ejecución de precisión de los detalles para mejor comprensión.

Sesión 4– Jugando en grupo: Las máquinas

- Composiciones corporales y sonoras en grupos (loops) abstractas y concretas, *soundlooping*
- Objetivo: Desarrollar musicalidad corporal y vocal, reconocer impulsos dentro de patrones rítmicos.

Sesión 5– A través de imágenes sin contenido

- Llenar espacios con el cuerpo que deja otro participante en el espacio, poco a poco se va cambiando la propuesta de imágenes.
- Objetivo: Preparar al cuerpo para expresar desde una situación abstracta hasta la forma de una letra.

Sesión 6– Habla el cuerpo

- Ejercicios del Teatro Imagen de Augusto Boal (“completar la imagen”, moldeamiento de estatuas, etc.)
- Objetivo: Desarrollar el impulso para componer, explorar e investigar propuestas de imágenes sin contenido, que luego irán cobrando contenido por sí solas. Ir poco a poco abordando la opresión en el contenido de las imágenes.)

Sesión 7– Ritmo, espacio y movimiento

- Dinámicas grupales (“la orquesta”)
- Objetivo: Representar una escena a partir de una canción, conciencia de la lectura del espectador y de los actores, y sobre la musicalidad de la escena, corporalidad del personaje, etc.

Sesión 8– La voz y la palabra

- Calentamiento y exploración de la voz
- Objetivo: Reconocimiento de la resonancia, respiración intercostal, proyección de la voz, exploración del tono de la voz.

Sesión 9– Cuento y testimonio

- Abordar la narrativa teatral a partir de ejercicios de improvisación testimonial
- Objetivo: A partir del testimonio personal/ajeno, partir de la improvisación como ejercicio de la narrativa teatral. Acercamiento a la vulnerabilidad de cada uno.

Sesión 10– Cuento colectivo

- A través del “cadáver exquisito se escriben textos
- Objetivo: Acercamiento a la dramaturgia colectiva de un tema general y diversas representaciones que hayan surgido a partir de los juegos, ejercicios o dinámicas, acompañadas del texto dramático.

ALUMNA: Paloma Scargglioni Garay

Edad: 22 años

Centro de estudio: Pontifica Universidad Católica del Perú

Año: 10° Ciclo

Carrera/Especialidad: Artes Escénicas (Teatro)

b) Compilación de bitácoras (9 cuadernillos)

- **Alumna S (14 años)**

Clase 1- ¿Qué sabes del teatro?

Lo que yo sé del teatro es que es un arte, en el cual tu interpretas a un personaje, en el que eres dramático, a mí me encanta el teatro también e gustaría actuar, pero yo tengo pánico escénico.

Clase 2

El día miércoles fue nuestra segunda clase, en esa clase aprendimos a relajarnos a trabajar bien; jugamos al asesino, a las estatuas, nos podíamos en posiciones difíciles, a tener equilibrio, es un poco difícil yo tengo un poco de equilibrio ya que a partir de los 2 añitos bailo Ballet y gracias a eso me encanta el baile.

Clase 3

Bueno en esta clase me sentí yo misma me sentí libre, me divertí mucho, me relaje de todo el estrés acumulado que tenía, sentí que tenía más tiempo con mis amigas, que jugábamos, la unión, el compañerismo, diversión, aunque hay peligro porque son muy toscos pero hay que aprender a tener más cuidado con ello.

Clase 4

¿cómo te sientes?

Bueno últimamente me siento rara porque mi estado de ánimo ha ido cambiando, a veces me siento feliz y otras veces me deprimó un montón, pero mis padres no lo saben.

¿qué sientes con tu voz?

Sinceramente no me gusta mi voz; a mí me disgusta mi voz hace mucho tiempo, pero la acepto tal y como es porque Dios me ha dado esta voz.

¿qué pasa cuando hablas o hablan?

Hay veces que cuando hablo es por necesidad a desahogarme y cuando otr@s hablan puede ser para contar algo, algún problema que tienen.

Sentimiento general/ ¿Qué sentiste en la clase?

Lo que sentí muchas emociones, me sentí feliz, triste, loca, me sentí enamorada pero eso en mí es “normal” por así decirlo hay muchas veces en las que ni yo misma me entiendo ya que algunos días estoy muy feliz pero últimamente me siento triste, me dan ganas de llorar de la y pues me siento rara, a veces me siento enamorada, o bueno no es amor; en el taller de teatro me siento libre, me siento yo misma, aunque yo tengo pánico escénico y eso es un problema ya que me da cosas actuar, bailar en frente de todos, yo quisiera ser como Tú (Paloma) me encanta, como eres, y pues son casi 2 meses de teatro y me encanta y también quiero mucho a mi profesora Paloma, es muy linda y pues es un ejemplo para mí.

¿Qué sentiste en la clase de hoy?

Bueno particularmente yo no me pongo mal o triste en el taller de teatro, pero hoy fue un caso especial porque realmente quería llorar y mis amigas saben, ellas siempre intentan animarme, pero yo no puedo controlarme, a veces lloro en el colegio, pero solo ahí, mis padres no saben porque no sé qué les diría, dejando de lado eso, me siento libre en el taller, me libero y estoy con mis amigas

¿Qué sentiste la clase de hoy?

Me encanto la clase de hoy, ya que bailamos y eso es algo que yo amo, pero me da vergüenza bailar en frente de todos, pero la otra clase todos tienen que bailar, creo que me armare de valor, espero que no me ponga nerviosa, sinceramente yo balo de todo, pero más BTS por Jimin, mis amigas quieren que yo baile, ahora estoy muy estresada por todos los trabajos que tenemos en el colegio, a veces siento que no valgo y necesito hablar con alguien, ojalá me puedas ayudar.

- **Alumna L (13 años)**

Clase módulo 1

El día 1 me sentí muy confusa ya que no sabíamos quién iba a ser nuestra nueva profesora y después conocimos a una señorita llamada Paloma y nos hacía reír mucho por su comportamiento y su actitud. Después la nueva profesora nos hizo presentarnos y en ese momento me sentí... muy nerviosa, ni sabía por qué. Bueno luego todos jugamos un juego la cual la mayoría de mis compañeros no sabían, era el juego del “asesino”. Estaba muy divertido porque el juego era misterioso. Hasta que se terminó la hora y jugamos un poco pero muy poco de “el museo y las estatuas”. La señorita nos regaló un chupetín por la bienvenida. <3 <3 Paloma

Clase módulo 2

En este día tuvimos que venir temprano como a las 10:00am, todos nos encontramos en el escenario del patio de secundaria y después fuimos a la capilla. Cuando ya todos llegamos hicimos un precalentamiento y nos relajamos muy bien, yo me sentí muy cómoda en ese momento y empezamos a jugar el museo y las estatuas quien mi compañero Leonardo era el guardián que no nos tenía que mirar movernos, y todo fue ¡UN MATE DE RISA! [...] Todo era muy divertido.

¿Te llevas bien con tus compañeros?

Sinceramente más o menos porque no me hablo mucho con los demás, también por qué ocurre problemas y bueno me dicen cosas a mí y por eso no me hablo mucho.

¿consideras a tu salón un grupo unido?

Pues no, porque no se apoyan entre sí, no colaboran en los trabajos grupales.

¿Cómo te has sentido en el proceso de las dinámicas?

Bueno me sentí muy feliz y divertido ya que de una u otra forma todos hemos jugado.

Día 3 de diciembre

Este día fue cansado para mí ya que recién llegaba del hospital porque tuve cita; pero después mientras tu saliste estuvimos hablando de lo que paso la clase pasada y bueno nos disculpamos como tú sabes y prometimos colaborar con la actuación y continuamos con las clases.

Después hemos hecho grupos de 5 o 6 para hacer una pequeña actuación del significado de la navidad.

Salimos a presentar y la actuación fue divertida. Todos nos tiramos encima de un compañero (jajaja) me reí mucho.

¡Este día fue cansado pero divertido!

- **Alumna B (13 años)**

Me siento en este momento feliz porque estas con nosotros paloma y estas para guiarnos en nuestro proceso teatral

¿Te llevas bien con tus compañeros?

Me llevo bien con la mitad del salón, pero si me llevo bien con ellos

¿Consideras a tu salón un grupo unido?

No muy unido sino agrupado porque hay compañeros que no saben comportarse

¿Cómo te has sentido en el proceso de las dinámicas

Me estoy sintiendo bien por hacer las dinámicas porque así me desestreso

- **Alumna AA (14 años)**

Clase 1

Al principio me sentí de verdad nerviosa, ya que no estoy acostumbrada a ser el centro de atención; pero con la siguiente actividad me sentí más cómoda, ya que pude interactuar con mis compañeros, así que la pasé muy bien en ese aspecto, fue muy divertido, también gracioso, aunque me asusté un poco al final, porque se cayó una compañera, pero dejando eso fue muy divertido.

¿Cómo te sentiste con las actividades realizadas?

Me sentí realmente nerviosa pero como que todos harían lo mismo me calme, debo admitir que me pongo muy nerviosa cuando pienso que puedo cometer un error pero supongo que de eso se trata, me sentí muy feliz al ver que todos también lo estaban.

Miscelánea (poemas, frases, etc.)

a) Tu edad no define tu madurez...

Tus notas no definen tu inteligencia...

Los rumores no definen quién eres. <3

b) Vivo cada segundo de mi vida, tratando de ser mejor que los demás... porque quiero hacer que todos se queden callados y se retracten de sus palabras, para demostrar que a pesar de todo puedo ser mejor...

- **Alumna D (13 años)**

Día 1

El martes fue mi primera clase de teatro y conocí a la srta. Paloma, ese día estaba nerviosa (yo) no sabía cómo era la dinámica ni de que se trataba, y entonces empezamos a jugar una bonita dinámica, se trataba sobre un asesino que mataba con la mirada al pestañear y todos tienen que descubrir quien es el asesino antes de que se mueran todos, el juego estaba muy divertido y pues me hubiese gustado ser la asesina y quisiera que volviéramos a jugar este juego chido.

- **Alumna A (13 años)**

Miscelánea (secreto, confesión, etc.)

Me da vergüenza agacharme en frente de todos.

Bueno, voy a escribir como me siento, pues últimamente mi situación no está nada bien, mi familia poco a poco va desconfiando de mí, no somos tan unidos como antes, en las mañanas siempre me quedo sola con compañía de mi perro Blacky, pero es por el trabajo de mis papás y no me quejo, pero me siento sola, sin nadie que me escuche, en el único lugar que me siento bien es en colegio, ya que tengo amigos y converso con ellos como también en el Británico tengo amigas.

Quiero agradecerte a ti Paloma porque gracias al taller de teatro, los martes y miércoles me siento más relajada, menos, estresada, en compañía, y botamos carcajadas, con todas las dinámicas que hacemos, en serio son los únicos días que se me olvidan todos mis problemas y me gusta como poco a poco me voy sintiendo mejor, y eso me alegra demasiado! :3 Gracias! Y pues esto solo quedará en el cuadernito. ¡Una rosa para ti!

- **Alumno M (13 años)**

Clase 1

Fue cuando nos conocimos con Paloma hicimos 2 o 3 dinámicas que por cierto me divirtieron y también me gustaron no solo a mí sino creo que también a mis compañeros.

Clase 2

Iniciamos la clase como una especie de calentamiento y también como la clase 1 hicimos dinámicas a mí en lo general me gusta la dinámica en donde nos convertimos en estatuas.

- **Alumno D**

Clase módulo 1

En la clase de hoy me gustaron los juegos que hubieron la pase muy chévere con todos mis compañeros, en especial el juego que más me gustó fue “el chicle” porque me gustaba cuando era la hora de chapar y yo me salía corriendo y encima fui uno de los finalistas y la verdad es que me divierto bastante jugando conviviendo con mis compañeros.

Clase módulo 2

El día de hoy me gustó mucho ese juego de quedarse inmóvil y Paloma tenía que hacer caras graciosas y en una de ellas me hizo una cara muy chistosa, pero la verdad no me quise reír porque sabía que iba a perder, también me gustó el juego “el piso es lava” porque a pesar que no hubiera mucho espacio para subirme a algo yo veía la manera de salvarme. Me divertí bastante jajaja :P...

Clase módulo 3

Bueno hoy tenías que hacer un juego de bailar la música que te haiga tocado, y mi amiga me sacó a mí y la verdad es que me avergoncé pero dije “[alumno D]” “los nervios no te van a ganar así k demuestra de k estas hecho” jajaja y la verdad baile baile y baile y me sentí muy conectado con la música, cuando bailaba se reían de mí por no saber bailar jajaja pero más graciosos se iban a ver ellos por k me estaban imitando, quise que me tocara una de mis canciones favoritas [...] pero igual me divertí bastante con la música que me tocó, por otra parte no me gustó cuando algunos compañeros los sacaban y se quedaban quietos, pero hubieron varios de mis compañeros que bailaban super bien. Por cierto “Palomita” me gustó mucho cuando bailaste pork estuviste muy conectada con la música que te tocó y eso fue grandioso bueno ya me voy esto fue todo lo que me paso el día de hoy chauuu... jajaja

c) Ideario Fe y Alegría



Ideario De Fe Y Alegría

IDENTIDAD DE FE Y ALEGRÍA

Fe y alegría es un Movimiento de Educación Popular y de promoción social que nació e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.

Fe y Alegría hace una opción por los pobres, y en coherencia con ella escoge los sectores Más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social; desde allí, dirige a la sociedad en general su reclamo constante en búsqueda de un mundo más humano.

OBJETIVOS

Promover la formación de hombres y mujeres nuevas, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la trascendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.

Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe cristiana en obras de amor y de justicia

MEDIOS

Para la consecución de sus objetivos, en servicio de los sectores más necesitados, Fe y Alegría:

Requiere de la presencia y acción de personas y grupos comprometidos en actitud de servicio.

Adopta una pedagogía evangelizadora y liberadora

Promueve la integración de las fuerzas vivas locales para formar una comunidad educativa

Reflexiona e investiga sobre las causas que originan las situaciones de injusticia

Asume una metodología de planificación-evaluación en función de sus objetivos

Precisa una estructura organizativa que impulse, coordine y oriente todas sus actividades

ACCIÓN EDUCATIVA

La acción educativa se caracteriza por siguiente:

Carácter evangelizador y pastoral de toda la acción educativa de Fe y Alegría

Esfuerzo permanente por conocer la realidad local y nacional y por valorar y revitalizar las Culturas y experiencias populares en sectores urbanos, campesinos e indígenas

Creatividad en la búsqueda de pedagogías y modalidades educativas, formales o no formales, que respondan a la problemática de comunidades y personas

Énfasis en la formación en y para el trabajo liberador y productivo como medio de realización personal y crecimiento comunitario

Preocupación por la motivación y formación permanentes de todos los miembros de Fe y Alegría

DINÁMICA

El movimiento se caracteriza por:

Creatividad en la búsqueda continua de nuevos caminos, en fidelidad a los principios inspiradores del

Movimiento expuestos en este Ideario

Espíritu de participación de la comunidad en la creación y funcionamiento de los centros y proyectos y solidaridad de los mismos en la vida y problemas locales

Manifestación de la Fe en compromisos reales por la justicia

Dimensión profética del Movimiento en sí, en su acción educativa, en la lucha contra la injusticia y la opresión

Defensa de la justicia educativa como una manifestación concreta de la justicia estructural

Crecimiento continuo, tanto cualitativo como cuantitativo, con espíritu de audacia emprendedora

Multiplicación y selección de recursos humanos y materiales de todo género y su debido aprovechamiento con austeridad y eficiencia para una educación de calidad

ORGANIZACIÓN

La organización de Fe y Alegría se caracteriza por lo siguiente:

Autonomía funcional de países, regiones y centros, dentro de una comunión de principios y objetivos, y de una intercomunicación y solidaridad en inquietudes y proyectos. Carácter eclesial del Movimiento como pueblo de Dios en el que resalta la presencia acción de Laicos comprometidos y de Institutos de vida consagrada con sus carismas propios, en corresponsabilidad con la Compañía de Jesús, fundadora y animadora del Movimiento, y en comunicación con las Iglesias locales.

Esfuerzo para que, en la organización y funcionamiento de centros, regiones y países, se reflejen los valores que, de acuerdo con los objetivos de Fe y Alegría, deben constituir al Hombre Nuevo y la Nueva Sociedad.

Uso adecuado de las relaciones públicas y de los medios de comunicación social como estrategia de apoyo a la labor de Fe y Alegría, manteniendo su identidad e independencia