



**Revista de
Artes
Performativas,
Educación
y Sociedad**

**Número
11
Volumen 6
2024**

**Revista de
Artes
Performativas,
Educación
y Sociedad**

**Número 11
Volumen 6
2024**

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Revista APES

Volumen 6, Número 11, 2024

Equipo editorial

Personas editoras

- Dra. Ángela Antúnez Sánchez. Investigadora independiente (España)
- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente (España)
- D. Xema Palanca Santamaría. Investigador independiente (España)
- Dra. Sara Torres Pellicer. Universidad de Alcalá (España/Argentina)
- Dra. Esther Uria Iriarte. Universidad del País Vasco (España)
- D. Koldobika Gotzon Vío Domínguez. Teatropedagogo y director teatral independiente (España/Grecia)

Consejo Científico

- Dra. Ángela Antúnez Sánchez. Investigadora independiente (España)
- Dña. Patrice Baldwin. Drama for Learning and Creativity (Reino Unido)
- Dra. Marta Domínguez Escribano. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Javier Fernández-Río. Universidad de Oviedo (España)
- Dra. Alicia Gómez-Linares. Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi, Dantzerti (España)
- Dra. Martha Katsaridou. Universidad de Tesalía (Grecia)
- Dr. José Ignacio Menéndez Santurio. Universidad Isabel I (España)
- Dra. Mercé Mateu Serra. INEFC-Barcelona (España)
- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente (España)
- Dra. Mar Montávez Martín. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- Dra. Rosario Navarro Solano. Universidad de Sevilla (España)
- D. Xema Palanca Santamaría. Investigador independiente (España)
- Dra. Ana Pérez de Amézaga Esteban. ESAD de Asturias (España)
- Dra. Monica Prendergast. Universidad de Victoria (Canadá)
- Dra. Rosario Romero Martín. Universidad de Zaragoza (España)
- Dra. Beatriz Sánchez Martínez. Universidad de Oviedo (España)
- Dña. Sanja K. Tasic. Artistic Utopia-UUU y CEDEUM (Serbia)
- Dra. Sara Torres Pellicer. Universidad de Alcalá (España/Argentina)
- Dra. Ester Trozzo. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)
- Dra. Esther Uria Iriarte. Universidad del País Vasco (España)
- D. Koldobika Gotzon Vío Domínguez. Teatropedagogo y director teatral independiente (España/Grecia)
- Dña. Cristina Yarto López. Universidad de Barcelona (España)

ISSN 2659-594X

Editado en Gijón, Asturias, España

por Ángela Antúnez Sánchez, Emilio Méndez Martínez, Xema Palanca, Sara Torres Pellicer, Esther Uria Iriarte y Koldobika Gotzon Vío Domínguez
2024

Revista anual

<https://www.apesrevista.com>

Dirección de contacto: apesrevista@gmail.com

Sumario

Editorial. Revista APES nº 11	5
TMM-87, una odisea espacial: propuesta didáctica basada en un enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje de español en contextos de migración. <i>María Eugenia Flores</i>	7
Propuesta de arteterapia para un taller de memoria con personas de edad avanzada. Dibujos colaborativos a partir de líneas. <i>Vicente Monleón Oliva</i>	45
L'uso del process drama e del product-oriented drama nella scuola primaria, con particolare riferimento all'educazione attraverso le arti. Un'esperienza personale/ El uso de los procesos dramáticos y de los productos teatrales en las escuelas primarias, con especial referencia a la educación a través de las artes. Una experiencia personal. <i>Elisabetta Nicoli</i>	57
Experiencias	
Las Artes Escénicas como instrumento de creación, acción y reflexión en aulas hospitalarias. <i>Carmen Gloria Sánchez-Duque y Gonzalo Ruiz Muñoz</i>	69
Entrevista	
Entrevista a Aldo Pricco. <i>Sara Torres Pellicer</i>	71
Reseña de libro	
Reseña del libro " <i>El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo</i> ", de Augusto Boal. <i>Koldobika Gotzon Vío Domínguez y Martha Katsaridou</i>	79
Miscelánea	
Trabajo sobre el Impacto de las Metodologías Dramáticas en la Educación Primaria: Desarrollo de Competencias Emprendedoras y Culturales. <i>Javier Suárez Parrondo</i>	87
10ª Cumbre Internacional de la WAAE (Alianza Mundial para la Educación Artística) Atenas, Grecia, 17 – 19 de octubre de 2024. <i>Koldobika Gotzon Vío Domínguez</i>	89
Juliana Saxton, <i>In memoriam</i>	93

Editorial

Revista APES

nº 11

Para referenciar: Uria Iriarte, Esther. (2024). Editorial. Revista APES nº 11. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 5-6.

Hoy no sé cómo proceder con esta editorial. Mi mente se dirige a aquellos que de repente se ven excluidos de un sitio (llámese tierra, hogar, vínculo, relación...). Mi mente me susurra palabras que tienen que ver con la vulnerabilidad del ser, pero también con la valentía del propio ser. Sin embargo, no sé cómo hablar de ello porque toda palabra puede quedar insuficiente, osada o ridícula. Cuando observo, por ejemplo, la acción de la DANA... ¿cómo puedo ni siquiera atreverme a expresar algo acerca de realidades que se quedan sin el escenario de un mundo propio? Disculpad mi atrevimiento.

A veces la realidad performa de manera contundentemente tozuda reclamando un espacio que tristemente puede cubrirse desde unas bambalinas dispuestas de otra manera. Nos zarandea de forma implacable dejando poco espacio al propio control. La rutina se escapa y la luz del escenario vital se ahoga. La realidad nos lleva a una dimensión desconocida a la que ni siquiera la imaginación ha podido acceder. Volvemos a los márgenes de nuestro escenario externo y nuestro escenario interno.

Por lo tanto, no nos queda más que construir nuevos escenarios de forma inminente. Con sus nuevas rutinas, con sus nuevas acciones, con sus nuevos gestos... Una realidad otra. Nos tenemos que convertir en héroes y heroínas a nuestro pesar, sin haber experimentado nunca dicho personaje, sin haber ensayado nunca algo que se acercase ni en broma a la sombra de esa nueva realidad. Únicamente nos podemos decir: sigue en acción. La tozuda realidad, en su diversa maquinaria, provoca artificios de inflexión en la trama de nuestra vida (si por suerte contamos con la oportunidad de poder salir con vida de ese giro).

El presente se convierte en el único escenario posible. Pasado y futuro coinciden en el ahora. Queda un espacio vacío con un horizonte que solamente la valentía y la esperanza pueden construir. Entonces, importa que la mirada no se desvíe de los escenarios ahora desnudos. Importa que escuchemos las historias que desean llenar una ausencia. Importa tocar y sostener la rabia y el dolor presente. Importa saber que lo tuyo no es ajeno a lo mío. Importa seguir compartiendo la vida.

Desde la intención más modesta de compartir y acompañar, ofrecemos nuestro siguiente número 11 de la Revista APES. En este ejemplar presentamos experiencias que precisamente contribuyen a seguir construyendo y modificando diferentes escenarios. La experiencia construye escenario y el escenario construye experiencia. De esta forma, desde escenarios protagonizados por refugiados y migrantes, María Eugenia Flores nos presenta una estimulante propuesta didáctica para el aprendizaje de la Lengua Española. Por otro lado, Sara Torres Pellicer nos ofrece una joya de entrevista a través de la cual nos sumerge en el escenario de maestría y reflexión de Aldo Pricco (actor, director, docente e investigador). Vicente Monleón Oliva, desde escenarios desarrollados con personas mayores, describe una inspiradora experiencia basada en dibujos colaborativos para trabajar la memoria a través de claves de arteterapia y Art Thinking. Pasamos al contexto de enseñanza superior,

donde Javier Suárez Parrondo presenta su pertinente Trabajo Fin de Grado en relación con un proyecto llevado a cabo en el escenario de primaria para el desarrollo de competencias emprendedoras y culturales a través de metodologías dramáticas. Carmen Gloria Sánchez-Duque nos muestra en formato audiovisual, y de manos de la Compañía de Teatro de Animación PerroBufo, una experiencia conmovedora desarrollada en escenarios de aulas hospitalarias. Koldobika Gotzon Vío Domínguez y Martha Katsaridou nos descubren un escenario menos conocido de Augusto Boal mediante la revisión de una de sus obras más emblemáticas titulada “El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo”. Koldobika Gotzon Vío Domínguez nos lleva de viaje a nueva cumbre de la WAAE (World Alliance For Arts Education), importante escenario donde compartir, conocer y reflexionar de forma conjunta en torno a la investigación y la práctica en el ámbito de las artes en la educación. Por último, cerramos este número iluminando el escenario de la memoria a través de las conmovedoras palabras que Emilio Méndez Martínez dedica a Juliana Saxton que permanecerá en nuestro recuerdo siempre.

Que os guste. Que os inspire.

Que sea una pequeña caricia de cariño y esperanza.

Esther Uria Iriarte

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco
Hezkuntza Zientzien Saila / Departamento de Ciencias de la Educación
mariaesther.uria@ehu.eus

TMM-87, una odisea espacial: propuesta didáctica basada en un enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje de español en contextos de migración¹

TMM-87, a space odyssey: a pedagogical proposal based on a performative approach for teaching and learning Spanish in migration contexts

María Eugenia Flores

Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET),

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com

Para referenciar: Flores, María Eugenia. (2024). TMM-87, una odisea espacial: propuesta didáctica basada en un enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje de español en contextos de migración. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 7-44

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2024

Fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2024

¹ La presente propuesta didáctica forma parte del desarrollo de la tesis doctoral de la autora (ver Flores, 2022).

RESUMEN: El presente trabajo desarrolla una propuesta didáctica para la enseñanza del español a través de un Enfoque Performativo de enseñanza y aprendizaje de lenguas (Schewe, 2013). El diseño de la propuesta se encuentra estructurado en torno a una narrativa ficticia situada en el lejano planeta TMM-87, abarca ocho sesiones y se centra en el desarrollo de la expresión e interacción oral y la creación de un entorno emocionalmente seguro para el aprendizaje de español a través del drama. Las actividades están diseñadas para fomentar un espacio seguro para explorar la identidad, la cultura y el sentimiento de pertenencia, mientras se protege la historia personal de los participantes mediante un marco ficcional. La propuesta incluye una guía detallada para que los docentes de español se adentren en la piel del docente-artista y logren implementar la metodología combinando la enseñanza de contenidos y competencias lingüísticas con el desarrollo de competencias performativas (como el uso del espacio, el cuerpo y la voz).

ABSTRACT: The present article develops a pedagogical proposal for teaching Spanish through a Performative Approach to language teaching and learning (Schewe, 2013). The design of the proposal is structured around a fictional narrative set on the distant planet TMM-87, encompassing eight sessions and focusing on the development of oral expression and interaction, as well as creating an emotionally safe environment for Spanish language learning through drama. The activities are designed to foster a secure space for exploring identity, culture, and a sense of belonging, while safeguarding participants' personal histories through a fictional framework. The proposal includes a detailed guide for Spanish teachers to assume the role of the teacher-artist and effectively implement the methodology by combining content and language skills teaching with the development of performative skills, such as the use of space, body, and voice.

Descripción de la propuesta didáctica y metodología aplicada

“El arte no es un adorno, la palabra no es absoluta, el sonido no es ruido, y las imágenes hablan, convencen y dominan. No podemos renunciar a estos tres poderes –palabra, sonido e imagen-, sin renunciar también a nuestra condición humana.” (Boal, 2016, p.25)

Esta propuesta didáctica se enmarca en la metodología de los *Enfoques Performativos* de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Schewe, 2013). Este enfoque propone superar el debate de teatro *versus* drama, con la intención de posicionarse unificadamente y consolidar la investigación de las prácticas performativas en el ámbito de enseñanza de lenguas. Se postula, así, a lo performativo en la enseñanza ya no como la mera utilización de actividades dramáticas o de teatro en las clases para ‘practicar la lengua’ (es decir,

instrumentalizándolo), o como técnicas específicas trabajadas de manera aislada (improvisación, juegos dramáticos, role play, etc.), sino que se lo considera como toda una cosmovisión proveniente del mundo de las artes performativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Flores et al, 2020). Es decir, que se remarca el papel fundamental de la corporeización y de una pedagogía que no instrumentalice el arte, sino que sea en sí misma artística incluyendo elementos del teatro, pero también de otras artes como la música, las artes plásticas, la danza, etc. Por consiguiente, siguiendo a Schewe (2017), defendemos que enseñar a través del arte no es aplicar técnicas aisladas en el aula, sino que el profesor debe tener una inclinación artística y transformarse, así, en un profesor artista, que tenga en cuenta el componente estético en el aula.

La presente propuesta está diseñada para un curso de un mínimo de 8 sesiones con estudiantes migrantes y refugiados de español como lengua adicional. El objetivo

principal se centra en el desarrollo de la expresión e interacción orales y en la creación de un espacio afectivo de aprendizaje. Para la selección de los contenidos lingüísticos específicos se han tenido en cuenta los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2018) y aquellos contenidos incluidos en el PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006) para los niveles B1/B2.

En cuanto al diseño de la propuesta, en primer lugar, destacamos que se utiliza un hilo narrativo ficcional para estructurar el curso completo (la dramaturgia se basa en la historia del planeta TMM-87), esto sería la *macroestructura* del diseño. A su vez, cada sesión sigue la estructura de calentamiento, ejercicios exploratorios, creación, muestra² y cierre. En segundo lugar, se realizó un diseño mucho más exhaustivo en la *microestructura* de cada sesión, donde se integraron de manera detallada los contenidos lingüísticos del nivel y se especificaron las competencias dramático-teatrales que se trabajan en cada sesión. La distribución de las sesiones es la siguiente:

1. El planeta: entrar al mundo ficcional a través de una narración dramatizada.
2. La catástrofe: profundización en la dramaturgia a través de la elección del conflicto.
3. El comité de expertos: profundizar en el conflicto y primer acercamiento a creación de personajes.
4. Las maletas: explorar la interculturalidad del aula desde la seguridad de la ficción.
5. Los androides: creación de personajes.
6. La llegada y los colonos: creación de personajes a partir del espacio, el vestuario y nuestro propio cuerpo.
7. Las normas y la cultura: exploración musical, activación vocal y rítmica del cuerpo.
8. Cerrar la dramaturgia y evaluar el proceso de manera colectiva y creativa.

Cabe destacar que, considerando la vulnerabilidad del contexto de migración en el que se enmarca la propuesta, se decidió desarrollar la ficción en un plano metafórico

(el planeta T-MM-87) alejado de representaciones realistas, ya que, siguiendo a autores como Bolton (1984) y Eriksson (2011, 2022), una ficción más profunda genera el distanciamiento necesario para trabajar con temas conflictivos para los aprendientes, sin comprometer de manera directa su propia historia o aspectos personales y preservando de esta manera sus emociones e identidad. Al mismo tiempo, esta decisión pedagógica también se encuentra en consonancia con las afirmaciones de O'Toole y Burton (2002), quienes consideran que, al utilizar este tipo de ficción más alejada de la realidad, los participantes tendrán la capacidad de transferir el conflicto de la ficción a la resolución de conflictos de sus propias vidas:

Empathy with one's antagonist and emotional distance from the situation are the very qualities that are lacking in a real conflict; therefore, to involve protagonists in real conflict in fictionalizing it both invites failure and risks entailing the protagonists in exposing themselves rather than (as dramatic fiction should) protecting them (O'Toole y Burton, 2002, p.5).

El *pretexto* (hilo narrativo) utilizado en el curso, por tanto, se basó en la creación de un mundo ficticio enmarcado en un futuro distópico situado en el año 2185, en el que el ser humano tuvo que abandonar la Tierra después de una catástrofe mundial. Una colonia de humanos sobrevive en el planeta T-MM-87, en el que la nueva sociedad se abre camino. A través del desarrollo de esta ficción, la propuesta centró su temática en investigar sobre la construcción del hogar y el sentimiento de pertenencia, en relación con la construcción de la cultura, la expresión de emociones y la identidad cultural. Se exploraron temas como vivir en sociedad, las normas, la autoridad o la libertad, las expresiones artísticas, las tradiciones, etc. La pregunta foco de la propuesta, entonces, parte de la indagación sobre *¿qué significa el hogar?*, para posteriormente, durante las diferentes sesiones, plantear otras preguntas más específicas, como: *¿cuándo/por qué siento que pertenezco?*; *¿en qué lugares me siento yo mismo?*; *¿qué objetos me hacen sentir en casa?*; *¿cómo nos define el espacio en el que nos encontramos?* Por otro lado, la

² Cabe aclarar que la muestra no se daba en todas las clases, ya que algunos procesos podían

llevar más de una clase y la muestra en esos casos se daría recién al final.

propuesta genera tensión dramática cuestionándose sobre la creación de la cultura y las expresiones artísticas: *¿cómo se construye nuestra cultura?; ¿qué elementos definen mi identidad cultural?; ¿cuáles necesito mantener y cuáles no?; ¿cuáles me interesa transmitir?; ¿por qué?; o ¿qué me acerca y qué me aleja de este espacio/de esta cultura en la que habito?*

Este *pretexto* ficcional alejado de la realidad cotidiana resulta el más propicio para nuestro contexto de aprendizaje, ya que, tal como sostiene Dunn (2011), en un contexto de migración y refugio hay que asegurarse de que los participantes estén suficientemente protegidos a través del uso de la distancia, pero a su vez utilizar un *pretexto* que pueda crear paralelos entre situaciones de sus propias vidas. En este sentido, utilizando como personaje principal un androide y situando la acción en el espacio exterior, nos aseguramos de que la ficción tenga suficiente

distancia para poder explorar libremente; no obstante, se tratan temáticas y conflictos que pueden ser de interés para todos y en los cuales se puede oír una resonancia con la propia vida.

A continuación, presentamos la propuesta didáctica y guía docente con todos los contenidos lingüísticos, instrucciones y ejercicios detallados para desarrollar la unidad didáctica en una clase de español como lengua adicional con estudiantes migrantes y refugiados adultos de nivel B1. No obstante, creemos que, a partir de lo presentado, cada docente puede adaptar los contenidos lingüísticos al grupo meta y nivel de lengua con el que requiera trabajar. Hemos decidido desarrollar con detalle el material pensando en docentes que no conocen los enfoques performativos, pero esperamos que docentes más experimentados puedan utilizar y adaptar esta propuesta a sus contextos.

Guía didáctica

El planeta				
Sesión	1	Temporalización	Materiales	Dinámica
		150 minutos	Papel continuo, cinta/blutag, rotuladores de colores, bolis, posits.; elemento androide (vestuario) VIDEO.	Grupal
Objetivo general	Entrar a la ficción a través de una narración dramatizada y que los estudiantes comiencen ellos mismos a desarrollar este mundo ficcional en el que nos vamos a sumergir.			
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias Interculturalidad	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender una narración en pasado. - Conocer el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y sus usos para relatar acontecimientos pasados. - Aprender la forma del subjuntivo presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocerse y presentarse. - Comenzar a explorar las posibilidades expresivas del cuerpo. - Reflexionar sobre el significado de la palabra hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo nos define el espacio en el que no encontramos? - ¿Qué objetos me han sentido en casa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar por el contexto palabras que se desconocen. - Plantear preguntas para pedir aclaraciones sobre lo que se acaba de decir. Sensibilización con un entorno ajeno al propio. 	
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental	
<ul style="list-style-type: none"> - Presentarse. - Comprender una narración en pasado. - Dar opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de imperfecto/ PPS de indicativo. - Subjuntivo presente. - <i>Yo (no) creo que/ yo pienso que + verbo.</i> - Para mí... 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de la casa (<i>vivienda, alojamiento, hogar, edificio...</i>) - Vocabulario del espacio (<i>nave, planeta, universo, galaxia...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Las sílabas: el ritmo en español. - El ritmo en español. - Seseo, yeísmo. 	

Procedimiento

1. Calentamiento

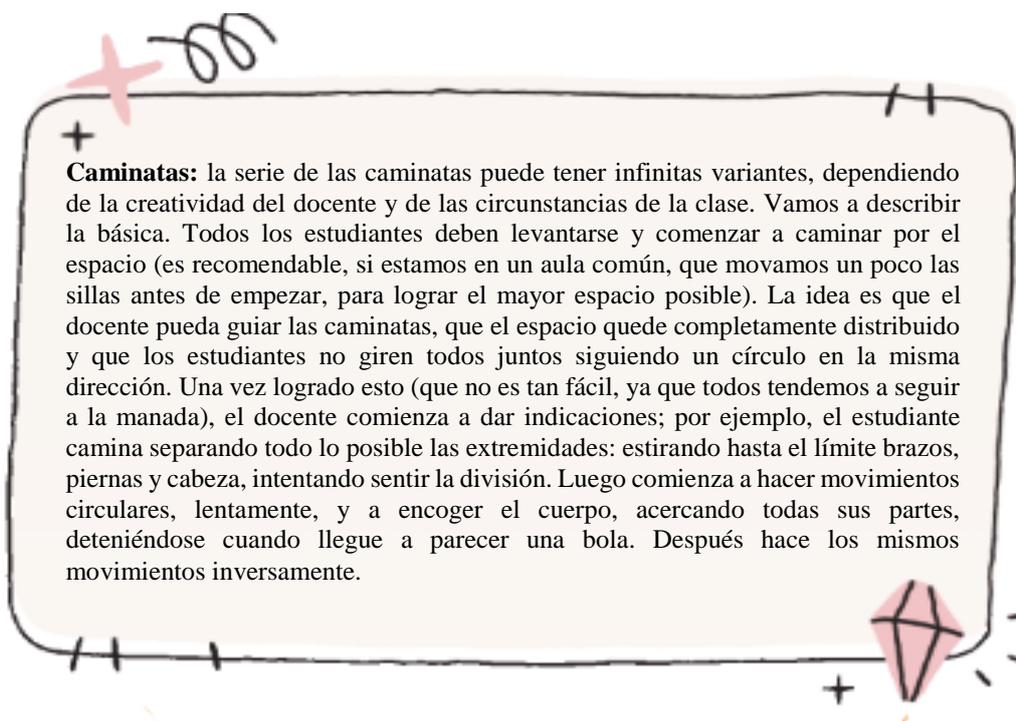
a) El bautizo del minero (ronda de nombres)

Los estudiantes se colocan en círculo; cada uno, por turnos, da dos pasos hacia delante, dice su nombre, dice una palabra que comience con la primera letra de su nombre y que se corresponda con una característica que posea o crea poseer, haciendo al mismo tiempo un movimiento rítmico que asocie con esa palabra. Cuando hayan pasado todos, el primero se adelanta de nuevo y son los demás quienes deben acordarse de la palabra, nombre y gesto.

b) Musicote (calentamiento corporal)³

Mientras suena la canción la profe va dando pautas de movimiento y observación:

- *Caminatas*: camino en línea recta, voy hacia un objetivo, observando lo que ocurre alrededor.
- *Equilibrar espacio*: llenar espacios vacíos, no amontonarse en un lado del aula, ni caminar en círculos.
- *Stops*: la profe dice stop y todos quedan congelados, me detengo a observar; camino, stop, saludo a mi compañero, hola soy pirulo ¿y tú?, sigo, stop, sigo, stop etc.
- *Velocidad 1-10*: la profe va cambiando la velocidad de la caminata siendo 1 lo más lento y 10 lo más rápido.



c) 1,2,3⁴: sílabas y coordinación

Sabemos que en español las sílabas son muy importantes, pronunciar cada sílaba marca el ritmo de la lengua. En este ejercicio nos ponemos en parejas y jugamos con las sílabas de nuestros propios nombres (1 eu, 2 ge, 3 nia). Primero, lo vamos a hacer con números, un estudiante dice uno, otro dice dos, el primero dice tres, y así así sucesivamente van diciendo entre los dos 1,2,3 de forma alternada para ganar ritmo y coordinación. Cuando logran hacerlo sin problema cambian el 1 por la primera sílaba del nombre de uno de ellos: por ejemplo, eu, 2,3 eu, 2, 3; luego, cambian la segunda sílaba, eu, ge, 3, eu, ge, 3 y finalmente cambian la última sílaba para completar el

³ Música recomendada:

<https://www.youtube.com/watch?v=zwgQOKcmU5w&list=PLuWAXxt1Z9ACCI9tDaQVrq0RKCDwCgO6>

⁴ Versión original del ejercicio **Del uno al tres**: Se divide al grupo en parejas, A y B. Se comienza a contar de manera alternada del uno al tres. Después de un rato, se cambia el número uno por un sonido y un gesto. Luego deben continuar la cuenta del uno al tres, pero en vez de decir uno, se hace el sonido y el gesto. Se continúa con el juego. Luego de un rato se suma un sonido y gesto que sustituyan el número dos y finalmente el tres (Boal, 2015).

b) Los objetos

En parejas, volvemos a hacer un recorrido por nuestra casa (la que consideramos nuestro hogar): mientras hacemos el recorrido elegimos 3 objetos de nuestro hogar y se los describimos a nuestro compañero: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿cómo lo conseguiste?, ¿por qué es importante para ti?

➤ **Foco lingüístico:** repasamos materiales, colores, tamaños; pasados (me lo regaló, lo compré, lo encontré); es importante para mí porque..., etc.

Cerramos el ejercicio con una **reflexión**:
¿qué tal la caminata por tu hogar?, ¿sentiste que estabas allí?, ¿pudiste mostrarle lo que querías a tu compañero?, quién quiere compartir qué objetos eligieron y por qué.

Finalmente, todos vamos a escribir en un *posit* nuestros tres objetos y los pegamos en el roll de la casa.

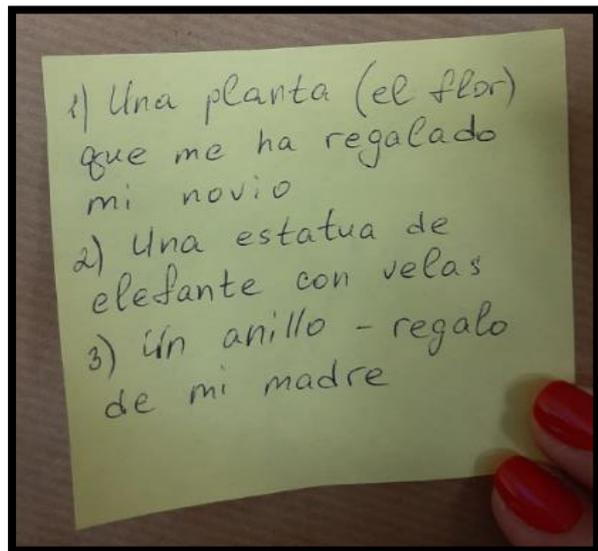


Imagen 2. Fuente: elaboración propia.

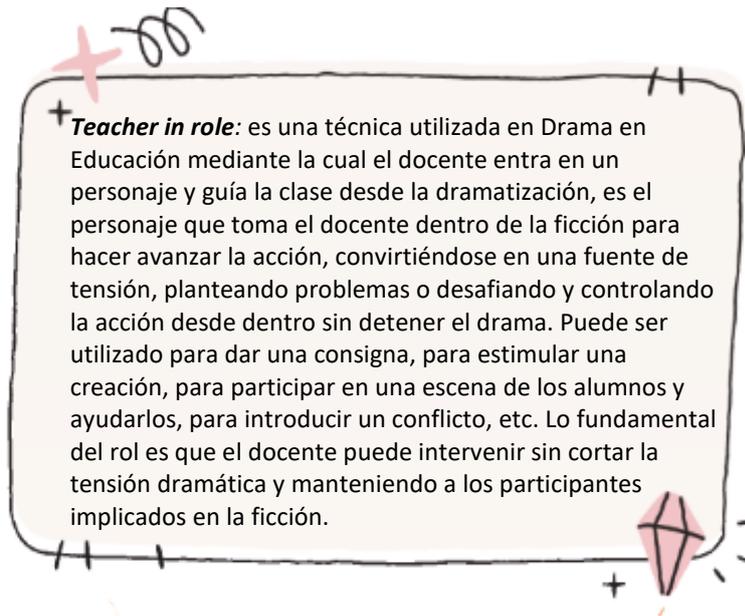
PAUSA RECOMENDADA

3. Construcción del contexto ficcional

La profesora introduce el tema y crea tensión: “En la pausa me ha llegado un mensaje muy importante para ustedes, no sé qué será, vamos a verlo juntos. Es un video que viene de muy lejos, voy a ponerles la transmisión, presten atención a la historia, ¿qué suceso histórico nos relata?, ¿quién creen que es este personaje? anoten todas las palabras que no entiendan.”

VIDEO 1⁵: primer acercamiento a PILY, un personaje androide representado por la profe en rol (*teacher in role*).

En esta propuesta sugerimos a los profes comenzar trabajando con un video, es decir, una grabación de ellos mismos representando al personaje que va a guiar toda la dramaturgia, en nuestro caso, Pily. De este modo, podemos ir entrando lentamente en la ficción y generando confianza con los estudiantes clase a clase.



Después de pasar el video, les damos el texto para que puedan verlo transcrito y trabajamos el vocabulario:

Hola, mis queridos humanos. Ustedes todavía no me conocen, pero yo ya los conozco. Soy la **versión 3,141 del modelo androide PI**, pero podés llamarme **PI.LY**. En el futuro, en el año 2.191, se utilizan **androides** como docentes. Bienvenidos a la clase de historia de la **colonia del planeta T-MM87**. Comenzamos:

Hace casi 2 siglos (o 165 años), **la raza humana tuvo** que abandonar el **planeta tierra**. El uso irresponsable de los **recursos naturales provocó** una serie de **catástrofes** que **hizo** imposible la **habitabilidad**. Ante la desesperada situación, se **propusieron** múltiples soluciones y **se escogió** una: **el traslado** de la civilización humana al planeta más parecido a la tierra en toda la **galaxia**, el planeta T-MM87, ubicado a 438 millones de años luz de distancia. A todo este proceso se le **denominó el Trasplante**. La llegada al nuevo hogar no **fue** sencilla, aunque el **aterrizaje** de la **nave nodriza fue un hito** y la gente **bailó y festejó** durante horas, los humanos **tenían** mucho trabajo que hacer para **adaptarse** a las nuevas condiciones de vida. A partir de ese momento **tenían** una **hoja en blanco** para volver a empezar de cero, una nueva oportunidad para la vida. **Debían** crear nuevas **normas** de convivencia, nuevas **leyes** y una nueva cultura.

Han pasado casi dos siglos de todo esto, pero una vez más, la vida corre peligro. Ustedes son los encargados de que esta **misión** tenga éxito. Pronto iré a verlos para que me ayuden con la misión, saludos **terricolas**.

FIN DE LA TRANSMISIÓN.

⁵ En caso de no animarse a entrar en rol en la primera clase, los profes pueden simplemente leer el texto a los alumnos.

- **Foco vocabulario** desconocido: ¿qué palabras no conocen? (*androide, colonia, planeta, catástrofes, galáctico, trasplante, nave nodriza, aterrizaje, etc.*)

- a) **Roll on the wall** (Puesta en común) ¿Qué entendimos de la historia?, ¿qué nos contó Pily?, ¿qué pasó?, contar la historia...; ¿alguien sabe qué es un androide?, ¿se lo imaginaban así?, ¿cómo creen que es Pily? Desplegamos un nuevo roll, y preguntamos a los estudiantes quién quiere dibujar a Pily, la dibujamos, y entre todos la describimos:

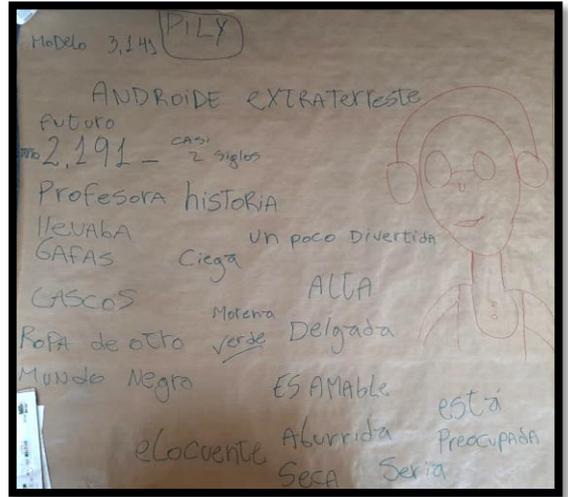


Imagen 3. Ejemplo creación de la androide Pily.
Fuente: elaboración propia.

4. Creación: el planeta

Role on the wall del planeta: vamos a registrar todo lo que sabemos del planeta T-MM87

- a) **Foco lingüístico:** antes de comenzar realizamos un foco lingüístico en la pizarra, para recordar estructuras que nos ayudan a dar nuestra opinión:

- Verbos para expresar opinión con indicativo.
- Forma del subjuntivo para expresar opinión negativa.

Afirmativo	Negativo
Yo pienso/creo/ imagino/supongo/ considero/entiendo/veo + que + indicativo.	Yo no pienso/creo/imagino/ supongo/considero/ entiendo/veo + que + subjuntivo.

- b) Después, preguntamos: *¿cómo imaginan el planeta MM87?, ¿qué características físicas tiene?, ¿cómo es el clima?, ¿tiene animales?, ¿tiene plantas?, ¿en qué cosas se parece a la tierra?, ¿qué cosas son diferentes?, etc.* La profesora a apuntando toda la información en el roll.
- c) Vamos a elegir un nombre para nuestra colonia en el T-MM87: proponemos diferentes nombres, votamos el mejor, escribimos el nombre de la colonia en el roll con todas sus características principales.

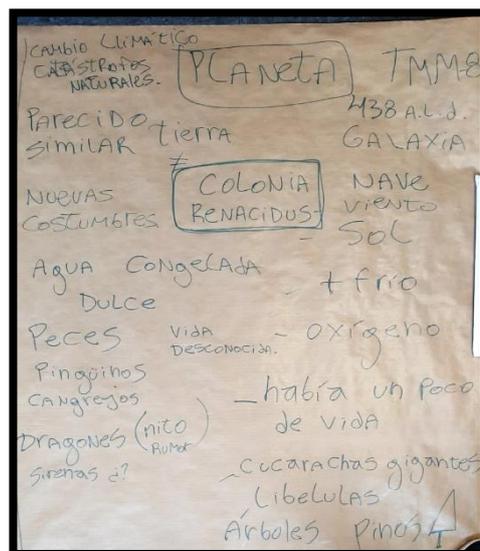


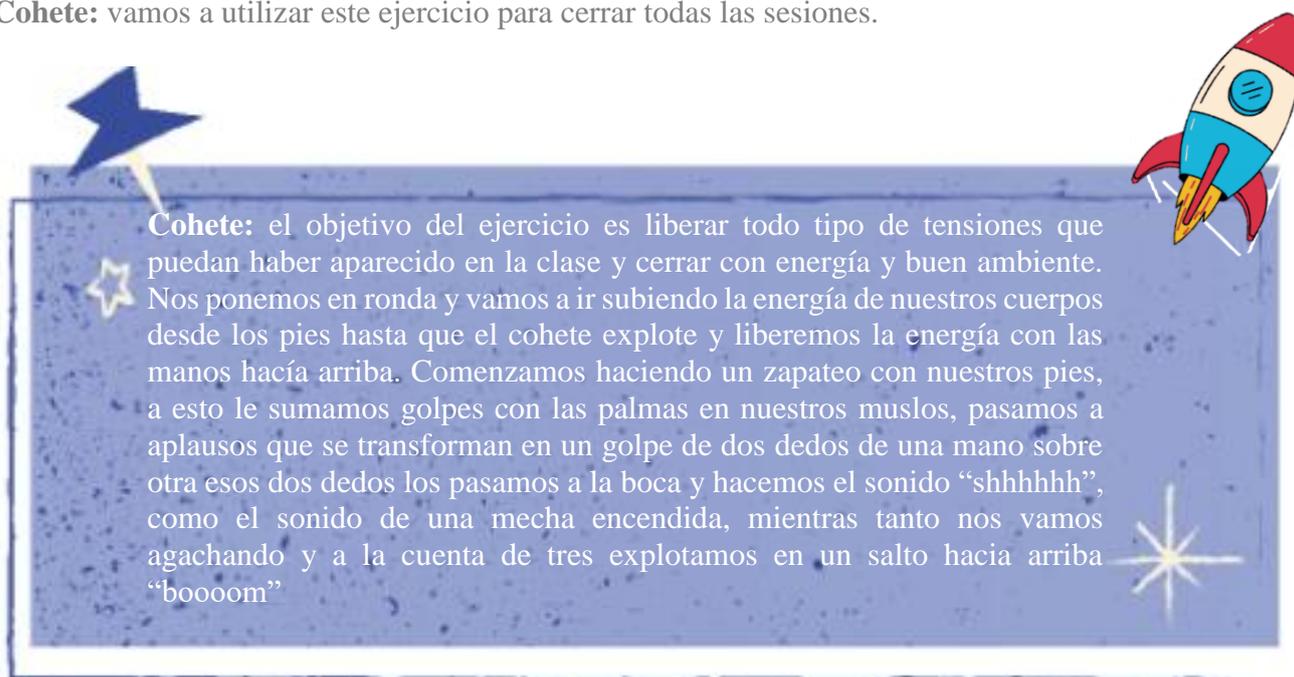
Imagen 4: ejemplo roll creación del planeta.

Fuente: elaboración propia.

5. Cierre

- a) **Reflexión cierre:** lengua ¿qué aprendimos?, ¿necesitamos más vocabulario para expresarnos?, ¿pudimos participar y decir todo lo que queríamos?, ¿cómo se sintieron con los ejercicios?, ¿sintieron vergüenza?, ¿se sintieron cómodos?, ¿se aburririeron?, ¿tienen ganas de saber cómo sigue la historia del planeta?
- b) Ahora vamos a tomar unos *posit* y vamos a pegarlo en el roll respondiendo a cada pregunta.

Cohete: vamos a utilizar este ejercicio para cerrar todas las sesiones.



La catástrofe				
Sesión	2	Temporalización	Materiales	Dinámica
		150 minutos	papel continuo, cinta, rotuladores de colores, posits, elemento androide (vestuario). Video de noticia; titulares noticias catástrofes.	todo el grupo y grupos pequeños
Objetivo general	Profundizar en la dramaturgia: elección y desarrollo de la catástrofe.			
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias e Interculturalidad	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer diferentes verbos de transmisión. - Conocer la función de las construcciones impersonales en una noticia. - Hablar de situaciones hipotéticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar la vocalización y la entonación. - Aprender a modelar el cuerpo. - Comunicarse a través de imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Aprendemos o aprendemos a través del cuerpo? - ¿facilita el aprendizaje ir de la imagen a la palabra? 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización con un entorno ajeno al propio. 	
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y suprasegmental	
<ul style="list-style-type: none"> - Formular hipótesis 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcciones impersonales: se - Condicional para suponer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos de transmisión: <i>Comentar, expresar, manifestar, añadir, decir, afirmar, etc.</i> - Catástrofes: <i>terremoto, inundación, incendios, virus, meteoritos, etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Las vocales: Pureza de las vocales (timbre nítido). - Inexistencia de reducción vocálica. 	

Procedimiento

1. Calentamiento

- a) **¿Cómo estamos?** En ronda cada alumno dice: su nombre, un adjetivo que exprese cómo se siente, y todos damos un aplauso.
- b) **Caminamos:** camino como si... (como si fuera un animal, como si estuviera muy cansado, como si estuviera apurado, etc.), saludo como si... (me cruzara a mi jefe, a un amigo, a mi pareja, etc.)

Del uno al diez: Se hace una ronda. Se pide al grupo que comience a contar del uno al diez. Las condiciones son que el que quiera dice el número, pero no pueden decirlo dos al mismo tiempo. Si dos dicen el número simultáneamente, se vuelve al uno. A medida que se vuelve difícil de hacer, el facilitador pregunta, ¿qué podemos hacer para que resulte?, usualmente es utilizado en el calentamiento para lograr concentración, observación, atención, etc.

- c) Ronda, entramos en calor con el ejercicio **del 1 al 10**.
- d) **Respiramos**, exhalamos vocales.
 - **Foco fonético:** Explicamos los puntos donde articulamos las vocales en español.
- e) **Ronda, ¿cuántas a hay en una a?**⁶ practicamos las vocales a través del movimiento, la entonación, la vocalización.
- f) **Objetivo-subjetivo:** Pasa uno al frente y hace una imagen congelada de una vocal: ¡ahhhh!, ¿ahhh? Lo observamos, ¿qué vemos objetivamente? (un brazo, una pierna, una camiseta azul, etc.), ¿y subjetivamente qué vemos? (una persona llorando, un hombre gritando un gol, un hombre gritando asustado, etc.) Le pedimos a la imagen que le agregue un sonido, ¿y ahora qué vemos?
- g) **Ronda**, y ahora *¿Cómo estamos?* 1 palabra, aplauso.
- h) **Reflexión:** ¿cómo sienten la voz ahora?, ¿se sienten relajados?, ¿se sienten cómodos?, ¿sintieron un poco de vergüenza?

2. Exploración

- a) **Repasamos el *roll on the wall*** del planeta que creamos la clase anterior: *¿quién era Pily?, ¿quién se acuerda de la clase de historia de Pily?, ¿qué aprendimos del planeta?*
- b) **Video 2. La noticia:** en el video aparece una periodista (la profesora en rol) contando una noticia sobre el rumor de que la humanidad tendría que abandonar la tierra de forma inminente.

Transcripción del video:

Interrumpimos la programación para comunicar una noticia de último momento. Según han manifestado varias fuentes no-oficiales los presidentes de diferentes países del mundo estarían en este preciso momento en una reunión de emergencia sobre el destino de nuestro planeta. Científicos expertos en diversas áreas han advertido durante décadas que las consecuencias de los cambios climáticos causadas por los errores humanos serían irreparables. Parece ser que ha llegado el día tan temido.

Nuestros contactos en el congreso nos informan que se estaría debatiendo en este momento el abandono inmediato del planeta tierra. Como han escuchado mis queridos televidentes, algunos dicen que solo son rumores, otros afirman que la huida del planeta tierra es una realidad inminente. Desde el gobierno se intenta transmitir tranquilidad a la población y se aseguró que la situación está controlada. Aunque nuestras fuentes confidenciales nos comunicaron que algunos políticos de la ultraderecha ya habrían abordado naves espaciales privadas para adelantarse en la huida hacia el planeta recientemente descubierto T-MM87. “Es probable que en las próximas horas tengamos más certezas sobre esta emergencia y sus posibles consecuencias”, anunció esta mañana el portavoz del gobierno.

Sigan sintonizando nuestro canal, 24hs de noticias, los seguiremos informando minuto a minuto de la situación.

⁶ En círculo. Un estudiante va hasta el centro y expresa un sentimiento, sensación, emoción o idea, usando solamente uno de los muchos sonidos de la letra “a”, con todas las inflexiones, movimientos o gestos con los que sea capaz de expresarse. Los demás en el círculo repetirán el sonido y la acción. Cuando ya muchos hayan creado sus propias “aes” (¡ay!, auch, jahhhhhh!, aaa....., etc.) el docente pasará a las otras vocales (e, i, o, u). También se pueden agregar palabras de uso cotidiano intentando expresar diferentes emociones.

c) **Comentamos** la noticia: *¿qué entendieron?, ¿qué se dijo en la noticia?, ¿es verdad?, ¿está confirmado?, ¿qué creen?*

➤ **Focos lingüísticos:** vamos analizando el texto por pasos para comprender las estrategias y recursos lingüísticos utilizados para hipotetizar.

- Vocabulario: verbos de transmisión de información: *informar, decir, afirmar, transmitir, asegurar, manifestar, añadir...*
- Construcciones impersonales: *se (para no mencionar al “actor”): se dice..., se comenta..., se sabe...*
- Condicional para hacer hipótesis

Ahora ya podemos hacer nuestras propias hipótesis, si esta noticia sale mañana: *¿qué creen que harían los políticos ante esta situación?, ¿huirían?, ¿salvarían a la población?, ¿y qué haría la gente?, y ustedes, ¿qué harían?*

PAUSA RECOMENDADA

3. Creación: Imágenes de la catástrofe

a) Para **introducir el tema** comenzamos activando el vocabulario comentando catástrofes reales que aparecieron en las noticias: *¿Conocían estas catástrofes?, ¿qué otras catástrofes conocen?, ¿y qué catástrofe se imaginan que acabará con la humanidad?*

The screenshot shows a news website with several articles. The main article is titled "Si crees que 2020 es mal año, espérate a 2030... científicos predicen el 'fin del mundo'" (If you think 2020 is a bad year, wait for 2030... scientists predict the 'end of the world'). Other articles include "Coronavirus | '¿El Chernóbil chino?': el virus que lo amenaza todo en el país asiático" (Coronavirus | 'Is Chernobyl China?': the virus that threatens everything in the Asian country) and "La fiebre del oro en la Amazonía destruye la selva tropical" (The gold fever in the Amazon destroys the tropical forest). There are also images of a person in a protective suit and a landscape with a large fire.

b) Ahora, vamos a inventar nuestra propia catástrofe a través de **imágenes congeladas**.

Elegimos una catástrofe posible, juntos imaginamos la catástrofe nos va a obligar a mudarnos al planeta TMM87, pero no se la decimos a los otros grupos.

- Creamos una imagen congelada con nuestros cuerpos, como si fuera una foto del titular de una noticia. Si una persona tiene la imagen clara, puede ser el director y moldear a sus compañeros.
- Creamos la imagen anterior a la catástrofe y la imagen posterior a la catástrofe.

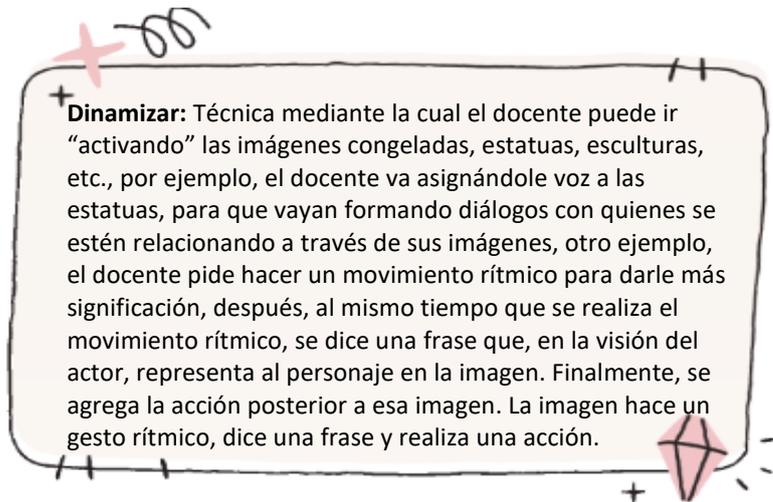


4. Muestra

En la muestra de las imágenes la profesora debe actuar como **dinamizadora** de las mismas. Cada grupo muestra su imagen al resto, mientras la profesora dinamiza.

Primero, la profesora pregunta a los compañeros, *¿qué vemos?, ¿quiénes son los personajes?*

Luego, dinamiza yendo de la imagen original, a la anterior y a la posterior para darle más información a los compañeros. Finalmente, pueden ir agregando movimientos, sonidos, palabras para pasar de una imagen a otra hasta terminar en una mini improvisación de la situación elegida.



5. Cierre

Reflexión: *¿cómo se han sentido en la clase de hoy?, ¿algo les resultó muy fácil o muy difícil?, ¿cómo fue modelar el cuerpo de sus compañeros?*

Cohete

El comité de científicos			
Sesión	3	Temporalización	Materiales
		150 minutos	papel continuo, cinta, rotuladores de colores, posits, Fotografías de la tarea (en sus móviles).
			Dinámica
			individual, grupal y parejas.
Objetivo general de la clase	Profundizar en la dramaturgia: elección de la catástrofe.		
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias de Interculturalidad
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la forma del futuro simple para realizar predicciones. - Valorar la problemática de las catástrofes y dar opinión de acuerdo o desacuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una presentación frente a un público. - Posicionarse en un rol sin caracterización. 	<p>Conectar con la cultura de los otros y encontrar puntos en común con la mía propia.</p> <p>- ¿Qué cosas nos alejan y cuáles nos acercan a otras personas?</p>	<p>Hacer uso de herramientas que potencien la confianza para afrontar los nuevos retos (integración en el país de acogida y aprendizaje de una nueva lengua).</p>
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> - Hacer predicciones. - Expresar acuerdo/ desacuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Futuro simple para predicciones (irregulares). - Yo (no) pienso lo mismo (que tú). - Yo pienso como / igual que tú. - A mí me parece que no / sí. - Sí, a mí también / tampoco. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio climático: inundaciones, lluvias, contaminación, calentamiento global, etc. 	<p>Consonantes oclusivas: contraste sordas / sonoras: /p/, /b/; /t/, /d/; /k/, /g/</p> <p>Ej.: pares mínimos: poca / boca, te / de, casa / gasa.</p>

Procedimiento

1. Calentamiento

- a) **Caminamos:** equilibramos el espacio, stop, describo a alguien, seguimos, stop.
- b) **Observación:** Dos estudiantes se miran enfrentados durante unos segundos, deben observar todos los detalles del compañero, pelo, ropa, todo. Después de unos segundos se ponen de espalda al compañero, y deben describir minuciosamente todo lo que vieron. Se puede hacer de manera oral o escrita (según la destreza que se quiera explotar) se vuelven a girar y comprueban si su descripción es correcta (lo pueden escribir en un posit). Este ejercicio se puede utilizar para descripción física, repaso ropa y partes del cuerpo.
- c) **Un viaje guiado** (ejercicio de relajación): *¿qué veo en mi casa?, ¿qué veo desde mi ventana?, ¿qué imagino más allá de mi ventana?* Pensar en el espacio, paro, tomo un boli y una hoja, me siento, cierro los ojos, dibujo mi cuerpo, cuando termino doy

vuelta la hoja sin mirar y le escribo mi nombre. La profesora recoge los dibujos, los acomoda en un espacio del aula y, luego, todos abren los ojos e intentan reconocer el dibujo de su cuerpo.

- d) Juego zip, zap, boing⁷** (lo podemos cambiar por diferentes sonidos que queramos trabajar: pa, pa, pa, ba, beeee, pe...).

➤ **Foco lingüístico:** en la pronunciación (diferencia sordas/sonoras: PTK-BDG).

- e) Reflexión:** *¿estamos listas para comenzar la clase?, ¿cómo nos sentimos hoy?, ¿cómo está nuestro cuerpo?, ¿y nuestra voz?*

2. Creación: Comité de científicos

- a) Consigna:** ustedes son un el grupo de científicos encargados de dar una rueda de prensa para anunciar la catástrofe que creen que destruirá la tierra en los próximos años.

Para hacer la actividad le damos a los estudiantes una ficha de preguntas guía, que puede incluir: *¿Cuál es la catástrofe?, ¿a qué se debe?, ¿qué ocurrirá con la tierra?, ¿cuáles son sus predicciones?, ¿cuáles son sus recomendaciones?, ¿qué deberíamos hacer para sobrevivir?, ¿cuándo tendremos que abandonar el planeta?*

➤ **Foco lingüístico:** futuro simple para hacer predicciones.

- b)** Una vez conformados los grupos, cada estudiante debe elegir un personaje y pensar qué va a decir en la rueda de prensa. Uno de los estudiantes puede ser el presentador y el resto los diferentes científicos especialistas en el tema de la catástrofe.

PAUSA RECOMENDADA

3. Muestra

- a) Presentaciones** de cada comité de científicos sobre la catástrofe (la profesora va recogiendo las propuestas en la pizarra para luego hacer una votación sobre cuál es la mejor catástrofe). Los estudiantes que están escuchando deben hacerles preguntas a los científicos.
- b) Votación:** de todas las propuestas elegimos cuál fue la mejor catástrofe. La anotamos en el ROLL, como si fuera un titular de la noticia.
- c) Noticia de última hora:** recibimos un video donde la profesora en rol periodista nos da una noticia de último momento. Transcripción:

⁷ *Zip Zap Boing* es un juego de ritmo y coordinación para grupos. Los jugadores forman un círculo y pasan el turno diciendo comandos específicos: "Zip" pasa el turno al siguiente jugador a la derecha, "Zap" a cualquier otro jugador y "Boing" cambia la dirección del turno. Los jugadores deben actuar rápidamente y con precisión. Si alguien comete un error, queda eliminado o recibe una penalización. El objetivo es mantenerse en el juego sin equivocarse, y el último jugador restante gana. La idea en nuestro caso es que podamos cambiar las palabras zip, zap, boing por los fonemas que queramos practicar, por ejemplo, pe, ta, ka.

Noticia de última hora, luego de los rumores sobre la posible huida hacia otro planeta, finalmente la cumbre de presidentes ha anunciado hace instantes que hay que abandonar la tierra.
El trasplante de la humanidad hacia el planeta TMM87 está confirmado, nos preguntamos, ¿qué nos deparará el destino?, ¿lograremos sobrevivir como civilización?
Vamos al móvil para escuchar la opinión de la gente ante esta catástrofe.

- d) Debajo del titular, usando *posit*, escribimos un tweet: ¿por qué iría?, ¿por qué no?, ¿qué pasará con el mundo?

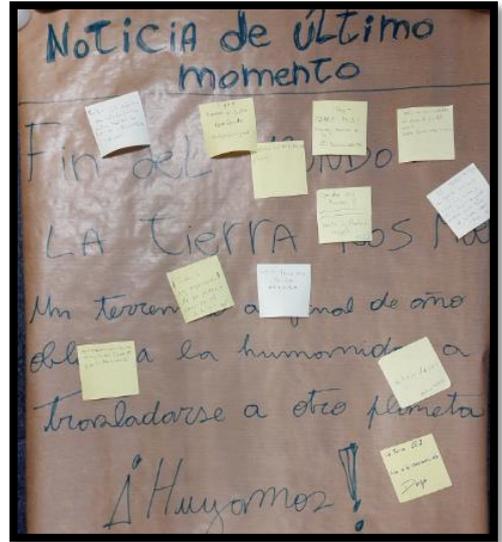


Imagen 5: ejemplo de roll noticia de último momento.
Fuente: elaboración propia.

4. Cierre

- a) **Reflexión** y foco lengua (recapitulación y dudas).
- b) **En ronda**, decimos una palabra sobre la clase de hoy.
- c) **Cohete**.

El viaje				
Sesión	4	Temporalización	Materiales	Dinámica
		150 minutos	papel continuo, cinta, rotuladores de colores, posits, video Pily; Fotografías de la tarea (en sus móviles)	individual, grupal y parejas
Objetivo general	Explorar la interculturalidad del aula desde la seguridad de la ficción.			
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias Interculturalidad	
- Analizar, valorar, opinar acerca de aspectos culturales que vinculan la cultura propia con la de los compañeros.	- Ser consciente de la respiración y trabajar la respiración diafragmática. - Aprender a proyectar la voz: postura, relajación, intensidad y volumen.	- ¿Qué me llevaría? - ¿Qué elementos componen mi identidad?	- Explorar la interculturalidad del aula desde la seguridad de la ficción. - Hacer uso de herramientas que potencien la confianza para afrontar los nuevos retos (integración en el país de acogida y aprendizaje de una nueva lengua) de una manera más positiva.	
Funciones comunicativas	Contenido gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental	
- Dar y pedir opinión. - Expresar acuerdo y desacuerdo. - Valorar. - Expresar aprobación y desaprobación.	<i>Es necesario / importante / conveniente / que + pres. de subjuntivo.</i>	- Expresiones para dar y pedir opinión. - Adjetivos valorativos: importante, conveniente, necesario... - Me parece (muy) mal / bien	- La -rr - Respiración diafragmática. - Modular y proyectar la voz.	

Procedimiento

1. Calentamiento

- a) **¿Cómo estamos?** Respiramos para concentrarnos (marcamos la respiración diafragmática) *¿pudieron sentir el aire abajo?*
- b) **Jugamos 1-10** para entrar en calor.
- c) Conciencia sobre proyectar **la voz y la modulación**: jugamos el fonema /RR/, primero la modelamos, la subimos, la bajamos, nos pasamos rrs tipo zip, zap con palabras, luego con el par -r/-rr (pero-perro). Lo hacemos primero en cámara lenta, luego más rápido.

Después de la actividad **focalizamos:**

- Foco lingüístico en los fonemas /r/ /rr/
- Trabalenguas para jugar

El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Rodríguez se lo ha robado.

Rosa Rizo reza en ruso.

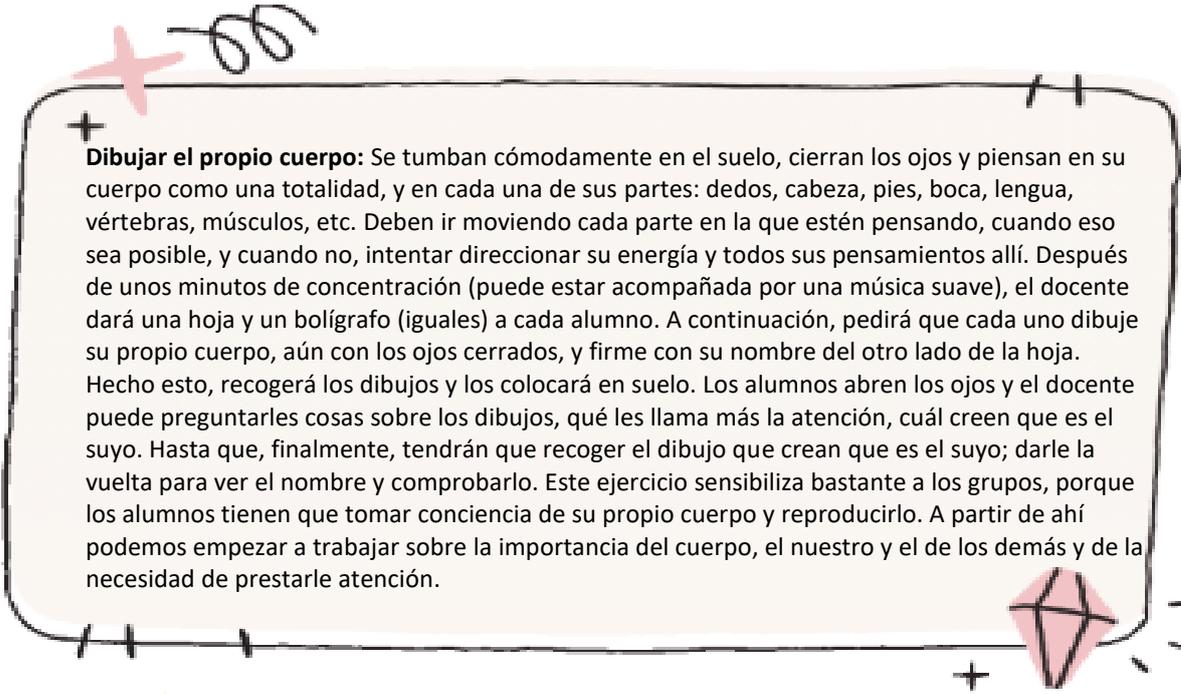
- d) Reflexión:** ¿quiénes tienen problemas con la RR?, ¿lo habían practicado alguna vez?, ¿sabían dónde se articula?, ¿estamos listas para comenzar la clase?, ¿cómo nos sentimos?, ¿cómo está nuestra lengua?

El cielo está enladrillado, quién lo desenladrillará. El desenladrillador que lo desenladrille, buen desenladrillador será.

Erre con erre guitarra, erre con erre con barril, que rápido ruedan las ruedas sobre los rieles del ferrocarril.

2. Exploración: las cápsulas del tiempo

- a) Ejercicio introductorio:** Viaje guiado, camino por el espacio, dibujo mi cuerpo con los ojos cerrados, intento reconocer mi dibujo.



Dibujar el propio cuerpo: Se tumban cómodamente en el suelo, cierran los ojos y piensan en su cuerpo como una totalidad, y en cada una de sus partes: dedos, cabeza, pies, boca, lengua, vértebras, músculos, etc. Deben ir moviendo cada parte en la que estén pensando, cuando eso sea posible, y cuando no, intentar direccionar su energía y todos sus pensamientos allí. Después de unos minutos de concentración (puede estar acompañada por una música suave), el docente dará una hoja y un bolígrafo (iguales) a cada alumno. A continuación, pedirá que cada uno dibuje su propio cuerpo, aún con los ojos cerrados, y firme con su nombre del otro lado de la hoja. Hecho esto, recogerá los dibujos y los colocará en suelo. Los alumnos abren los ojos y el docente puede preguntarles cosas sobre los dibujos, qué les llama más la atención, cuál creen que es el suyo. Hasta que, finalmente, tendrán que recoger el dibujo que crean que es el suyo; darle la vuelta para ver el nombre y comprobarlo. Este ejercicio sensibiliza bastante a los grupos, porque los alumnos tienen que tomar conciencia de su propio cuerpo y reproducirlo. A partir de ahí podemos empezar a trabajar sobre la importancia del cuerpo, el nuestro y el de los demás y de la necesidad de prestarle atención.

- b) En primer lugar,** de manera individual, tomo una hoja y pienso:
- 3 objetos que son importantes para mí.
 - 3 lugares de mi barrio en Madrid que considero importantes o bonitos (monumentos, estatuas, edificios, plazas, negocios, etc.).
 - 3 tradiciones de mi país que me gustaría compartir con el resto del mundo (comidas, fiestas, costumbres, etc.)
- c) En segundo lugar,** luego de escribir sobre nuestros objetos, caminamos por el espacio, nos cruzamos con alguien y vamos preguntando por las cosas que ha elegido, cuando encuentro una persona con la que siento que tengo semejanzas me uno (puede ser alguien del mismo país o región, o simplemente alguien con quien me sentí

identificado) y seguimos caminando juntos, buscando más personas para nuestro grupo.

Posibles preguntas que podés hacer a tus compañeros:

- ¿Qué objetos has elegido?, ¿por qué?
- ¿Cuáles son tus lugares favoritos de Madrid?, ¿qué lugares consideras más importantes?
- ¿Qué tradiciones de tu país o de tu ciudad has elegido?, ¿por qué crees que es importante mantener estas costumbres?

d) Puesta en común: preguntamos a los grupos ¿por qué se sintieron identificados? Compartimos.

e) VIDEO 3: Pily nos da la consigna

La profesora: “ha llegado una transmisión muy importante de Pily, creo que ya están listos para escucharla. Apunten qué es lo que nos pide que hagamos.”

Queridos humanos, como saben, en muy poco tiempo una serie de terremotos azotarán la tierra y la humanidad deberá trasladarse al planeta TMM87 para sobrevivir. En el futuro, desde donde les hablo, hemos notado que los humanos necesitáis de vuestras costumbres, tradiciones y cosas para ser felices. Por eso, les pido que me ayuden en esta misión. Ahora mismo ustedes están en el pasado y serán los encargados de hacer las maletas para este viaje intergaláctico. Desde ahora, ustedes son una nueva familia, deben unirse y ponerse de acuerdo y elegir los objetos, las tradiciones y las costumbres que más los representen para traer a nuestro nuevo planeta. De ustedes dependen las futuras generaciones...jdshfhdsd se está cortando la comunicación...jadassjdnwia (se corta la transmisión).

➤ **Foco lingüístico:**

Para dar mi opinión	Para expresar valoración
<p>Afirmativo: verbo+ que + indicativo. Yo pienso que es muy importante llevar ropa de abrigo. Creo que vamos a necesitar más animales.</p> <p>Negativo: NO + verbo + que + subjuntivo Yo no pienso que sea importante llevar abrigo. No creo que vayamos a necesitar animales. Para mí es muy importante llevar..., porque... Desde mi punto de vista es importante... En mi opinión necesitaremos...</p>	<p>Ser + adjetivo de valoración + infinitivo Es necesario/importante/conveniente llevar animales.</p> <p>Ser + adjetivo de valoración + que + subjuntivo. Es necesario que llevemos animales.</p>
Para pedir opinión	Para expresar desacuerdo
<p>¿Tú cómo lo ves? ¿Qué os parece?, ¿qué opináis? ¿Estamos todos de acuerdo? ¿Coincidimos todos en este punto?</p>	<p>Yo no lo veo claro, quizás es mejor... No me parece necesario... No estoy de acuerdo... porque... Me parece inviable... porque...</p>

PAUSA RECOMENDADA

3. Creación

- a) Una vez armado el grupo (4/5 personas aprox.) pasamos en limpio la consigna:
- Elegir un nombre para nuestra “familia”.
 - Poner en común vuestras fotos, comentarlas y debatir qué cosas sería más importante y necesario llevar al nuevo planeta y por qué.
 - Elegir entre las cosas de todos:
 - 3 objetos
 - 3 lugares/monumentos/etc.
 - 3 costumbres y tradiciones.
- b) Cada grupo debe hacer un cartel con sus elecciones para llevar al nuevo planeta. Cada grupo trabaja en un *roll on the wall*.

4. Muestra

- a) Pegamos nuestra creación en la pared y **presentamos** a la clase qué objetos elegimos y por qué.



Imagen 6: ejemplo la familia Asaza. Fuente: elaboración propia.

- b) **Puesta en común:** entre toda la clase decidimos: ¿estamos de acuerdo?, ¿no estamos de acuerdo?, ¿en qué cosas coincidimos con los compañeros?

5. Cierre

- a) **Reflexión:** ¿qué tal ha sido compartir?, ¿encontraron muchas coincidencias? ¿qué aprendimos de nuestros compañeros?
- b) **Cohete.**

Los androides			
Sesión	5	Temporalización	Materiales
		150 minutos	papel continuo, cinta, rotuladores de colores, posits, elemento androide (vestuario). Ficha androides. Roll Nave nodriza.
			Dinámica
			individual, grupal, pequeños grupos
Objetivo general	Comenzar a investigar sobre la creación de personajes.		
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias e Interculturalidad
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el vocabulario para hablar de habilidades y capacidades. - Conocer y utilizar el subjuntivo para recomendar y dar consejos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respiración y proyección. - Creación de personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hablar desde un personaje facilita la expresión oral? - ¿Facilita la expresión oral comunicarnos de manera integral usando nuestro cuerpo? 	Explorar la interculturalidad del aula desde la seguridad de la ficción.
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar por habilidad para hacer algo. - Expresar habilidad para hacer algo. - Aconsejar. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>-Dársele bien, mal algo a alguien.</i> - <i>-Ser bueno/malo + gerundio.</i> - Los superlativos en <i>-ísimo/a</i>. - Frases exclamativas: <i>¡Qué...!, qué...tan/más...!</i> - Uso del condicional para aconsejar: <i>Podría(s)/ Tendría(s) que/ Debe(s) / Debería(s) + infinitivo</i> - Uso del subjuntivo para recomendar: <i>Es importante que pueda volar... Es conveniente que sea autosuficiente.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos <i>buen</i> y <i>gran</i>. - Adjetivos de carácter. - Adjetivos valorativos. - Vocabulario de descripción física. - Profesiones u ocupaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respiración diafragmática. - Proyección de la voz. - Fonema /x/- /g/

Procedimiento

1. Calentamiento

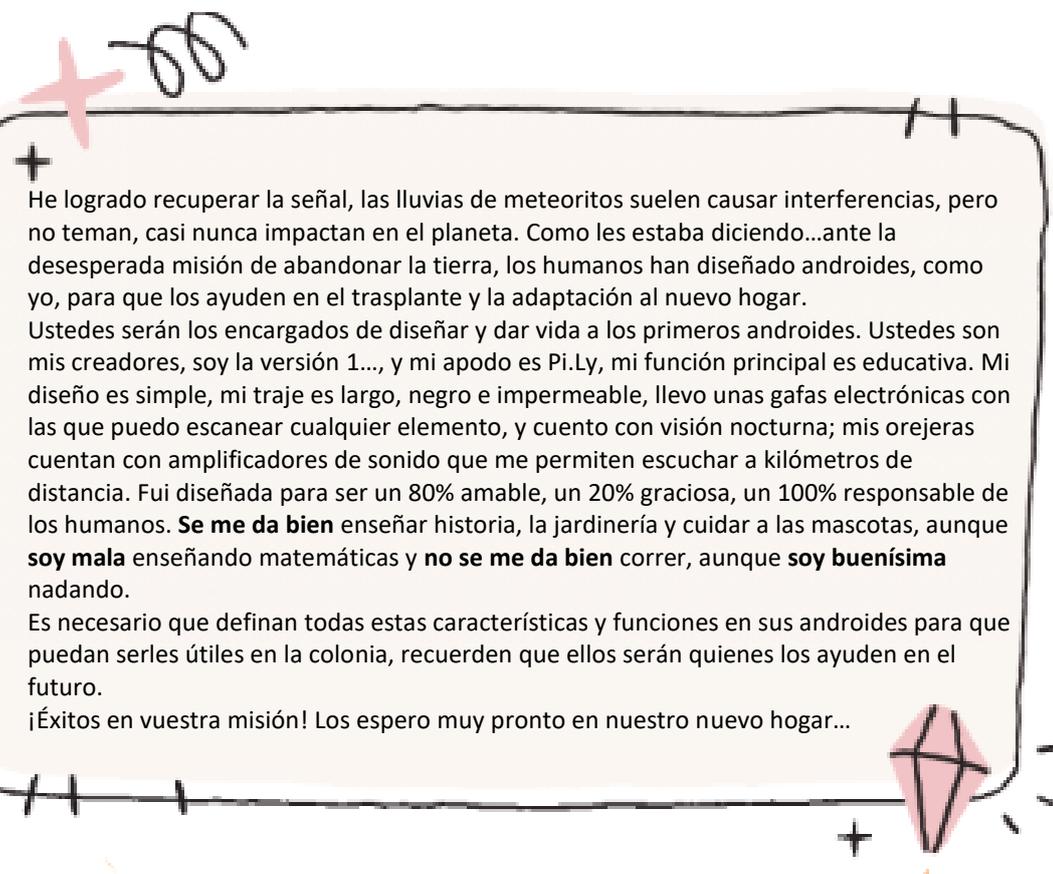
- Una palabra** (proyecto la voz, despacio), aplauso.
- Respiración** diafragmática. Proyectar con sus nombres.
- Jugamos 1-10**- Nos tiramos un fonema /x/.
- Caminamos:** como pulpos, como robots, me encuentro con alguien que...
- Reflexión:** ¿estuvieron practicando su pronunciación?, ¿creen que es fácil incorporar estos cambios?, ¿hay algo que quieran trabajar las próximas clases?, ¿se sienten más conscientes de su voz?, ¿y del espacio?

2. Exploración

- a) **VIDEO 4:** Pily detalla sus propias cualidades y da la consigna. Escucha activa: apuntar *¿qué tenemos que hacer?*, *¿Qué nos cuenta Pily?*
Luego de escuchar a Pily, completamos sus datos juntos:

Tarjeta de identificación de androide	
Nombre creadores	
Versión	
Apodo	
Función principal	
Características del diseño	
Características de la personalidad	
Habilidades	

Le damos a los estudiantes la transcripción del video para hacer hincapié en algunos aspectos de la lengua:



He logrado recuperar la señal, las lluvias de meteoritos suelen causar interferencias, pero no teman, casi nunca impactan en el planeta. Como les estaba diciendo...ante la desesperada misión de abandonar la tierra, los humanos han diseñado androides, como yo, para que los ayuden en el trasplante y la adaptación al nuevo hogar. Ustedes serán los encargados de diseñar y dar vida a los primeros androides. Ustedes son mis creadores, soy la versión 1..., y mi apodo es Pi.Ly, mi función principal es educativa. Mi diseño es simple, mi traje es largo, negro e impermeable, llevo unas gafas electrónicas con las que puedo escanear cualquier elemento, y cuento con visión nocturna; mis orejeras cuentan con amplificadores de sonido que me permiten escuchar a kilómetros de distancia. Fui diseñada para ser un 80% amable, un 20% graciosa, un 100% responsable de los humanos. **Se me da bien** enseñar historia, la jardinería y cuidar a las mascotas, aunque **soy mala** enseñando matemáticas y **no se me da bien** correr, aunque **soy buenísima** nadando.

Es necesario que definan todas estas características y funciones en sus androides para que puedan serles útiles en la colonia, recuerden que ellos serán quienes los ayuden en el futuro.

¡Éxitos en vuestra misión! Los espero muy pronto en nuestro nuevo hogar...

- **Foco lengua:** habilidades y capacidades a partir del video de Pi.ly.
 - Dársele bien, mal algo a alguien

- Ser bueno/malo + gerundio.

Ej. Se le da bien la jardinería, es muy buena arreglando los parques de la colonia. Se le dan mal las matemáticas, es mala enseñándolas.

d) Juego adentro/afuera: para poner practica nuestras propias habilidades vamos a jugar un juego. Primero, pensamos 3 características nuestras (físicas/personales), qué se me da bien, qué se me da mal, en qué soy bueno/malo.... Una vez todos lo tengan claro, hacemos una ronda donde la mitad del aula está adentro y la otra mitad afuera enfrentados, tengo un minuto y medio para contar mis cualidades a la persona que tengo en frente y luego cambiamos de rol, pasados esos 3 minutos, la profesora aplaude y la ronda a adentro gira un lugar a la derecha, ahora tengo un minuto para contar los mismo, finalmente volvemos a rotar y tengo 30 segundos para contar lo mismo a mi compañero.

Mini reflexión: ¿pudieron contar todo en 30 segundos? ¿fue fácil resumir? Conversamos sobre la actividad.

PAUSA RECOMENDADA

3. Creación

a) Nuestro androide: En parejas siguiendo la ficha del comienzo (les damos hojas de colores para hacer sus fichas) creamos nuestro propio androide, le ponemos un nombre y definimos sus características, qué función cumple en la misión, etc.

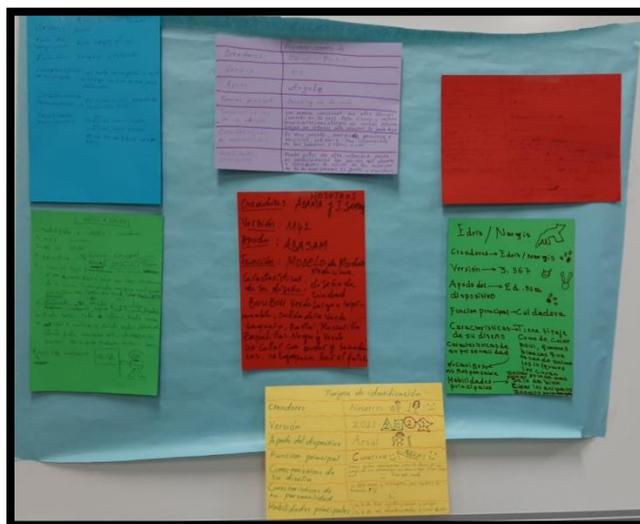


Imagen 7: ejemplo fichas técnicas de nuestros androides. Fuente: elaboración propia.

b) Ensayo: un estudiante es el escultor y otro el modelado –androide. Usamos las técnicas del **escultor** (el escultor va moldeando en el cuerpo del compañero la estatua que quiere, moviendo sus brazos, sus piernas, y haciéndole los gestos que quiere que reproduzca.), **espejos** (uno será la persona y el otro su reflejo en un espejo, cada movimiento que haga uno debe ser seguido al unísono por el otro.) y **marionetas** (técnica para crear imágenes, estatuas o simplemente explorar la expresión corporal).

Un alumno es el titiritero y el otro alumno su marioneta, que se debe mover siguiendo los impulsos de los hilos que lo sostienen, junto con el modelado y los espejos es una de las técnicas mediante las cuáles un alumno puede “crear” una imagen.) para no tocarnos y hacemos una escultura de nuestro androide.

- El escultor tiene que ensayar cómo contar al público la versión, función principal y características de su diseño.
- El androide tiene que ensayar cómo presentarse diciéndonos su apodo, las características de su personalidad y sus habilidades principales.

4. Muestra

- a) Mostramos nuestro androide al grupo y lo describimos.
- Foco lingüístico: descripciones (Adjetivos *buen* y *gran*. Adjetivos de carácter. Adjetivos valorativos. Vocabulario de descripción física. Profesiones u ocupaciones).
- b) Tras terminar cada presentación, los espectadores deben hacer preguntas y dar recomendaciones a los creadores.
- **Foco lingüístico** para ayudar a los estudiantes a hacer las intervenciones:

Para halagar	Para recomendar y valorar
Los superlativos en -ísimo/a. Ej. Tu androide es bellísimo. ...felicidades, enhorabuena, felicitaciones, ¡gran trabajo!... Frases exclamativas: ¡Qué androide tan/más chulo!, ¡qué buena idea, me encanta!	Ser + adjetivo valorativo+ que+ subjuntivo presente Es importante que pueda volar... Es conveniente que sea autorecargable... Es necesario que tenga alas... -SERÍA+ adjetivo valorativo+ que+ subj. Imperfecto Sería importante que pudiera volar... Sería conveniente que fuera autorecargable... Sería necesario que tuviera alas...
Uso del condicional para aconsejar	
Podría(s) agregarle alas... Tendría(s) que tener 4 manos... Debería(s) pintarlo de azul...	

5. Cierre

- a) **Preguntas y reflexión:** ronda, ¿cómo me sentí hoy?, ¿se sienten más cercanos a los androides?, ¿creen que podrían adaptarse a convivir con ellos?, ¿serían útiles?, ¿les darían miedo?, ¿tienen ganas de ir al nuevo planeta ya?, ¿creen que es más fácil expresarse desde un personaje?, ¿cómo fue la experiencia?, ¿y usando el cuerpo?
- b) Aplauso, una palabra, aplauso...
- c) Cohete

***TAREA:** para la próxima clase traer el vestuario: un accesorio (gorro, lentes, pañuelo, etc.), una prenda que nos guste, un elemento/objeto al azar.

La llegada y los colonos

Sesión	6	Temporalización	Materiales	Dinámica
		150 minutos	Papel continuo, cinta, rotuladores de colores, posits, elemento androide (vestuario). Ficha colonos; vestuario (traído por ellos).	individual, grupal, pequeños grupos.
Objetivo general	Crear personajes a partir del espacio, el vestuario y nuestro propio cuerpo.			
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias Interculturalidad	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer estructuras de condicional y subjuntivo para expresar deseos de futuro. - Conocer vocabulario para expresar emociones sobre un suceso importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisación: formular y responder preguntas en el marco de la ficción. - Desarrollo de personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién elijo ser en el nuevo planeta? - ¿Cómo reconstruyo mi identidad? 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptar que el estrés cultural es un fenómeno característico del contacto con otra lengua y su cultura. - Identificar las propias barreras emocionales, culturales y lingüísticas. 	
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar emociones de felicidad, tristeza, sorpresa, etc. - Expresar deseos de futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Siento que..., Estoy/me pone contento/feliz/triste...</i> - Me da(n) tristeza + infinitivo/sustantivo - /+que+subjuntivo - <i>Me gustaría (que)...</i> - <i>Ojalá</i> + subjuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Voc. de emociones y sentimientos. - Vocabulario ciudad, espacios. - Voc. profesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - La entonación, los tonemas (descendente, horizontal, ascendente). - Las inflexiones del tono cuando expresamos determinados sentimientos. 	

Procedimiento

1. Calentamiento

- a) **Caminata emocional...**Vocal, corporal: Emociones con el cuerpo y la voz (entonación), matización de las emociones. Caminamos con emociones, stop, exploramos una emoción baja/alta..., ellos van proponiendo más emociones (OB1 recoge en la pizarra las que van saliendo). Repasamos.
- b) **Amigo-Enemigo**⁸ Equilibrar Espacio (generando relaciones).
¿qué tal?, ¿fue fácil mantenerse alejado de mi enemigo?, ¿y mantenerse cerca de mi amigo?

⁸ Caminamos por el espacio, primero, elegimos un compañero que será "mi amigo", sin que este lo sepa, intentaré caminar acercándome a este compañero. En segundo lugar, el docente da la indicación de elegir un compañero que sea "mi enemigo", de modo que tendré que caminar intentando alejarme de esta persona. Este ejercicio sirve para distribuir el espacio de manera divertida, buscando nuevas dinámicas de exploración espacial, en este caso se juntas dos tensiones, alejarse y acercarse.

- c) **Te cuento mi vida⁹**: ronda en 2min, 1min y 30seg.
- d) **Reflexión**: ¿qué tal hablar de mi vida personal?
- e) **Ronda**: ¿cómo estoy? Solo movimiento y sonido...

2. Exploración: imágenes de la llegada

a) **Imágenes congeladas**: en ronda para entrar en calor vamos a proponer imágenes corporales planeta. Nos damos vuelta y a la cuenta de 3 alguien dice una palabra, giramos y todos debemos representar esa palabra congelado (por ejemplo: nave, viaje, etc.). Vamos proponiendo una palabra cada uno para activar el vocabulario.

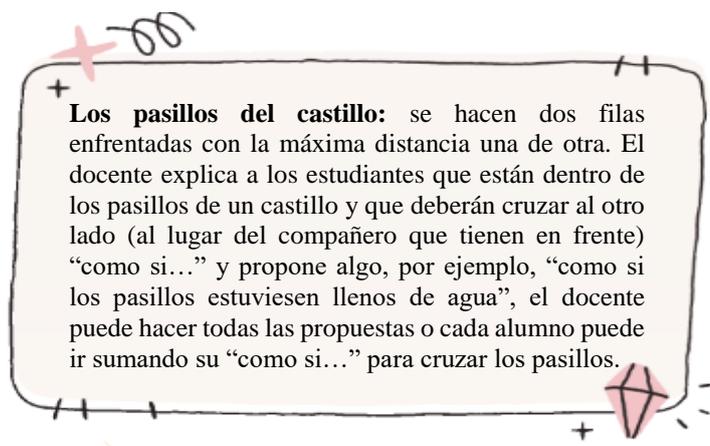
b) Imágenes de la llegada

- Luego, la profesora numera a los estudiantes y pide a uno que pase al frente y haga la imagen de la llegada al nuevo planeta (una imagen congelada con su cuerpo de él/ella llegando al planeta).
- La profesora va diciendo los números y los estudiantes se van sumando hasta llegar a la mitad del grupo.
- La profesora dinamiza la imagen: primero con movimiento, después sonido, y último la palabra, ¿cómo me siento en la llegada?
- El resto del grupo (espectador) le pone un título a esta llegada, ¿qué sentimiento les transmite?
- Hacemos un Roll en la pared con el título, todos los que salen de la imagen van y escriben en el roll ¿cómo me hace sentir la llegada al nuevo planeta?, ¿ha sido agradable/desagradable? Me siento.../ Me pone.../Me da...
- Hacemos lo mismo con la otra mitad de la clase.

PAUSA RECOMENDADA

3. Creación

a) **Los pasillos del castillo**: utilizamos este ejercicio para entrar al mundo ficcional. Tenemos que cruzar: telarañas, fantasmas, agua, hielo, barro, fuego, serpientes, finalmente cruzamos el último pasillo y estamos en la plaza principal del nuevo planeta.



⁹ Nos ponemos en dos rondas enfrentados (unos mirando hacia afuera y otros hacia adentro, de modo de quedar cara a cara). Tengo que contarle a mi compañero todo lo que pueda sobre mi vida en 2 minutos, y luego a la inversa. Cuando pasa el tiempo, la fila de afuera de la ronda se mueve hacia su derecha, quedando con un nuevo compañero. Ahora tengo que contar todo de nuevo, pero en 1 minuto. Por último, repetimos el ejercicio, pero solo en 30 segundos.

Guía de la profe:

- 1- *Espacio*: Caminamos por la plaza para comenzar a crear lugares y espacios: definimos las instituciones y los lugares más importantes de la colonia por el espacio (con los posit vamos escribiendo los nombres de los lugares y los pegamos por el espacio). Estamos caminando por la plaza de la colonia.
- 2- *Ritual vestuario*: Tomo los elementos de vestuario que traje, hacemos un círculo (música) y me los pongo, ya no soy yo mismo, puedo ser quien yo quiera, empiezo a pensar, ¿quién soy?, ¿cómo me llamo?, ¿qué estoy haciendo aquí? **stop**, toco a uno, ¿cómo te llamas?, caminamos, **stop**, toco a otro ¿quién eres? En este momento la profesora también se caracteriza con su rol de Pily (que hasta ahora solo habían visto por videos) y comienza a desarrollar su personaje en el aula junto con los estudiantes.
- 3- *Cuerpo*: ¿cómo te mueves?, ¿eres joven?, ¿viejo?, ¿quiénes somos en ese espacio?, ¿nuestra casa está por allí?, ¿es mi barrio?, **stop** ¿cómo eres?, **stop**, ¿qué cosas te gustan?

Stop, imagen trabajo en la tierra. En la tierra trabajaba... las vemos, comentamos, dinamizamos 2 o 3...

Transición, en que quiero trabajar en el nuevo planeta...movimiento, nueva imagen... las observamos, dinamizamos...

- 4- *Relaciones*: Mirar a la gente, ¿quiénes son?, ¿qué relación tengo con ellos?, ¿los conozco?... Comienzo a relacionarme con estos personajes..., **stop, imagen AMIGOS**, me junto con alguien que tenga una imagen similar a la mía, genero una relación de amistad, a partir de ahora será mi amigo en el planeta, focalizo en un par, pregunto, ¿son amigos?, caminamos, **stop FAMILIA**, genero una relación familiar con esta persona, **stop TRABAJO**, genero una relación profesional.

b) Puesta en común: ROLL “los ciudadanos de la colonia Renacidus”

Realizamos una ficha personal con la descripción de cada personaje que acabamos de crear. **Ficha colonos:**

1. ¿Quién soy? Mi nombre es...
2. ¿Cómo soy, qué me gusta...?
3. ¿A qué me dedicaba en la tierra?
4. ¿A qué me quiero dedicar ahora?
5. ¿Vine solo, con familia, con amigos? ¿cuáles son mis relaciones? Mi familia es..., mis amigos son...
6. ¿Cuáles son mis deseos para el futuro en la colonia? Deseo que haya.../Me gustaría que la colonia sea...

c) Hot seating¹⁰ para afianzar sus personajes y relaciones

¹⁰ Una persona toma la “silla caliente” para ser interrogada por todo el grupo, hablando como su personaje y dando todo tipo de información. Es una técnica para desarrollar el personaje, la idea es hacer preguntas para el personaje que lo hagan reafirmar, defender y desarrollar mejor su postura en rol.

Primero, puede pasar Pily (la profesora en rol) al centro y todos pueden hacerle preguntas a ella, sobre su vida (tienen como modelo de preguntas la ficha de la clase anterior, y a partir de ahí pueden preguntar cualquier cosa que quieran saber). Después, un voluntario pasa al centro y comenzamos a preguntarle, quién es, con quiénes tiene relaciones, etc... Si vemos que no se animan a pasar frente a todos, creamos grupos de 4/5 persona para que lo hagan en pequeños grupos.

d) Música: en ronda de espalda, nos sacamos el vestuario, despedimos al personaje, volvemos a nosotros.

4. Cierre

a) Preguntas y reflexión: Ronda, ¿cómo me sentí hoy?, ¿cómo fue la llegada), ¿y la creación del personaje?, ¿me ayudó el vestuario?, ¿me ayudaron las preguntas a conocer mejor a mi personaje?, ¿fue fácil ser otro?, ¿creen que en otro lugar es más fácil ser quien quiero ser?

b) Aplauso, cómo estoy, movimiento, sonido...

c) Cohete.

Las normas, los conflictos y la cultura

Sesión	7	Temporalización	Materiales	Dinámica
		150 minutos	papel continuo, cinta, rotuladores de colores, posits, elemento androide (vestuario).	individual, grupal y parejas
Objetivo general	Profundizar en la dramaturgia: Enfrentarse a una problemática y proponer soluciones colectivas a partir de creaciones artísticas y culturales.			
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias de Interculturalidad
- Conocer el vocabulario y las formas gramaticales para expresar obligación, prohibición y permisos. - Analizar, valorar y opinar acerca de conflictos sociales.	- Activar vocal y rítmicamente el cuerpo. - Explorar musicalmente la propia cultura.	- ¿Qué normas son importantes para ti?, ¿Cuáles romperías y cuáles no?, ¿por qué? - ¿Cómo se construye nuestra cultura? - ¿Qué cosas definen mi identidad cultural?, ¿cuáles necesito mantener y cuáles no?, ¿cuáles me interesa transmitir?	Ser consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en el país de acogida y en su propio país.	
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental	
- Expresar obligación y necesidad. - Expresar prohibición.	- <i>-Está prohibido/ está permitido</i> + infinitivo. - <i>-Se prohíbe(n)/ se permite(n)</i> +sustantivo. - <i>-Es obligatorio</i> + inf.	- Sobre costumbres, tradiciones, expresiones artísticas, etc.	- El ritmo y las pausas (final, enumerativa, explicativa, potencial, significativa). - Fonema: rr-... - Fonema Xa/Ga	

Procedimiento

1. Calentamiento

a) Ejercicios de **concentración**:

- Respiramos, contar hasta 10.
- Juagamos 1,2,3 con palabras con –RR

b) Ejercicios de **ritmo**:

- *Diálogo de los ritmos en círculo*: en círculo respondemos a la pregunta *¿cómo estamos?*, pero haciendo un ritmo con nuestro cuerpo, usando palmas, pies, boca o lo que queramos para producir un ritmo. Luego, la profesora pregunta qué sintieron al hacer ese ritmo, y qué pensaban y también qué creían estar oyendo o diciendo.
- *Sabura*¹¹: me llamo, soy, me gusta, y bailo así...

¹¹ En círculo todos comenzamos a cantar siguiendo a la docentea “sabura a a sabura está aquí”, y uno a uno vamos haciendo nuestras intervenciones en ronda “me llamo X, me gusta X, y bailo así... (la persona

- *Caminamos por el espacio con música*: empezamos a registrar a los otros, busco mi vestuario (el mismo del personaje que cree la clase anterior) y me caracterizo, sigo caminando, comienzo a saludar a mis conocidos de la colonia... Stop.
- c) **Reflexión:** ¿se consideran personas con ritmo?, ¿creen que eso se aprende?, ¿son musicales?, ¿Cómo se sienten con la música, el ritmo, etc.?, ¿cómodos?, ¿incómodos?

2. Exploración

Como en todas las sociedades necesitamos definir nuestro gobierno y nuestras normas de convivencia. Para ello, vamos a votar: ¿seremos una república o un reino?, ¿cómo será el gobierno?, ¿elegimos un gobernante o vamos a tener asambleas populares?

a) Las normas

Vamos a establecer las normas de convivencia de la *Colonia Renacidus*. En grupos, con nuestra familia, vamos a elegir algo permitido, algo prohibido y algo obligatorio. Una vez lo tengamos decidido lo vamos a escribir en un roll colaborativo.

- **Foco lingüístico:** Expresar prohibiciones, permisos, obligatoriedad (*Se prohíbe(n)/ se permite(n)* +sustantivo; *Es obligatorio* + infinitivo).

Puesta en común: las normas de la nueva sociedad. ¿Qué normas son importantes para ti? ¿Quién está de acuerdo y quién no?

*Pily se va porque hay un problema en otra parte del planeta con unos androides...

Vuelve la profesora fuera de rol: Bueno, aunque tengamos reglas de convivencia, muchas veces aparecen conflictos..., estos conflictos han hecho mucho daño a la humanidad... ¿cuáles creen que eran?

b) Los conflictos

A través de imágenes congeladas vamos a pensar cuáles eran los conflictos más importantes de la humanidad: ¿cuáles creen que eran los conflictos más importantes de la sociedad terrestre?

- En grupos, uno es el escultor y modela a las estatuas para responder a esta pregunta (grupos de 4 o 5 estudiantes).
- Los vemos, analizamos: ¿qué pasa?, ¿quiénes son estos personajes?, ¿qué creen que están haciendo?
- Dinamizamos: agregamos movimiento, luego sonidos, que lo vayan haciendo en canon, generamos una imagen sonora.
- Improvisaciones: ¿cuál es el conflicto?, ¿y qué conflictos creen que aparecerán en esta nueva sociedad?

Para opinar

Me da la impresión de que...
Desde mi punto de vista...
Como yo lo veo...
A mí (no) me transmite/me dice...

PAUSA RECOMENDADA

hace un pequeño paso de baile o movimiento siguiendo el ritmo)", todos repetimos el estribillo "sabura a a sabura está aquí" y pasamos a la siguiente persona "me llamo X, me gusta X, y bailo así...".

3. Creación: la radio

a) Vuelve Pily e introduce el conflicto:

Como imaginarán en el planeta hay más colonias como la nuestra, tuve que reunirme con los androides que cuidan las otras colonias porque están teniendo serios problemas. Ya han pasado varios años desde que llegamos, y pese al gran esfuerzo de los androides, parece ser que sus humanos no están prosperando como esperábamos y una vez más, la vida corre peligro.

En el pasado, ante la urgencia de la catástrofe, priorizamos la ciencia y lo indispensable para la supervivencia. **Los androides** fuimos diseñados para garantizar la **supervivencia** de los humanos en su nuevo **hábitat**, ustedes han prosperado muy bien, pero en otras colonias algunos humanos están tristes, deprimidos, parece que les falta algo para sobrevivir. Algunos androides creemos que les falta eso que los terrestres llamaban: cultura. En T-MM87 todavía **no hay desarrollo de expresiones culturales y artísticas propias. En las otras colonias** no hay artistas, no hay teatros, no hay cines, no hay una danza típica, ni música autóctona, tampoco existe ninguna tradición que nos una.

Por esto, algunos androides queremos proponer una Ley de recuperación y preservación de la Cultura y el Arte, para que la cultura terrestre no se pierda y se transmita de generación en generación. Como ustedes han prosperado tan bien y en nuestra colonia hay artistas, deben ayudarme a transmitir esto a las demás colonias.

b) **ROLL:** ¿qué es para ustedes la cultura? Escribimos las diferentes expresiones culturales que conocemos.

En parejas, charlamos sobre qué cosas de nuestra cultura nos interesa transmitir a las futuras generaciones.

Pily: “los androides, descubrimos que uno de los elementos más importantes de la cultura en la tierra era algo que los terrestres llamaban música. ¿Ustedes saben qué es la música? Yo tengo una idea para comenzar a recuperar la cultura, y mostrarle al consejo de androides lo importante que es... LA MÚSICA. Es algo que a todos nos une, y todos han empacado instrumentos musicales en sus objetos cuando hicimos las maletas para venir. Por eso, vamos a crear la radio de la colonia Renacidus.”

c) Los dividimos por grupos (si es posible por lenguas o similitudes culturales). **En grupos,**

- Elegir un nombre para su cadena de Radio.
- Elegir un Jingle.
- Elegir al menos 3 fragmentos de canciones para transmitir en la radio, pueden ser inventadas por ustedes o canciones que conocen.
- Las canciones pueden ser en español, en otro idioma o en varios idiomas diferentes.
- Agregar ritmo y musicalidad.
- Ensayamos nuestra composición.

4. Muestra

Hacemos sonar la radio: la profesora se pone en el medio de todos los grupos y va a funcionar como un “dial”. Va a ir girando y cambiando de onda de radio, para escuchar a uno y otro grupo, puede ir y volver en los diferentes grupos para crear una composición musical más divertida que combine las diferentes canciones de cada radio (y cada cultura).

5. Cierre

- a) **Reflexión y preguntas.** ¿Qué tal la composición musical?, ¿cómo fue su experiencia creando la radio?, ¿Qué cosas definen mi identidad cultural?, ¿cuáles necesito mantener y cuáles no?, ¿cuáles me interesa transmitir?
- b) **Cohete**

Cierre y evaluación grupal del proceso

Sesión	8	Temporalización	Materiales	Dinámica
		150 minutos	papel continuo (ROLL evaluación), cinta, rotuladores de colores, posits, VIDEO Pi.ly, Hojas de colores (yo soy de...)	individual, grupal y parejas
Objetivo general	Cerrar la dramaturgia y evaluar el proceso de manera colectiva y creativa.			
Objetivos de aprendizaje	Objetivos performativos	Interrogantes	Estrategias de Interculturalidad	
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y producir oraciones sobre acciones y situaciones futuras. - Conocer marcadores temporales para hablar del futuro. - Conocer las formas gramaticales para suponer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser el <i>joker</i> del calentamiento. - Contar la historia del planeta con imágenes corporales. - Creación poética individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo fue la experiencia del curso? - ¿Qué cosas me resultaron agradables y cuáles no? - ¿Qué me llevo de esta experiencia de aprendizaje? 	Saber identificar las diferencias, y comprender que pueden derivar en situaciones donde se produce algún tipo de choque cultural. Integrar estas diferencias en la propia perspectiva cultural y usarlas para desenvolverse en situaciones interculturales.	
Funciones comunicativas	Contenido Gramatical	Alcance Léxico	Fonética y contenido suprasegmental	
<ul style="list-style-type: none"> - Suponer - Predecir - Hipotetizar 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Si</i> + presente de indicativo + futuro; <i>depende de</i> + sustantivo; <i>depende de si</i> + presente de indicativo. - <i>Seguramente/ seguro que/ supongo que</i> + futuro. 	Marcadores temporales para hablar de futuro.	Patrones melódicos (poesía)	

Procedimiento

1. Calentamiento

- Ronda: 1 palabra
- Por ser la última sesión les vamos a proponer ser los facilitadores, y que ellos puedan proponer sus actividades favoritas de los calentamientos. Hacemos 3 o 4 propuestas.

2. Creación grupal: cierre de la dramaturgia

- Video 5:** despedida de Pily

Hola, mis queridos humanos, muchas gracias por toda su ayuda con la creación de la radio Renacidus, las otras colonias ya están mucho mejor, han recuperado su esperanza en la humanidad gracias a vuestras canciones y bailes tan alegres. Los andróides han decidido enseñar la cultura y el arte terrestre en las escuelas de todo el planeta y promover la cultura y las expresiones artísticas en la sociedad, dándole el valor que se merece para que la gente pueda expresarse con libertad siempre. Antes de seguir adelante, tengo un último pedido para ustedes, les he dejado una gran línea del tiempo para que puedan contar todos los episodios de esta gran aventura, hay que dejar registro de toda la historia de nuestra colonia para que las futuras generaciones no olviden todo lo que vivimos para llegar hasta aquí. Una vez más ustedes harán un gran trabajo. ¡Les deseo lo mejor para el futuro, estoy segura de que conseguirán todo lo que se propongan en este nuevo mundo! Saludos Renacidus.

b) Creación grupal: imágenes de nuestra historia

Realizamos una línea del tiempo en un roll con todos los hitos de la aventura, y escribimos las palabras agradable y desagradable arriba y debajo de la línea. Recordamos lo sucedido en cada sesión, nos tomamos un momento y escribimos qué fue lo más agradable o lo más desagradable para nosotros de ese día y por qué y lo pegamos con un posit en el roll.

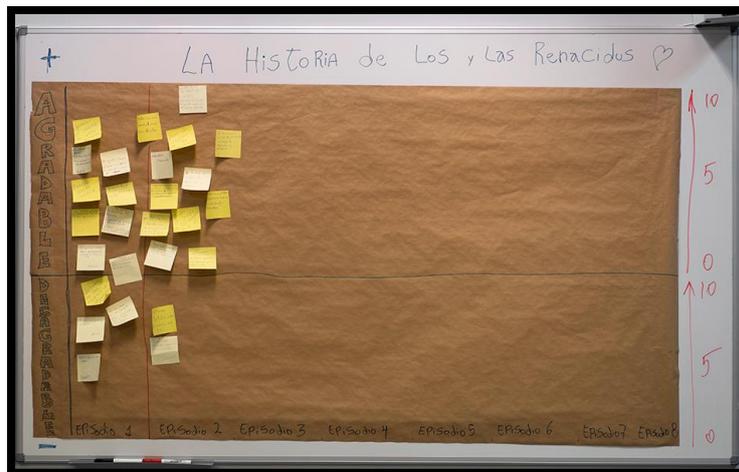


Imagen 8. Evaluación. Fuente: elaboración propia.

Por último, nos imaginamos ¿cómo será el futuro de la colonia? De a uno vamos entrando en una imagen creando una pequeña fotografía del futuro.

3. Creación individual: yo soy de...

- a) Vamos a crear una pequeña composición poética. Les damos una hoja y cada uno debe responder de forma breve y concisa a las siguientes preguntas:
- ¿Cuál es tu comida favorita?, ¿quién la cocinaba?, ¿cuándo?, ¿dónde la comes?
 - ¿Cuál es tu lugar favorito?
 - Un objeto tuyo que sea importante para ti.

- Una frase que siempre te repetían de pequeño. Por ejemplo: mi madre siempre me dice...
 - Un trozo de una canción que te encanta.
 - Una persona real a la que admiras o que te inspira
 - Algo que hayas hecho que te hace sentir orgulloso
 - ¿Cuándo te sientes más libre?
- b) En segundo lugar, deben pasar en limpio sus respuestas, pero sintetizando aún más y agregando al principio de cada respuesta la frase “Yo soy de...”

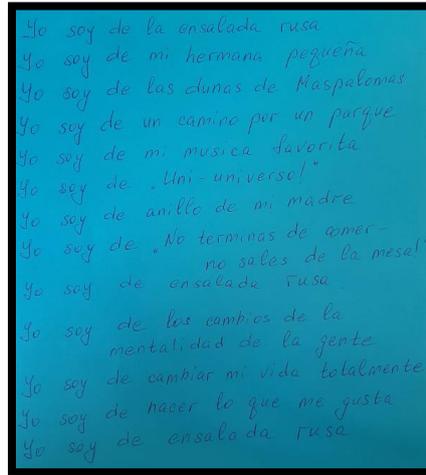


Imagen 9: Poema yo soy de. Fuente: elaboración propia.

- c) Por último, podemos compartirlo primero en parejas de forma más privada (recomendamos sentarse en el suelo espalda con espalda y leerle mi poema al compañero), y, luego, se puede compartir de forma grupal quien quiera.

4. Cierre

- a) **El momento favorito:** tomar la hoja y un boli, pensar un momento de todo el proceso que fue el más importante para ustedes, pensar en qué lugar del espacio estaban y como, ir a ese lugar, ponernos en esa posición (reproducir ese momento), pensar cómo me sentí en ese momento, escribirlo (pueden escribirlo en su lengua materna), después junto con mi compañero más cerca y le cuento cuál fue mi momento favorito y por qué, y por último el que quiere lo pone en común.
- b) **Preguntas y comentarios** finales sobre el proceso y sus sensaciones y reflexión grupal: ¿Cómo fue la experiencia de aprender a través del teatro? En general, ¿qué es lo que te llevas como aprendizaje de esta experiencia?
- c) **Cohete.**

Referencias

- Boal, A. (2016 [1998]) *La estética del oprimido: reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico*. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Interzona Editora.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the center of the curriculum*. London: Longman.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Dunn, J. (2011) "Emotion in drama: friend or foe??" Keynote address in Auckland Conference: The second critical research in Drama in Education International Symposium: A Pedagogy Possibility, 2 December, 2011.
- Eriksson (2022) Distancing as Topos in Process Drama. En: McAvoy, M., y O'Connor, P. (Eds.). *The Routledge Companion to Drama in Education*. (pp.18-31). London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Eriksson, S. (2011). Distancing. In S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 65–72). Rotterdam: Sense Publishers.
- Flores, M. E. (2022) *Enseñanza performativa de español en contextos de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos*. Tesis Doctoral. Universidad Nebrija.
- Flores, M.E., De Santiago Chércoles, B. y Planelles Almeida, M. (2020) "Teatro aplicado y ele: la estrategia del *teacher in role* para una enseñanza performativa de la lengua." *Espiral: revista de la Consejería de Educación en Bulgaria*, 24, pp.12-18. ISSN: 2683 – 1147.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- O'Toole, J. y Burton, B. (2002). Cycles of harmony: Action research into the effects of drama on conflict management in schools. *Applied Theatre Researcher*. Griffith University and IDEA
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research* 7(1), 5–23.
- Schewe, M. (2017, September). *The state of the art*. Keynote address at the University of Padova Summer School: The role of drama in higher and adult language education – from theory to practice, Padova, Italy.

Propuesta de arteterapia para un taller de memoria con personas de edad avanzada. Dibujos colaborativos a partir de líneas

Art-therapy proposal for a memory workshop
with elderly people.
Collaborative drawings from lines

Vicente Monleón Oliva

Dr. en Investigación en Didácticas Específicas
Maestro de Educación Infantil Valencia, España
vicente.monleon.94@gmail.com

Para referenciar: Monleón Oliva, Vicente. (2024). Propuesta de arteterapia para un taller de memoria con personas de edad avanzada. Dibujos colaborativos a partir de líneas. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 45-55

Fecha de recepción: 28 de julio de 2024
Fecha de aceptación: 16 de agosto de 2024

RESUMEN: El concepto de memoria hace referencia a la capacidad que presentan las personas para evocar o recordar situaciones y acciones pasadas. Esta habilidad tiende a disminuir con el paso de la edad e incluso a convertirse en una enfermedad degenerativa. De ahí se extrae que una parte de la población en edad adulta o en el tramo vital de la vejez tienda a realizar ejercicios de estimulación y activación cognitiva. Un ejemplo de ello son los talleres “mejora tu memoria” impartidos anualmente en la Asociación Vecinal y Cultural 3F (València) los cuales son gestionados a través de la empresa EP Servicios Educativos; y que se inician en el curso escolar 2018-2019. De las técnicas utilizadas en dicha iniciativa didáctica se destacan las artísticas, a través de las cuales se vinculan sesiones de arteterapia. Con esta aportación, se comparten las experiencias vividas por el alumnado de

2 grupos de dicho taller en el curso 2022-2023. Por parejas, tienen que plasmar una conversación visual a partir del trazado de líneas conectadas entre sí, donde cada una se inicia en el momento en que se detiene la anterior. Todo ello, con música de meditación de fondo y sin recurrir a la expresión oral para generar comunicación. Concluyendo, tal y como comparte abiertamente el grupo, la emoción de la alegría aflora en el colectivo de discentes y mejora su bienestar tras la ejecución de la sesión.

ABSTRACT: The concept of memory refers to the ability of people to evoke or remember past situations and actions. This ability tends to diminish with age and even become a degenerative disease. From there it is extracted that a part of the population in adulthood or in the vital stretch of old age tends to perform exercises of stimulation and cognitive activation. An example of this are the workshops "improve your memory" given annually in the Neighborhood and Cultural Association 3F (Valencia) which are managed through the company EP Servicios Educativas; and that begin in the 2018-2019 school year. Of the techniques used in this didactic initiative, the artistic ones stand out, through which art-therapy sessions are linked. With this contribution, the experiences lived by the students of 2 groups of this workshop in the 2022-2023 academic year are shared. In pairs, they have to draw a visual conversation from the drawing of lines connected to each other, where each one starts at the moment the previous one stops. All this, with meditation music in the background and without resorting to oral expression to generate communication. Concluding, as the group openly shares, the emotion of joy emerges in the group of students and improves their well-being after the execution of the session.

Introducción

Concepto de memoria

La memoria nos hace más humanos, en tanto que seres capaces de asumir nuestra vulnerabilidad temporal. Pero es la memoria la que finalmente perdura, la memoria de los seres queridos, la memoria de quienes ya no están con nosotros, el recuerdo grabado en la mente, de quienes aprendimos, y con quienes disfrutamos, a quienes quisimos y amamos. (Huerta, 2021, p. 46)

Esta publicación parte de la cuestión a través de la cual se pregunta y da respuesta a qué se entiende por funciones cognitivas (Valdizán, 2008). Estas permiten la realización de actividades a través de las cuales se muestran las capacidades y habilidades intelectuales que la persona posee. Estas se dividen en básicas –en la que se ubica la memoria– y superiores –resolución de problemas, el razonamiento, la imaginación y la creación o la realización de

actividades con un cierto grado de creatividad–.

La memoria se define como la capacidad para evocar personas, animales, objetos ausentes o acontecimientos pasados; así como para recordar aquello que es memorizado previamente (Ruiz-Vargas, 2008). Esta queda dividida en tres pasos (Ruiz, et al., 2006): entrada de la información, almacenamiento de esta en un lugar seguro y recuperación de la documentación archivada. “Se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” (Flavell, 1976, p. 232).

Metodologías artísticas, de arteterapia y Art-Thinking

La arteterapia se define de acuerdo con Bassols (2006) como el acompañamiento a través del arte de las personas que presentan alguna diversidad, dificultad y/o enfermedad

a; con la finalidad de generar una inclusión real en dicho colectivo social al margen de estigmas y estereotipos excluyentes.

Al ser utilizada en contextos grupales, el arteterapia brinda la posibilidad de poder intercambiar, compartir y construir experiencias de socialización con otros, reconociendo la dimensión psico-social-espiritual del hombre. Sin embargo, el número de participantes debe ser limitado para permitir al terapeuta estar atento al proceso creativo de cada uno de los sujetos. Además es necesario tener en cuenta las edades y motivos de consulta de cada participante en la conformación de los grupos. Esto es especialmente importante al trabajar con pacientes con trastornos graves, sean niños o adultos. (Aranguren y León, 2011, pp. 14-15)

Por ello, se recurre a dicho ámbito de la experiencia para conllevar y generar una mejora en la calidad de vida de los colectivos socialmente estigmatizados y generalmente excluidos de la comunidad normativa como es el grupo de personas de edad avanzadas y con enfermedades cognitivo-degenerativas. "El gran reto para el futuro consiste en adecuar las ansias de indagar y la rebeldía del arte a entornos educativos arriesgados y plurales con el fin de construir una educación artística desprejuiciada y empoderada" (Huerta, 2019, p. 19).

El arte nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos y a comprendernos en relación con los demás. Asimismo, nos ayuda a conocernos, a saber cómo somos, a reconocer cómo nos gustaría ser, y a detectar cómo nos ven los demás. Por eso, la educación en las artes se escribe y se comparte mediante un modelo de discurso mucho más poético, utilizando engranajes que admiten las imágenes, los cuerpos, las dudas y los silencios. El arte permite transformar la sociedad y dejar constancia de nuestros deseos personales e ilusiones colectivas (Huerta, 2019, p. 23).

Ramon (2017) menciona los beneficios que se le atribuye a la Educación Artística para contribuir al desarrollo integral de las personas en todos los momentos y etapas vitales de su existencia. De esta manera, se avanza en el progreso social de una comunidad más respetuosa y tolerante con la

diferencia a través del campo de la educación artística (Maldonado, 2017).

Se destaca el concepto de *Art Thinking* (Ramos, 2022) como una técnica educativa que se enfoca en enseñar a través del arte, permitiendo al alumnado desarrollar un nuevo modo de pensamiento creativo y crítico. También es un proyecto que busca transformar el sistema educativo siguiendo las premisas de la neuroeducación, y un marco de acción social y conocimiento crítico.

La línea como elemento del lenguaje plástico

La expresión plástica es una forma de representación y comunicación, en la que se utilizan diferentes técnicas y materiales plásticos que van a favorecer y enriquecer el proceso creador (Tocavén, 1992). Los beneficios de la expresión plástica son (Satorre, 2021):

- Facilita la comunicación con el resto y con su entorno.
- Interpreta la realidad en la que se vive a través de sus realizaciones.
- Favorece el desarrollo de la imaginación y creatividad.
- Desarrolla otras capacidades (motora, cognitiva, afectiva y social) así como la personalidad.

La línea se entiende como una seguidilla de puntos que se extiende indefinidamente y de manera continuada en una única dimensión (Marín Viadel, 1988). Desde las primeras etapas del dibujo (garabateo infantil) la persona la utiliza como forma básica de expresión. De hecho, la línea es el rastro dejado por un punto en movimiento y, a diferencia de la geometría, puede tener grosor, contornos, colores y texturas diferentes.

La línea es un elemento básico de la expresión plástica imprescindible para empezar cualquier representación, definiendo el trazo y el estilo personal de cada artista. El énfasis es aquella cualidad que se le transmite a la línea para convertirla en un trazo más expresivo, engordando su trazado más o menos según aquello que queramos transmitir.

Algunos ejemplos de línea son:

- La línea como elemento expresivo: línea uniforme, modulada, recta, curva y quebrada.
- La línea como elemento compositivo: líneas horizontales, verticales y oblicuas.

Por un lado, se destacan los ejercicios direccionales (seguir formas). Por otro lado, los de tipo lineal, los cuales se refieren a la impresión de los elementos que sirven para marcar un contorno.

Propuesta de intervención didáctica: dibujos colaborativos a través de líneas

Contextualización de la propuesta

La propuesta didáctica planteada “Dibujos colaborativos a partir de líneas” se desarrolla con 2 grupos de alumnado del taller “Mejora tu memoria” de edades comprendidas entre los 65 y los 88 años de edad; y con un mayor índice de mujeres asistentes que de hombres (un total de 14 participantes: 3 varones y de 11 mujeres). Por un lado, en el grupo de los lunes (17:00 – 18:00 h.) colaboran 6 alumnos/as. Por otro lado, en el taller de los miércoles (17:00 – 18:00 h.) lo hacen un total de 8 integrantes.

Esta iniciativa se oferta cada curso escolar desde septiembre de 2018 en la Asociación Vecinal y Cultural 3F (València)¹ por medio de la gestión económica de la empresa de actividades extraescolares EP Servicios Educativos².

EP Servicios Educativos (Monleón, 2020 y 2021) es una empresa de actividades extraescolares (Guerrero, 2009) valenciana gestionada por Dña. Elena Oliva Solera durante las últimas dos décadas. Por ello, cuenta con un personal altamente cualificado y una amplia experiencia para ofrecer una formación de calidad. La compañía se dedica al ámbito de la educación dentro del marco no

formal, tanto con menores como con personas adultas; en colegios públicos, privados y concertados, así como impartiendo cursos y talleres en colaboración con ayuntamientos y asociaciones.

La Asociación Vecinal y Cultura 3F (Monleón, 2020 y 2021) es un espacio abierto a la ciudadanía del barrio de 3 Forques (ubicado en la Vara de Quart de la ciudad de València). Esta asociación se encuentra activa en el ámbito infra-municipal. Geográficamente se ubica en la C/ Fray Junipero Serra, 78 bajo acc. (València, 46014).

Objetivos de la propuesta

Los objetivos generales del taller didáctico de memoria (toda la propuesta anual de actividades) se encaminan a mejorar la agilidad cognitiva, evitar la pérdida de recuerdos vinculados con los sentimientos generados a partir de la experiencia repetida de una emoción, aminorar los efectos dañinos de enfermedades cognitivas degenerativas, formarse y adquirir cultura durante la etapa vital atravesada, etc. No obstante, los objetivos específicos de la propuesta de arteterapia implementada son:

- Familiarizarse con técnicas de arteterapia y basadas en los elementos artístico-expresivos como medio de comunicación entre iguales y de transmisión de ideas, emociones, discursos, etc.
- Generar obras colectivas a partir del entrelazamiento de líneas; potenciando así las capacidades innovadoras, reflexivas y creativas en el alumnado.
- Expresarse individualmente a partir de la música escuchada y por medio de la línea de color trazada; al tiempo de comunicarse con iguales por medio de la expresión plástica.
- Facilitar una experiencia artística que conlleve a desmitificar estereotipos del campo del arte y que contribuya a que momentáneamente el estado de ánimo de

¹ Asociaciones de España (24 de octubre de 2022). ASOCIACIÓN VECINAL Y CULTURAL TRES FORQUES. *Asociate.es Información sobre Asociaciones de España*. Recuperado de: <https://www.asociate.es/comunidad->

valenciana/valencia/asociacion-vecinal-y-cultural-tres-forques/.

² Elena Oliva (23 de octubre de 2022). EP SERVICIOS EDUCATIVOS le da la bienvenida. *EP Servicios Educativos*. Recuperado de: <https://www.ep-servicios-educativos.es/>.

las personas participantes mejore notablemente.

Implementación de la propuesta

La propuesta “Dibujos colaborativos a partir de líneas” surge a partir de una formación del profesorado en “Art Thinking” impartida por Dña. Clara Megías a través del CEFIRE artístico-expresivo de la Comunitat Valenciana (Acaso y Megías, 2017). Esta propuesta didáctico-artística y centrada en algunas técnicas de la arteterapia consiste en crear dibujos colaborativos a través de la participación activa de parejas o tríos en los que el único medio de comunicación posible entre iguales es a través de la expresión plástica.

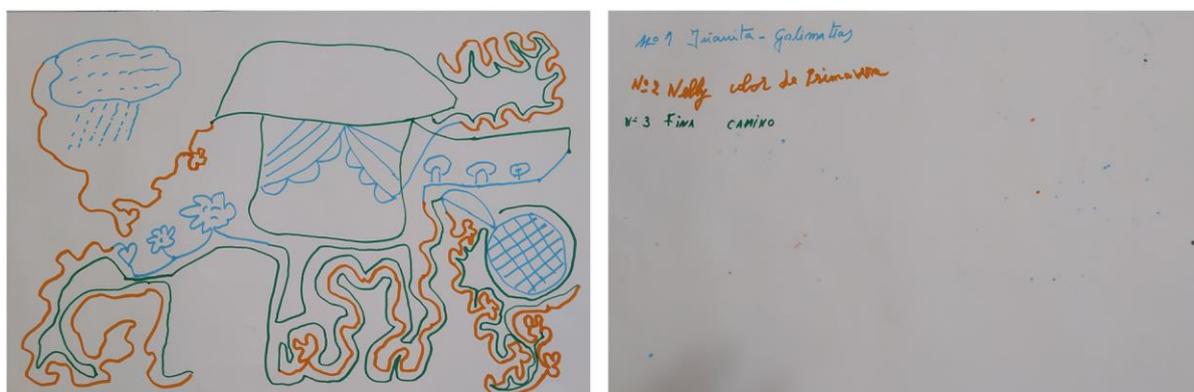
Cada integrante del grupo debe seleccionar un color de rotulador y decidir el orden de

participación en la obra conjunta. Tras ello, quien es primero/a comienza a dibujar una línea que va adaptándose y reflejando la melodía escuchada³. Cuando este movimiento cesa, la persona que sigue debe continuar con su color en el mismo momento en que finaliza la creación el individuo restante. Finalmente, se exponen las vivencias acaecidas y se consensua un posible título para la obra.

Por una parte, el grupo de los lunes imparte dicha sesión el día 8 de mayo de 2023 de 17:00 a 18:00 h., mientras que el grupo de los miércoles se anticipa al día 3 de mayo de 2023, también en horario de 17:00 a 18:00 h. No obstante, ambos se plantean como procesos independientes y sin mostrar ni exponer los resultados artísticos hasta la finalización de la dinámica en ambos grupos de trabajo.

Figura 1

“Galimatías”, “Color de primavera” y “Camino”



Nota. Líneas colaborativas de color azul celeste, naranja y verde oscuro. Fuente: Juanita, Nelly y Fina (2023)

En la Figura 1 se recoge el dibujo de líneas colaborativas de Nelly (color naranja) y Fina (color verde oscuro), dos alumnas veteranas en la propuestas del taller de memoria, quienes asisten a la misma desde su comienzo en el curso 2018-2019, y de Juanita

(color azul celeste). Las 2 primeras realizan propuestas de arteterapia en cursos y ediciones anteriores (Monleón, 2020 y 2021), mientras que en el caso de Juanita esta es su

³ Anónimo [Golden Sunset – Muzyka relaksacyjna] (20 de febrero de 2020). *Música relajante de primavera – canto de los pájaros – relajación de alivio* [Video]. YouTube.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=90bDeVegX Pg>

primera aproximación a dicho ámbito de la experiencia.

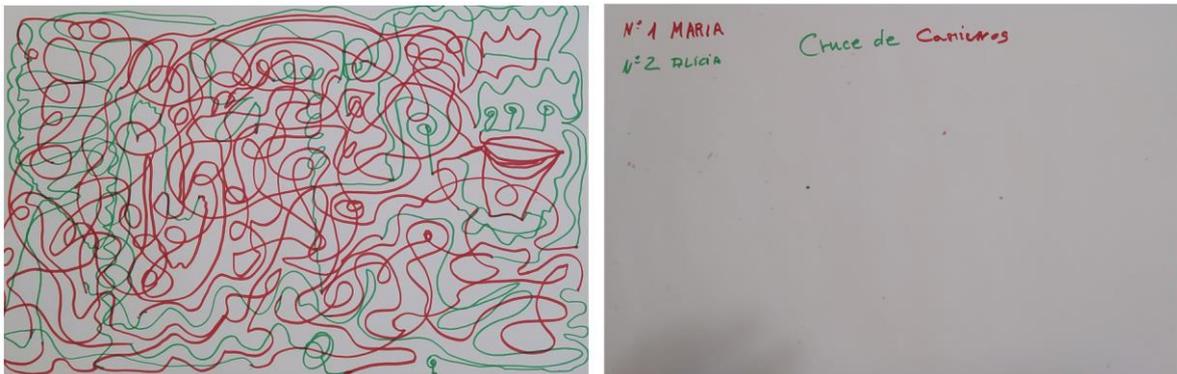
Al comienzo de la propuesta, las 3 participantes optan por un discurso más autónomo, individualista e independiente del resto, a pesar de cumplir con la consigna de seguir con la última línea facilitada por una compañera. No obstante, a medida que la sesión va sucediéndose y que la confianza expresiva aflora entre ellas, los entrecruzamientos son más frecuentes. Esta iniciativa la tiene Juanita quien decide invadir de manera respetuosa la línea creada por Nelly y completar su aportación cuadrangular

con una especie de simulación de cortinajes. Posteriormente ocurre a la inversa cuando Nelly rodea la raqueta que Juanita dibuja previamente. De forma paralela, Fina se anima a perfilar los recorridos trazados por sus iguales como símbolo de acompañamiento y de deambular conjunto.

No obstante, esta complementación entre iguales se desdibuja en el momento de atribuir un nombre a la creación conjunta, ya que cada una le destina uno propio: "Galimatías" para Juanita, "Color de primavera" para Nelly y "Comino" para Fina.

Figura 2

"Cruce de caminos"



Nota. Líneas colaborativas de color rojo y verde claro. Fuente: María y Alicia (2023)

La figura 2 se corresponde con la creación colectiva de María (color rojo) y Alicia (color verde claro). Ambas antiguas alumnas del taller de memoria pero en sus ediciones más recientes. De hecho, solo es esta primera alumna quien participa en una propuesta de arteterapia (Monleón, 2021-2022) convertida en obra artística y compartida en 3 exposiciones⁴.

Esta propuesta es iniciada por Alicia quien en un primer momento se presenta más reservada y cohibida, razón por la cual ocupa

solo el margen superior izquierdo del soporte. María se muestra más abierta reflejando así su capacidad de liderazgo y manifestándolo a través de trazos de largas dimensiones que ocupan en un breve lapso de tiempo todo el espacio. Esta actuación también queda justificada por la falta de información acerca de la cantidad de tiempo del que se dispone para realizar la propuesta artística, así como también por la misión de dar respuesta al *horror vacui*.

⁴ Vicente Monleón Oliva. Exposición colectiva "Arte sobre papel ¿Reminiscencia o vigencia?" con la obra "Recuerdos pasados en tiempos de COVID-19" en: Centro de Arte Contemporáneo Fernández Torreblascopedro, Jaén (6 de noviembre de 2021 - 20 de diciembre de 2021),

Museo de Jaén, Jaén (8 de marzo de 2022 - 10 de abril de 2022) y Sala de Exposiciones de la Escuela de Arte de Toledo, Toledo (5 de mayo de 2022 - 2 de junio de 2022).

En esta obra se aprecia la escasa presencia de dibujos lineales que representan formas. De hecho, solo se presenta en un intento de aproximación al rostro humano (extremo derecho del dibujo), el cual es generado a partir de las aportaciones de ambas alumnas: cabello en punta y ojos de color verde; labios y barbilla de color rojo. Como dato anecdótico, el resto de compañeras del taller relacionan dicha aportación con la forma de una planta en su correspondiente maceta.

Siguiendo con la teoría de la psicología del color (Heller, 2004) los colores seleccionados se complementan mutuamente. Esta complementación se manifiesta también en la conversación artística entre iguales, hasta en el planteamiento del título de la obra, ya que las dos utilizan su color para incluir una parte del mismo. Este es “cruce de caminos”.

Figura 3

“Una casa de campo”



Nota. Líneas colaborativas de color verde oscuro, azul marino y naranja. Fuente: Gemma, Robert y Amalia (2023)

Las obras son creadas en paralelo, pero sin consulta ni aproximación entre ellas. Por ello, resulta interesante que la recogida en la figura 3 sea similar a la planteada en la figura 1. En este caso, solo Amalia (color naranja) es una alumna veterana en el taller quien realiza la propuesta de arteterapia del curso 2019-2020 sobre recuerdos compartidos (Monleón, 2020 y 2021). Gemma (color verde oscuro) y Robert (color azul marino) son un matrimonio de nueva matrícula este curso escolar; presentando este último trastorno neurológico degenerativo en cuanto a cuestiones de memoria.

En este equipo de trabajo, el color verde oscuro es quien comienza la creación artística y quien pretende a través de formas concretas compartir una historia visual: rostro, nubes,

lluvia, casa de campo y bosque. Esta iniciativa motiva a Amalia para generar una conexión entre los diferentes elementos y tratar de recrear algunos más como las flores del campo. En el caso del color azul marino, aunque se generan con este color líneas que ocupan y se extienden por el espacio en blanco, previamente a la finalización de su aportación expresiva regresan a la aportación de Gemma, quien le otorga la seguridad y confianza en la seguridad de su propia cotidianidad.

El liderazgo mostrado por Gemma conlleva a que sea esta quien exponga una propuesta de título para la obra, el cual es acogido por el resto y plasmado por ella misma. En este caso “Una casa de campo”.

Figura 4
 “Convergencia y diversión”



Nota. Líneas colaborativas de color azul marino y marrón. Fuente: Rafa y Pilar (2023)

Con la figura 4 se inicia el grupo de creaciones del taller de memoria impartido en horario de lunes, es decir, un conjunto de alumnado de nueva incorporación. La obra “Convergencia y diversión” recoge a través de los lenguajes plásticos y lingüísticos las emociones afloradas entre Rafael y Pilar en el desarrollo de la propuesta de arteterapia. Al comienzo de la misma, ambos se encuentran un tanto violentados para la realización de la misma ya que no saben cómo enfocar la ejecución. No obstante, con el inicio de la música de relajación / meditación son capaces de comunicarse fácilmente y de seguir la conversación de líneas planteada por su igual. Además, es una de las parejas de trabajo que más disfruta en la implementación

de la propuesta y así lo refleja con la sonrisa mostrada en su rostro y las risas que comparten recíprocamente.

Ambas tonalidades seleccionadas son opacas y, por tanto, resulta difícil que una se imponga a la restante. De hecho, las proporciones en la utilización de cada una son similares. Las 2 ocupan todo el espacio en blanco y se alternan la una encima de la otra a través de la combinación de líneas curvas, rectas, etc. Este es un ejemplo de convergencia en la creación de la obra; característica también presente en el título de la misma, el cual es una decisión y ejecución mutua y complementaria.

Figura 5
 “Océano de olas”



Nota. Líneas colaborativas de color verde y naranja. Fuente: Ángeles y Puri (2023)

La figura 5 recoge la creación de Ángeles (color verde claro) y de Puri (color naranja) 2 mujeres asistentes al taller de memoria por primera vez en el curso 2022-2023; aunque Ángeles asiste a otras iniciativas como los grupos de inglés básico, por lo que conoce las metodologías activas e innovadoras (Iglesias, et al., 2013) que se emplean en las sesiones.

En el comienzo de la ejecución, ambas se encuentran un tanto tensas y puestas en alerta con el desarrollo de los acontecimientos. Así lo comparten en la puesta en común y de dicha forma se refleja en el devenir del movimiento de las líneas: rectas en el caso de Puri y con picos en el caso de Ángeles. En el momento en que

ambas comienzan a relajarse y a entrar en el juego de la propia dinámica, dichas líneas comienzan a convertirse en más curvas e incluso se entrelazan las unas con las otras.

Se destaca la tensión añadida en la experiencia de Puri cuando el rotulador con el que esta pinta se queda sin tinta y tiene que esperar a que otro se le entregue. Tras ello, se anima a ir introduciendo figuras más concretas como una forma de barco de vela. Para contrarrestar estas emociones y otorgarle más protagonismo, Ángeles le cede la oportunidad de escribir con el color naranja el título de la creación conjunta “Océano de olas”.

Figura 6

“Imaginación” y “soñar en el mar”



Nota. Líneas colaborativas de color marrón y morado. Fuente: José Luís y Alicia (2023)

Con la figura 6 se cierra la colección de obras colectivas creadas en los talleres de memoria. Esta última es desarrollada por José Luís (color marrón) y Alicia (color morado). Esta pareja de participantes es un matrimonio que se anima a asistir a la propuesta por iniciativa de la mujer, quien ya asiste en una primera edición del mismo (2018-2019), pero quien nunca llega a realizar propuestas de arteterapia como la presentada.

José Luís se siente inseguro y con expectativas ligeramente negativas con respecto a la ejecución correcta de la propuesta. Así se refleja con los primeros

trazos rectos y de longitud reducida. Conforme el tiempo va sucediéndose y se siente más seguro con la dinámica, estas líneas marrones dan lugar a movimientos curvos. Paralelamente, Alicia traza con el color morado su propio camino y sin llegar nunca a invadir el espacio privado de su marido, como ejemplo visual de respeto. No obstante, para simbolizar la compañía mutua, continuamente el trazo de ella sigue el camino iniciado por José Luís. Todo ello, conlleva a que cada participante piense un título diferente para la obra creada. Para Alicia “Soñar en el mar” y para José Luís “Imaginación”.

Conclusiones

A modo de conclusión de la propuesta didáctica “Dibujos colaborativos a partir de líneas” implementada en 2 talleres de “Mejora tu memoria” con personas de edad avanzada se manifiesta:

- La familiarización que le supone la dinámica didáctico-artística al grupo de discentes con respecto a técnicas de la arteterapia. De hecho, de una incertidumbre transitoria y primaria ante la ejecución de la actividad, se transita hacia una predisposición al seguimiento de la obra artística colaborativa. Por ello, se concluye con la idoneidad de la propuesta como medio que genera comunicación no verbal entre iguales, a través de la cual se es capaz de transmitir ideas y de crear discursos colectivos.
- La generación de obras colectivas a partir del entrelazamiento de líneas. La totalidad de integrantes elaboran productos finales a partir de la combinación de mensajes artísticos manifestados mediante líneas. De hecho, las consignas ofrecidas previamente a la ejecución de la tarea favorece que cada persona deba recurrir a sus habilidades innovadoras, reflexivas y creativas para ser capaces de continuar los discursos iniciados por sus predecesores/as y conseguir hilar un mensaje como si de una conversación normativa se tratase.
- La expresión individualmente a partir de la música escuchada y por medio de la línea de color trazada. La musicalidad como recurso y elemento artístico que conecta con la identidad de cada persona y que consigue aflorar emociones y sentimientos en las mismas, ayuda a relajar e introducir al alumnado en la técnica de arteterapia utilizada y a transmitir por medio del dibujo de líneas todo aquello que le sugiere la música de meditación escuchada.
- La facilitación de una experiencia artística que conlleva a la desmitificación de estereotipos del campo del arte. A partir de esta iniciativa, quienes la realizan se conciencian sobre que el arte es un medio de expresión al alcance de la ciudadanía y que no requiere simplemente de la capacidad para elaborar productos finales para ser expuestos y consumidos; sino

realmente de la importancia que atiende al proceso de desarrollo del mismo. Asimismo, se contribuye a que momentáneamente el estado de ánimo de las personas participantes mejore notablemente y a que todas ellas despidan la sesión recibida con una sonrisa y una emoción de tranquilidad y relajación mental (tal y como comparten abiertamente).

- La arteterapia, al utilizar técnicas como el dibujo, la pintura y la creación colectiva, favorece la memoria en personas mayores al estimular la neuroplasticidad, que es la capacidad del cerebro para reorganizarse y formar nuevas conexiones sinápticas. Este proceso activa regiones clave como el lóbulo frontal, involucrado en la memoria de trabajo y la planificación, y el hipocampo, esencial para la memoria a largo plazo. Además, la arteterapia promueve la expresión emocional y la creatividad, lo que no solo mejora el bienestar psicológico, sino que también refuerza el procesamiento cognitivo y la recuperación de recuerdos, contribuyendo así a un envejecimiento más saludable y activo.

Con todo, se anima al resto de profesionales a implementar más propuestas didácticas organizadas y estructuradas en la formación de personas de edad avanzada y a compartirlas a través de encuentros científicos de investigación como congresos y jornadas internacionales. De esta manera se puede incrementar la diversidad de recursos didácticos entre quienes desarrollan su profesión como docentes en diferentes ámbitos educativos y se amplía el corpus de la investigación científica en dicho ámbito de la experiencia.

Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Aranguren, M. y León, T. (2011). *Arteterapia: sus fundamentos y beneficios de la aplicación en la psicosis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Bassols, M. (2006). *El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la*

- transformación. Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 1, 19-25.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problema solving*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Guerrero, A. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico. *Revista de Educación*, 349, 391-411.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color*. Gustavo Gili.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. Editorial UOC.
- Huerta, R. (2021). *Cementerios para educar*. Editorial Aula Magna.
- Iglesias, B., et al. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: Los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 63-78.
- Maldonado, S. (2017). Educación patrimonial y redes sociales. De la investigación a la acción: El proyecto Educación Patrimonial. *Pulso*, 40, 97-111.
- Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1(5), 5-29.
- Monleón, V. (2020). Elementos artísticos en talleres de inglés y memoria con personas adultas. *Afluir Revista de Investigación y Creación Artística, Monográfico Extraordinario II*, 181-201.
- Monleón, V. (2021). Recuerdos compartidos. Una propuesta de arte para un taller de memoria. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 119-132.
- Monleón, V. (2021-2022). Recuerdos pasados en tiempos de COVID-19. En M. I. Moreno (Ed.) y J. Caballero (Coord.), *Arte sobre papel, ¿reminiscencia o vigencia?* (pp. 42). Jaén: Asociación Cultural Acción Social y Arte AASA.
- Ramon, R. (2017). Educació artística, cultura popular i entorns identitaris. En R. Huerta y A. Alonso-Sanz (Eds), *Nous entorns d'aprenentatge per a les arts i la cultura* (pp. 171-184). Tirant Humanidades.
- Ramos, N. (2022). Art Thinking en la Etapa de Educación infantil: hacer aprendiendo y aprender haciendo. *Tercio Creciente – Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural, Monográfico Extraordinario IV*, 91-99.
- Ruiz, J.M., et al. (2006). Aspectos teóricos actuales de la memoria a largo plazo: De las dicotomías a los continuos. *Anales de psicología*, 22(2), 209-297.
- Ruiz-Vargas, J. (2008). Envejecimiento y memoria: ¿cómo y por qué se deteriora la memoria con la edad? *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 43(5), 268-270.
- Satorre, R. (2021). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Octaedro, S.L.
- Tocavén, Z. (1992). *Expresión plástica*. Editorial Limusa.
- Valdizán, J.R. (2008). Funciones cognitivas y redes neuronales del cerebro social. *Rev. Neurol* 46(Supl. 1), 65-68.

**L'uso del process drama e del product-oriented drama nella scuola primaria, con particolare riferimento all'educazione attraverso le arti.
Un'esperienza personale**

**El uso de los procesos dramáticos y de los productos teatrales en las escuelas primarias, con especial referencia a la educación a través de las artes.
Una experiencia personal**

The use of process drama and product-oriented drama in primary schools, with a particular focus on education through the arts: a personal experience

Elisabetta Nicoli

Profesora de inglés de Primaria
Fundadora y directora del taller de teatro escolar ETL
Grupo de investigación educativa "Escuela a Escena" del Teatro Daphne
Vicenza, Italia

elisabetta.nicoli@icbelludi.edu.it

Para referenciar: Nicoli, Elisabetta. (2024). L'uso del process drama e del product-oriented drama nella scuola primaria, con particolare riferimento all'educazione attraverso le arti. Un'esperienza personale. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 57-67

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2024
Fecha de aceptación: 3 de diciembre de 2024

ABSTRACT: Questo articolo riporta un caso di studio relativo all'efficacia di un progetto teatrale su larga scala, orientato al prodotto ma sostenuto e potenziato dal process drama e dall'inserimento delle arti, svoltosi in lingua inglese nell'arco di un anno scolastico, in orario extra-curricolare con alunni di età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Le osservazioni sistematiche condotte dalla docente hanno evidenziato un notevole miglioramento delle competenze linguistiche degli alunni, il raggiungimento di una maggiore consapevolezza delle proprie abilità, l'accrescimento dell'autostima e della fiducia in sé stessi e la capacità di includere ragazzi con disabilità o di origine straniera.

RESUMEN: En este artículo se presenta un estudio de caso sobre la eficacia de un proyecto de teatro a gran escala orientado al producto, apoyado y reforzado por el proceso dramático y la inclusión de las artes, llevado a cabo en inglés a lo largo de un curso escolar, en horario extraescolar, con alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 13 años. Las observaciones sistemáticas llevadas a cabo por la profesora han puesto de manifiesto una mejora significativa de las competencias lingüísticas del alumnado, el logro de una mayor conciencia de sus propias capacidades, el aumento de la autoestima y la confianza en sí mismos, y la capacidad de incluir a niños y niñas con discapacidades o de origen extranjero.

ABSTRACT: This article reports on a case study of the effectiveness of a large-scale, theatre project, product-oriented but supported and enhanced by process drama and the integration of the arts. The project was conducted in English over the course of a school year, during extra-curricular hours with pupils aged 11-13. Systematic observations carried out by the teacher highlighted significant improvements in the pupils' language skills, the attainment of a greater awareness of their own abilities, an increase in self-esteem and self-confidence and the capacity to include children with disabilities or from foreign backgrounds.

Introduzione

L'insegnamento e l'apprendimento di una lingua straniera possono trarre enormi vantaggi dall'uso del teatro in generale. L'insegnamento dovrebbe mirare a suscitare la curiosità degli studenti e ispirarli a perseguire un apprendimento indipendente, instillando in loro un senso di orgoglio per i successi ottenuti.

Per gli insegnanti di lingue straniere, ciò comporta coinvolgere gli studenti attraverso lezioni linguistiche dinamiche, creative, significative e piacevoli.

In situazioni in cui l'istruzione linguistica avviene al di fuori del paese target, gli insegnanti dovrebbero poter immergere gli studenti nella lingua e nella cultura straniera assegnando compiti che promuovano la produzione linguistica in contesti autentici. L'uso del teatro e delle arti nel campo dell'educazione in generale, e per l'insegnamento di una lingua straniera in

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera pueden beneficiarse enormemente del uso del teatro en general. La enseñanza debe tener como objetivo despertar la curiosidad del alumnado e inspirarlos para que sigan aprendiendo de forma independiente, inculcándoles un sentimiento de orgullo por sus logros.

Para el profesorado de lenguas extranjeras, esto supone implicar al alumnado a través de clases de idiomas dinámicas, creativas, significativas y amenas.

En situaciones en las que la enseñanza de idiomas tiene lugar fuera del país de destino, el profesorado debe de ser capaz de sumergir al alumnado en la lengua y la cultura extranjeras asignándoles tareas que promuevan la producción lingüística en contextos auténticos. El uso del teatro y las artes en la educación en general, y para la enseñanza de una lengua extranjera en

particolare, si è dimostrato uno strumento formidabile per il potenziamento della motivazione degli studenti, incorporando la comunicazione in contesti significativi. Del resto il "Drama" è parte dell'Educazione attraverso le Arti:

"The Arts are organized expressions of ideas, feelings, and experiences in images, in music, in language, in gesture and in movement. They provide for sensory, emotional, intellectual and creative enrichment and contribute to the child's holistic development" (Primary School Curriculum, Dublin, 1992:2). Tutte le Arti, inoltre, possono essere usate nel teatro: prima di tutto la danza e la musica, seguite dalle arti figurative e dalla letteratura.

Questo tipo di approccio può aiutare i ragazzi a beneficiare dei vantaggi che comporta il teatro nell'istruzione: autostima, fiducia in se stessi, spontaneità, scoperta di nuove abilità e talenti e miglioramento dell'uso della lingua (vedasi Belliveau e Kim, 2013; Maley e Duff, 1982; Kao e O'Neil, 1998).

Il Drama in Education può essere realizzato attraverso progetti teatrali di piccola o grande scala (Schewe, 2013) dove il primo è più orientato verso il processo, mentre il secondo più verso il prodotto finale. Moody (2002) scrive:

"[...] Process and product approaches are not opposite ends of a spectrum that are mutually exclusive, nor is one approach superior to the other.

A great deal of learning also takes place when the methods of second-or-foreign language acquisition through dramatic processes are text-based and product-oriented. I believe that the supposed dichotomy between process-oriented and text-based approaches should not exist".

Personalmente la penso esattamente come Moody e basandomi sulla mia esperienza di 32 anni di insegnamento dell'inglese alla Scuola Primaria e 18 di lavoro con il teatro, posso affermare che entrambi gli approcci possono essere tra loro complementari e applicati con i bambini dai 6 agli 11 anni, anche se ovviamente devono essere adattati alle abilità linguistiche e agli obiettivi specifici di apprendimento.

particular, ha dimostrato ser una herramienta formidabile para aumentar la motivación de los estudiantes incorporando la comunicación en contextos significativos. Al fin y al cabo, el "teatro" forma parte de la educación a través de las artes:

"Las Artes son expresiones organizadas de ideas, sentimientos y experiencias en imágenes, en música, en lenguaje, en gestos y en movimiento. Proporcionan un enriquecimiento sensorial, emocional, intelectual y creativo y contribuyen al desarrollo holístico del niño y la niña" (Primary School Curriculum, Dublín, 1992:2). Además, todas las artes pueden utilizarse en el teatro: en primer lugar la danza y la música, seguidas de las artes visuales y la literatura.

Este tipo de enfoque puede ayudar a los niños y niñas a beneficiarse de las ventajas del teatro en la educación: autoestima, confianza en sí mismos, espontaneidad, descubrimiento de nuevas habilidades y talentos, y mejora del uso del lenguaje (véase Belliveau y Kim, 2013; Maley y Duff, 1982; Kao y O'Neil, 1998).

El teatro en la educación puede llevarse a cabo a través de proyectos teatrales a pequeña o gran escala (Schewe, 2013), donde los primeros están más orientados al proceso y los segundos más orientados al producto. Moody (2002) escribe:

"[...] Los enfoques de proceso y producto no son extremos opuestos de un espectro que se excluyen mutuamente, ni un enfoque es superior al otro.

También se aprende mucho cuando los métodos de adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera a través de procesos dramáticos se basan en el texto y se orientan al producto. Creo que la supuesta dicotomía entre los enfoques orientados al proceso y los basados en el texto no debería existir".

Personalmente, opino exactamente lo mismo que Moody y, basándome en mi experiencia de 32 años enseñando inglés en Primaria y 18 años trabajando con teatro, puedo afirmar que ambos enfoques pueden ser complementarios entre sí y aplicarse con niños de 6 a 11 años. Aunque, por supuesto, deben adaptarse a las capacidades lingüísticas específicas y a los objetivos de aprendizaje.

Il caso studio.

Un'esperienza personale: Romeo and Juliet 2014

In questi ultimi 14 anni mi sono dedicata all'insegnamento della lingua inglese attraverso attività di process-drama all'interno delle singole classi in orario scolastico e di product-oriented-drama, sostenuto da attività di process drama e di improvvisazione, come corso annuale, in orario extra-scolastico. Quest'ultimo è di tipo "verticale", ovvero con ragazzi di quinta della scuola primaria e di prima e seconda della scuola secondaria di primo grado. In entrambi i casi, gli studenti hanno sempre mantenuto una motivazione molto alta verso lo studio della lingua straniera, sentendosi coinvolti in qualcosa che spesso andava al di là delle loro capacità individuali, ma che era raggiungibile lavorando come gruppo grazie al divertimento, al coinvolgimento emotivo, sociale e culturale che l'utilizzo del drama comporta.

Il caso studio di questo contributo, si riferisce a uno dei miei primi progetti teatrali su larga scala, ovvero "Romeo and Juliet 2014"; obiettivo principale di questo corso annuale è il miglioramento del livello linguistico degli alunni, in un contesto di partecipanti "misti", ovvero di età diverse, abilità cognitive e linguistiche diverse, con presenza di alunni di provenienza straniera e con disabilità. Certamente il raggiungimento di questo obiettivo risulta particolarmente ambizioso, in un contesto di questo tipo, eppure il miglioramento nelle abilità linguistiche è avvenuto per tutti, secondo le proprie capacità e tempi personali di apprendimento. Ma come si sono legate le arti, il process oriented e il product-oriented drama all'interno di questo progetto?

La svolta avviene proprio nel 2014, con la fondazione del laboratorio teatrale scolastico, chiamato ETL* con il quale abbiamo messo in scena Romeo and Juliet di W. Shakespeare, in lingua inglese, partecipando al festival shakespeariano indetto dall'Università di Padova e vincendo il secondo premio regionale al concorso "Europei non per un solo giorno". Al drama lab tenuto in orario

* English Theatre Lab.

El estudio de caso.

Una experiencia personal: Romeo y Julieta 2014

Durante los últimos 14 años, me he dedicado a la enseñanza de la lengua inglesa a través de actividades de drama-proceso dentro de clases individuales en horario escolar y de drama-producto, apoyado por actividades de drama-proceso e improvisación, como curso anual, en horario extraescolar. Este último es de tipo "vertical", es decir, con alumnos de quinto de primaria y de primero y segundo de secundaria. En ambos casos, el alumnado mantuvo siempre un nivel muy alto de motivación hacia el estudio de la lengua extranjera, sintiéndose implicados en algo que muchas veces estaba por encima de sus capacidades individuales, pero que era alcanzable trabajando en grupo gracias a la implicación lúdica, emocional, social y cultural que supone el uso del teatro.

El estudio de caso de esta contribución se refiere a uno de mis primeros proyectos de teatro a gran escala, a saber, "Romeo y Julieta 2014". El objetivo principal de este curso de un año de duración es mejorar el nivel lingüístico del alumnado, en un contexto de participantes "mixtos", es decir, de diferentes edades, capacidades cognitivas y lingüísticas, con presencia de alumnado de origen extranjero y con discapacidad. Ciertamente, lograr este objetivo es especialmente ambicioso en un contexto de este tipo, pero la mejora de las competencias lingüísticas se consiguió para todos, en función de sus capacidades y tiempos personales de aprendizaje. Pero, ¿cómo se vincularon en este proyecto las artes, la dramaturgia orientada al proceso y la orientada al producto?

El punto de inflexión llegó en 2014, con la fundación del laboratorio de teatro escolar, llamado ETL†. Con él pusimos en escena Romeo y Julieta de W. Shakespeare, en inglés, participando en el festival shakespeariano organizado por la Universidad de Padua y ganando el segundo premio regional en el concurso "Europeos no por un solo día". Cuarenta y cinco alumnos de las clases de quinto de primaria del Instituto

† English Theatre Lab.

extrascolastico pomeridiano, si iscrivono volontariamente 45 studenti provenienti dalle classi quinte delle scuole primarie dell'Istituto Belludi di Piazzola sul Brenta[‡] e dalle classi prime e seconde della scuola secondaria di primo grado del medesimo Istituto Comprensivo. Trovandomi ad assumere il ruolo di referente e conduttore del progetto, a gestire un numero così grande di alunni, decido di dividerli in due gruppi: ogni gruppo lavorerà con me sullo studio del testo per un'ora a settimana, fino a Febbraio.

Ho potuto constatare che l'approccio orientato al prodotto sia stato molto utile ed efficace nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere con i bambini delle scuole primarie perché ha stimolato in loro curiosità, ambizione e desiderio di riuscire. È importante, però, che lavorino su un testo adeguato al loro livello di inglese affinché possano sentirsi più sicuri e capaci di gestire i loro ruoli.

Studiare un testo offre ai bambini l'opportunità di entrare in un altro mondo: deve essere scelto con attenzione dall'insegnante in base ai loro interessi ed esplorato da un punto di vista storico, culturale e letterario. Ad esempio, con *Romeo e Giulietta*, gli studenti hanno avuto modo di conoscere Shakespeare, il teatro elisabettiano, il Globe, il periodo storico, i costumi dell'epoca e persino un po' di linguaggio shakespeariano. Per quanto riguarda le *drama conventions* adottate, queste sono tipiche della formazione attoriale: giochi teatrali, interpretazioni, improvvisazioni, giochi di mimo, *tableau vivant* e lavoro di gruppo. È importante sottolineare che progetti teatrali come questo richiedono anche l'uso della lingua locale, poiché i bambini della scuola primaria non conoscono a sufficienza la grammatica e il vocabolario inglese per esprimere idee e opinioni nella lingua target.

A febbraio 2014 decido di assegnare i ruoli per lo spettacolo e ciò avviene dopo un periodo di attenta osservazione degli studenti: il loro carattere, la loro capacità linguistica e persino il loro aspetto fisico. Assegnando i rispettivi ruoli, iniziano le prove: da questo momento, fino al giorno della performance, ci si incontra una volta alla settimana, nel pomeriggio, tutti insieme. Questo è solitamente il periodo più

Belludi di Piazzola sul Brenta[§], y de primero y segundo de secundaria del mismo Instituto Comprensivo se inscribieron voluntariamente en el laboratorio de teatro que se celebraba en horario extraescolar de tarde. Al verme en el papel de referente y conductora del proyecto, gestionando un número tan elevado de alumnado, tomo la decisión de dividirlos en dos grupos: cada grupo trabajará conmigo en el estudio del texto durante una hora a la semana hasta febrero.

El enfoque orientado al producto me pareció muy útil y eficaz en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con niños y niñas de primaria porque estimulaba su curiosidad, su ambición y sus ganas de triunfar. No obstante, es importante que trabajen con un texto adecuado a su nivel de inglés para que puedan sentirse más seguros y capaces de gestionar sus papeles.

Estudiar un texto da a los niños y niñas la oportunidad de entrar en otro mundo: debe ser cuidadosamente elegido por el profesorado en función de sus intereses y explorado desde un punto de vista histórico, cultural y literario. Por ejemplo, con *Romeo y Julieta*, los participantes conocieron a Shakespeare, el teatro isabelino, el Globe, el periodo histórico, los trajes de la época e incluso algo de la lengua de Shakespeare. En cuanto a las convenciones dramáticas adoptadas, son las típicas de la formación de actores: juegos teatrales, interpretaciones, improvisaciones, juegos de mímica, *tableau vivant* y trabajo en grupo. Es importante subrayar que proyectos teatrales como éste requieren también el uso de la lengua local, ya que los niños y niñas de primaria no tienen conocimientos suficientes de gramática y vocabulario ingleses para expresar ideas y opiniones en la lengua meta.

En febrero de 2014, decido asignar los papeles para la representación y esto se produce tras un periodo de atenta observación del alumnado: su carácter, sus habilidades lingüísticas e incluso su aspecto físico. Una vez asignados los respectivos papeles, comienzan los ensayos: desde este momento hasta el día de la representación, nos reunimos una vez a la semana, por la tarde, todos juntos. Suele ser el momento más divertido del año tanto para mí como para

[‡] Piazzola sul Brenta è una piccola città in provincia di Padova.

[§] Piazzola sul Brenta es una pequeña ciudad de la provincia de Padua.

divertente dell'anno sia per me che per i miei alunni, ma devo dire che è anche il più faticoso, poiché devo mantenere i partecipanti motivati ed entusiasti, aiutandoli a superare le difficoltà che incontrano nell'imparare le loro battute o nell'interpretare i loro personaggi.

Per quel che riguarda lo sviluppo e il potenziamento della lingua straniera, vengo affiancata dall'insegnante madrelingua Katherine Armstrong per un totale di quattro ore per ogni gruppo; il suo compito è quello di lavorare sull'ambientazione e sulle emozioni, sull'intonazione e sulla pronuncia, aiutando gli studenti a rappresentarle attraverso improvvisazioni teatrali e giochi di ruolo.

Le forze artistiche del territorio e la collaborazione con i genitori nel progetto "Romeo and Juliet" del 2014

In questo laboratorio teatrale sentivo la necessità di arricchire lo spettacolo con le risorse artistiche del territorio e così decido di coinvolgere una scuola di danza, "Come and Dance", il "Piccolo Coro" dell'Istituto Comprensivo dove lavoro e l'insegnante di arte della scuola secondaria di primo grado per la realizzazione delle scenografie. Alla scuola di danza affido il compito di rappresentare il primo incontro tra Romeo e Giulietta al ballo dei Capuleti e di intrattenere il pubblico durante la breve pausa tra la prima parte dello spettacolo e la seconda. Al coro, invece, chiedo di esibirsi con una canzone medievale verso la fine del ballo. Il risultato che ne deriva è stupefacente: la performance risulta arricchita da un punto di vista artistico, alleggerendo le parti recitate, coinvolgendo molto di più il pubblico che dimostra di apprezzare la dinamicità della rappresentazione teatrale. L'introduzione delle arti in "Romeo and Juliet" del 2014 ha segnato un punto di svolta nel mio modo di condurre il laboratorio teatrale, diventando un modello per i futuri progetti: "Harry Potter and the Philosopher's Stone 2016", "The Heart of Africa 2018", "Cinderella 2020", "Romeo and Juliet 2023". Il coinvolgimento delle diverse risorse artistiche della zona, danza, canto e musica strumentale ha contribuito al successo

mi alumnado. Pero tengo que decir que también es el más agotador, ya que debo de mantener a los participantes motivados y entusiasmados, ayudándoles a superar las dificultades que encuentran a la hora de aprenderse sus líneas o interpretar sus personajes.

En cuanto al desarrollo y refuerzo de la lengua extranjera, cuento con el apoyo de la profesora nativa Katherine Armstrong durante un total de cuatro horas en cada grupo; su tarea consiste en trabajar la ambientación y las emociones, la entonación y la pronunciación, y ayudar al alumnado a representarlas mediante improvisaciones teatrales y juegos de rol.

Colectivos artísticos locales y colaboración con los padres en el proyecto "Romeo y Julieta" de 2014

En este taller de teatro sentí la necesidad de enriquecer la representación con los recursos artísticos de la zona, por lo que decidí implicar a una escuela de danza (Come and Dance), al "Piccolo Coro" del Instituto Integral donde trabajo, y al profesor de arte del instituto para la escenografía. A la escuela de danza le confío la tarea de representar el primer encuentro entre Romeo y Julieta en el baile de los Capuleto y de entretener al público durante la breve pausa entre la primera parte de la representación y la segunda. Al coro, por su parte, le pido que interprete una canción medieval hacia el final del baile. El resultado es sorprendente: la representación se enriquece desde el punto de vista artístico, aligerando las partes recitadas e implicando mucho más al público, que demuestra apreciar el dinamismo de la obra. La introducción de las artes en "Romeo y Julieta" en 2014 marcó un punto de inflexión en mi forma de llevar a cabo el taller de teatro, convirtiéndose en un modelo para futuros proyectos: "Harry Potter y la piedra filosofal 2016", "El corazón de África 2018", "Cenicienta 2020", "Romeo y Julieta 2023". La implicación de los diversos recursos artísticos de la zona -danza, canto y música instrumental- contribuyó al éxito del espectáculo y ofreció a más alumnado la oportunidad de disfrutar de una experiencia memorable que de otro modo no habrían

dello spettacolo e ha offerto a un numero maggiore di studenti la possibilità di vivere un'esperienza memorabile, di cui altrimenti non avrebbero potuto godere.

Un altro aspetto importante da sottolineare è stato il coinvolgimento dei genitori, che si è rivelato fondamentale per la buona riuscita della rappresentazione finale in teatro.

Sicuramente utile è stato organizzare uno staff composto da membri motivati e attivi. Ci sono stati genitori in grado di creare bellissimi costumi e adattare quelli che già avevamo recuperato, grazie alle contrade del Palio Medievale di Camisano**, che gentilmente ci hanno messo a disposizione i loro meravigliosi abiti. Altri genitori hanno dedicato il loro tempo libero per aiutare a trovare oggetti di scena, per aiutare l'insegnante di arte a realizzare le scenografie o si sono occupati di cercare sponsor per sostenere le spese dell'affitto del service per la gestione delle luci, dei microfoni e della musica. I nonni, in particolare, sono stati eccezionali nella creazione di splendide spade di legno per le battaglie tra Capuleti e Montecchi, che, grazie alla musica e alle scenografie di "Romeo e Giulietta" di Cocciantè, sono riuscite a

trasmettere una grande emozione sia al pubblico che ai giovani attori stessi.

tenido.

Otro aspecto importante a destacar fue la implicación de las familias, que resultó crucial para el éxito de la representación final en el teatro.

Sin duda fue de gran ayuda contar con un equipo de miembros motivados y activos. Hubo familias que pudieron crear trajes estupendos y adaptar los que ya habíamos realizado, gracias a la Contrade del Palio Medievale di Camisano††, que amablemente nos proporcionó sus maravillosos trajes. Otras familias renunciaron a su tiempo libre para ayudar a encontrar atrezzo, ayudar al profesorado de arte a confeccionar los decorados o se ocuparon de buscar patrocinadores para sufragar los gastos de alquiler de la iluminación, los micrófonos y el equipo de música. Las abuelas y abuelos, en particular, se lucieron creando unas preciosas espadas de madera para las batallas entre Capuletos y Montescos que, gracias a la música y los decorados de "Romeo y Julieta" de Cocciantè, consiguieron transmitir una gran emoción tanto al público como a los propios jóvenes actores.



Il ballo dai Capuleti.

El baile de los Capuletos.ente: Juanita, Nelly y Fina (2023)

** Cittadina in provincia di Vicenza.

†† Ciudad de la provincia de Vicenza.



Paride chiede la mano di Giulietta.

Paris pide la mano de Julieta.



Scuola di danza: l'incontro tra Romeo e Giulietta.

Escuela de danza: encuentro de Romeo y Julieta.



Coro.

Coro.

Conclusione

In conclusione di questo articolo è possibile fare alcune considerazioni finali, soprattutto riguardo la crescita sociale e personale degli studenti attraverso il teatro: gli studenti, infatti, hanno potuto migliorare le loro capacità comunicative e la loro autonomia all'interno di una società diversificata, come quella di un gruppo teatrale eterogeneo. Sono stati in grado di riconoscere e cercare di comprendere le diverse identità culturali dei loro compagni, provenienti dall'Africa o dai paesi dell'Europa dell'Est. L'uso del linguaggio teatrale ha permesso loro di esplorare le relazioni con l'ambiente circostante e con gli altri, favorendo l'autostima e un atteggiamento positivo verso l'apprendimento di una lingua straniera. Inoltre, abbiamo visto quanto sia importante la cooperazione durante i laboratori teatrali: qui l'obiettivo non è trovare la risposta giusta, ma esaminare, valutare e concordare insieme la risposta più adeguata come gruppo. Questo atteggiamento porta alla formazione di opinioni personali, insegnando a prendere decisioni, correre rischi e reagire in situazioni improvvisate. Gli studenti sviluppano anche la capacità di controllare le proprie emozioni e sensazioni, accettando quelle dei loro compagni e comunicando con empatia (Aden, 2010),

Conclusión

Al final de este artículo pueden hacerse algunas observaciones finales, especialmente en relación con el crecimiento social y personal del alumnado a través del teatro: El alumnado fue capaz de mejorar sus habilidades comunicativas y su autonomía dentro de una sociedad diversa, como la de un grupo de teatro heterogéneo. Pudieron reconocer e intentar comprender las diferentes identidades culturales de sus compañeros procedentes de África o de países de Europa del Este. El uso del lenguaje teatral les permitió explorar sus relaciones con el entorno y con los demás, fomentando la autoestima y una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, vimos lo importante que es la cooperación durante los talleres de teatro: aquí el objetivo no es encontrar la respuesta correcta, sino examinar, evaluar y acordar juntos la respuesta más adecuada como grupo. Esta actitud conduce a la formación de opiniones personales, enseñando a tomar decisiones, asumir riesgos y reaccionar en situaciones improvisadas. El alumnado también desarrolla la capacidad de controlar sus propias emociones y sentimientos, aceptando los de sus compañeros y compañeras y comunicándose con empatía

imparando a riconoscerle e riuscendo ad identificarsi in quelle più vicine al loro vissuto. Attraverso il teatro, i giovani partecipanti hanno un'opportunità preziosa di crescita personale all'interno di una comunità che, pur protetta, è ricca di diversità e presenta piccole sfide. Questa esperienza li aiuta a diventare consapevoli del loro ruolo nella vita reale, promuovendo non solo lo sviluppo individuale, ma, cosa più importante, la capacità di collaborare come cittadini, abbracciando la diversità ed empatizzando con gli altri.

In sintesi, il drama diventa un mezzo per comprendere e affrontare la vita, e l'utilizzo combinato del process-drama e del product-drama, si rivela essere una forza aggiuntiva che ben si adatta all'età, alle caratteristiche di sviluppo e alle abilità cognitive degli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado. Percorsi didattici così strutturati, risultano altamente inclusivi e, nonostante siano orientati al prodotto, riescono a dare ampio spazio al processo attraverso le tecniche teatrali, l'improvvisazione e le attività di riscaldamento tipiche del "process drama" (Piazzoli, 2023).

(Aden, 2010), aprendiendo a reconocerlos y siendo capaces de identificarse con los más cercanos a su propia experiencia. A través del teatro, las personas jóvenes participantes tienen una valiosa oportunidad de crecimiento personal dentro de una comunidad que, aunque protegida, es rica en diversidad y presenta pequeños retos. Esta experiencia les ayuda a tomar conciencia de su papel en la vida real, promoviendo no sólo el desarrollo individual, sino lo que es más importante, la capacidad de trabajar juntos como ciudadanos y ciudadanas, abrazando la diversidad y empatizando con los demás.

En resumen, el teatro se convierte en un medio para comprender y enfrentarse a la vida, y el uso combinado del teatro-proceso y el teatro-producto demuestra ser un punto fuerte adicional que se adapta bien a la edad, las características de desarrollo y las capacidades cognitivas de los alumnos de primaria y secundaria. Los itinerarios educativos estructurados de este modo son muy inclusivos y, a pesar de estar orientados al producto, consiguen dar un amplio espacio al proceso a través de técnicas teatrales, improvisación y actividades de calentamiento típicas del drama de proceso (Piazzoli, 2023).

Bibliografia

- Aden, J. (2010). *An Intercultural Meeting Through Applied Theatre*. ANRAT.
- Belliveau, G. & Won, K. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario* 7(2), 7- 27.
- Fonio, F. (2012). *Stuffed Pants! Staging Full-scale Comic Plays with Students of Italian as a Foreign Language*. *Scenario*, 6(2), 18-27.
- Göksel, E. (2019). Embodied Language Learning through Drama: a tool for reflection, professional development, and holistic language practice. *Babylonia*, 36-43.
- Kao, S. M. & O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: Learning A Second Language Through Process Drama*. Ablex Publishing Corporation.
- Moody, D. J. (2002). Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama. In Gerd Bräuer (ed.) *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama*. Ablex Publishing, 135-160.
- Piazzoli, E. & Kubiak, J. (2019). The only learning I'm going to get': Students with intellectual disabilities learning a second language through performative pedagogy. *Scenario* 13(1), 21-41.
- Piazzoli, E. & Tiozzo, G. (2023). *Il Teatro nella Glottodidattica, Il Process Drama dalla Teoria alla Pratica*. Armando Editore.
- Ryan-Scheutz, C. & Colangelo, L. M. (2004). Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals* 37/3, 374–385.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario* 7(1): 5-23.

Link agli spettacoli

RJ 2014

<https://youtu.be/b0k90OsYWqE> (Part 1)

<https://youtu.be/mkpyrwTrJWA> (Part 2)

Harry Potter

<https://youtu.be/wM6Z0XO29QU> (Resumen)

The Heart of Africa

<https://youtu.be/AbQuk81vAuQ> (Parte 1)

<https://youtu.be/XYenbn1sskU> (Parte 2)

Enlaces a espectáculos

RJ 2023

https://youtu.be/4QtNkpUe_KQ (Parte 1)

<https://youtu.be/mypRqce5axA> (Parte 2)

Cinderella 2021

<https://youtu.be/Xv1hYGYpj4U> (Parte 1)

https://youtu.be/8DIyX_bPTBY (Parte 2)

<https://youtu.be/HUkOtMpIBDs> (Parte 3)

<https://youtu.be/J10avSmuWMI> (Parte 4)

Las Artes Escénicas como instrumento de creación, acción y reflexión en aulas hospitalarias

The Performing Arts as a tool for creation, action and reflection in hospital classrooms

Carmen Gloria Sánchez-Duque

Gonzalo Ruiz Muñoz

Compañía Perrobufo

Santiago, Chile

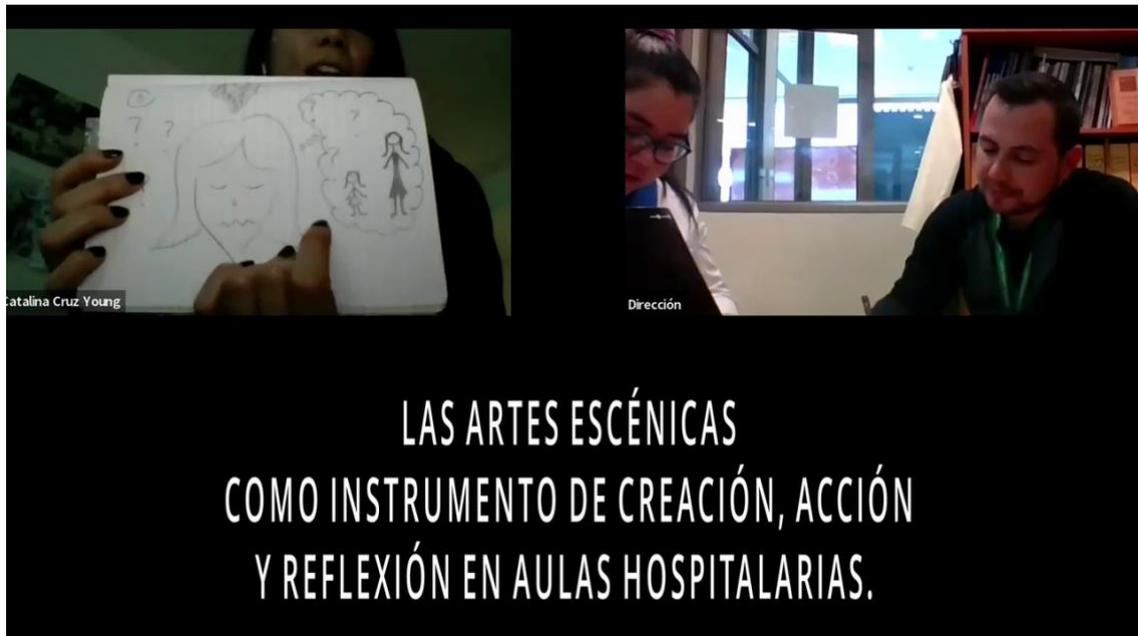
www.perrobufo.com

Para referenciar: Sánchez-Duque, Carmen Gloria y Ruiz Muñoz, Gonzalo. (2024). Las Artes Escénicas como instrumento de creación, acción y reflexión en aulas hospitalarias. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 69-70

Fecha de recepción: 28 de julio de 2024
Fecha de aceptación: 16 de agosto de 2024

Desde el año 2015 a la fecha, la Compañía de Teatro de Animación PerroBufo ha trabajado sistemáticamente dentro del contexto Hospitalario y centros SENAME. El proyecto "Las Artes Escénicas como instrumento de creación, acción y reflexión en aulas hospitalarias", contó con la participación de niños y niñas hospitalarios en edades entre los 3 y 15 años y sus docentes, pertenecientes al Hospital Clínico Red de Salud UC CHRISTUS de la Región Metropolitana y al Hospital de Puerto Montt, donde el teatro como medio educativo contribuyó a adquirir confianza en sí mismo y hacer a los participantes cada vez más

contribuyó a adquirir confianza en sí mismo y hacer a los participantes cada vez más consciente de su propia capacidad de comunicación, brindándoles la posibilidad de disfrutar y jugar del proceso de aprendizaje, siendo actores y protagonistas, pero también espectadores que se encuentran en un constante desarrollo de una autonomía estética que concuerda con su contexto, gustos, intereses y necesidades.



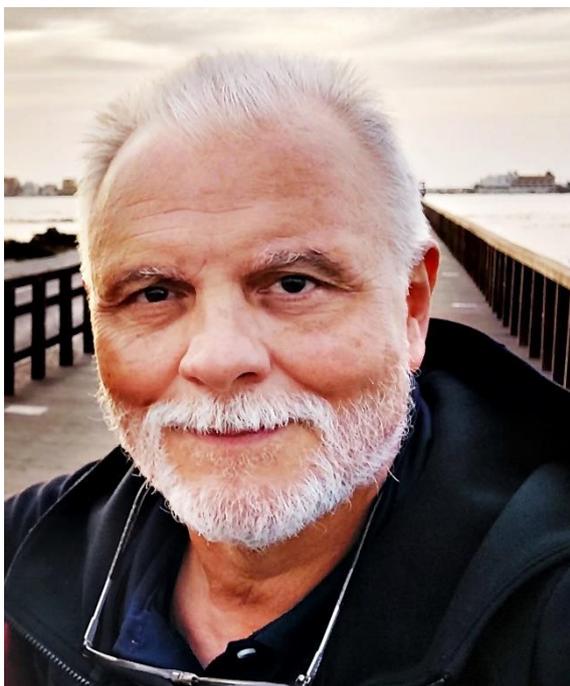
Entrevista a Aldo Pricco

Sara Torres Pellicer

Universidad Rey Juan Carlos, España
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

torrespellicersara@gmail.com

Para referenciar: Torres Pellicer, Sara. (2024). Entrevista a Aldo Pricco. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 71-77.



El 16 de abril de este año tuve el placer de escuchar a Aldo Pricco que dio una conferencia en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense. Aldo Pricco, es doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), es actor, director, docente e investigador teatral y tiene una dilatada carrera académica nacional e internacional. Sus últimas publicaciones rondan alrededor de la retórica escénica y la relación entre espectáculo teatral y espectadores, y de los criterios teórico-prácticos de una didáctica del teatro para la formación de docentes. Sería bastante larga la lista de sus logros y publicaciones, pero quiero centrarme en lo que suscitó su conferencia. Aldo fue hilando conceptos, experiencias, hallazgos, argumentos, etc., de muchos aspectos del teatro. Así se fueron abriendo varios interrogantes que se transformaron en preguntas. Esta entrevista está hecha de sus respuestas a mi curiosidad.

¿Qué obsesiones te guían hoy como investigador, te hacen reflexionar y escribir?

Una de mis obsesiones es el modo en que el teatro interviene en la vida de las personas. Porque si bien, no resulta necesario, quienes "teatramos" estamos obligados a convertirlo en relevante. De mis experiencias como espectador de cualquier ficción, se derivan reflexiones que me conducen a pensar y escribir. ¿Por qué me enamoro de una escena o me fascina un actor o una actriz?, o ¿por qué me aburro ante un espectáculo. Mientras me encuentro en una platea solo pretendo entretenerme, ser cautivado y seducido somáticamente por lo que ocurre en la escena, pero surge imprevistamente un desacople, un desajuste, un corte en ese *feedback* y el placer de mirar y escuchar se detiene. Esas disrupciones son las que me llevan a pensar en las causas de ese displacer y luego escribir.

Por otro lado, pienso que he tenido maestros de una enorme sabiduría que ante mis preguntas callaban o desviaban la atención. A veces, por no saber lo que sabían, no podían transmitirlo; otras, por no querer –de modo mediocre, claro– explicarlo para no perder control. Compartir el saber implica el riesgo (bienvenido) de que tus alumnos te superen. Estar dispuesto a eso es mi elección. Por ello, una de mis mayores obsesiones consiste en tratar de entender el fenómeno del Teatro y compartirlo con clases y escrituras. El libro que quiero terminar en breve (siempre agrego algo nuevo y demoro su factura), titulado provisoriamente *Construir el deseo ajeno. Breve (Des)Tratado de actuación y dirección teatral según una retórica de la escena*, se compone de dos grandes partes. La segunda de ellas se llama "Atajos", especie de breves *típs* del actuar y dirigir teatro al modo de sugerencias (argumentadas desde las perspectivas teóricas) directas para el oficio de captar la atención de espectadores, mantenerla y causarles algún tipo de experiencia no exenta de "entretenimiento" y de disfrute. La transmisión, el hecho de compartir con otros y la democratización de conocimientos y saberes de la praxis teatral demandan orientaciones precisas, que en la historia teatral han configurado una cultura, una continuidad de hábitos y de tecnologías que no dependen directa y únicamente del juicio estético de las subjetividades múltiples o de los cánones que cada época establece.

En relación a la implementación del teatro dentro de las escuelas primarias y secundarias, ¿a qué te refieres cuando dices que ha habido un exceso de ludismo y expresivismo?

Observo en el dictado de Teatro en las currículas primarias, secundarias y de estudios superiores, una marcada preeminencia del rol lúdico y de la expresividad, sin que haya una transferencia efectiva hacia la construcción de conocimiento, a lo que se suma la despreocupación de construir la expectativa ajena, que pareciera dada de antemano y que resulta un problema nuclear del Teatro, no suficientemente atendido. La experiencia del dictado de Teatro –por cierto, bienvenida y grata a la comunidad educativa– soslaya una serie de presupuestos teóricos fundantes y reflexiones inherentes acerca de la índole de "disciplina" del Teatro. La consideración de mero "lenguaje" otorga subsidiariedad a la actividad y la pone en riesgo de convertirse en un "recreo ampliado".

¿Por qué consideras inconveniente pensar el Teatro como un lenguaje?

Resulta claro que la existencia de un actuante es producto de una reciprocidad con la percepción del espectador: adquiere valor la performance actoral en tanto la legitimen ojos, oídos, cuerpos ajenos atentos a aquella. Es obvio que no hacemos referencia aquí al último tramo de las especulaciones grotowskianas en las que el teatro "como vehículo" deriva en un acceso a otro estado de conciencia en el que la presencia de observadores deviene irrelevante, puesto que el actor actúa para él mismo. Por el contrario, sobre todo en la práctica teatral en la Escuela, la índole solidaria del discurso teatral, por la cual se necesita del otro para experimentar la performance juntos, en el entendimiento de que, de ese acontecimiento, tanto quienes observan y escuchan, como quienes se exponen actuando podrán no solo disfrutar, conmovirse, ser levemente modificados en algún aspecto, sino también aprovecharse mutuamente en el ritual teatral. De otra manera, el público únicamente se estaría prestando a que el actor desarrolle su acto privado utilizándolo: el oficiante realizaría su acto empleando la percepción ajena, pero sin que esta le importe, ya que los espectadores

han sido convocados al onanismo escénico. ¿Si se declara que se puede prescindir de los espectadores, para qué convocarlos en el convivio? Es, lisa y llanamente, usar y tirar. Una ética que parte claramente de una relación asimétrica e irrespetuosa entre actores y espectadores.

¿Cuál es la alternativa, según tus reflexiones?

Ante este fenómeno, prefiero establecer una ida y vuelta que dote de sentido el convivio, y no me refiero al significado del acontecimiento poético de lo teatral, sino a la razón de compartir las presencias más allá de los juegos (tanto dramáticos como teatrales) y la transferencia de informaciones y expresiones. Son, justamente, las “expresiones” las que han convertido el teatro en un desafortunado sitio de “lo expresivo”, de tal modo que aún en muchas instituciones de formación teatral y en las currículas de la disciplina para la escuela primaria, secundaria y superior de Argentina, se sigue hablando de “lenguaje”, como si la disciplina teatral fuese subalterna, vehículo, solo un medio de comunicar contenidos relevantes, ideas. “Lenguaje teatral” suele decirse, como si el teatro no tuviera estatutos propios, teoría propia, destinos poéticos y estéticos. ¿Es solo comunicación de ideas el teatro? Habría que rastrear los constructos teóricos acerca de la comunicación y fijar una postura en este rubro. Esto ha conducido a la reiteración de estereotipos teóricos, prácticos y pedagógicos en la formación profesional docente, que suelen apoyarse preeminentemente en el “juego por el juego” (ludismo) y la “expresión” personal, sin reflexiones pertinentes que habiliten procesos indispensables de metacognición para la construcción de conocimiento. La gran pregunta es qué se hace con lo jugado y expresado: cómo se desmonta una experiencia para que se ponga en palabras (con guías categoriales de índole teórica) y se democratice más allá de metáforas y palabras bonitas.

Esto se manifiesta en la ejercitación áulica en general, en la que la centralidad de sujetos jugadores-actantes (juego/juego dramático) deviene síntoma de un exceso de individualismo, que podría cotejarse con ciertas posturas neoliberales que parecen colarse, subrepticamente, en el discurso pretendidamente progresista, puesto que se

prescinde de “comunidad”, de regulación general que, a modo de un “estado” que atiende a la gente, prevea solidaridades y equidad (ese “estado” es, en gran parte, la teoría teatral). Justamente, en esas prácticas que privilegian el juego por el juego y la expresión por la expresión, no termina de construirse una “comunidad narrante”. Alumnas y alumnos quedan en soledad, pero eso sí: han jugado y se han expresado (con estereotipos festejados por docentes). Es un riesgo que no suele formar parte de las discusiones sobre el rol del Teatro en la Escuela.

¿A qué denominas la “Teatralidad expectatorial”?

Resulta productivo hablar del paso de una “s” a una “x”. Quien solo es testigo y se limita a mirar lo que ocurre en un espacio escénico está “espectando”. Por otro lado, el trabajo de composición actoral, la edición en tiempo y espacio de cuerpos y objetos teatrales, incentiva aquel simple mirar y lo transforma –ese es el ideal– en un mirar-esperando, en una visión que, en lugar de mirar, “admira”, desea, es decir, “expecta”. Así, el interés ajeno se construye. Hay teatralidades que no se preocupan por esto y presuponen que solo se trata de informar o de significar: son las que no se asientan en una generación de umbrales de empatía y están allí, desinteresadas por una existencia recíproca entre intérpretes y público. En base a esto (frecuente en espectáculos de todos los circuitos), adhiero a una teatralidad “expectatorial”, que debe saber lo que sabe y valerse de las teorías acerca de las tendencias culturales y biológicas que regulan –nos guste o no– la atención humana.

Desde nuestra concepción, la relación entre las entidades escénicas y quienes expectan modela la experiencia del fenómeno teatral. “Hacer juntos” es parte fundamental del deleite expectatorial: ni el comportamiento racional crítico constante ni el místico absoluto se prestan a una experiencia convivial teatral. Más que una comunidad de meros “narradores y de traductores”, más que “intérpretes activos que elaboren su propia traducción para apropiarse de la ‘historia’ y hacer de ella su propia historia”, el público necesita experimentar algún tipo de placer que lo instale en su rol y que agregue goce también somático a su decisión. Y para que la

interfaz escena/espectadores se materialice, las personas que conforman el público aportan su predisposición y su entrega, que no son eternas ni inalterables, dado que requieren que se las incentive desde la escena. En ese sentido, nuestra labor consiste en hacer, hacer y hacer para que aquella "s" se transforme en una "x" permanente.

¿A qué te refieres cuando hablas de “los dominios de la performance escénica”?

Durante la performance, las nociones que integran el esquema de los “dominios” se imbrican en simultaneidad, de modo que resulta imposible desligar esas dimensiones y verlas por separado en el efímero del acontecimiento escénico, habida cuenta de que operan a la vez e interactúan. Así, esta concepción de “dominios” se presenta como una perspectiva-matriz que recorre transversalmente los acontecimientos teatrales y se constituye en un posible esquema organizador del entrenamiento, de la composición de personaje, de la puesta en escena y del discurso escénico en general.

Permite al actor situarse frente a las ejercitaciones y rutinas que se le proponen, y estar en condiciones de vislumbrar, analizar y proyectar su ejecución y alcances, de modo tal que pueda, a partir de su inclusión o relación con uno o más de los “dominios”, administrar y reciclar la práctica teatral. Al docente teatral, lo auxilia para una organización secuenciada de sus propuestas de trabajo, procedimientos didácticos acotados y una evaluación basada en criterios precisos y compartidos provenientes de una observación categorial que permite pasar de un saber implícito u otro explícito. Se trata de establecer una conjetura de “zonas” de trabajo (dominios) con el fin de asimilar objetos de experiencia a evidencias consensuadas.

Estas dimensiones implican interrogaciones puntuales para el actor: ¿qué hago?, ¿por qué y para qué lo hago?, ¿cómo lo hago? Y ¿con qué o a partir de qué lo hago? Estas preguntas –ciertamente, ineludibles– se relacionan respectivamente con la estructura (qué hacer), la vinculación racional y afectiva (por qué y para qué), la morfología-composición (signos evidentes: cómo) y, sobre todo, con un conjunto teórico de tendencias y leyes de la percepción humana,

que he dado en llamar "dramaticidad". Justamente, este dominio resulta el punto de vista que rige el resto, en cuanto tiene en cuenta, independientemente de poéticas (estilos), las tendencias culturales y biológicas humanas frente a una ficción (es lo que desarrollo en mis investigaciones, clases y trabajos como "retórica escénica"). Por consiguiente, una de las propuestas de este esquema de dominios "estructural", "vincular", "morfológico" y "dramaticidad" persigue la posibilidad de establecer, por ejemplo, ensayos preferentemente estructurales (partitura de acciones), o vinculares (creencia ficcional subjetiva de orden lúdico), o morfológicos (registros de estilo por signos dados a ver y escuchar), para luego editar lo producido en una *poésis* espectacular.

En definitiva, la propuesta de "dominios" consiste en un ordenamiento posible para incorporar y ejercitar una psicotécnica que evita que el actor "piense" técnicamente mientras actúa, lo que se logra –esa es mi hipótesis– dando nombres a las cosas y ocupándose de reaccionar ante estímulos. El camino técnico, guiado por los "dominios", sería el de experimentar, reflexionar y entender lo realizado, para luego, habiendo incorporado todos los factores, volver a la praxis: obviamente, cuando el actor interpreta no hace consciente estos dominios, ya que, como toda herramienta técnica, existe para ser olvidada en el momento de la performance.

¿Cuáles son las diferencias entre el teatro explicativo y el teatro de la experiencia estética?

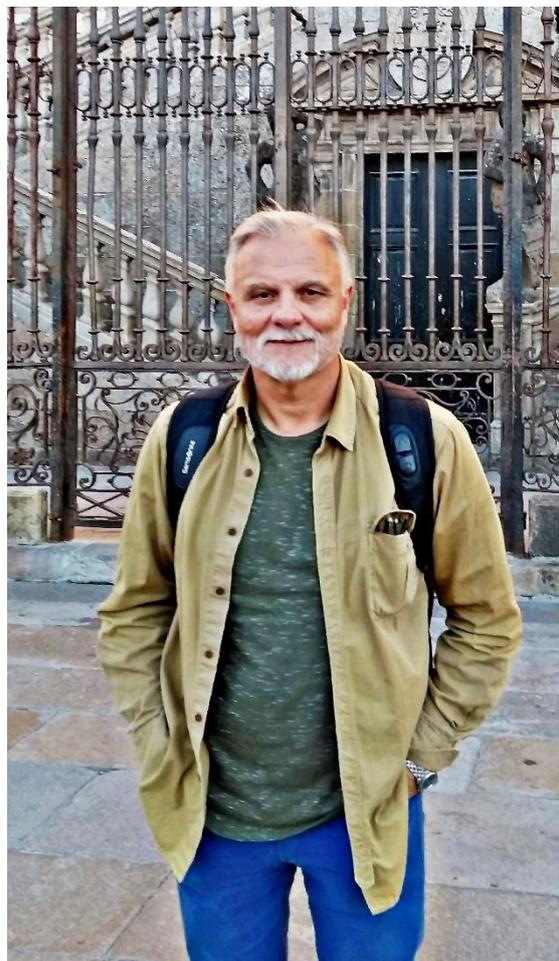
Esa dicotomía provisoria sintetiza dos polos oscilantes de la actitud que cada teatrista asume al momento de montar un espectáculo. No existen en términos absolutos y, al modo de la noción de "dominios", he propuesto ese diagrama como una manera de visibilizar el vínculo que se piensa, diseña y construye con los espectadores. Parte, fundamentalmente, de dos pretensiones muchas veces enfrentadas. Me refiero, en la definición de "explicativo", a actuar y dirigir para transmitir, informar y dar a conocer una idea o un sentimiento, en plena perspectiva solo comunicacional (teatro semiótico-semántico). Acerca de la "experiencia estética", aludo al intento primordial de provocar y afectar emocional y e intelectualmente al público

(teatro fenomenológico), invitándolo a involucrarse psicofísicamente. Esto último presenta su estrecha vinculación con el goce (estético), es decir, sensorial, somático. Al respecto, Brecht afirmaba que una "buena" obra de arte es siempre entretenimiento o diversión y que esa era la misión más noble. Efectivamente, sin esa base de provocación de interés y seducción no sería posible la comunión con el espectador. Si se coincide con el director y dramaturgo alemán, estaríamos en una posición que otorga al componente de seducción, fascinación e interés no solo una función "productiva", sino también de deleite.

Una actitud "estética" entraña la reacción entre inconsciente e intencional del sujeto espectador, consistente en restaurar equilibrios en las entidades artísticas que percibe. Debe existir un deseo (la teatralidad debería inducir esa apetencia perceptual) que provoque interés, primero, y que induzca, luego, a la reflexión, a los efectos de crear una solución de sentido o de claridad respecto de una enunciación que presenta deliberadamente ambigüedades, ocultamientos, incompletitudes, desvíos, anomalías o, simplemente, sugerencias de una futuridad o completamiento. Esta solución de sentido al conflicto inicial de cualquier ficción promoverá el placer atribuido a la denominada experiencia estética. Primero habrá una pulsión, escópica y auditiva en el caso del Teatro, y luego un reacomodamiento de una inestabilidad sensible que activará el goce de continuar percibiendo y apropiándose de los resultados de esa experiencia: un motor de búsqueda que se activa con el estímulo de la escena. Ahora bien, ese placer relacionado con el cimiento sólido de un interés sostenido resulta tanto somático como psicológico, en una suerte de fusión psicofísica. Hago referencia puntual a una serie de placeres provocados convencionalmente por el artefacto teatral. Por eso atribuyo "pornografía" al teatro "explicativo" y "erotismo" al de "experiencia estética". El "explicativo", sin preguntar por nuestra disposición como espectadores, impone, mientras que el de "experiencia estética" propone, seduce, acompaña.

Dice Byung-Chul Han que "El teatro erótico es el lugar en el que es posible la seducción, la *fantasía para el otro*". Esto supone lo contrario a un teatro "explicativo", en tanto aquel se basa en una dualidad poética/estética del

"encubrimiento". Cuando elaboré esta dicotomía provisoria –reitero que nunca es estricta– me basé en uno de mis maestros, el catalán Pere Salabert, quien sostenía que "en esta necesidad de completar lo incompleto veía Tatarkiewicz una condena del hombre a la creatividad. Efectivamente, sin tal necesidad no habría arte".



Peter Brook define la actuación mortal, ¿cuál sería para ti el teatro muerto?

A veces, viene bien que voces prestigiosas y autorizadas como la del maestro Brook se refieran a un teatro "mortal", que no es otra cosa que un teatro monótono, que no divierte o entretiene o sigue pautas únicamente comerciales o dóxicas. Digo con frecuencia que una obra termina cuando el espectador comienza a aburrirse y, por ende, a pensar en otras cosas, es decir, se dispersa. En ese momento perdemos su presencia, que es la que fundamenta la nuestra como actores. En ese sentido, no ha tenido buena prensa el verbo "entretener", tal vez, asociado con

divertimento fácil. Incluso, hay gente que piensa con convicción que lo importante no debe ser placentero o interesante. Al respecto, "si me aburro o no entiendo del todo es porque debe de ser muy bueno y profundo", constituye una actitud extendida como creencia. Un crítico argentino afirma en uno de sus libros, acerca del director alemán Franz Castorf, de la *Volksbühne*, que realiza producciones comprometidas y populares, "inteligentes pero amenas" (sic): este "pero" implica aquella creencia extendida de que lo inteligente se asocia con el aburrimiento.

Desde un punto de vista técnico, una actuación "mortal" aparece cuando el intérprete se preocupa por "expresar" y no lucha contra sus grandes enemigos: la anticipación y el texto o la partitura de acciones, actitudes y gestos como una imposición memorística. En esos casos, la "espontaneidad" de la conducta no se construye y la performance actoral exhibe su técnica, lo que vuelve "mortal" la actuación o la puesta en escena.

Me intriga una frase que dijiste: “El teatro es un hecho que se demora”. ¿Qué significa?

A diferencia de lo que se enseña y ejecuta en los entrenamientos y las interpretaciones escénicas, no resulta la acción el elemento primordial de la actuación. Justamente, el embrión de un acto consistiría en un acopio de tensión capaz de provocar expectativas en plena clave erótica, de acuerdo con la noción de *otkaz* o *predigra* de Meyerhold (que la Antropología teatral denomina *sats*). En efecto, la tensión se convierte en el núcleo indispensable, tanto del trabajo actoral y de puesta en escena, como de la experiencia del espectador, quien espera que algo suceda. Y es, justamente, esa espera, esa instancia no conclusiva, plena de dinamismo eventual, la que alimentará la inquietud, curiosidad y expectativa del público, pero no desde sucesivas "descargas" de tensión acumulada, sino desde amagos o efectos de pronta resolución ("engañar la perspectiva cenestésica del espectador" dirá Barba). Por eso se señala en mis clases "intentar resolver un conflicto, pero nunca solucionarlo". Es la ambigüedad del resultado el territorio de la vida escénica; por ende, la "demora" —que no deviene reposo ni quietud— resulta constitutiva de todo fenómeno teatral

Si el ejercicio de una conducta toma como referencia las pre-acciones y las post-acciones para las ejecuciones de procesos, el actuante garantiza ser siempre insatisfactorio, provisional, momentáneo ("demorado") y, por consiguiente, constituir proyecciones, promesas. Estas promesas consisten en las ineludibles expectativas de futuro que provocarán que el receptor siga mirando, oyendo, atendiendo. Es entonces cuando el actor se convierte en un "productor de esperas". Por esa razón, cabe definir provisoriamente el teatro como "un hecho que se demora", habida cuenta de que es precisamente esa dilación la que otorga entidad admirable a un acontecimiento que de otra manera o a otra velocidad o ritmo o desenlace no cobraría relevancia. Es el tiempo utilizado en sus preliminares, su ejecución y sus consecuencias lo que cubre de pregnancia un acto para la percepción del espectador. Estamos en presencia de un "dar a ver y escuchar": sujetos que se dan a ver, objetos que se dan a ver, siempre vueltos a presentar, no como lo que son fuera de la escena, sino como lo que la singularidad de su exposición contextual les confiere, atravesados o tocados por algún grado de anomalía que los expulsa de su significación y desempeño original y los reubica en una función distinta. Sin embargo, la clave para el sostenimiento de la atracción de esos cuerpos subjetivos u objetivos resulta la restricción de su completa mostración, o sea, que jamás se den a sí mismos totalmente para ser vistos: que haya algo que aún no se ve o no se percibe, para que, inconscientemente, emerja la misión escrutadora del aparato perceptor del público y la visión (o los otros sentidos) "se alarguen" y salgan a la búsqueda de aquello que no se ve, pero se sospecha. Como en un diagrama erótico, habrá un espacio vacío o un punto ciego para que los inquisidores ojos salgan a llenar ese vacío al margen de lo presente (o en su detrás). La tensión entre lo que se percibe y lo que podría llegar a percibirse es el espacio o el tiempo del preacto, es decir, aquello que no se concreta y, por consiguiente, dilata el fin del acontecimiento.

Toda esta consideración surge al observar la tendencia actoral a completar rápidamente las partituras, por la inconsciente pasión —sin atender debidamente la tensión (que demora)— por adelantarse y cerrar acciones y gestos, lo que vuelve previsible la conducta y obliga al intérprete a empezar de cero cada

vez. Se trataría de una "pasión conclusiva" que no conviene a la vida y presencia del cuerpo ficcional.

¿A qué te refieres cuando hablas de "construir el deseo ajeno"?

Al hecho de que los actores y directores estamos obligados a trabajar duro para que el fenómeno teatral suceda, con todas las implicancias de "agregar algo al mundo" que antes no existía y que está allí para provocar experiencia estética y placer. El teatro no es natural, ni el actuar es necesario. Nada ni nadie nos coloca naturalmente a mirar a otros hacer cosas ni a aquellos a llevarlas a cabo sin –por lo menos– una pretensión. A menos que la "belleza" de nuestro cuerpo maraville a quienes pueden mirar, nadie es mirable ni admirable en sí. Nos hacemos mirables por obra de la cultura, del artificio, de la conducta restaurada, como menciona Schechner. Por

ello, hay que fabricar la necesidad. De eso se trata el actuar y dirigir, de hacernos imprescindibles a los sentidos del otro, de cautivar con la mera presencia, de fascinar con el uso controlado de nuestro cuerpo en el tiempo y en el espacio. Si los otros no son convocados por nuestra presencia, el acto teatral no sucede, puesto que no surge la expectación imperiosa fundante de la teatralidad. Una de las condiciones básicas de la teatralidad consiste en la generación de expectación, de diseñar y llevar a cabo el "esperar que algo suceda" en escena de parte de los espectadores (quienes, por nuestra performance, pasan de espectar a esperar). Decía mi madre –por razones de salud– que hay que levantarse de la mesa ligeramente hambrientos. Como teatristas somos artífices de esa "ligereza", que construye en el espectador el deseo de seguir viendo y escuchándonos.



Reseña de libro

El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo,
de Augusto Boal
Interzona
Buenos Aires 2019
112 págs

Koldobika Gotzon Vío Domínguez¹

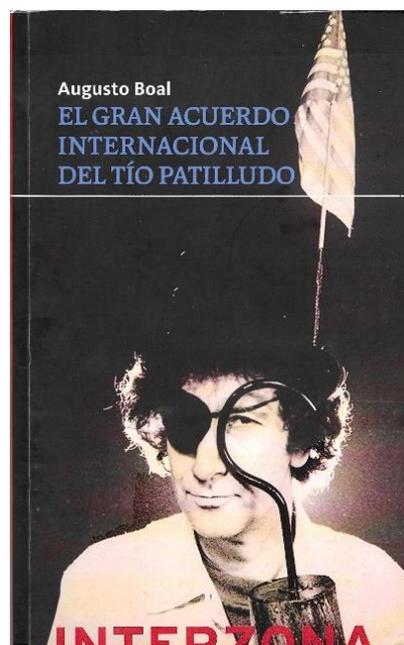
Martha Katsaridou²

¹Teatropedagogo y director teatral independiente, España/Grecia
 urratxa@yahoo.es

²Profesora adjunta en el Departamento de Educación Infantil,
 Universidad de Tesalía, Grecia
 mkatsaridou@uth.gr

Para referenciar: Vío Domínguez, Koldobika Gotzon y Katsaridou, Martha. (2024). Reseña del libro "*El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo*", de Augusto Boal. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 79-86.

Augusto Boal es reconocido por ser el creador del Teatro del Oprimido y por su inmensa contribución en el campo del Teatro Aplicado, ya que su trabajo y filosofía marcan importantes referencias. Pero también hay un Boal dramaturgo, que realizó su trabajo artístico como escritor y director de escena, primero en Brasil, en el Teatro de Arena, y posteriormente en otros países. En un pronto momento del proceso de lectura, investigación y reflexión sobre Augusto Boal y su obra, entendiendo esta raíz suya como dramaturgo, surgía la necesidad de leer teatro escrito por él, pero entonces no había nada asequible en castellano. Entonces pudimos encontrar algunas obras en otras lenguas, como el portugués y el griego, para adentrarse en esa faceta del escritor teatral y empezar a conocer detalles de su visión y práctica escénica, que están ligadas



estrechamente con sus propuestas en el Teatro del Oprimido y su concepción estética. Gracias a la editorial argentina Interzona, desde hace unos años, tenemos un buen acceso en castellano a varios textos dramáticos de Boal que nos permiten disfrutar, conocer y reflexionar sobre este Boal, el autor dramático.

Hemos seleccionado de entre los textos que ha publicado Interzona para compartir en este artículo, la obra teatral titulada *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo*, que es una obra emblemática de Boal, y a la que tuvimos acceso hace mucho tiempo y que ya entonces nos motivó a realizar algunas acciones teatrales¹. Al leerlo en castellano, hemos podido disfrutarla y reflexionar en mucha más profundidad.

El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo es una obra que fue escrita en castellano y estrenada en Argentina. Esto ocurrió en la Sala Planeta, de Buenos Aires, en octubre del año 1971. Boal, que había sido etiquetado en Brasil como activista cultural a principios de 1971, fue hecho preso y torturado. Tras su liberación, gracias a la movilización de gran número de intelectuales y artistas de todo el mundo, se exilió en Argentina, tierra de su esposa (Boal 2001, p. 292; Abellán 2001, p. 50). Esta obra, anterior a la publicación de sus textos teóricos, es un manifiesto artístico y político, en el cual Boal manifiesta su visión política, dejándonos ver a su vez muchas claves de su estética.

En el centro de la obra nos encontramos con el personaje de *Scrooge McDuck* (a veces escrito como *\$crooge McDuck*) y que es conocido en España como Tío Gilito y en Hispanoamérica como Rico McPato o Tío Rico. En Brasil se conoce al mismo personaje como *Tio Patinhas*, de aquí el nombre usado en la versión original de la obra, y que se ha mantenido en la edición actual de la obra. El "Tío Patilludo" es el dueño de una cadena multinacional y decide viajar al "país más lejano y más nativo", con el fin de incrementar su ya inmensa fortuna. Para lograr explotar a los nativos de esas latitudes, deberá aliarse con políticos y embajadores, y detendrá el poder real en un ficticio país donde el presidente es apenas un títere. Pero durante la obra se produce una invasión de criaturas extrañas extraterrestres que asumen la forma de obreros y estudiantes, y que intentan terminar con el sueño capitalista del Tío Patilludo, pero el "Tío" conduce la lucha contra los invasores gracias a superaliados que lo ayudarán a lograr el éxito de su empresa.

Este es el disparatado argumento de una divertida y cautivadora obra teatral que refleja un conflicto político, que si bien se basa en circunstancias históricas de los años y el contexto político e internacional en que se creó la obra, no deja de tener desgraciadamente resonancias y ejemplos en el contexto actual.

El primer punto que nos llamó la atención en esta cuidadosa y profunda relectura, es que la edición de Interzona propone que esta obra puede realizarse también utilizando el Sistema *Curinga* o Comodín (Boal 2019, p. 21), con el que Boal había estado trabajando aquellos años en el Teatro de Arena. En el Sistema Comodín ningún personaje es representado por el mismo actor en dos escenas seguidas. Boal definiría aquellas búsquedas como un intento de abolir la propiedad privada del personaje por el actor, en total consonancia con su pensamiento político, pero como él afirmaría, había tanto justificaciones económicas como estéticas para ello (Abellán 2001, p. 77; Boal 2001, p. 75).

El Sistema Comodín lo recordábamos de la primera lectura de Boal, el libro *Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica* en la edición de Nueva Imagen de año 1980, pero se había quedado en espacio de grises escondido entre otras técnicas y discursos de Boal que ya en aquel libro proyectaban grandes luces y motivaban a probar ideas y acciones. El Sistema Comodín surge de las reflexiones y experiencias del Teatro de Arena buscando acercar el teatro a su público (Boal 1980, p. 61; Boal 2009b, p. 67). Dos de los pilares este sistema son: el uso ecléctico de distintos estilos y géneros teatrales, con importante presencia de música y canciones, donde cada escena es resuelta, estéticamente, según los problemas

¹ Aquella experiencia quedó recogida en el siguiente artículo: Vío, Koldobika Gotzon (2005). Lisistrata en Hellas. *CrearMundos*.

que presenta; y la ruptura de la identificación de un personaje con un actor determinado, distribuyendo los papeles entre los actores y actrices en cada escena sin respetar la continuidad (Abellán 2001, p. 22; Boal 2009b, pp. 88 y 92). De alguna manera se trabajaba con el fin de encontrar una nueva empatía del público con los personajes y su experiencia (Boal 2009b, p. 93). Desde esta perspectiva, es muy interesante leer el texto imaginando una puesta en escena que sigue estas líneas, donde los actores y actrices no se identifican con roles concretos, donde las acciones se suceden como un calidoscopio en movimiento de una sociedad. Lo que el lector ve en la escena que construye imaginariamente en su cabeza, representa una sucesión de fotografías de lo que puede estar pasando en el contexto donde se produce esta historia. Se pueden ver microhistorias de personajes secundarios, que son tan importantes como la historia de los supuestos personajes principales. Todas están juntas y no hay posibilidad de excluir ninguna ni ningún detalle, porque el conjunto compone el mosaico del conflicto que se presenta. No hay protagonistas de la historia de una sociedad, sino personas que la viven.

En este sentido cabe mencionar aquí la escena 11, donde aparecen una pareja de jóvenes que dialoga, y que son simplemente "él" y "ella". No hay ningún nombre ni ninguna marca que los haga protagonistas, solo un él y una ella más, solo dos jóvenes como cualquier otra pareja, como cualquier persona, como cualquier espectador o espectadora.

Pero ha aparecido ya un detalle que nos pareció muy interesante. Como hemos dicho, esta edición dice que la obra puede realizarse utilizando el Sistema *Curinga* o Comodín. Aparece la palabra *curinga*, este rol tan importante en el Teatro del Oprimido y Teatro Fórum en particular. En una baraja de cartas, el comodín o *joker*, *curinga* en portugués, es la carta que puede asumir cualquier valor en el juego. En el Teatro del Oprimido, el *curinga* representa el experto de la metodología capaz, entre otras cosas, de mediar entre el espectáculo y el público en el Teatro Fórum (Boal 2002, pp. 73, 400-403; Sanctum 2009, p. 125). En el texto *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo* aparece un personaje llamado Comodín, que hace las veces del narrador hablando directamente al público. Cabe señalar que en la traducción griega de 1977 con la que conocimos la obra, se suprime el término comodín y el papel se traduce con el nombre "Jolly", como narradora (Exarchos 1977, pp. 18, 23). En la historia este papel abre y cierra la obra, y aparece en repetidas ocasiones, anunciando o comentando eventos. Este es el tercer pilar del Sistema Comodín, la explicación del punto de vista conductor de la narración a través de un actor ejerciendo de maestro de ceremonias (Abellán 2001, p. 22). Y de esta manera, este puente entre el público y la acción de los otros personajes es un claro antecedente y precursor del comodín, *joker* o *couringa* del Teatro Fórum, donde sus funciones son estimular al público a participar, ayudar en la reconstrucción del texto y estimular la reflexión (Baraúna y Motos 2009, pp. 120-121).

Otra forma de ruptura de la cuarta pared puede ser observada en la tercera escena, donde el personaje del Gerente mantiene una enumeración cómica mirando a los espectadores y diciendo todas las cosas que ve sobre ellos como ropa, zapatos, etc. Esta apertura a la platea y ponerse en situación de improvisación, de alguna manera se puede entender también como pequeño antecedente de la Dramaturgia simultánea y el Teatro Fórum (Boal 2009b, pp. 33, 42), donde se invita al espectador a que participe en la escena, y coloca al elenco en situación de recepción, escucha e improvisación.

Procedemos ahora a analizar otro de los elementos estéticos que encontramos en *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo*, que es el uso de la música y las canciones. La etapa que Boal acabaría denominando de los "musicales", le permitió encontrar una nueva manera de hacer un teatro didáctico y participativo. La sugestiva fuerza y cercanía a las personas de la música de raíz popular ayudaban a que el mensaje, a veces didáctico, llegase al público con gran facilidad, contagiándole la fuerza de la escena y consiguiendo a su vez una respuesta cómplice (Abellán 2001, p. 22).

Este texto de Boal, está palpitando con música, con canciones, bailes y referencias musicales continuas. Al ser también comedia, es como ser espectadores de un vodevil o revista, y por ello se puede entender lo cercano que podía entonces resultar al público, y cómo le ayudaba a ponerse en situación de recepción positiva. Pero seguro que hoy día estos mecanismos con pequeñas actualizaciones pueden seguir cosechando los mismos

resultados. Para Exarchos si en la obra *Arena conta Zumbi Boal* alcanzó un resultado esencialmente musical, que podríamos caracterizar como una "samba dramática", en *Tío Patilludo* el elemento musical se presenta más en forma de canción brechtiana, como cierre de cada momento culminante de la acción dramática. Según este autor, «la samba es la culminación, algo que inevitablemente llega cuando las palabras ya no bastan para expresar situaciones y la acción busca una salida melódica y la perfección del ritmo» (Exarchos 1977, p. 10). Por ejemplo, el cierre del primer acto se produce con un monólogo y la canción *El mundo va a ser libre de prepo*, que apoyada con proyecciones e imágenes de Walt Disney, Doris Day, MGM, publicidad kolynos... y con música del *Toreador de Carmen* de Bizet, ayuda a sentirse "libres". Una escena claramente heredera de la técnica Lectura con Refuerzo del Teatro Periodístico, primera modalidad teatral aparecida del Teatro del Oprimido (Boal 2009b, p. 48).

Otra canción significativa a resaltar se encuentra al final de la escena 10, como conclusión del diálogo entre el coro de estudiantes y el Tío Patilludo, donde éste consigue que canten con él:

"Callado, trabaje más, lararaleraralá.
Democracia o tiranía,
democracia o tiranía,
todos vamos a progresar
si pagamos siempre al día.
(...)
Trabaje sin entender, lararaleraralá.
De dinero y sea honrado,
pagando somos felices,
en un país esclavizado,
esclavizado,
¡esclavizado!"

Fiesta y felicidad para concluir lo que el personaje del Estudiante resume al terminar la escena: "Acabamos de tener nuestro primer diálogo con el poder establecido".

Este mecanismo de inserción de elementos musicales en esta obra constituye un interludio instructivo y brillante que da a la obra el carácter de una auténtica celebración teatral (Exarchos 1977, p. 10). En los textos teóricos escritos por Boal en el exilio argentino, *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas* y *Teatro del oprimido*, el autor recoge esta reflexión:

Al principio, el teatro era el canto ditirámico: el pueblo libre cantando al aire libre. El carnaval. La fiesta.

Después, las clases dominantes se adueñaron del teatro y construyeron sus muros divisorios. Primero, dividieron al pueblo, separando actores de espectadores: gente que hace y gente que mira: ¡se terminó la fiesta! Segundo, entre los actores, separó a los protagonistas de la masa: ¡empezó el adoctrinamiento coercitivo!

El pueblo oprimido se libera. Y otra vez se adueña del teatro. Hay que derrumbar los muros. Primero, el espectador vuelve a actuar: teatro invisible, teatro foro, teatro imagen, etc. Segundo, hay que eliminar la propiedad privada de los personajes por los actores individuales: Sistema Comodín (1974, p. 143).

Se puede decir que Boal en aquellos años, entre otros mecanismos, con la música, estaba recuperando la fiesta del teatro, y empezando a explorar técnicas para derrumbar los muros que se habían implantado en el mismo.

Porque musicalmente hablando, se puede describir *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo* como Samba, porque este es el ritmo que luce principalmente en la fiesta del carnaval brasileño, y esta obra puede pasar perfectamente por una mascarada carnavalesca. A través de las distintas escenas veremos pasar además de al Tío Gilito, a otros personajes del comic como Batman, Robin y Superman de la editorial DC, Mandrake

y Narda de las populares tiras de los periódicos, o el personaje de Disney Jose Carioca. De acuerdo con Exarchos, ya que en esta obra emerge claramente América con su doble cara, la elección de los héroes de dibujos animados se hace para que Boal retrate la Norteamérica dominante, a través del mundo esquemático y reaccionario de los cómics, conocido por las masas más amplias, en contraposición a la comprometida Sudamérica con su despreocupada alegría (1970, p. 11). Respecto a José Carioca, es el brasileño amante del carnaval, creado por Disney como parte de una estrategia llamada "política de buena vecindad" dirigida por el gobierno de Estados Unidos para mejorar las relaciones y conseguir apoyo político de los países latinoamericanos (Elisio dos Santos 2007), que tiene ecos con las situaciones políticas plasmadas en esta obra.

En la escena 4, entre bailes, aparecen una serie de personajes "tipo" dignos de preciosos disfraces/caracteres carnavalescos. Son presentados el Mexicano, con Zorba el griego de la película de Cacoyannis², con el indio Gunga Din del poema de Kipling y con el japonés Sakini de *La casa de té de la luna de agosto*. En otras escenas aparece el personaje Diosmoneda y la obra cuenta con las criaturas extraterrestres. Y continuamente son presentados personajes, la mayoría de las veces sin nombre propio, que son caracteres tipo: Ministro, General, Estudiante, Obrero, Reportero, Policía, Embajador, Mayordomo, investigadores, una socióloga, Madre, Novia... Es un desfile de máscaras de carnaval, fruto de la imaginación del autor, y espejo cargado de símbolos y contrastes que muestran esa sociedad latinoamericana que se encontraba en convulsión histórica durante aquellos años.

De alguna manera esto puede verse mejor en el siguiente tema que queremos analizar. De la mano de la música y el carnaval viene otro gran elemento estético a destacar de esta obra: el humor. En *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo*, el humor es la mirada que deforma la realidad para leer situaciones y conflictos sociales desde metáforas, a la vez deladoras y cautivadoras para el público. Boal crea una brecha cómica entre la descarnada realidad y la mirada que sobre ella se produce desde las máscaras de este carnaval. Se cambia el lenguaje de tragedia, opresiones y conflictos de América Latina por una comedia llena de gags. No pierde su fuerza delatora y cuestionadora, y a la vez que invita a la acción para el cambio social.

El humor está construido a base de gags muy rápidos que, aunque son parte de un texto escrito y es claro que se basan en lo verbal y funcionan, se puede entrever toda su potencia para llevarlo al espacio visual, a través de la caricatura corporal de máscara, de la parodia, lo grotesco y la utilización de la música.

La escena 7 es trepidante y de manera cómica se pasa por varios personajes y situaciones, haciendo un recorrido con fina crítica a través del humor por roles como los políticos y los científicos, y las desigualdades sociales. Tiene algunos gags verbales con los que podría pensar la audiencia que se encuentra ante un texto de René Goscinny: "Está investigando qué es lo que nuestro país debe investigar", o "Puede publicarlo si quiere, pero no le cuente nada a nadie". Recuerdan a "¿La oficina de información? No lo sé. Vaya a información y le informarán" en *Astérix legionario*. Permitámonos pensar que tal vez la conexión de estilo viene por la cultura común: Goscinny es un francés que pasó su infancia y adolescencia, y construyó sus referencias en Argentina, y esta obra está escrita en el exilio argentino por un Boal brasileño, que llegará a vivir en Francia. Hay que pensar que en el año 1971 que Boal escribe este texto, Goscinny está escribiendo *La residencia de los dioses*, una obra de madurez que es una sutil crítica a la especulación inmobiliaria y sus excesos que se vivían en Francia en esos años. Y tal vez es más que casual, porque en *Asterix* el tema de fondo de toda la serie, y en concreto en *La residencia de los dioses* es el mismo que en *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo*: una invasión de otras gentes.

Pero hablando de humor y Argentina, es obligado recordar al gran humorista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, Quino, maestro en el gag sintético, siempre en pocas viñetas, imágenes sencillas y diálogos breves, y consiguiendo transmitir grandes reflexiones

² *Zorba, el griego* es una película británico-griega de comedia dramática de 1964, dirigida por Michael Cacoyannis, y basada en la novela *Vida y aventuras de Alexis Zorbas* de Nikos Kazantzakis, que es una de las novelas más conocidas y quizá más populares del autor, publicada por primera vez en Atenas en 1946.

al lector. Es importante señalar que, mientras Boal escribía este texto en Argentina, Quino estaba escribiendo sus tiras más emblemáticas: *Mafalda*, una obra que abarca desde 1964 hasta 1973. Concretamente, en 1971, año de la publicación que nos ocupa, se encontraba en un gran momento y acababa de empezar a publicarse en Europa. El hecho de que Boal haya llenado *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo* de referencias comiqueras, aunque los personajes de Quino no aparezcan en ellas, hace posible establecer conexiones entre las obras de los dos autores. Los diálogos, especialmente breves, ingeniosos y cómicos, que revelan verdades profundas simultaneadas con un humor acertado, son rasgos comunes en la obra de Boal y Quino.

Hay elementos de humor basados en clichés y tópicos, un humor grotesco, que se entiende que pueden acercar el texto al público popular.

En la escena 21 se produce una especie de intermedio cómico con protagonistas los superhéroes, donde se desvelan sus relaciones amorosas, y aparece un humor basado en el sexo y diferentes tópicos. La escena 27 vuelve a poner a los superhéroes en una imagen quebrada, mostrando la infidelidad de Narda, el amor callado e imposible de Robin hacia ella, y el amor de Batman hacia Robin. Son escenas al estilo de las fotonovelas y comedias televisivas. Boal ya había utilizado el Teatro-fotonovela como técnica del Teatro Popular, desarrollando un antídoto crítico para lo que él llamaba una verdadera epidemia, de fotonovelas, vehículo de la ideología de las clases dominantes (Boal 2009b, pp. 53-54).

Esta secuencia se cierra en la escena 29, donde vuelve a ser usado el mensaje radiofónico/TV que nos recuerda al Teatro periodístico. Y concluye con el mensaje del Presidente que, cierra esos extraños episodios amorosos de los superhéroes, e incluso de las relaciones familiares apuntadas en la escena anterior, sentenciando: "el amor verdadero, el único amor, es el amor al dinero".

Pero en *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo* hay momentos donde el humor es muy inteligente. Tenemos paradojas imposibles: "¡Qué desolación! ¡Todo el país es ya mío! ¡Aquí ya no puedo enriquecerme más! Dios mío, Dios mío, es la muerte". Y se puede encontrar el uso de una fina ironía sobre los equilibrios de poder, como cuando usa el término "potenciales oprimibles".

En la escena 5 el lector asiste a una asamblea estudiantil digna de *La vida de Brian* de Monty Python. Aunque al final en la escena de Boal se levantan para pasar a la acción, el diálogo parece abocado a argumentaciones y contraargumentos, que se suceden y contradicen. Pero en realidad van mostrando más contradicciones y fallas del sistema. Además, volviendo sobre este conflicto cómico que se desarrolla en la asamblea estudiantil, en la escena 21 Superman argumenta que "las criaturas hablan mucho, pierden su fuerza, y entonces nosotros nos volvemos más fuertes". Ante las fuerzas sistémicas y los problemas sociales, Boal siempre ha llamado a la gente a pasar a la acción y de espectadores pasivos a convertirse en actores activos, espect-actores (Boal 2006, pp. 9-10). Como él mismo argumenta, el teatro es acción, es un ensayo para la revolución (Boal, 2009, p. 61).

Boal no usa un humor absurdo para mostrar sus opiniones políticas y criticar desde el doble sentido, sin que pueda ser objeto de censura por las elites. Lo que dice es claro. Augusto Boal, recién salido de la cárcel y de la tortura, en el exilio, apuesta por el humor como manera de comunicarse y de transmitir su pensamiento sociopolítico, y con humor llama a la reflexión y a la acción. Se puede así reconocer a un Boal, lejos de las sombras que conllevan términos como "oprimido", como una persona positiva y dispuesta, con esperanza y coraje, a una lucha por la transformación social.

Y así entramos en el último tema que queremos comentar en esta reseña: el pensamiento sociopolítico de Boal que se descubre en este texto. *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo* empieza con un "Érase una vez un bello y gran país donde todos eran felices (...) Y todos eran muy felices porque no había lucha de clases". Boal deja claro su objetivo desde el principio de la obra: quiere exponer las contradicciones y ambigüedades sociales de la

realidad latinoamericana, aspirando a contribuir a la conciencia crítica del público y a la acción para el cambio social.

Un elemento muy interesante de esta obra es el planteamiento de una invasión a través de infiltración indetectable solo entre estudiantes, obreros, campesinos, mujeres... No es solo una revolución armada y visible, sino que puede haber transformaciones sociales invisibles, constantes, crecientes. Sin embargo, en ese país ficticio se concede el permiso a matar a cualquiera de las personas pertenecientes a los grupos citados, por poder ser un invasor, aunque no lo sea. Recuerda a la represión que acababa de vivir el autor en sus carnes, pero desgraciadamente, también nos hace resonancias de situaciones en las que, aun en la actualidad, se esgrime un derecho a la legítima defensa pero que a menudo no es proporcional y genera víctimas civiles colaterales.

A la hora de hablar de represiones en la escena 20, hay un análisis de las diferentes formas de violencia que Boal pretende poner de relieve en la obra. Más concretamente, aparte de las formas visibles de violencia que todos pueden observar, hay una referencia a las formas invisibles, más profundas y más peligrosas, como son la violencia estructural y la cultural (Galtung, 1990). De forma característica, Boal señala: "la sangre es apenas una de las formas de violencia, inclusive una de las menos usadas porque es muy escandalosa", y habla de que hay "dos especies de torturas, una es espectacular, teatral, y otra pasa casi desapercibida, invisible a simple vista, discreta: el hambre, la miseria, el desempleo". Es otra invasión indetectable...

Y lo invisible recuerda al Teatro invisible, donde Boal buscó despertar a la acción libre a las personas sin que fuesen conscientes de que eran espectadores-receptores de una acción teatral (Boal 2009b, pp. 49-53). Su más personal "invasión indetectable".

En la escena 10 Boal no pierde la oportunidad de comentar cómo funciona el capitalismo y el neocolonialismo, tal y como estaba al uso en Latinoamérica de la mano de EE. UU., a través de una escena cómica, donde Tío Patilludo ofrece sus "servicios" al Presidente. Boal, incluso, decide que el Tío use términos en inglés en este momento de la obra. Cargada de humor y con canciones a ritmo de musical, esta escena ayuda a enfatizar las trampas del sistema. Los estudiantes y obreros aparecen como coro o masa que dialoga con los protagonistas y otros roles que poseen el poder, ya sea político o económico. En general, es recurrente en la obra el uso de una función coral entre diferentes grupos sociales, las masas populares. Como ha quedado señalado más arriba, hay roles que aparecen como tipos, Estudiante, Obrero... reflejando grupos sociales, sin nombres propios, fotografiando la sociedad más que a personas protagonistas. Sin embargo, hay escenas donde sí aparecen nombres propios para algunos de esos tipos de personajes. Un curioso ejemplo es Vladimir, un estudiante especialmente activo de la asamblea estudiantil. Como si su nombre quisiese hacer una indirecta referencia a cierto país y su revolución.

Otras problemáticas de la sociedad que Boal decide sacar a la luz, pueden verse en la escena 13. En esta ocasión, un Embajador extranjero explica cómo organizar una contrarrevolución sin tener que llegar a la guerra, como esas auspiciadas por EE.UU. en aquel contexto, y en otros más recientes. En la escena 24 este Tío Patinhas habla de profesionalizar la guerra, y como dueño de todos los negocios seguro que hoy día también abrirá empresas de Mac Armas y de Mac Mercenarios... Y en la escena final se presenta la paz y la libertad alcanzada, con un pueblo en la ruina y ente cadáveres, y una economía destrozada, que para resucitarla se necesita la ayuda del Tío Patinhas, que a su vez se enriquecerá, se mantendrá su presencia y ayuda ya para siempre, al igual que la presencia de la fuerza armada/superhéroes. Leer este texto no es solo permite ver la sociedad y la situación de cuando fue escrito, se pueden ver terribles paralelismos con nuestros días, lo que lo convierte en un texto sugerente para representarlo hoy.

Nos conmueve al final de la obra la escena 28, donde, sintéticamente y con una cadencia poética, se muestran las consecuencias de este conflicto violento y la guerra. Preguntas: ¿dónde están hijos, novios, soldados...? Y respuestas: diciéndonos que están muertos, en la cárcel o aun luchando...

Y ante todas estas situaciones de violencias, cuando se le vienen encima a uno, ¿cuál es la respuesta a dar?, ¿cuál es la respuesta por la que apuesta Boal? En el texto se habla de pasar a la acción, se pueden entrever respuestas armadas y violentas, pero también vemos en la escena 24 cómo parece que el autor se decanta por la solución dialogada. Pero el final de la obra tiene un sabor amargo, el diálogo fracasa y muestra lo que ocurriría de forma inevitable y oscura en Latinoamérica. La orgullosa ironía y la profunda conciencia de la realidad que brillan en esta obra permanecen inalteradas, apuntando a un futuro mejor (Exarchos 1977, p. 12). Esta fue, al fin y al cabo, la visión de Boal, que le llevó a crear el sistema del Teatro del Oprimido, donde los procesos de la Poética del Oprimido son llamadas a la liberación, centrados en la acción a través del teatro. Coincidiendo con Freire, que sostenía que el diálogo es una precondition básica para la humanización real de las personas, que necesitan investigar su pensamiento sobre la realidad y su acción sobre la realidad (praxis) (Freire, pp. 106-107, 137), a través de su obra, Boal sirve al objetivo de la conciencia crítica de la realidad y de la acción para la transformación social con absoluta coherencia.

“Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!” (Boal 2009a).

Referencias

- Abellán, J. (2001), *Boal conta Boal*. Barcelona: Institut del Teatre.
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido*. Ciudad Real: Naque.
- Boal, A. (2019). *El gran acuerdo internacional del Tío Patilludo*. Buenos Aires: Interzona.
- Boal, A. (2009b). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2009a). Mensaje Internacional del Día Mundial del Teatro 2009. [Online] Paris: International Theatre Institute (ITI). https://www.world-theatre-day.org/es/pdfs/WTD_Message_2009_ES.pdf
- Boal, A. (2006). *Legislative Theatre*. London & New York: Routledge.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2001). *Hamlet and the baker's son*. London & New York: Routledge.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México D.F.: Nueva Imagen.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Elisio dos Santos, Roberto (Septiembre de de 2007). Zé Carioca y la cultura brasileña. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historieta* 2(7) 177-188.
- Exarchos, T. (1977). (Prólogo y traducción) En A. Boal, *Θείος Πάππας [Tío Patilludo]*. Atenas: Dodoni.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Sanctum, F. (2009). El curinga: un investigador de alternativas. En T. Baraúna y T. Motos, *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido. Teatro del Oprimido*. Ciudad Real: Naque, 125-139.

Reseña

Trabajo sobre el Impacto de las Metodologías Dramáticas en la Educación Primaria: Desarrollo de Competencias Emprendedoras y Culturales

Paper on the Impact of Dramatic Methodologies in Primary Education: Development of Entrepreneurial and Cultural Competencies

Javier Suárez Parrondo

Estudiante de pedagogía en la Universidad de Oviedo, España

jsuarezparrondo@gmail.com

Para referenciar: Suárez Parrondo, Javier. (2024). Trabajo sobre el Impacto de las Metodologías Dramáticas en la Educación Primaria: Desarrollo de Competencias Emprendedoras y Culturales. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 87-88.

Fecha de recepción: 16 de abril de 2024
Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2024

Javier Suárez, estudiante de pedagogía en la Universidad de Oviedo, ha presentado recientemente su Trabajo de Fin de Grado titulado "Los beneficios la metodología dramática en la etapa de educación primaria para la consecución de la competencia emprendedora y en conciencia y expresión culturales". El objetivo de este estudio era investigar cómo las Artes Escénicas pueden ser utilizadas como una herramienta para fomentar el desarrollo de competencias emprendedoras y de conciencia y expresión cultural en la educación primaria.



Este estudio involucró a estudiantes universitarios que habían participado en proyectos y programas relacionados con las Artes Escénicas durante su educación primaria. Se siguió de cerca su progreso académico y sus experiencias a lo largo de los años posteriores a su participación en estos proyectos. Además, se contó con la colaboración de expertos en el campo de las Artes Escénicas en la educación, como un doctorado en esta materia de la Universidad de Oviedo, Emilio Méndez Martínez y la exdirectora del proyecto LOVA (La Ópera como Vehículo Educativo) en Asturias, Isabel Iglesias Cueva.

La metodología de investigación utilizada fue mixta, ya que se consideró la más apropiada para aprovechar los beneficios de la investigación cualitativa y cuantitativa, permitiendo así obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Además, esta aproximación permitió validar y complementar los hallazgos obtenidos a través de un enfoque con los obtenidos a través de otro, lo que profundizó en la comprensión y percepción de los estudiantes y profesionales sobre las metodologías dramáticas en el aula y su impacto en el desarrollo de competencias emprendedoras y de conciencia y expresión cultural.

Javier destacó la importancia del crecimiento socioemocional que experimentaron los estudiantes mediante el uso de las metodologías dramáticas, en particular, la metodología teatral, como una valiosa herramienta para el desarrollo de competencias emprendedoras y de conciencia y expresión cultural en la educación primaria. Los resultados subrayan la necesidad de una formación adecuada para los docentes y de asignar los recursos necesarios para garantizar una implementación efectiva y sostenible en el tiempo.

Estas conclusiones proporcionan una sólida base para investigaciones futuras en el ámbito de la educación y respaldan el uso de las metodologías dramáticas, en particular la metodología teatral, como una valiosa herramienta para el desarrollo de competencias emprendedoras y de conciencia y expresión cultural en la educación primaria. Los resultados enfatizan la importancia de seguir explorando el potencial del teatro como metodología educativa y de profundizar en el análisis de los resultados obtenidos para mejorar su aplicación en el ámbito educativo.

El tribunal evaluador concluyó que el Trabajo de Fin de Grado estaba estructurado de manera organizada, sistemática y creativa, manteniendo un alto nivel de rigor y lo calificó con una nota final sobresaliente.

Enlace a TFG: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/68904>

Reseña

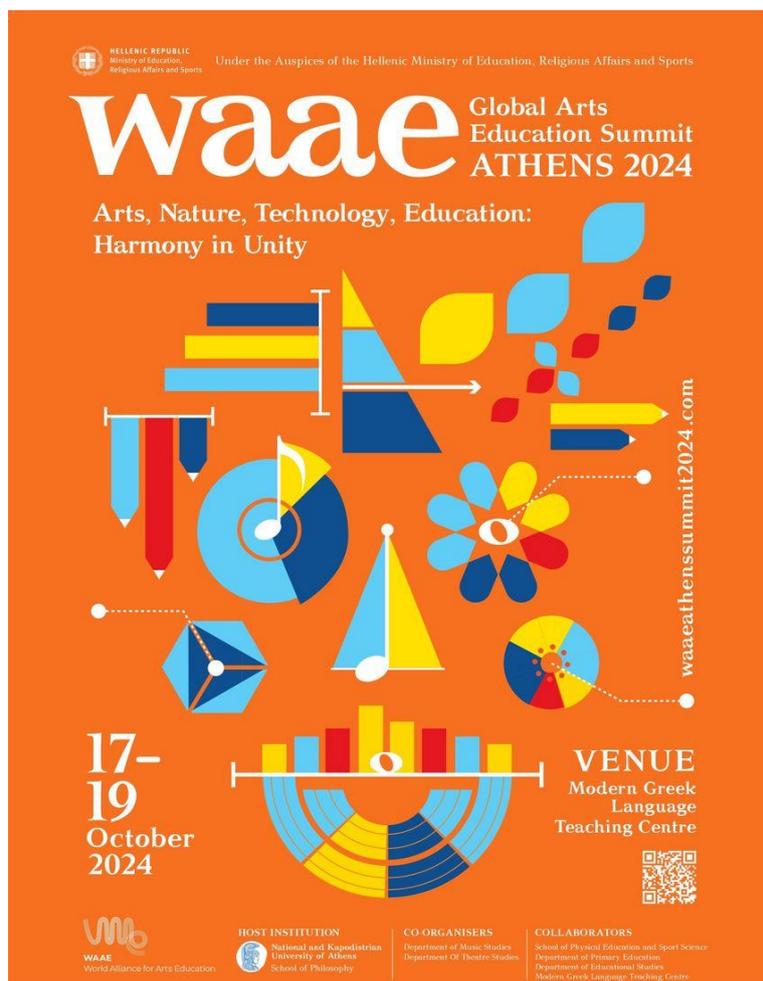
10ª Cumbre Internacional de la WAAE (Alianza Mundial para la Educación Artística) Atenas, Grecia, 17 - 19 de octubre de 2024

Koldobika Gotzon Vío Domínguez

Teatropedagogo y director teatral independiente, España/Grecia

urratxa@yahoo.es

Para referenciar: Vío Domínguez, Koldobika Gotzon. (2024). 10ª Cumbre Internacional de la WAAE (Alianza Mundial para la Educación Artística) Atenas, Grecia, 17 – 19 de octubre de 2024. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 6(11), 89-92.



Una nueva cumbre de la WAAE (*World Alliance For Arts Education*) tuvo lugar en Atenas del 17 al 19 de octubre de 2024. El Departamento de Estudios Musicales y el Departamento de Estudios Teatrales de la Universidad Nacional y Capodistriaca de Atenas (NKUA), coorganizaron esta 10ª Cumbre Mundial de la Alianza Mundial para la Educación Artística, bajo el título : Artes, Naturaleza, Tecnología, Educación: Armonía en Unidad.

La WAAE es una red que se fundó en bajo los auspicios de la UNESCO y está formada por cuatro importantes organizaciones internacionales que representan a las artes en la educación: la Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación (IDEA), la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA), la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) y la Alianza Mundial de la Danza (WDA). WAAE mantiene estrechos vínculos con la UNESCO, con la que mantiene un constructivo diálogo sobre cuestiones relativas a las artes en la educación.

La cumbre de este año, acogida en el Centro de Enseñanza de la Lengua Griega Moderna de la Universidad de Atenas, ha contado con la presencia de participantes y asistentes de 33 países y más de 55 Universidades, organizaciones internacionales culturales, educativas e interdisciplinarias. Su temática ha estado centrada en la interconexión de las artes, la naturaleza, la tecnología y la educación, y ha buscado poner de manifiesto cómo pueden interactuar estos campos y crear colectivamente. Se han presentado ejemplos tangibles de

investigación, prácticas artísticas y educativas, donde se desarrollan entornos de aprendizaje y enseñanza transformadora en diversas instituciones educativas, en la comunidad y en el campo de la salud, así como en prácticas e intervenciones interculturales.

La Cumbre comenzó con Cecily O'Neill, hoy profesora emérita de la Universidad Estatal de Ohio, que presentó la ponencia inaugural titulada *Makers of the Future*. Fue un privilegio y un placer poder escuchar a esta persona tan emblemática en el campo del Teatro en la Educación, así como poder realizar su seminario y conocerla de cerca.



El espacio de las ponencias plenarias también tuvimos la oportunidad de disfrutar con la profesora Rhoda Bernard, del *Berklee College of Music*, que presentó la ponencia titulada *Accessible Arts in Education: Personal, Philosophical, Political, and Practical Perspectives of Arts in Education for Individuals with Disabilities*. Y pudimos escuchar al actor y director Vasilis Koukalani, fundador del *Guild of Laughter*, que en representación del escritor y fundador del *GRIPS Theatre* de Berlín, Volker Ludwig, presentó la charla con el tema *The World is Full of Contradictions and Injustice: Theatre for Children in the 21st Century*.

A lo largo de los tres días de la Cumbre se sucedieron comunicaciones, paneles, talleres y pósteres, agrupados en distintas temáticas, como por ejemplo: resiliencia y la salud a través de las artes, las artes para la intervención social, la necesidad de formación del profesorado y el intercambio de buenas prácticas a escala internacional, desde la educación preescolar hasta la educación de adultos y el aprendizaje permanente... Estos espacios dieron la oportunidad de compartir, conocer y reflexionar con otros profesionales de todo el mundo a cerca de la investigación y la práctica en el ámbito de las artes en la educación, y debatir formas viables de intervención a través de las artes en la práctica. Fueron especialmente interesantes algunas presentaciones donde se mostraron experiencias e intervenciones que estaban construidas, poniendo en juego diferentes artes a la vez.

También se celebraron actuaciones y eventos artísticos basados en las artes en la educación (*art-based*), con un doble carácter investigador y artístico/social. Este fue un aporte significativo y muy bien valorado por los participantes, ya que fusionaba teoría y práctica.

Además, durante los tres días se llevaron a cabo actividades artísticas, actuaciones, presentaciones y exposiciones de instituciones y organismos de todos los niveles educativos. Los participantes en la conferencia tuvimos la oportunidad y el placer de asistir a actuaciones de niños y niñas, adolescentes y adultos presentando sus creaciones inspiradas en la música, la danza, el teatro y las artes visuales.



Pero no hay que olvidar que este encuentro de la WAAE tiene un marcado carácter de Cumbre, y por ello contó con espacios de reuniones de las organizaciones internacionales, que funcionaron como foros abiertos para la reflexión sobre las artes de la música, el teatro, la danza y las artes visuales en la educación. La exposición de las conclusiones de estos debates quedo estrechamente unida a la presentación del representante de la UNESCO Ke Leng, Coordinador de Programa, *Cultural Policies and Development Entity*, con la ponencia titulada *Multi-Stakeholder Engagement Towards Effective Delivery of Culture and Arts Education*. Nos presentó el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística¹, adoptado por los Estados miembros en Abu Dhabi, en febrero del 24, donde también estuvieron presentes representantes de WAAE, y nos hizo un llamamiento a la sociedad civil para que apoyemos el seguimiento de la aplicación del nuevo marco en todos los países. Entre los compromisos asumidos en este marconcabe destacar: dar mayor prioridad a la educación cultural y artística en la formación del profesorado, hacer más hincapié en las culturas y el patrimonio locales y autóctonos en el aula, y reconocer mejor las competencias artísticas y culturales en el mundo profesional. La cumbre de Atenas ha sido un paso más en el camino de años de diálogo con UNESCO. Los resultados de los debates surgidos de los grupos de trabajo han sentado las bases para la redacción del Manifiesto de Atenas para las Artes en la Educación por parte de la UNESCO, y han abierto puentes para la colaboración práctica de organismos de investigación y sociales con el objetivo de una integración más sustancial de las artes en entornos de aprendizaje intercultural y en la vida cotidiana.



a Cumbre de la WAAE ha permitido a las cuatro artes y las organizaciones que las representan, crear puentes de comunicación y colaboración entre ellas, pero sobre todo las reflexiones de estos días en Atenas constituyen puentes entre culturas, educadores, investigadores y artistas de todo el mundo.

Para IDEA, Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación, recién salida de su último Congreso Internacional, celebrado en Pekín, China, del 15 al 20 de julio, y donde en asamblea general se eligió a la nueva junta directiva, esta ha sido una nueva cita. Los dos días posteriores a la Cumbre, y aun acogidos por la NKUA, realizamos el encuentro de IDEA Europe, donde las distintas organizaciones y miembros europeos de IDEA hemos tenido la oportunidad de compartir reflexiones y plantear nuevas iniciativas y proyectos.

No podemos concluir esta pequeña nota del evento sin agradecer al equipo humano que ha hecho posible esta grata e inspiradora experiencia. Agradecemos a los voluntarios, al equipo técnico, a los miembros de los comités organizador y científico, y a los necesarios nombres propios de los cuatro Presidentes de las Organizaciones Internacionales: Sanja Kršmanović Tasić (IDEA), Teresa Torres de Eça (InSEA), Patricia González Moreno (ISME) y Sarah Knox (WDA), así como principales responsables y promotoras desde la Universidad Nacional y Capodistriaca de Atenas, Smaragda Chrysostomou y Clio Fanouraki, presidenta del Comité Científico.

¹ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135_spa.locale=en

Juliana Saxton, *In memoriam*

El 19 de diciembre de 2024, el mundo del teatro/drama en educación perdimos a la Profesora Juliana Saxton. La Doctora Saxton fue profesora emérita del Departamento de Teatro de la Universidad de Victoria. Escribió sobre las artes en la educación, especialmente sobre arte dramático y educación teatral; fue maestra, impartiendo clases y conferencias a escala internacional. Dedicó parte importante de su investigación a las artes como integradoras de los planes de estudios y como medio para explorar cuestiones de educación, salud y justicia social.



La Profesora Saxton fue todas esas cosas y muchas más. Pero además Juliana fue una maravillosa persona que dejó incalculables cantidades de inspiración a mucha gente, a partir de sus escritos, y sobre todo de su arrolladora personalidad. Conocí a Juliana hace siete años en Canadá y aquel encuentro marcó radicalmente mi mirada posterior, sobre la educación y sobre la vida. Su personalidad, tan fuerte, simpática y cariñosa... tan carismática, tuvo un impacto en mí que aún perdura. Qué pena tan honda. No hay palabras para expresar la tristeza que deja en mí su pérdida. No quiero ni imaginarme el sentimiento de toda la gente que tuvo el privilegio de tratar con ella durante años.

Descanse en paz. Que no se nos olvide tu espíritu.

Ojalá su partida impulse publicaciones en español de sus legendarios escritos.

Gracias por todo.

Emilio Méndez Martínez

