

La seducción de apropiarse de las ideas-palabras

Procesos dramáticos colaborativos con adolescentes.
Una herramienta educativa y social

ESTER TROZZO

Profesora de Lengua y Literatura, Actriz, Profesora de Arte Dramático, Dramaturga, Poeta, Especialista en Docencia Universitaria. Titular de las cátedras: Enseñanza-aprendizaje del Teatro y de Práctica de la Enseñanza en el Profesorado de Teatro de la Facultad de Artes y Diseño de la UNCuyo. Fundadora y coordinadora de la RED Nacional de Profesores de Teatro. Pedagoga teatral, coautora de "El Teatro en la escuela" y "Teatro, adolescencia y escuela" de la editorial ALQUE. Responsable de la producción de textos en la línea pedagógica de la Editorial del Instituto Nacional del Teatro.

Este artículo pretende incursionar en un campo poco explorado: el de la dramaturgia relacionada con el alumno-actor /espectador /productor/ lector de entre 12 y 18 años. Se aborda la expresión Creación colectiva y se revisan sus múltiples acepciones. Se plantea la necesidad de investigar en relación con la producción sistemática de textos DRAMATÚRGICOS Y ESPECTACULARES COOPERATIVOS y la importancia de otorgarle a los adolescentes, LA PALABRA, aspectos poco atendidos desde la escuela todavía. Este acercamiento a una literatura dramática colectiva específicamente adolescente no implica la desvalorización del abordaje en la escuela de literatura dramática de autor consagrado.

Introducción

La cultura dominante en nuestra sociedad ha construido una forma de vivir llena de categorías y denominaciones. Hoy nuestra experiencia vital transcurre en una realidad en la que parece estar todo hecho.

Reaccionando con furia, mirando perplejos o aceptando angustiados, nuestros adolescentes se encuentran atrapados en un mundo cultural que legitima la impotencia y la injusticia como si fueran designios del cielo.

Además han pasado a ser, para muchos de nosotros que nos consideramos "educadores", una pesada carga o, peor aún, una amenaza. No tenemos demasiada idea de "cómo sigue esto de tratar de que nos obedezcan y de que aprendan algo". Ellos, a su vez, perciben el mundo como una producción inservible y adulta a la cual es mejor ni acercarse.

Por otra parte, a su alrededor, afiches, propagandas y programas de TV les plantean claramente lo que **deben tener** para ser felices.

El hoy, en tanto, sigue construyéndose sin ellos y, lo que es peor, sin nosotros, sus educadores. De tanto estar *globalizados* nos hemos olvidado *de qué y para qué estamos hechos* y no recordamos, no reconocemos la capacidad infinita de rehacer la realidad que tiene el hombre y del valor estratégico que posee el Teatro en esa gesta.

Es desde este lugar desde el que quiero plantear el valor de una dramaturgia adolescente como poderosa instancia de trabajo ÉTICO. Deseo plantear la posibilidad de abordar sistemática, inteligente y valientemente, desde el teatro, la educación en actitudes y valores.

El saber teatral, como cualquier otro campo de conocimiento, no es plano. Es un objeto prismático que nos permite abordarlo desde diferentes planos de contenido. Mientras más caras de él aborden nuestros alumnos, más cerca estarán de la posibilidad de apropiárselo.

Los enfoques de abordaje pedagógico del teatro están evolucionando rápidamente. Hoy se hace indispensable superar parcialidades que prioricen únicamente el ejercicio de destrezas o que se centren sólo en el carácter expresivista y expansivo del juego dramático, o que se detengan en el análisis descriptivo de elementos del texto escrito y en la acumulación de datos literarios e históricos. Aprender teatro en la escuela implica para un adolescente todo esto, pero mucho más: la posibilidad de fortalecer su autoconstrucción explorándose y diciéndose a sí mismo.

Este trabajo reflexiona sobre las posibilidades pedagógicas que brinda el abordaje de una dramaturgia cuyo destinatario es el alumno-actor /espectador / productor / lector de entre 12 y 18 años.

En la medida en que el Teatro se vaya instalando como materia curricular en las escuelas, los profesores deberemos avanzar fuertemente en nuestro proceso de profesionalización y eso implica, entre otras cosas, investigar y perfeccionar caminos conceptuales y metodológicos en relación con la producción y apreciación sistemática del texto dramático y del texto espectacular, aspectos poco atendidos desde la escuela todavía.

Este acercamiento a una literatura dramática específicamente adolescente, en muchos casos de producción plural y colaborativa no implica, de ninguna manera, la desvalorización del abordaje en la escuela de literatura dramática de autor consagrado. Todo lo contrario, pretende ser el puente, el intermediador, para que el adolescente no tenga que hacer un salto, de un solo tirón, desde la obra de Teatro infantil, a la obra de Teatro para adultos.

Algunas consideraciones acerca de los procesos dramáticos de producción colaborativa

En el ámbito de la pedagogía teatral, se advierte una utilización un tanto ambigua de la expresión *Creación colectiva*. Se suele designar con ella a una muestra espontánea del resultado de una improvisación, a la adaptación cooperativa de un texto de autor y al proceso mediante el cual un grupo se propone decir algo y va construyendo colectivamente un texto de acciones que luego, o ellos mismos o un dramaturgo, van escribiendo y reajustando hasta llegar a un texto escrito definitivo a partir del cual se realiza una puesta en escena.

Desde este trabajo se considera que, en los cuatro casos, hay un proceso colectivo de cons-

trucción, pero se denominará al primero producción de un *texto improvisado* (del que, habitualmente, no queda registro escrito) y al segundo, producción de un *texto adaptado*. En relación con el tercer caso, si la construcción escrita del texto es el resultado de escrituras plurales, que se van ensamblando y ajustando entre todos, lo denominaremos propiamente *creación colectiva* y si el proceso plural y colectivo es el de búsqueda temática, el de ir jugando posibles situaciones dramáticas para ir “diciendo en acciones” lo que se han propuesto decir, pero el texto final, la línea de la historia, la estética de resolución del texto dramático literario es responsabilidad de una persona, lo llamaremos *texto de autor de proceso dramático colaborativo*.

La construcción colectiva como proceso dramático

La construcción colectiva espectacular es una manifestación que se puede rastrear en las primeras ceremonias rituales de casi todos los pueblos, en los juegos teatrales bufonescos de la antigüedad clásica, en la Farsa de la Edad Media, en la “Commedia del Arte de los siglos XVI y XVII y en muchas manifestaciones más actuales, aunque en cada caso tengan distintas finalidades y características. Pero hay algo constante en cada aparición de lo grupal y es la necesidad de expresar las propias vivencias del hombre en su contexto histórico social en tanto que, como sujeto productor de significación, sólo puede expresarla en la interacción grupal en relación con otros.

Para algunos investigadores los grandes movimientos de creación colectiva en el mundo moderno, aparecen en 1960, en Estados Unidos.

Un espectáculo ofrecido por el Living Theatre surgido de la improvisación fue “*Paradise now*” (1968). El texto, que existía, comprendía dos páginas, y a partir de ese esquema, los actores y el público improvisaban. En 1970 se presenta “*El legado de Caín*”, que consistía textualmente en un borrador que servía de guía para la creación colectiva y se representaba en la calle. El Open Theatre, fundado en New York en 1963, realizó experiencias colectivas incluyendo danza, mimo y sonidos.

Sin embargo, en latinoamérica este modo de producción teatral tuvo gran fuerza como instrumento ideológico a partir de los años 50/60. Es de destacar, en este plano, la importantísima tarea de Augusto Boal, con su “Teatro invisible”, como estrategia de movilización del pueblo oprimido, en Centroamérica. En Colombia,

Santiago García y Enrique Buenaventura, considerados maestros en la metodología de la creación colectiva, impactaron en la dramaturgia espectacular del resto de América y aún de Europa.

Si bien la creación colectiva dio lugar a producciones muy significativas, fue un procedimiento despreciado y descalificado por los elencos profesionales. Recién fue legitimado en agosto de 1973 con el "Manifiesto de Manizales" que surge del V Festival Latinoamericano de Teatro. En sus puntos centrales este manifiesto expresa:

*[...] el fenómeno de la Creación Colectiva aparece entre otras causas por la carencia de autores que den cuenta de la realidad. El grupo de trabajo se ve precisado entonces a sustituir al creador individual planteando una nueva forma de creación: la colectiva. En ésta no hay jerarquía ni división entre trabajo técnico e intelectual sino que todos se capacitan igualmente para cumplir todas las funciones dentro del grupo. El grupo de trabajo es entonces el ente que reúne en sí los aportes de los integrantes para producir sus propias obras. No debe, sin embargo, desecharse el legado cultural existente. En la medida en que un texto escrito sea útil, se lo acepta, o modifica, hasta irreverentemente, para que se convierta en un elemento vivo y operante. [...]*¹

Valor pedagógico de estos procesos

Los procesos que posibilitan la construcción colectiva de textos dramáticos, como vivencia grupal de creación de un producto estético expresivo, posibilitan una serie de aprendizajes muy importantes para el grupo de alumnos adolescentes que se involucre en ellos.

Algunos de estos aprendizajes están relacionados con el proceso de individuación y de autoconstrucción.

Al resolver un producto colectivo, los alumnos se sienten comprometidos a participar activamente en vistas a un objetivo común, interactuando y siendo capaces de lograr que sus intereses sean escuchados y de aceptar y valorar, también las propuestas de sus compañeros.

Otros aprendizajes están relacionados con el desarrollo de la capacidad ampliada de lectura comprensiva. Entendemos por capacidad ampliada la lectura y comprensión de todo tipo de textos sociales. Nos referimos, por ejemplo, a ser capaces de leer la gestualidad de dos personas que están conversando; la carga signífica de la forma, la distribución espacial y el color, en una escenografía; el complemento de sentido

que la luz y el sonido aportan a una puesta en escena; la carga ideológica que los contextos aportan al mensaje de los textos.

Los adolescentes, los textos y la escuela

Una oferta muy limitada

Como profesores, todos podemos listar y caracterizar material lector representativo de literatura adulta y también de literatura teatral infantil. Sin embargo ¿podríamos, con la misma soltura que nos da la claridad, cantidad y calidad de la oferta, caracterizar material lector para adolescentes?

Dificultades ideo-léxicas

El adolescente está atrapado en un cronolecto fuertemente determinante. Si no habla como sus amigos queda excluido. Percibe que entre el lenguaje de los textos literarios y su discurso cotidiano hay, en ocasiones, más de abismo que de puente.

La seducción de apropiarse de las ideas - palabras

Durante la niñez las palabras se captan como objetos propios de los adultos y los libros. Objetos que cuesta poseer. Que suenan y se comportan de un modo bastante incomprensible.

El adolescente, en su arduo esfuerzo por adueñarse del mundo, se reencuentra con las palabras desde un lugar nuevo: el de "conquistador". Las descubre y las explora como recipientes de conceptos, como escondite de las ideas.

Es decir, en esta etapa, están fuertemente ligadas con el proceso de autoafirmación. El adolescente toma decisiones sobre las palabras, las "refunda" y les otorga una carga semántica que tiene, en ocasiones, más que ver con su sí mismo y con el acotado grupo de pertenencia, que con el contexto cultural vigente.

El lenguaje escolarizado como intocable

¿Tiene claro el Sistema Educativo, que en el adolescente continúa despierta la necesidad lúdica, placentera y ontológica que tenía de niño, de establecer con la Lengua relaciones más allá de la didáctica, más allá del aprender normativa? Me refiero al derecho de relacionarse con la Lengua sin un fin instructivo-informativo, sino como búsqueda de espacios de autoconstrucción y de apropiación de valores éticos y estéticos.

La escuela se queja del desinterés de los adolescentes por leer, pero poco hace por acercarlos a una literatura que les resulte significativa y, sobre todo, por ayudarlos a descubrir el valor

del lenguaje verbal como instrumento para comunicar experiencias vitales esenciales, para crear belleza y para trascender.

Múltiples miradas del proceso de producción de un texto dramático en colaboración con los alumnos.

Desde la lingüística

La pragmática, una disciplina lingüística incorporada al análisis de las lenguas recién en la segunda mitad del siglo XX, tiene por objeto estudiar el lenguaje en relación con aquéllos que lo usan. Mira los actos lingüísticos en los marcos en que son ejecutados.

Esta mirada nos aporta un importante apoyo para sostener el valor de la creación colectiva y de la producción colaborativa como eventos comunicativos, ya que son actos de habla fuertemente comprometidos con el aquí y el ahora del emisor, que se mantiene en sutil equilibrio entre el decir de la lengua oral, fuertemente vital y un tanto permisivo, y el decir de la lengua escrita, más prestigioso y permanente.

En estos procesos de producción plural, el tejido textual es el resultado de dos momentos lingüísticos bien diferenciados: Los actos de comunicación verbal y la creación de un texto escrito. Veamos la dimensión y las características de cada uno.

Los actos de comunicación verbal son momentos complejos y pluridimensionales. En el uso y por el uso del lenguaje los hablantes, durante su creación:

- ordenan y clarifican su mundo interior en relación al contexto que los rodea;
- instituyen, con referencia a ellos mismos, un campo de percepción donde sitúan a los objetos y a los otros, estableciendo relaciones espacio-temporales, proyectando sus discursos y proyectándose a sí mismos con ellos, en el ámbito del “ya” vigente;
- se apropian de la Lengua, completando formas vacías, semantizando todas las entidades de la lengua y en particular las formas indiciales y apoyando con gestualidad y acciones, la carga de significado construida;
- establecen relaciones interpersonales e intersubjetivas y adoptan juicio y postura vital ante sus interlocutores y sobre las personas no interlocutivas;
- asumen su propio discurso y contemplan las situaciones en él recreadas, modalizando sus enunciados;
- construyen textos que revelan integración y coherencia;

- realizan una producción fónica en la que los ritmos, tonos y en general, todo el fluir sonoro, incluyendo el fuerte valor semántico de los silencios, son verdaderos aportes de sentido a la trama textual.

Decimos que la situación de comunicación verbal constituye un cuadro multidimensional, porque repercute en el enunciado, cuyo valor de comunicación no se agota en los elementos léxicos y gramaticales en él presentes, sino que se carga y se refuerza con la riqueza paraverbal de la situación comunicativa que posibilita el “sí mágico” del Teatro.

Ese valor comunicacional es revelador de la actuación real del joven hablante en la comunidad y testimonia sus modos de comportamiento, puesto que torna patente su forma de vida, su condición de ser en relación y su auto percepción.

A partir de este poderoso, aunque aparentemente ingenuo, juego de creación socializada de un texto oral, vemos a los adolescentes realizar un gran esfuerzo en situarse, para resolver el mapa de su geografía interna, asumiendo la situación relativa que atribuye a sí mismo y la que atribuye a los demás, su convergencia y divergencia con éstos, los presupuestos de esta misma y las implicancias de esa praxis social.

A este punto sumemos la posibilidad que le brinda este juego dramático de ensayar posibles modos de ser y hacer, de pensar y resolver, que, sin serles propios inquietan y despiertan los deseos de los adolescentes de probar y realizar posibles roles de interacción social y de resolución personal del mundo interno.

El segundo momento lingüístico, *la producción del texto escrito*, tiene en este proceso vivencial un fuerte sustento argumental y de cohesión. Generalmente se va produciendo el texto escrito en el taller, sometiéndolo a numerosas revisiones y ajustes hasta sentir que el producido refleja las vivencias previas.

Los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la adecuación social de éstos. Las instituciones educativas controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discursos.

La producción colectiva de textos dramáticos sería, en este caso, un discurso con bastantes posibilidades de auto-regulación y por lo tanto un verdadero “antivirus” contra la programación interna frente a la relación “discurso controlador-discurso liberador.”

Desde la psicología cognitiva

Comenta Cousinet en su libro: "El nuevo método de trabajo libre por grupos" ²

"...Qué brutal es el cambio en el sistema de aprender que impone al niño el comienzo de la escolarización y su permanencia en el sistema. Especialmente el adolescente, sediento de realidad, quiere apropiarse de sus circunstancias y de su entorno pero la escuela le va enseñando fragmentos de la realidad de uno en uno, como de mala gana, con lentitud infinita.

La ciencia del ser y del convivir, verdadero botón del aprendizaje adolescente, se le presenta escolarmente en forma analítica, fría y clasificada. Parece que las lecciones vitales han sido distribuidas en el currículum por un avaro..."

Esta cita, con una evidente postura pedagógica de fuerte compromiso con la realidad, nos lleva a reflexionar acerca de los importantes aportes que el constructivismo y la psicología cognitiva ofrecen a nuestra práctica docente.

Cuando un sujeto, en este caso el adolescente, aprende, realiza en primer lugar un movimiento hacia el objeto de aprendizaje, captando de él una importante información básica como resultado de una percepción inicial de los estímulos que le aporta el propio objeto. Una vez extraídos los datos básicos, avanza a un siguiente estadio centrado en el enfoque del objeto desde el sentido o los sentidos más idóneos para profundizar en el conocimiento. Consigue así los datos más precisos y específicos para confrontar con los que ya posee y realizar una reconstrucción y reorganización global de lo que sabe.

Finalmente podrá hacer extrapolaciones y aplicaciones de tales saberes a situaciones distintas a las del aprendizaje.

En todo este proceso de adquisición y construcción, el alumno aprende poniendo varios sentidos en actividad simultánea, refuerza y mejora los circuitos neuronales, incrementa las posibilidades de apropiación del saber y facilita los futuros procesos de evolución y aplicación de ese saber en otros ámbitos.

La creación colectiva pretende promover esta forma vital y multisensorial de acercamiento al objeto de aprendizaje: por un lado, la praxis social en un marco de actitudes y valores voluntaria y cooperativamente construidos y por otro, el manejo competente de estrategias de producción textual y de criterios estéticos.

Si la memoria es la posibilidad de utilizar organizadamente la experiencia, la posibilidad de experimentar individual y socialmente varias

formas del ser y del acontecer en relación, implica un modo de permanente y dinámica reordenación de datos. Dicho de otro modo, la creación grupal de un texto dramático activa la memoria colectiva e individual y la transforma en instrumento de posible cambio o reacomodación interna de la realidad percibida.

Sin las memorias de las cosas, de los gestos, de las conductas, el aprendizaje se convertiría en una repetición interminable hasta el hastío. La memoria expresiva colectiva, es la que sitúa y centra al ser humano en su tiempo y en su lugar, permitiéndole, si sabe y si puede, reafirmar o transformar esa realidad delimitada utilizando sólo la información que reúne las condiciones de aplicación, economizando así aprendizaje.

Vista desde este ángulo, la producción colectiva de textos dramáticos es economía pura. Difícilmente encontremos en ella redundancia de pensamientos, textos o acciones.

Desde el Teatro y la educación estética

El actor en formación, desde una mirada tradicional, suele estar apegado a un texto que no le es propio. Muchas veces su admiración y respeto por el autor lo lleva a hacer un esfuerzo tan grande por tratar de dilucidar qué habría querido decir el autor con cada palabra que utilizó, que su interpretación se hace lenta, insegura, llena de acciones secundarias (tomar lentamente una fotografía y observarla, respirar profundo, fruncir las cejas, etc.) y pierde así el poder y la magia de subyugar al espectador haciendo creíble lo que interpreta. La meta del actor no es la de crear un muestrario estático de emociones sino la de hacer fluir relaciones dinámicas. El Teatro es conflicto, movimiento, transformación, y no simple exhibición de estados de ánimo. Es verbo, no adjetivo.

Bastaría recordar algunas actuaciones escolares llevadas a cabo por adolescentes para saber que esta descripción de una actuación poco convincente, apegada a un texto, es una cruda verdad.

Este análisis no apunta en absoluto a desmerecer el texto teatral, todo lo contrario, intenta señalar que la envergadura del texto puede paralizar los procesos internos de comunicación y emisión de mensajes más allá del intelecto.

Por eso es imprescindible aclarar que este análisis es desde el hecho teatral y no desde la literatura. En tan importante y tan propio del Teatro priorizar el trabajo con los afectos y el fluir del mundo interno de los alumnos produciendo un texto propio, como el priorizar los

valores estéticos inherentes al texto de Literatura producido por un profesional.

La naturaleza misma de la estructura dramática necesita que se trabaje en términos no del "ser" del personaje sino del "querer". Los "jugadores" de la creación colectiva no se preguntan "quiénes son" sino "qué quieren" y sus acciones se transforman en voluntad que concreta la idea. La voluntad teatral objetiva la meta.

Pero, esta meta y esta voluntad, además de ser concretas, adquieren al mismo tiempo una significación trascendente y arquetípica: un adolescente discutiendo los límites que un adulto intenta ponerle, no es sólo José discutiendo con su padre, es la simbolización de la dialéctica adolescente entre la búsqueda de libertad y la necesidad de ser contenido y protegido por un adulto.

El juego dramático le da identidad a las ideas, las circunstancia y las contextualiza para que accionen en la vida de los hombres.

La idea abstracta transformada en voluntad concreta, en circunstancias determinadas, provocará la emoción que espontáneamente encontrará la forma teatral adecuada, válida y convincente para el grupo que está produciendo el texto colectivo y por ende, al espectador. Decisiones estéticas que comienzan siendo el resultado de una búsqueda intuitiva y que las necesidades internas de los alumnos y la información estratégicamente administrada por el profesor van transformando en el resultado de un saber.

Vista la creación colectiva como objeto estético, podemos afirmar su controvertido pero innegable valor formativo si la concebimos como un proceso complejo que va cumpliendo con diferentes etapas igualmente sustanciales. Hay un tiempo para la puesta en común de intereses y la enunciación colectiva del proyecto. Un tiempo para interactuar lúdicamente con la realidad, improvisando situaciones y decidiendo modos de resolución de los conflictos hasta producir una trama básica. Y hay un tiempo de concienzudo y sistemático esfuerzo de producir un texto final único, de trama coherente y estética uniforme.

Ahora, un poco de historia:

Es honesto que confiese que yo escribí muchos textos que leí previamente en el corazón de mis alumnos adolescentes del taller de Teatro del Colegio "Nuestra Señora del Rosario" de Lavalle, Mendoza. Lavalle es un Departamento al noreste de la provincia en el que hay grandes extensiones desérticas. En él ocurrió la primera fundación de Mendoza, cuando las

Lagunas de Huanacache (hoy casi sin agua a causa de los diques y represas de la montaña) estaban florecientes de vida. Allí, en medio de la aridez inhóspita, viven los huarpes, indígenas pacíficos, crianceros de cabras y ñandúes. A pesar de que en los Manuales escolares argentinos dice: *...los huarpes vivían en las Lagunas de Huanacache*, muchos de esos hermosos adolescentes huarpes, como los que fueron mis alumnos, hoy siguen asistiendo al Colegio.

Comencé con esta experiencia de Taller en 1974. La propuesta resultó, al principio, absolutamente desconcertante. Como era una coprogramática con asistencia libre, al principio tenía una población diferente cada clase. Venían a investigar "de qué se trataba". De a poco se fue consolidando un grupito, mayoritariamente femenino. "No es cosa de hombres", comentaban los padres en las reuniones.

Cuando el Ministerio de Cultura de la provincia comenzó a organizar los Certámenes Intercolegiales de Teatro decidimos que participar podía ser una experiencia muy significativa para nuestros alumnos. La mayoría no conocía la ciudad, no había ido nunca al cine, mucho menos a un teatro.

Comenzamos preparando una obra de autor y, contra todos nuestros pronósticos, en lugar de inhibirse y atemorizarse, nuestros chicos disfrutaron y se divertieron de tal manera en el escenario, que arrasaron con los premios. Para Lavalle fue un acontecimiento.

Durante varios años más seguimos preparando obras de autor, ya no una, sino dos, porque la cantidad de alumnos aumentaba día a día.

Llegó un momento en el que tampoco esta solución funcionó. El grupo seguía creciendo. Preparar tres obras diferentes era un trabajo de locos. Organizaba cada grupo para cada obra y, en cada encuentro, alguien se había cambiado de grupo. El motivo de estos cambios era "ponerse o dejar de estar" de novio con otro integrante. En una situación común, eso se arregla con un reto y cada uno a su lugar, pero cuando el colegio es para los chicos la única posibilidad de encuentro, ya que viven a muchos kilómetros unos de otros y no hay casi medios de transporte, el estar juntos para los noviecitos se vuelve prioritario.

Un texto que diera la posibilidad para que 70 chicos estuvieran en escena era difícil de encontrar. Ese fue el motivo por el que comenzamos a escribir nuestras propias obras. Motivo que no impide a un grupo profesional representarlas con un elenco reducido, resolviendo

varios personajes con un mismo actor, ya que nunca conviven en escena grupos numerosos.

Fue tan maravillosa y emocionante la experiencia estética de escribirlas, como la experiencia humana de compartir las conversaciones previas que las inspiraron. Dudo que Platón o Aristóteles hayan profundizado en reflexiones filosóficas de un modo tan comprometido y apasionado como el nuestro.

Los textos surgieron de tanto jugar a revisar la vida. Los chicos me los entregaron en acciones, sentimientos y palabras. Yo sólo escribí un guión y decidí una estética.

Todo profesor de teatro puede llegar a experiencias como ésta, en la medida en que se acerquen al texto dramático concibiéndolo no sólo como palabras, sino también como espíritu y promuevan en sus alumnos construcciones desde situaciones de juego creativo, de búsqueda, de encuentro libre y respetuoso, de indagación interior. Estos textos servirán para que nuestros adolescentes no olviden su propia sabiduría. Aquélla que les permite leerse con tanta fluidez por dentro.

El riesgo del didactismo

Esta historia, si bien está referida a una situación particular, resulta paradigmática porque plantea una situación recurrente en las prácticas pedagógicas de muchos colegas. Y, en ocasiones, es fuente de angustias y discusiones porque hay, en todo profesor de Teatro responsable, una preocupación en relación con este tipo de textos: el riesgo de que la intención pedagógico-didáctica opaque la calidad dramática.

No hay recetas mágicas para que esto no ocurra, pero sí pueden señalarse algunas características textuales a tener en cuenta:

- Los personajes evolucionan *accionando* y *recitando la historia*.
- Las temáticas, si bien nacen de inquietudes concretas del grupo, tienen que alcanzar *suficiente universalidad* como para merecer ser compartidas por otros grupos de espectadores, intérpretes y/o lectores.
- *No corresponde apelar a gags televisivos remanidos*, salvo que la intención sea la parodia como disparador para la reflexión posterior.
- Es saludable *utilizar recursos de distanciamiento*, que crean complicidad lúdica con el público y lo “ayudan a ver”. Por ejemplo: carteles, narrador, la obra dentro de la obra, canciones, actores representando entre el público, fuera del

espacio escénico, secuencias de escenas en las que se mantiene la temática pero se cambia el contexto y los personajes, actores que cambian de rol en escena.

- *El cuidado del lenguaje* es muy importante. No es lo mismo manejar cronolectos que apelar a la grosera chabacanería.
- *El tratamiento de los personajes es arquetípico*. En general no tienen historia personal, son el resultado de la memoria colectiva: el papá es “como son los padres”, el adolescente es “como son muchos de los adolescentes”. Plasmar este tipo de personajes no es tan sencillo como parece. Requiere una profunda lectura de la realidad y un tratamiento muy respetuoso de la diversidad cultural de los alumnos.
- *La intencionalidad didáctica es ética y no temática*. El tratamiento de las situaciones y los conflictos no apunta a desarrollar contenidos escolares, sino a plantear un posicionamiento frente a ellos desde alguna escala de valores.

No es pequeña la tarea que asume el profesor de Teatro que acepta el desafío de poner *oído y comprometer la pluma* en los procesos de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo con sus alumnos.

Conclusión

Los procesos dramatúrgicos colaborativos son una oportunidad pedagógica para que profesor y alumnos sean socios de una placentera aventura: llegar cooperativamente a la producción de un texto dramático. Este proceso se basa en la intención comunicativa, la reflexión, la corresponsabilidad, la revisión de valores, la creatividad para resolver situaciones, el respeto por el otro y el ejercicio del espíritu crítico.

Es importante tener en cuenta que la calidad del proceso y la calidad del producto son igualmente importantes y están profundamente relacionadas.

Deseo concluir este trabajo apoyándome en una reflexión de Gardner: “...Platón consideró peligrosa la educación en las artes para los fundamentos de la sociedad, los dirigentes religiosos y políticos retiraron su ayuda a los talleres de los más talentosos artistas a fines del Renacimiento, los gobiernos totalitarios del siglo XX se inmiscuyeron, antes que nada, en las aulas donde se impartía la enseñanza de las artes, incluso hoy, en plena democracia es debate sin solución la falta de una política cultural presupuestada...”³

Indudablemente se tuvo conciencia desde siempre que el poder involucrarse protagónicamente en el hecho artístico, abre las puertas de la libertad interior y posibilita procesos de autoconstrucción y autoafirmación.

Esa capacidad del Teatro y del compromiso de cada educador frente a ella ha querido planear este trabajo, y de la relación posible entre educación teatral y dignificación humana.

Abordar este tipo de procesos dramaturgicos con adolescentes implica estar trabajando desde el marco del **saber** como sedimento de la cultura y del **sentido** como lo dado más allá del significado, en la sutil dimensión que fluye entre las conciencias, la dimensión de lo *simbólico*, que posibilita al hombre la instancia dialéctica de concebir *la verdad como praxis y la realidad como un ir haciéndose en interacción*.

Si nos permitimos aceptar que el mundo percibido no es el que nos impone desde dónde percibir y que cada perspectiva, cada concepción de la realidad, **es una manera inventada por el hombre para proyectar ante él el mundo percibido y no su calco**, aceptaremos que la tarea de **reenunciar** la realidad desde la educación, es posible.

Puesto que la percepción misma nunca está acabada, puesto que las perspectivas de cada uno son las que nos dan a expresar concepciones del mundo ¿por qué habríamos de aceptar esta realidad como irremediablemente dada? La visión de realidad de cada uno de nosotros es más **sospechante que confirmatoria**. Más instituyente que instituida. Es sólo en la suma de visiones, en la producción colectiva, en la construcción de significado que me devuelven los demás, donde realmente mi sentido de realidad plasma significado.

En síntesis, se deja planteada la hipótesis de que es posible que abordemos, como educadores, el Teatro como medio cooperativo de comprender y hacer comprender, de ver y de dar a ver la realidad no encapsulada en el temor y la soledad frente a lo inmanejable, sino como espacios operantes que pueden liberarnos de esta visión del hoy y permitimos el acceso a una nueva concepción compartida de la realidad que nos humanice y dignifique.

Nuestros alumnos y nosotros mismos estamos constreñidos a una sociedad cuya vida cotidiana se explica y justifica desde una competencia cruel. "Andamos por la vida a los empujones, como si fuera un naufragio en el que no alcanzarán los botes salvavidas para todos", solía cantarnos nuestro Armando Tejada

Gómez... Una sociedad que ha desarrollado una visión del mundo fragmentaria según la cual mis problemas, mis tristezas, mis angustias económicas, son las mías y no las de nosotros.

Aceptemos que el arte es, ancestralmente, el más sencillo pero más profundo modo de ritual iniciático. Recordemos las manos de las cuevas de Altamira y recordemos también uno de los primeros juegos de nuestros bebés, el taparse los ojitos y luego destaparlos con un gozoso *cú-cú*, ¿No son acaso dos manifestaciones igualmente ancestrales de la perplejidad humana de estar en el mundo?

Frente a esta perplejidad. Frente a este no saber cuándo, cómo, ni cuánto. Frente al vacío de sentido y de significado podemos estar nosotros, los educadores teatrales. Nosotros, todavía a tiempo para tomar conciencia de que la calidad de nuestro abordaje del Teatro en educación, tendrá fuertemente que ver con la calidad de vida, de hombre y de futuro para la cual estemos trabajando.

Notas

- 1 En ORTIZ, Leticia: "La producción colectiva de lo dramático", Ed. Club de Estudio, Bs. As., 1994. Pág. 32.
- 2 COUSINET, C.: "El nuevo método de trabajo libre por grupos". Lozada, Bs. As., 1969. Pág. 146.
- 3 GARDNER, Howard: "Educación artística y desarrollo humano". Paidós educador, España, 1994. Pág. 57.

Denominación del Proyecto

Teatro en la Educación Polimodal de la provincia de Mendoza. Producción de materiales pedagógico-didácticos, capacitación de recursos humanos e intervención estratégica en la consolidación de los espacios curriculares.

Integrantes del equipo de investigación

Directora: Ester Trozzo

Co-Directora: Gloria Tapia

Profesores miembros:

Graciela Gonzalez, Laura Bagnato, Elio Ortiz

Egresada miembro: Sandra Viggiani

Estudiante miembro: Sonia Roberes

Línea de investigación

La línea de investigación está orientada hacia el desarrollo de contenidos de Teatro, como lenguaje artístico, desde una mirada pedagógico-didáctica respetuosa del sujeto de aprendizaje adolescente, ya que existe un importante déficit de este tipo de materiales en todo el país, lo que dificulta la tarea docente y pone en riesgo la consolidación, con calidad y equidad, de la presencia de la asignatura Teatro en el curriculum escolar. Se espera obtener materiales publicables para enseñar y aprender Teatro en el Nivel Polimodal y consolidar un espacio de actualización y perfeccionamiento docente.