UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE TEATRO

El concepto de transformación en la educación teatral

Estudiante: Camila Bustos Aguilera

Profesora. Guía: Iria Retuerto Mendaña

Título para optar a profesora de teatro

Tesis para optar al grado licenciatura en educación

Santiago, 2019

Agradecimientos

Hace años comencé un proceso teatral que me ha llevado por distintos caminos y de cierto modo tiene un cierre en estas páginas; me parece preciso decir que la investigación ha exponer no es solo una interrogante en el ámbito académico, sino que reúne inquietudes que han surgido en el proceso de aprendizaje y enseñanza por el que he transitado durante este tiempo en el teatro; el cual comenzó mucho antes de la universidad, y que continúa una vez que me desprendo de este espacio académico.

Cabe agradecer en primera instancia a Iria; el día de selección para ingresar a la carrera, fue ella quien guió gran parte de la jornada, y desde ese día la recuerdo por su pedagogía, por la crítica que propone en la discusión y por su interés de acompañar los procesos, que se vuelven acciones concretas. Agradezco su compañía y guía, las conversaciones, la confianza en el trabajo realizado y las expectativas que puso constantemente en mi, las cuales me permitieron crecer, aprender y estar dispuesta a enfrentar la vida laboral.

Agradezco a mis padres, por apoyar mi decisión de dedicarme al oficio teatral, por acompañar mi viaje a kilómetros de distancias y además, por impulsarme a continuar y no desistir a pesar de las dificultades que se presentan.

Agradezco a los y las profesoras que aparecieron en el camino, de los cuales aprendo hasta el día de hoy y que en el mismo camino se han vuelto amigos y amigas, Victor, Penny, Fernando, sembraron inquietudes, sembraron cariño hacia el teatro y la vida, establecieron discusiones relevantes para mi, generando espacios, depositando confianza; lo aprendido con ustedes me acompaña, gracias.

Agradecer a las amistades, a la Mari por su compañía eterna y a las repetidas veces que escuchó mi exposición sobre el tema a presentar, con el único propósito de sentirme segura

sobre lo ya investigado. A los amigos que se tomaron los minutos o, a veces, largas tardes para discutir sobre la perspectiva del concepto de transformación, gracias Roman, Luci, Alan, por darme otras miradas.

Finalmente decir que el camino es algo que se construye lento, y creo necesario ir cuestionando y soñando, indagando en aquellos espacios que se ven nebulosos, compartiendo lo aprendido y disfrutando en el mismo hacer.

Índice

Planteamiento del problema ……6

Introducción…….6

Problematización…….12

Pregunta y objetivos……16

Justificación del problema…..……17

Marco teórico…….19

Educación teatral e intervención social…….……..19

Pedagogía Crítica…….32

Educador/a……...40

Perspectivas sobre la transformación y el teatro……..47

Marco metodológico……...50

Posicionamiento epistemológico/ Enfoque de investigación……...50

Muestra…..……...51

Unidad de análisis ……....52

Técnicas de recolección ……...……....53

Técnicas de análisis …….53

Análisis de categorías…….54

Rol del profesor/a……..55

a) Flexibilidad……...56

b) Horizontalidad…….…60

c) Movilizador y crítico……...……..…65

Contenidos……72

a) Los contenidos son adaptables…….74

b) Amplitud del concepto “contenido” ……....……77

c) El contenido desde técnicas teatrales particulares ……..81

Contexto…….....84

a) El contexto modifica las decisiones de los/las docentes……..….85

b) El proceso responde a las necesidades del contexto ……..……90

c) El contenido responde a las dinámicas del contexto……..91

Estudiantes…….95

a) Desde lo individual a lo colectivo……..95

b) Reconocimiento del potencial individual a partir del teatro…….….99

Conclusión……..……..107

Referencias……...115

Anexos…….…….118

Entrevistas…….…….118

E.1……..118

E.2……..136

E.3……..169

Planteamiento del problema

Introducción

El teatro, en su arista escénica, se compone de diversos elementos: texto dramático, escenografía, composición musical, iluminación, actores, etc. A partir de estos se construye un mundo que emerge en la escena. Ariane Mnouchkine, directora del Teatro del Sol, plantea que "Por definición el teatro, el arte, es transposición o transfiguración. Un pintor pinta una manzana pintada, no una manzana. Hay que hacer aparecer la manzana. Una aparición. El escenario es un espacio de apariciones". (Pascaud, 2007, p.44) Este espacio es presentado al espectador como un lugar de ficción en donde se narra una historia.

Anne Ubersfeld (1996) plantea un profundo análisis del teatro y la manera en que éste se co-construye con el espectador. Analiza cómo el primero propone signos y discursos para que el segundo los reciba e interprete. La autora, además, aborda las preocupaciones sociales presentes en el teatro, dando cuenta de cómo el rol del espectador se modifica de ser un observador a un testigo crítico para con el mundo. Frente a esta capacidad del teatro de generar cuestionamientos al espectador, la autora plantea lo siguiente "¿El arte es revolucionario? En la medida en que se presente una relectura de la realidad, el arte puede ser preludio de su transformación" (Ubersfeld, 1996, p. 325) La autora se posiciona desde un teatro de carácter reflexivo, cuestionador y crítico de la sociedad que se articula en pos de generar un cambio en la percepción y el actuar del individuo, con el fin de aportar a una transformación más profunda.

Esta visión del teatro es también abordada de manera similar por Mnouchkine (Pascaud, 2007), desde una perspectiva más cercana al espectador y lo que a éste le sucede con el hecho teatral;

> Así ocurren las cosas: el público entra al Soleil, está seguro de muchas cosas, ésta seguro de haber estado en un taco, seguro de haber sudado todo el día en el trabajo, seguro de que la Cartoucherie queda demasiado lejos, de que el espectáculo empieza demasiado temprano, de que seguramente es demasiado largo y de que las localidades, desgraciadamente, no son numeradas- esa es nuestra pequeña estrategia para intentar hacerlo venir antes, para que se prepare lo mejor posible para nuestra fiesta conjunta-, está seguro de que los inmigrantes son demasiado numerosos, de que son todos mentirosos, llenos de avidez, de que lo único que quieren es beneficiarse de nuestra seguridad social. O bien, todo lo contrario, está seguro de que todos, sin excepción, son ángeles, futuros militantes de la solidaridad internacional, héroes fraternos. De todo esto nosotros también estuvimos seguros antes de empezar a trabajar. Y dos horas y media después, usted lo ve salir. Un poco perdido. Flotando. Tiene el coraje de ya no estar seguro de nada. (Ibid, pág. 91)

Según la autora, el acto teatral genera en el espectador una transformación sobre su discurso social: cuando entra a ver la obra de teatro tiene algunas convicciones y opiniones sobre ciertos hechos sucedidos en su cotidiano, pero al salir se encuentra con una sensación de estar perdido, de tener como única claridad el no estar seguro de nada. Esto para Mnouchkine (ibid,2007) demuestra que el espectador vivió una transformación de sus percepciones y opiniones, de su discurso preestablecido.

Un montaje teatral puede permitirse utilizar sus minutos de existencia para plantear visiones u opiniones sobre distintos temas sociales con el fin de generar una transformación,

en primera instancia en el espectador y para luego abordarla más allá de éste. Esta intención transformadora del teatro no solo se desarrolla en el ámbito escénico, sino que existen otros espacios posibles de acción teatral; dos de ellas se remiten a la educación teatral en distintas instancias, no formal y formal.

En la primera categoría, educación teatral no formal, se encuentra una corriente llamada Teatro Aplicado, la cual es definida por los autores Prentki y Preston (2009) como

> Un conjunto amplio de prácticas teatrales y procesos creativos que llevan a los participantes y públicos más allá que el ámbito del teatro convencional hasta llegar al terreno de un teatro que responde a las personas comunes y corrientes: sus historias, sus entornos y sus prioridades[1].

Al decir 'personas comunes y corrientes' los autores se refieren a que quienes lo practican no son profesionales del área teatral (actores, directores, dramaturgos, etc.) Más bien, son personas que ejercen distintas profesiones u oficios y pertenecen a distintos grupos etarios, pero poseen alguna característica en común que los lleva a encontrarse en el teatro. A pesar de ello, existe la posibilidad de que quien guíe estos procesos, sea alguien que provenga del área teatral profesional.

Este teatro es realizado en espacios teatrales no convencionales, donde no necesariamente se trabaja en un escenario, debido a que se busca utilizar espacios más accesibles para los/las participantes, por ejemplo, colegios, canchas de fútbol, plazas. El contenido abordado por el Teatro Aplicado busca generar una resonancia tanto en sus participantes como en su público, puesto que trabaja con temas y objetivos que son atingentes para ellos. Esta resonancia se

[1] Traducción no oficial realizada por la profesora Penélope Glass, 2017

puede expresar mediante transformaciones vividas por la comunidad o el grupo. Respecto a esto, los autores plantean que

> Frecuentemente, los que realizan el Teatro Aplicado son motivados por la creencia que el teatro, cuando se experimenta como participante y público, podría efectuar un cambio en las interacciones entre las personas en sí, como entre las personas y la sociedad en general. Para ambos los que practican y los que participan, puede haber un deseo político abierto de utilizar el proceso teatral al servicio del cambio social y comunitario. (Prentki y Preston, 2009[2])

Existen tres líneas a través de las cuales se puede llevar a cabo el teatro aplicado. 1) Teatro 'para' una comunidad, que se refiere a llevar teatro a la comunidad, por ejemplo, una obra. 2) Teatro 'con' una comunidad, que se entiende como el desarrollo de un proceso, por ejemplo, un taller, una creación colectiva, etc. 3) Teatro 'por una comunidad', en donde el proceso y la guía de este es realizado por la comunidad, es decir, dirigen y planifican. (Prentki y Preston, 2009) El uso de cada uno de los nombrados dependerá de las necesidades de la comunidad o el objetivo que los organizadores del taller se propongan. A estas mismas necesidades e intereses responderá el estilo teatral que sea empleado, puesto que existe una gran variedad a la cual recurrir (teatro drama, performance, teatro para el desarrollo, teatro comunitario, teatro carcelario, etc.)

En Latinoamérica, especialmente en Argentina se ha desarrollado la corriente denominada Teatro comunitario, el cual surgió con mayor fuerza post dictadura. Este teatro se desarrolla

[2] Ver nota 1

bajo la premisa de que a través del teatro se puede generar una transformación social, por lo que su objetivo principal no prioriza lograr un producto estético. (Bidegain, 2011)

> El concepto de arte y transformación se basa en el hecho de que los vecinos se unen solidariamente a producir un hecho creativo; de esta manera se abandona el individualismo y aparece la necesidad de organizarse para hacer teatro pero siempre buscando calidad. (Bidegain. 2011, p. 84)

En la tradición de Teatro Comunitario está muy presente la intergeneracionalidad. Toda la comunidad es participativa y aprende de esta variedad de edad y conocimiento, ejerciendo cada quien su rol en el espectáculo. Puesto que "el arte debe formar parte de la vida de las personas y que se puede aprender junto con el otro aún siendo parte de otra generación." (Ibid, 2011, p.83).

Otra particularidad del teatro comunitario es que busca reunirse con la comunidad en aquellos espacios públicos que habían sido dejados de lado para resignificarlos y encontrarse en su propia historia como vecinos. Bidegain (2011) plantea que

> El espacio público se recupera para el público y se rehabilita un tipo de cultura de puertas afuera para ver al otro y estar con el otro promoviendo la identidad a partir del habitar y cuidar un espacio de todos. (p.82)

En la segunda instancia, la educación teatral formal, se encuentra la corriente denominada Pedagogía Teatral. Este es un enfoque y una metodología que piensa el aporte del teatro como

una herramienta para llevar a cabo el aprendizaje esperado en diversas asignaturas (García-Huidobro, 1996).

Se le adjudica a la pedagogía teatral un potencial transformador en el desarrollo del estudiante, ya que busca propiciar la exploración personal mediante el desenvolvimiento de distintas capacidades, generando aportes en el desarrollo del individuo y por consecuencia, en la comunidad a la que éste pertenece. "La pedagogía teatral se constituye como un aporte concreto para apoyar el proceso de transición, desde la concepción conductista imperante hacia una visión personalizada de la educación" (García-Huidobro, 1996, p. 16).

En Chile, una representante fundamental de este enfoque es Verónica García- Huidobro, quien posiciona la pedagogía teatral subdivida en distintas áreas en las cuales ha logrado influir: 1) Al interior del sistema educativo, como se mencionaba con anterioridad, estableciendo el teatro como herramienta teatral para otras asignaturas. 2) Al exterior del sistema educativo, entendiendo esto como todo taller, elenco, actividad, etc. Realizado en el horario extra programático.3) Finalmente también plantea la pedagogía abordada desde una dimensión más terapéutica, proponiendo una perspectiva que apunta al desarrollo del individuo, brindándole herramientas para que pueda insertarse de mejor manera en la sociedad. (García-Huidobro, 1996). Se busca la implementación de la pedagogía teatral de manera contextualizada con los requerimientos que plantea el grupo humano donde se imparte, trabajando con las distintas necesidades que estos presentan, pues a partir de ellas se identifican los objetivos en donde se debe enfocar el aprendizaje.

Cómo se ha expuesto en los párrafos anteriores, el concepto de transformación se encuentra presente en los distintos espacios (informal, forma y no formal) del teatro, sin

embargo queda en evidencia que existe una amplitud en la manera de abordar el concepto, demostrando que la discusión en torno a este no se encuentra resuelta. Por ejemplo, como ya fue descrito, en ciertos espacios se concibe desde las relaciones que se establecen con el espectador, en otros desde los procesos que se viven en comunidad o en el espacio y proceso de aprendizaje del estudiante.

Problematización

Dentro de los procesos educativos, el profesor, facilitador, o monitor del aprendizaje juega múltiples funciones: es observador, a la vez que es participante, a la vez que guía-enseña, aprende. Es por ello que tiene un rol fundamental en el acompañamiento que desarrolla con cada individuo en el proceso de aprendizaje, ya que tiene una mirada alimentada desde distintas perspectivas.

En este ámbito, muchas veces se espera que el docente genere o busque propiciar procesos en los que ocurra alguna transformación. De hecho, generar la transformación en el estudiante es una meta que muchos suelen plantearse desde la praxis, aunque las concepciones en torno al qué o cómo transformar son ambiguos por una falta de problematización y teorización en torno a ésta.

No existe una definición concreta para el concepto en relación a lo que apunta, de qué trata, cómo se desarrolla, etc. El profesor termina por construir su propio sentido acerca de lo que entiende o razona frente al concepto de transformación. Esto lo realiza desde sus nociones cercanas o inclusive desde aquello que puede imaginar que es, acotándolo a su contexto y experiencia.

Algunos autores se atreven a realizar ciertas aproximaciones sobre este concepto, entendiéndolo desde su propia experiencia. Balfour (2009) se sitúa desde el campo del Teatro

Aplicado, realizando una crítica a la relación que se establece como obvia entre 'el teatro y el cambio', proponiendo romper con aquella asociación preestablecida. Dentro de su cuestionamiento, considera que se le da mayor importancia al producto final, generalmente estético, situando a este incluso por encima del compromiso social que el teatro puede adquirir, construyendo discursos superficiales. Frente a esto propone un teatro enfocado en los pequeños cambios que pueden surgir durante el proceso, dejando de lado las tensiones que se generan en la búsqueda de obtener un producto.

> A theatre of 'little changes' provides a way to re-orientate what is possible about the work. It moves away from the need for change rhetoric, impact assessments and the strain for verifiable measurements in defining applied theatre, and places an emphasis on the need for 'theory generating' research, and propositions about how theatre actually works (p. 356)[3]

Augusto Boal (1998) creador del Teatro del Oprimido, genera, a través de distintos estilos teatrales (Teatro Foro, Teatro Imagen, Teatro Invisible) la concientización del sujeto respecto a su situación social, consigo mismo, con el otro, pero fundamentalmente con su contexto, pues así logra identificar el origen de la opresión presente en su desarrollo y en el de los demás. Por medio del teatro, se busca que el participante reflexione en torno a las posibilidades de cambio que puede impulsar a su alrededor, es decir, se apuesta por aquellas transformaciones que le permitirán mejorar su calidad de vida y la de su entorno; el estilo

[3] "Un teatro de pequeños cambios provee una forma de reorientar lo que es posible sobre el trabajo. Se aleja de la necesidad de cambiar retórica, impactar tareas, y la demanda por cantidades verificables en definir el teatro aplicado, y pone énfasis en la necesidad, en la investigación de generar teoría y en las propuestas sobre cómo el teatro actual funciona" (Balfour, 2009, p. 356)

teatral que Boal aborda se enmarca dentro de la educación no formal porque se desarrolla fuera del marco de instituciones.

Gilberto Icle (2009), pedagogo teatral, aborda el concepto de la transformación desde el 'auto-cuidado', basándose en el descubrimiento personal que permite un proceso teatral, considerando que al final de éste el estudiante, actor o participante se encuentre modificado, es decir, transformado en su aprehender, para posteriormente compartir su auto-conocimiento y experiencia. Este autor vincula la transformación al sujeto y su interior.

En el artículo "Escenarios desde el margen. Narrativas en torno a la experiencia teatral en adolescentes y adultos en situación de exclusión social en Santiago de Chile", las autoras Retuerto, Glass, Guzmán, Dumas, Formantel y Pozo (2018) abordan la siguiente discusión

> Prentki y Preston, en su intento de definir el término Teatro Aplicado e introducir las discusiones fundamentales en torno al mismo, señalan que la conversación sobre teatro y transformación social no está, ni mucho menos, resuelta, demostrando que existen imprecisiones en relación a la especificidad de la transformación "¿Quién está siendo transformado y de qué? ¿Quién está realizando la transformación? ¿Quién decide que se ha logrado la transformación? (Prentki y Preston, 2009, p. 14)". (Retuerto et.al. 2018, manuscrito sin publicar)

Estas preguntas son esenciales para poner sobre la mesa las imprecisiones del concepto de transformación que es utilizado con regularidad en los procesos educativos teatrales, inclusive quedan en el aire más preguntas, sumadas a las planteadas por las autoras; ¿Cuándo

se sabe que se ha realizado la transformación? ¿Cómo se mide? ¿Quién la mide? ¿En qué consiste? ¿Es igual para todos los sujetos?

Frente a esto, la/el profesor tiene un espacio esencial en la construcción del concepto, debido a que está a cargo de llevar a cabo los distintos procesos de montaje y/o aprendizaje. Abraham (2017) plantea que el profesor viene a ser un testigo activo de los procesos de transformación que se generan en la sala de clases, ya que puede observar desde afuera el aprendizaje de los y las estudiantes, pero a la vez se mantiene dentro del proceso mediante el diálogo constante del conocimiento que posee. Este espacio que se le brinda, le permite observar cuando los pequeños cambios suceden. "The role of the teacher as an active witness rather than a spectator to the performance thereby seems vital to understand how change may transition beyond a project intervention." (Abraham, 2017, p. 244).[4]

Gracias a este lugar privilegiado que ocupa el docente, puede generar nociones sobre el concepto de transformación desde la experiencia que le brinda la práctica, las cuales no están exentas de verse influenciadas por las diferentes escuelas formales y no formales.

La discusión en torno al concepto de transformación y la relación de éste con el profesor también se ha presentado en las teorías de la Pedagogía Crítica, específicamente en las teorías de la educación que cuestionan el rol transformador del profesor, pues lo sitúan como un ser activo que fomenta al estudiante a salir del rol pasivo de aprendizaje, ya que la actitud pasiva es medular en el acto de reproducción de culturas, hegemonías y modelos económicos (Giroux, 1985).

Así, para estos autores el rol del profesor aparece como un factor principal tanto en la transformación como en la reproducción. Desde su rol activo dentro del aula, puede pensar e

[4] "El rol del profesor como un testigo activo más que un espectador de la presentación, es por esto que es vital el comprender cómo puede transitar más allá de la intervención del proyecto". (Abraham, 2017, p. 244)

impulsar la transformación en el proceso que está llevando a cabo, siendo consciente de que su trabajo llega hasta cierto punto, debido a que los/las estudiantes no son entes pasivos, pero sin duda la mirada que posee el/la docente será relevante para el teatro que desee realizar con los/las participantes. Considerando lo anterior, esta investigación se plantea responder a las siguientes preguntas y objetivos.

Pregunta y objetivos

Pregunta de investigación

¿De qué manera se relacionan los y las profesor/as de teatro con el concepto de transformación en sus prácticas educativas?

Objetivo general

Comprender la manera en que se relacionan los y las profesoras con el concepto de transformación en prácticas de pedagogía teatral.

Objetivos específicos

1) Identificar los contextos, visiones y metodologías teatrales desde las que trabajan los profesores/as de teatro en experiencias tanto de educación formal como no formal.

2) Delimitar los objetivos que definen la práctica teatral del profesor/as de teatro en contextos formales y no formales.

3) Identificar el sentido que le atribuyen al concepto de transformación profesoras y profesores de teatro que trabajan en contextos formales y no formales.

4). Analizar la forma en que el profesor/a concibe el potencial transformador del teatro en su experiencia educativa.

Justificación del problema

La investigación pretende ser un aporte a las discusiones existentes en torno a la educación chilena, pues presenta procesos que aportan al desarrollo del estudiante mediante la educación teatral; adentrándose en los aportes y alcances que ésta posee, pese a lo marginada que está la educación teatral en los espacios institucionales de educación formal. Es por ello que la investigación es pertinente considerando la discusión actual que existe sobre su incorporación al currículum oficial.

En torno al concepto de transformación existen muchas discusiones, pero no hay una indagación específica en este, siendo una necesidad realizar aproximaciones para el aprendizaje de los estudiantes. Cuando se transmite que el teatro cumple un rol transformador, se aborda de manera general y ambigua, dejando espacios para ser comprendida de manera distinta por todos los actores del fenómeno educativo. La investigación apunta a comprender los procesos educacionales, tratando de entender las decisiones de los educadores.

Indagar en el concepto de transformación permite distinguir ciertas particularidades que aparentan ser relevantes para llevar a cabo este proceso como guía. Además, permite sistematizar elementos de las experiencias y reflexiones que han realizado los y las docentes en torno a la educación teatral, considerando que la investigación y sistematización es escasa en esta área. En base a lo mencionado, se vuelve significativa la investigación, sobre todo para el profesor de teatro, ya que le permite conocer aquellas construcciones del concepto de transformación que proponen sus colegas en los distintos contextos en donde se desenvuelven.

Así, se podrá gestar un espacio de aprendizaje entre pares educadores, dado que el concepto de transformación no tiene por qué estar asignado a una definición delimitada y estática, sino que permitiría ver desde dónde se está construyendo el concepto y hacia dónde va dirigido, considerando que muchas veces la teorización vinculada al concepto es distinta a la práctica, es decir, no siempre se relaciona la idea que tienen del concepto de transformación con lo que realizan en la praxis cotidiana de la clase o intervención teatral.

Marco teórico

Educación teatral e intervención social

La educación se desarrolla en distintos espacios y contextos, pero generalmente cuando se habla de espacios educativos la memoria se remite al colegio, el jardín, al liceo, a la universidad, en fin, a un espacio institucionalizado en donde el estudiante se desarrolla íntegramente para cumplir con diversos objetivos y, así, ir avanzando de nivel hasta lograr obtener un título. A esta educación enmarcada en una institución, Trilla (citado en Vieites, 2014) la denomina Educación Formal, sin embargo, expone que no es el único espacio de educación en donde se desenvuelve el sujeto, sino que existen dos categorías adicionales, a las cuales no se les ha dado mucha visibilidad: Educación Informal y Educación No Formal.

La Educación Informal consiste en aquella educación que el individuo adquiere a lo largo de su vida, la cual comienza desde bebé, en donde va incorporando prácticas que se consideran cotidianas, como, por ejemplo, aprender a comer en la mesa. Esta Educación Informal se da en el individuo sin conciencia de ello, puesto que muchas veces no dimensiona aquellos aprendizajes que va adquiriendo a lo largo de la vida. Cada día el sujeto aprende cosas nuevas, ya sea una palabra, el uso de un objeto etc. Debido a lo descrito, Trilla (Vieites, 2014) plantea que el aprendizaje es constante y continuo.

La Educación No Formal tiene por característica el hecho de que no busca entregar al individuo una certificación por sus aprendizajes logrados, puesto que se aleja de la mayoría de las lógicas que priman en el espacio de educación formal, por ejemplo, no emplea la calificación para medir el aprendizaje. Es necesario aclarar que la Educación No Formal no se sitúa en contra de la Educación Formal o de la institucionalización, sino que se conciben desde

percepciones diferentes. Por lo demás, algunas de las prácticas de Educación No Formal se desarrollan en instituciones corporativas.

La Educación No Formal busca generar un aprendizaje en el sujeto, sustentandose en una visión formativa, pudiendo aplicarse dentro de distintos contextos: comunidades, corporaciones, clubes, etc. En algunos casos, en contextos no formales, el teatro es un medio para lograr ciertos aprendizajes en los grupos; lo cual se suele apreciar en el Teatro Aplicado, y algunas de las prácticas que lo componen como, por ejemplo, aquel teatro desarrollado en empresas para sus trabajadores con el fin de fomentar actitudes o relaciones.

Vieites (2014), pedagogo teatral español, aborda los avances que han surgido en los espacios de formación teatral, tomando como referencia las tres categorías propuestas por Trilla. De esta manera, Vieites considera los espacios formales, informales y no formales en el teatro, llegando a proponer nuevas categorías: la primera la nombra Reglada, que responde a la categoría Formal, en esta se pueden incluir aquellos espacios en donde el teatro es parte del currículum oficial. En segunda instancia plantea la educación no reglada o no formal, desarrollada principalmente en espacios de acción cultural o socioeducativa, en la cual se pueden entregar reconocimientos por medio de diplomas, muchas veces simbólicos. La tercera es la educación abierta que corresponde a una educación informal, que se puede dar en cualquier instancia teatral. Esta categoría no presenta explícitamente una relación profesor-estudiante, es decir, no hay un docente que exponga el contenido a aprender, sino que el desarrollo de la situación de aprendizaje va decantándose en el sujeto, por lo que para Vieites es importante la decisión del sujeto de participar en la instancia.

Según las categorías descritas, se puede inferir que un ejemplo de educación teatral informal o abierta es aquella que se desarrolla cuando el objetivo del teatro va más allá de

contar una historia en la puesta en escena. Cuando el montaje es utilizado para exponer problemáticas sociales necesarias de atender, construyéndose la obra como un medio para encontrarse con el espectador y generar reflexiones o cuestionamientos en este, para ello resulta primordial, como plantea Vieites (2014), la decisión del espectador de participar en la instancia. El solo hecho de su disposición a participar puede generar un cambio de enfoque en la relación obra-espectador; la cual adquiere un sentido interesante, ya que el espectador es observado como un sujeto activo y crítico, que puede tomar decisiones y accionar directamente en el hecho educativo. Bajo esta premisa, el teatro toma un rumbo político, buscando, por medio del espectador, impulsar transformaciones sociales.

El director alemán Bertold Brecht, exponente del teatro político durante el siglo XX, vio en el teatro una instancia para educar al espectador a través del montaje. Su estilo teatral ha logrado trascender en la historia, debido a que por medio de sus obras buscó mostrar las problemáticas sociales que se tendían a negar. Brecht (1948) concebía que "El teatro tiene que comprometerse con la realidad con el fin de extraer representaciones realmente eficaces de la realidad". (p.27, 1963). Esto con el propósito de que el espectador se reconociera en las distintas situaciones escénicas que se le presentaban, de manera que se produjese en él una necesidad de incidir y transformar las realidades que observaba. Implícitamente el espectador accedía a participar de una instancia educativa informal. Brecht (1848) en sus obras se alejaba de la visión romántica de héroe que se plantea en otros estilos teatrales y, en cambio, postula a un hombre mutable, que se modifica constantemente; con esto buscaba que el espectador no se conmocionara con lo que veía en escena. Por el contrario, quería que se empoderen frente a ello para tomar acciones. Desde ahí la necesidad de un teatro que remueva al espectador a partir de su propio reflejo en escena, por ende Brecht (1948) plantea:

> No hay que partir del hombre, sino ir hacia él. Esto significa que no basta con ponerme sólo en su lugar, sino que he de ponerme frente a él, en representación de todos. Por ello debe el teatro distanciar todo lo que muestra. (Sciarretta, 1963, p. 41)

Con el fin de mantener al espectador activo y distanciado de la emoción que le impediría hacer una reflexión más profunda, Brecht (1948) implementó múltiples herramientas como el efecto de distanciamiento, la música, la narración, la presencia de roles, entre otros.

En Chile se desarrolló una visión política del teatro similar a la recién mencionada; el Teatro Popular surgió en el contexto de las luchas sociales en las salitreras y "(…) defendía el derecho a creer en un teatro que fuera capaz de comunicar ideas, reflexiones, enseñanzas. Concebía una pieza como el medio para alcanzar determinados objetivos sociales". (Díaz, 2012. p.187). El Teatro Popular buscaba que los obreros reaccionarán frente a las injusticias sociales, logrando realizar transformaciones en su contexto. En base a lo mencionado, de manera implícita se puede asociar este teatro a una manera de educación informal, desarrollada para y por los obreros, la cual no tenía como único fin comunicar un mensaje, sino que buscaba generar aprendizaje en distintos parámetros. Díaz (2012) plantea que

> La transformación social es una aspiración de sus dirigentes y protagonistas, unos alcanzan la toma de conciencia por intermedio de espectáculos que retratan su realidad; otros empleando la memoria histórica hacen frente a un presente incierto. El agrupamiento, el sentirse parte de una comunidad que recupera los afectos para una convivencia armónica, es su impulso vital. (p.193)

Tanto la visión del Teatro Político como la visión del Teatro Popular dan cuenta de un teatro que aporta al desarrollo del sujeto desde la generación de reflexiones sobre su contexto y la forma en que se desenvuelven en éste, potenciando y fomentando un espíritu transformador en él, pues pone en evidencia la posibilidad que tiene éste de incidir en su entorno. Estos teatros informales buscarían que el aprendizaje del individuo se dé en una constante relación con una comunidad, ya que los cambios que genera el sujeto son, en primera instancia, personales, ahondando en un despertar individual , pero que luego apuntan a ser transformaciones a nivel social. La educación teatral en sus distintos ámbitos, busca moldearse a las necesidades que presentan los grupos humanos y sus respectivas comunidades.

La educación teatral No Formal o No Regular (Vieites, 2014) se sitúa generalmente fuera de los parámetros institucionales y no busca brindar una titulación ni cualificación constante.

Dentro de esta línea, se puede situar al Teatro Comunitario, el cual tuvo su mayor desarrollo en la Argentina pos dictadura y del cual existen diversas experiencias sistematizadas. Bidegain (2011) propone que el teatro, en tal contexto, se utiliza como un medio para que los vecinos de una comunidad puedan generar transformaciones concretas en los espacios que habitan y en las relaciones humanas que establecen; puesto que en la experiencia de realizar montajes teatrales se encuentran, se conocen y se comprenden, considerando además que en un proceso creativo se pueden encontrar distintos roles de acuerdo a la variedad de edades de los participantes. Según Ramos y Sanz (2010) las temáticas abordadas en el Teatro Comunitario se entrelazan, no se puede hablar de impacto económico sin hablar de un impacto territorial y sin mencionar que aquello conlleva un impacto social, e inclusive un impacto en la identidad de los habitantes del territorio.

El teatro comunitario ha ido adquiriendo cada vez más impacto. Muestra de ello es la existencia, durante años, de la Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social, creada en el 2003, cuyo objetivo es "conectar y nuclear las experiencias latinoamericanas que asumen el arte como estrategia de transformación personal y social" (Ramos y Sanz, 2010. p. 148). Esto demuestra que la experiencia transformadora del Teatro Comunitario se ha propagado en distintos espacios, surgiendo la necesidad de aunarse en redes para compartir las experiencias.

Si bien el Teatro Comunitario no necesita que sus participantes sean titulados profesionales, sí requiere un profesionalismo en el hacer, es decir, la presencia o no de un título no quita la exigencia de rigor y calidad tanto del espectáculo como de la actuación que se llevará a cabo con la comunidad. Bidegain (2011) plantea que:

> El teatro comunitario es de y para la comunidad, no se concibe como un pasatiempo, un lugar de ocio o esparcimiento, ni como un espacio terapéutico, sino como una forma de producción, un espacio para la voluntad de hacer o de construir. (p.2)

Según lo descrito, se debe concebir al Teatro Comunitario como un espacio en donde la técnica teatral es relevante, por ejemplo, es importante proyectar la voz para lograr la comprensión del texto por parte de todos los espectadores.

Es necesario comprender que cuando Bidegain (2011) desestima la connotación de ocio o esparcimiento, se refiere a que los integrantes de la comunidad deciden habitar este espacio; dedicando tiempo, comprometiéndose con el hacer, trabajando arduamente en pos de los montajes, muchas veces contando solo con recursos autogestionados. Dentro del Teatro Comunitario no existe un profesor que transmita conocimiento al estudiante, más bien suele

establecerse como guía del proceso que están viviendo los vecinos, siempre primando el diálogo.

Lola Proaño, profundiza en el concepto de transformación generado en el Teatro Comunitario, aludiendo a las múltiples experiencias que se han dado en Argentina. Proaño (2013) aborda la transformación del sujeto desde tres dimensiones: individuales, grupales y sociales. Según la autora, el Teatro Comunitario no tiene como fin ser un instrumento de transformaciones, sino que éstas se generan a partir de la manera en que es concebido el teatro y los procesos que se desarrollan en base a éste. El Teatro Comunitario no parte queriendo montar una obra, sino que se llega a ella por la necesidad de comunicar las injusticias que sufre la comunidad. En relación a esto, Proaño (2013) señala que las transformaciones comienzan a gestarse desde el primer momento, cuando la comunidad comienza a organizarse. La autora plantea que en estas instancias teatrales el sujeto puede reconocerse como un agente social activo de cambio porque en escena imagina miles de posibles soluciones o respuestas para las diversas situaciones que se dan en su entorno, apropiándose y empoderándose. Esto ocurre porque "los sujetos del teatro comunitario adquieren la capacidad de verse distintos y de afirmar su potencialidad para proponer algo diferente" (Proaño, 2013, p.181).

Es relevante este espacio de autonomía y reflexión que le brinda el Teatro Comunitario al individuo, pues le entrega confianza y apropiación de su contexto. Lo anterior se suma a la transformación desde la práctica colectiva, la que puede ir evolucionando hasta germinar en una transformación social. Proaño (2013) plantea que esta transformación es desde "lo político", pero no desde lo partidista sino que desde la respuesta a las injusticias sociales; puesto que "Está fundado y proviene de la organización de aquellos que no aceptan los mitos, los roles establecidos o el estado precario de su mundo" (Proaño, 2013. p. 183). Los

vecinos-actores, como los denomina Proaño (2013), encuentran por medio del juego teatral un espacio para transformarse, para cambiar de rol y por medio de ello observar alternativas para las distintas situaciones que les acontecen.

Según Proaño (2013), mediante el Teatro Comunitario se genera en los individuos una noción de "nosotros", lo que en la actualidad se constituye como un acto de resistencia frente a todo lo que es propuesto por el sistema neoliberal. Este "nosotros" es un apoyo en el cotidiano, es un acompañamiento y una lucha en común frente a las injusticias. Conviene subrayar que las acciones que se realizan en el Teatro Comunitario y que tienen resultados transformadores, no se buscan, se dan. El continuo trabajo que se ha realizado por medio del Teatro Comunitario en el transcurso del tiempo permite ver el impacto que genera en los vecinos y su entorno.

Dentro de la educación teatral no formal, también se desarrolla la tradición del Teatro Aplicado. Esta abarca un amplio espectro de áreas en las cuales se desenvuelve, las que buscan dejar un aprendizaje en sus participantes, potenciando instancias transformadoras. Es desde el Teatro Aplicado que se sitúa la discusión actual en torno al tema de investigación presentada en esta tesis.

Nicola Abraham (2017) trabaja realizando teatro con niñas y niños vulnerados, y plantea en base a su experiencia, que el teatro aspira a ser un potencial de transformación en la vida de los niños y niñas. La autora concibe que el teatro puede despertar pensamientos críticos, pues propicia espacios o vías para que los cambios sean concebidos, esto, a partir de reflexionar en torno al Teatro para el Desarrollo, desde la perspectiva del autor Kees Epskamp, Abraham plantea que "His main point is that theatre can educate, can awaken critical thought and provide avenues for change to take place". (Abraham, 2017. p.234).[5]

[5] "Su punto principal es que el teatro educa, puede despertar el pensamiento crítico y provee direcciones para que el cambio suceda" (Abraham, 2017. p.234)

Estas transformaciones son realizadas en una primera instancia de manera individual para luego replicarse en el colectivo o inclusive en el algo más grande como un cambio social. Abraham (2017) considera trascendental que el participante decida si acepta o no esta instancia de transformación, ya que esta decisión es sumamente personal e introspectiva. Es este mismo acto de decisión el que sitúa la concepción del cambio desde otra perspectiva, porque el sujeto tiene una incidencia concreta en el proceso, rompiendo con la visión de alguien que solo es impactado por esta transformación.

Abraham (2017) sitúa esta perspectiva sobre la transformación apoyándose en la teoría de Balfour (2009), quien comprende estos cambios no como situaciones externas y sublimes, al contrario, lo comprende desde aquellas pequeñas transformaciones inesperadas, imprevistas y accidentales, las cuales no se buscan ni se fuerzan a suceder.

> It also importantly suggests that change is not a formulaic theatrical process, but a series of small victories and points of celebration. I wish to reflect upon what may be described as a 'little change', and certainly speaks to Balfour's criteria of an unexpected, unplanned and accidental out come. (Abraham, 2017. p. 236)[6]

Abraham (2017) concibe al educador como un guía activo del proceso, pero además le otorga el rol de testigo de los pequeños cambios que van ocurriendo en el sujeto.

Por otra parte, como ya se señalaba, la educación teatral también se ha desarrollado en espacios formales. Esta no es propia solo de los últimos años, puesto que según Sánchez

[6] "De manera relevante, sugiere que el cambio no es un proceso de fórmulas teatrales, sino una serie de pequeñas victorias y puntos de celebración. Yo espero reflexionar sobre aquello que pueda ser descrito como "un pequeño cambio" y de seguro habla del criterio que propone Balfour de lo inesperado, no planificado, y del resultado accidental" (Abraham, 2017. p. 236)

(2015) la relación entre teatro y educación ha sido constante en el transcurso de la historia. Por ejemplo, en la historia latinoamericana con la llegada de los Jesuitas a México en el año 1572, comenzó un proceso de adoctrinamiento por medio del teatro escolar (Sánchez, 2015), el cual fue utilizado como método para lograr la construcción de un ciudadano ideal, en este caso, apuntando al traspaso y transformación de costumbres y religiones. Es necesario esclarecer que cuando el autor habla de teatro educacional, se refiere a instancias parateatrales, entendidas como recitaciones, liturgias, cantos de peregrinación, entre otros.

Uno de los impactos de la educación entregada por los Jesuitas, se puede apreciar en el caso de España, en donde a partir de su pedagogía surgieron reconocidos dramaturgos como Cervantes, Lope de Vega y Calderón. El teatro educacional se daba de manera reservada solo para aquellos que están directamente envueltos en el proceso educativo, Sánchez (2015) plantea que "En gran medida, el teatro didáctico escolar colaboró al conocimiento de este género teatral, a pesar de contar con un público muy reducido, que muchas veces se limitaba a los propios profesores y estudiantes" (p. 16). El proceso es cerrado debido a que el teatro es utilizado como una herramienta para el aprendizaje dentro del aula, en cambio en procesos cuyo fin del aprendizaje es el teatro mismo, generalmente se busca tener una presentación con público.

Sánchez (2015) expone que a pesar de que los tiempos han cambiado, las necesidades de quienes aprenden no han mutado en su totalidad puesto que aún tienen inquietudes similares en ámbitos intelectuales, sociales, estéticos, etc.

El teatro es un aporte en los procesos de aprendizaje, y resulta imperante que la educación sea enfocada hacia el individuo y que el docente esté consciente de su quehacer pedagógico, es

decir, de la manera en que sus acciones repercuten en el estudiante, situando a la pedagogía como una reflexión constante.

A partir de esto surgen distintas interrogantes respecto al enseñar y educar en el teatro, Georges Lafèrriere (1999) contextualizado en una Educación Formal, pone en la palestra la siguiente pregunta, ¿Podemos enseñar teatro?, sumado a otras interrogantes como: "¿Cuál es el límite y el punto de unión entre el arte y la pedagogía? ¿Cómo definir el arte dramático en el mundo de la educación? ¿Debemos favorecer el proceso, el producto, o los dos sin distinción?" (p.55) Estas preguntas se vuelven recurrentes y necesarias en el quehacer cotidiano del docente, ya que está en una constante búsqueda de qué enseñar en el teatro y cómo hacerlo. Lafèrriere (1999) plantea que el teatro es una herramienta para educar, debiéndose priorizar el proceso de aprendizaje, sin descartar el que se pueda llegar a un nivel artístico de calidad.

Así, como el actor hace uso de sus herramientas teatrales en los montajes y con sus colegas, el enseñante debe utilizar todo lo que posea en técnica e instrumentos al momento de compartir sus conocimientos. Lafèrriere (1999) formula el concepto de artista-pedagogo, puesto que el profesor recurre constantemente a la creatividad, la cual es imperante en la práctica del arte. Volviendo a la calidad del montaje trabajado en el aula, a pesar de que se le dé mayor énfasis al proceso, es relevante dar espacio a requerimientos técnicos teatrales, por lo que Vieites (2017) dice:

> No debemos negar que a pesar del trasfondo de lo que se enseña en el aula de clases, el contenido que se presenta es el teatro, sin embargo, la búsqueda no es formar actores por el contrario se busca generar conocimientos que apoyen el desarrollo del individuo (p. 8)

Al buscar potenciar el desarrollo del individuo, se vuelve necesario reflexionar sobre el trasfondo que posee la educación teatral, la que principalmente apunta a un aprendizaje significativo en el sujeto. Vieites (2017) postula que dentro de las características de lo teatral, el sujeto se encuentra concebido desde una praxis social y cultural, fomentando desde el teatro, una visión crítica de la realidad y una constante construcción del individuo en base a la realidad.

Los autores Domínguez y Martín (2016) plantean que es importante e interesante la perspectiva desde la cual la/el profesor concibe el aprendizaje de sus estudiantes, porque a partir de esto se pueden propiciar reflexiones desde lugares no convencionales.

> Trabajar en el aula a través de la práctica teatral nos ha permitido desarrollar una metodología en la que los estudiantes han aprendido a aprender de distinta forma, alejándonos del sistema tradicional de memorizar hechos y datos históricos educativos, y adentrándonos un poco más en la construcción del conocimiento de una manera mucho más emocional (Navarro, 2007), llamativa, agradable y lúdica para el estudiante. (Domínguez y Martín, 2016. p. 47).

Considerar al estudiante como un sujeto que aprende no solo desde la información cruda, sino también desde su percepción emocional, es visualizar la educación desde otro lugar que apunta a generar una transformación en el aprendizaje del sujeto. El docente no solo debe definir sus posicionamientos en el accionar de la pedagogía teatral, sino que es necesario teorizar desde aquellas prácticas y sistematizarlas. Vieites (2017) da relevancia a la

teorización, ya que por medio de esta se determinan los principales fundamentos y componentes que se presentan en la educación teatral.

Además, esta sistematización permitiría un diálogo más directo con las otras ciencias de la educación, lo que de por sí es complejo debido a que el teatro no se encuentra inserto en los planes oficiales, aunque se han ido logrando algunos avances como la reciente inclusión de teatro y danza en los planes optativos de tercero y cuarto medio. A pesar de esto, en Chile, no deja de ser incierto el lugar desde donde se desarrolla o inserta la educación teatral.

Vieites (2017) presenta diversas posibilidades sobre el contenido a trabajar en el aula de clases, por ejemplo, expresión corporal, interpretación, voz. Estos contenidos se deben abordar sin olvidar que el fin no es la formación de actores, más bien se busca aportar al desarrollo y crecimiento del individuo.

Verónica García-Huidobro (1996) juega un rol relevante en la inclusión del teatro en la Educación Formal en Chile, a partir de la elaboración de metodología específica de Pedagogía Teatral. Su metodología está enmarcada en el sistema educativo chileno y plantea la implementación del teatro dentro de la jornada escolar y fuera de ella (extra programática), visualizandolo en tres aristas: 1) Herramienta en pos del aprendizaje de otras asignaturas, 2) taller o clases de teatro y 3) desde una terapia teatral. García-Huidobro (1996) propone un cambio en el rol del profesor, reemplazandolo por la figura de un guía a cargo del proceso. La autora, además, busca que el teatro a través de sus diversas didácticas sea una respuesta a la educación tradicional. La praxis de una pedagogía teatral va en aumento, sin embargo, la discusión en relación al contenido teatral se ve un poco desplazada pues se le da mayor relevancia a otras cosas, por ejemplo, los productos a los cuales se puede llegar; dejando de lado la profundidad de lo que se puede lograr a partir de una educación teatral.

Recapitulando y en síntesis, a través de estas líneas se han descrito distintos contextos educativos (formal, informal, no formal) en los que el teatro es una herramienta y donde se pueden apreciar las similitudes y diferencias que se generan en las prácticas y los conceptos según el espacio en el que se desarrolle. Es importante rescatar de lo expuesto,que en cada área en donde se desarrolla un teatro educacional se menciona la transformación como algo presente en el proceso del estudiante, del docente o de ambos.

Así mismo, los diversos autores presentados ahondan de distintas maneras y desde distintos puntos de vistas, en el concepto de la transformación, algunos lo relacionan a la comunidad, otros al sujeto en sí mismo, etc.

No obstante, este concepto no solo ha sido utilizado en la educación teatral, sino que en el ámbito de la pedagogía crítica o teoría crítica ha sido problematizado y teorizado desde distintos autores que han puesto en jaque la estructura de la educación a partir de los distintos contextos en donde se pueda dar. Es relevante mencionar que en el teatro muchos autores se basan en la Pedagogía Crítica para concebir sus procesos educacionales, en algunos casos no es de manera directa, pero se conectan, por ejemplo, con las esperanzas de cambios puestas en el individuo o en el rol que debiese llevar a cabo el docente en el proceso educativo, rasgos de la Pedagogía Crítica; es por esto que surge la necesidad de ahondar en los planteamientos de la pedagogía crítica para relacionarlos con las prácticas educacionales teatrales.

Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica es una mirada a la educación desde una reflexión constante y cuestionadora del qué y para qué aprender. Esta teoría se ha construido a partir de distintos autores y contextos. Las distintas visiones tienen ciertos puntos en común, como, por ejemplo,

identificar la escuela como un reflejo de la sociedad, es decir, en ella se encuentran replicadas clases sociales y conductas discriminatorias como machismo, racismo, etc. Además, piensan en la educación del sujeto no sólo por medio de instituciones formales, puesto que la implementan en espacios donde el acceso a la educación no es tan factible ni prioritario. Maldonado (2008) indica que su principal objetivo es formar al trabajador para que se libere de su alienación con el propósito de lograr transformar aquello que lo oprime. El medio por el cual el sujeto se emancipa es la educación; en la formación, el sujeto logra adquirir herramientas para generar transformaciones en su entorno. El autor plantea que hay dos corrientes definidas de la Pedagogía Crítica. Una de ellas sostiene que la reproducción que se genera por medio de las instituciones educacionales. Esta reproducción consiste básicamente en que en la escuela se replican modelos sociales hegemónicos, es decir, que se buscan perpetuar clases sociales, géneros, etc. Esta línea se relaciona con autores como Giroux, McLaren, Apple. La otra corriente se desarrolla en Latinoamérica y tiene una visión más radical del discurso, puesto que no solo cuestiona la educación y lo que ésta conlleva, sino que apunta a cambios profundos de la sociedad (Maldonado, 2008).

Siguiendo las corrientes descritas, la primera línea mencionada de la Pedagogía Crítica se desarrolló en Europa alrededor de la década de los ’40, en la Escuela de Budapest y la escuela de Frankfurt; ambas buscando una opción esperanzadora frente a la orientación científica instaurada en la educación. Miguel Maldonado (2008) plantea que “cada una le apuesta a la formación de seres humanos capaces de cuestionar regímenes hegemónicos en pos de una utopía de liberación y transformación social.” (p.19).

Parte de la identidad de la Escuela de Frankfurt es cuestionar la educación arraigada en una técnica de la ciencia, es decir, de una educación basada en verdades absolutas, en donde no se proponen espacios para la reflexión o el diálogo, y que ésta forma al sujeto y a la sociedad

como algo programable y dúctil (Maldonado, 2008). Otra característica relevante es que, bajo un contexto de post guerras mundiales, la Escuela de Frankfurt asume un análisis crítico, redefiniendo ciertas corrientes, como el marxismo, psicoanálisis, la hermenéutica, etc.

La segunda generación de la Escuela de Frankfurt empieza a profundizar sobre las repercusiones e importancia que posee el lenguaje en el individuo desde sus distintas aristas. "Desde la acción comunicativa se propone que el saber o entendimiento es el resultado de las acciones que los sujetos emprenden en cuyo proceso opera una fusión racional del mundo objetivo e intersubjetivo." (Maldonado, 2008. p.28).

De manera similar, Giroux y McLaren se sitúan desde una respuesta a las reproducciones que se generan en la enseñanza de ciertos discursos y modelos hegemónicos. Los autores plantean que las elecciones que realizan los docentes en las clases en torno al lenguaje, influyen en el sujeto y su potencial, por consecuencia influyen en la transformación tanto de sí mismo, su entorno y sus relaciones. Giroux y McLaren (2011) afirman que el lenguaje es la mediación entre el sujeto y la sociedad. A partir de la relación entre ambos, el sujeto se construye, se educa. A través del lenguaje el sujeto se comunica con la sociedad, interpreta y analiza aquellas situaciones o experiencias que vive día a día.

Según los autores, la manera en que el sujeto se comprende y entiende el mundo se liga directamente con lo que sucede en el aula, ya que esto influye en las decisiones que toma al momento de relacionarse. El docente transmite su parecer frente a la realidad social, la interpreta y ve sus posibilidades de transformación, es decir, su propia visión articula en el estudiante un rango de posibilidades de actuar e incidir en su contexto. El lenguaje, como medio de comunicación del sujeto con el entorno, no tan solo construye las relaciones sino

igualmente sus historias. Desde ahí la importancia que le asignan Giroux y McLaren (2011) a que los estudiantes se apropien del lenguaje no tan solo para relacionarse con el entorno academicista sino como una interpretación de la historia y de su propia historia.

Los estudiantes necesitan aprender a leer no solo como un proceso de sumisión hacia la autoridad del texto, sino como un proceso dialéctico de comprensión, crítica y transformación. Ellos necesitan escribir y reescribir las historias en el texto que leen para ser capaces de tener una mejor comprensión, pudiendo trabajar activamente en la construcción de sus propias historias y voces. La interpretación del texto debe ser una forma de aprendizaje, de cómo elegir, cómo construir la voz y cómo ubicarse en la historia. (Giroux y McLaren, 2011. p. 132)

Este proceso dialéctico de comprensión crítica y transformación que gesta la Pedagogía Crítica genera en el estudiante un cuestionamiento que profundiza en su ser, ya que busca propiciar el autoconocimiento del estudiante a partir de su relación con la historia que habita, es decir, su contexto actual, potenciando el rol transformador. El sujeto se sumerge en un proceso de cambiar aquellas necesidades e injusticias que se le presentan en su cotidiano. Giroux y McLaren (2011) plantean que:

> Desde que podemos reconocernos como sujetos dentro de un particular lenguaje descriptivo o explicativo –o dentro de ideologías-, necesitamos un lenguaje crítico que nos capacite para identificarnos como sujetos activos en la historia y que nos habilite para distinguir nuestras necesidades reales. Éstas se pueden conocer sólo a través de nuestra comprensión de las condiciones sociales externas que las generan. La pedagogía crítica, en este sentido, proporciona, por medio de estrategias imperativas, una pedagogía que asiste a los estudiantes y maestros para un mejor autoconocimiento. (p. 190 y 191)

Este autoconocimiento busca entregar al estudiante un espacio de libertad para tomar decisiones en torno a las reflexiones y opiniones que maneja de su entorno. Si el estudiante es capaz de leer e interpretar su historia, puede poseer el poder de generar cambios profundos en su cotidiano. Así, McLaren (2011) dice que "La Pedagogía Crítica ayuda a estas voces a problematizarse y a transformarlas hacia los intereses de la justicia social y cultural." (p. 194) Esta problematización es trascendental en la Pedagogía Crítica, puesto que apunta a que el individuo cuestione, ponga en duda constantemente lo que le sucede. Es necesario aclarar que este cuestionar no es una acción antojadiza, sino más bien apunta a que el sujeto cuestione aquello que lo oprime en pos de su desarrollo y evolución. Por ello, no solo se da en clases, sino que apunta a que el sujeto lo aborde como una práctica constante, para toda la vida, es decir, este proceso emancipatorio o de resistencia, como denomina McLaren (2011), que se desarrolla en el estudiante durante la formación educativa, debe desarrollarse y explayarse más allá del aula, por ejemplo, incidir en la comunidad y en otros espacios en donde el sujeto se desenvuelve;

> Más bien, la pedagogía crítica es esencialmente una política de vida en la cual profesores y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal, ésta es una pedagogía que media con las relaciones concretas entre los individuos y la cultura, y las formas institucionales, la cual lleva un compromiso social. En resumen, la pedagogía crítica trata acerca de la problematización del lenguaje, la experiencia, del poder del conocimiento, y de la cultura, cómo ellos son mutuamente constitutivos de la subjetividad, y cómo sus conflictos generan una forma particular de praxis que actúa *en* y *sobre* el mundo. (McLaren, 2011, p.192)

Según la cita anterior, la Pedagogía Crítica busca formar a un tipo de ciudadano que tenga las herramientas para generar transformaciones a distintos niveles sociales y responder a las diversas injusticias que existen, enfocándose en que el actuar del sujeto se sustente en el apoyo de las redes que puede propiciar en su entorno. Esto quiere decir, que el sujeto trabaje desde lo colectivo, ya que los distintos problemas sociales atingen a todos los que componen la sociedad. McLaren y Giroux (2011) plantean que la Pedagogía Crítica implica que todos los sujetos que componen la comunidad se asuman como ciudadanos críticos, con el fin de transformar las distintas situaciones de injusticias sociales existentes (mala distribución de riquezas, opresión contra la mujer, etc.), es decir, la pedagogía crítica busca que el sujeto se asuma como agente de cambio en la educación, y asimismo en todos los espacios de los cuales es partícipe.

En relación a la escuela, McLaren y Giroux (2011) explica esta se enfoca en la producción del conocimiento, replicando los espacios de poder que existen en la sociedad, es decir, no solo se preocupa de la transmisión dura de la información, sino que actúa en una constante reproducción de los modelos sociales hegemónicos. Según los autores, la forma de frenar este acontecer es hacerse consciente de este proceso desarrollado en el aula, brindando confianza al estudiante para que se apropie del conocimiento que le es compartido; sin desmerecer su capacidad de reflexión, porque el hacerlo termina anulando a los estudiantes como sujetos. Es necesario actuar como un guía del proceso en donde el aprendizaje es recíproco.

La Pedagogía Crítica también se desarrolló en América Latina, siendo su gran exponente Paulo Freire, quien fue uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX. De origen brasileño, aporta una perspectiva contextual cercana, ya que parte de su trabajo se desarrolló en Chile. Freire (1997) postula una pedagogía para la liberación, por medio de la cual los

individuos transforman aquello que los oprime para alcanzar un desarrollo pleno en su vida. Dentro de su mirada crítica de la pedagogía considera importante dar una nueva perspectiva al rol docente, planteando como base el diálogo para la relación estudiante- profesor. La teoría de Freire (1973) es relevante puesto que destaca el poder de transformación que tiene la pedagogía, ya que concibe que por medio del acto educativo se puede gestar la construcción de un mundo en común y no solo una mera transmisión de conocimientos. Dentro de esta pedagogía de Freire, denominada Pedagogía del Oprimido, surge el concepto de la "educación bancaria", la cual es una crítica a lo que ocurre normalmente en la sala de clases en que, según el autor, "el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan" (Freire, 1973, p.52). En la educación bancaria el educador se presenta como el sujeto que posee el saber y debe depositarlo en el estudiante, sin incubar el más mínimo cuestionamiento o reflexión en el individuo. Como respuesta a esto, Freire propone una Pedagogía Crítica que busque liberar al individuo a través de una educación contextualizada en el territorio y en el grupo humano en el cual se implementa, engendrando en el educando una conciencia crítica que se desarrolla a través de las relaciones que establece con el mundo. Freire (1997) dice que mediante las distintas relaciones que el sujeto establece a lo largo de la vida; su mundo se va dinamizando, y a partir de esta genera cultura e historia en la cual va creando, recreando y decidiendo.

A partir de esta concientización, el educando tiene la facultad de generar procesos de transformación en su entorno, es decir, de propiciar cambios significativos que aporten a la mejora del ambiente que habita. La forma de llegar a la transformación del individuo parte por una educación problematizadora. El aprendizaje, en la educación bancaria, se basa en la repetición de saberes que al cabo de un tiempo se olvidan debido a que no son significativos

en el desarrollo personal y contextual del individuo. Este acto de repetir el conocimiento busca imponer pasividad en los individuos, por lo que "tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos." (Freire, 1973. p.53). Esta adaptación solo perpetúa la dominación.

Al momento de desarrollar la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1973) se aprecian dos etapas, la primera es cuando el oprimido se hace consciente de su condición y de la existencia de la relación opresor-oprimido y se propone generar desde la praxis la transformación. El segundo momento el autor lo plantea una vez que la realidad opresora ha sido transformada, de este modo la práctica pedagógica deja de ser propia del oprimido y pasa a ser propia de los hombres y mujeres en permanente liberación.

La constante transformación no permite la inmovilidad, pues el sujeto posee la capacidad de ir modificando su contexto. En este caso, Freire (1973) plantea que no puede existir un proceso de aprendizaje en cuanto el educando no se transforme y, en consecuencia, transforme su entorno, permitiendo una movilidad en el ambiente educativo que responde a las necesidades del aprendizaje que se va co-construyendo.

Freire (1997) también aborda la problemática en torno al lenguaje que se ha situado desde la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, cuando Habermas, exponente de esta generación, puso en jaque lo que ocurría con el lenguaje en el aula. Maldonado (2008) realiza ciertos nexos para comprender las similitudes entre ambos, a pesar de la distancia cultural y territorial.

Ambos comparten una visión de la sociedad desde un pensamiento y hacer crítico en pos de una justicia social. En el ámbito de la educación, ambos autores concuerdan en el diálogo como base para relacionarse con los y las estudiantes, a partir de un aprendizaje enfocado en la autorreflexión que decante en acciones transformadoras.

Al igual que McLaren, Freire (1997) coloca la palabra como proceso central de la elaboración del pensamiento, sitúa a la palabra como vehículo de libertad, dado que ésta construye el mundo en el cual está inserto el sujeto. "Existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento." (Freire, 1973. p.71). La palabra permite la construcción de la realidad, cada sujeto posee el derecho de mediar con la palabra el diálogo para su transformación. El hecho de poner en la palestra la palabra permite al individuo cuestionar el conocimiento que adquiere, no simplemente aceptarlo como un "conocimiento" memorizado, sino más bien problematizar su fin y contenido. La palabra permite ver al "(…) hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto" (Freire, 1997. p.103).

Educador/a

Dentro de la Pedagogía Crítica se generan distintas visiones sobre cómo debiera reflexionar y actuar un profesor. Estas visiones dependen de dónde se sitúe la mirada de esta corriente. En relación a lo ya descrito, se puede apreciar dos corrientes claras, una recoge el pensamiento de autores del Norte y otra enfocada en autores de Latinoamérica. Debido a esta variedad, es necesario revisar distintos elementos que configuran el rol que el docente desarrolla en el proceso de aprendizaje.

Habiendo comprendido ciertos postulados de la Pedagogía Crítica, se comenzará a profundizar la manera en que el estudiante se va co-construyendo con el entorno, con sus pares, y, por supuesto, con sus profesores. La/El estudiante se ve directamente influenciado por las decisiones que toma la/el profesor en el aula, pues estas tienen repercusiones en él, ya sea potenciando o coartando su ser al extremo de invalidar su opinión totalmente. Frente a

esto, existen diversas miradas, como la de McLaren (2011) que lo aborda desde la siguiente pregunta "¿Cómo pueden los maestros afirmar las voces de estos estudiantes al mismo tiempo que ellos concurren en la transformación de sus comunidades en espacios de lucha y resistencia?" (p. 195). Esta cita evidencia el hecho de que la Pedagogía Crítica concibe al profesor como un sujeto que debe realizar múltiples tareas; se considera que debiera impulsar una transformación en el estudiante, al mismo tiempo que está continuando con su propio proceso de liberación o emancipación. Asimismo, el profesor debe estar consciente de fomentar la confianza en los y las estudiantes para que puedan apropiarse de las transformaciones ocurridas en ellos, de este modo poder incidir en sus entornos. En paralelo a su labor como docente, el profesor debiese generar sus propios procesos individuales y colectivos de liberación, al respecto McLaren (2011) plantea que

> Ser un educador crítico es reprochar el mundo para marcarlo como una reflexión corrompida de lo que éste, en efecto, podría convertirse. Es conjurar dentro de la imaginación sociológica, una nueva imagen del agente pedagógico. Es la imagen del educador que posee la voluntad de comprender al mundo para cambiarlo, una imagen del educador que rechaza ser enteramente consciente y presente en la historia, esto es, todos los días, en un mundo de significado sensual y práctico. (p. 195)

En la cita anterior, se plantea un profesor que está reflexionando constantemente, buscando comprender el mundo y entenderse en él para fomentar algún cambio. Esto se puede convertir en un arma de doble filo, puesto que el profesor puede entramparse en la historia, olvidando ser parte de ella en el presente para lograr cambiarla. Estas visiones sobre el docente generan una noción definida de lo que debiese realizar el educador. Giroux y McLaren (2011) plantean

que esto ocurre debido a la concepción que se tiene sobre la Pedagogía Crítica y cómo ésta se encierra en la práctica del aula y la teoría sobre esta misma, pero que no repercute en espacios institucionales donde se toman decisiones trascendentales para el desarrollo de la educación a nivel país, por ejemplo.

> La teoría educativa radical no le ha dado tanta importancia a la redefinición de los actuales roles que deben jugar los maestros como críticos comprometidos y como intelectuales en el aula, así como también en el cambio social. Por un lado, los maestros han sido trabajados, pero no han estado incluidos como agentes que autodeterminen los cambios políticos y pedagógicos; por el otro, poco hicieron los teóricos educativos radicales para definir el papel que deben desempeñar los maestros en alianza con los padres y con otros miembros de la comunidad más amplia, con el fin de consignar los problemas de la formación política y del cambio como parte de un movimiento más amplio educativo y socio- político. (Giroux y McLaren, 2011, p. 120)

Giroux (1983) plantea que los educadores críticos reconocen la situación descrita, sin embargo, se posicionan cínicamente, insistiendo en la posibilidad de transformar las estructuras de opresión en estructuras de libertad. Esto, es factible hasta cierto punto, puesto que la transformación debiese ser como un virus que se va propagando, en una primera instancia a un nivel más íntimo, de comunidad o grupo, pero que después evoluciona a espacios de resistencia, dependiendo siempre de las decisiones que tome el docente en el aula y de las decisiones que tome en conjunto con su comunidad educativa, sin embargo, no logra fácilmente llegar a nivel nacional. Para Giroux (1985) ser un docente que trabaja desde la mirada crítica, es vivir constantemente esperanzado y buscando posibilidades de cambios. Ser

docente desde la Pedagogía Crítica es ser constante y reiterativo, teniendo la esperanza de generar cambios.

McLaren (2011), por su parte, apela a que el docente genere un reconocimiento propio, a partir del lenguaje y la construcción con el entorno, siendo este aprendizaje el que busca transmitir a sus estudiantes

> Una vez que los educadores reconozcan las múltiples formas en que son producidos por medio del lenguaje, podrán empezar a proveer a sus propios estudiantes de un lenguaje crítico que los ayudará a transformar la conciencia de su propia auto-formación. (p.133)

Esta formación, de la cual habla McLaren (2011), no debe buscarse sólo desde el propio sujeto, sino que va involucrada a un proceso de transformación y formación más profunda, que se liga con la resistencia frente a los modelos hegemónicos instaurados, buscando que el estudiante sea un potencial transformador de éstos. La conciencia del entorno no se genera por sí sola, más bien es deber del profesor crítico propiciarla. El profesor debe enfocarse en desestructurar estas relaciones basadas en clase, raza, género, etc. que se instauran en el aula, las cuales no son más que una réplica de las relaciones que acontecen fuera de ella.

Muchas veces la Pedagogía Crítica no logra su cometido, pero no por ello hay que buscar culpables en los docentes o en los estudiantes. El profesor debe seguir buscando la manera de que la escuela continúe siendo un lugar crucial para el proceso de transformación que viven los y las estudiantes. Esto a veces se vuelve difícil considerando que la escuela, en general, no

propicia estos espacios de reflexión o cambios, más bien promueve los modelos establecidos en la sociedad a través de distintos medios, por ejemplo, mediante el currículum escolar.

Apple (1997) postula que el currículum, la enseñanza y la evaluación son medios que los docentes pueden potenciar en sus prácticas para hacer frente a los propósitos conservadores o neoliberales, ya que pequeños cambios en estas prácticas pueden llevar a transformaciones más grandes. Asimismo, el hecho de que estas prácticas se encuentren inmersas en lo cotidiano, permiten al docente tener mayor libertad para propiciar cambios en la formación del estudiante.

Freire (1997) considera que el rol del profesor, dentro de la pedagogía crítica, es fundamental para lograr cambios y transformaciones. Visualiza esta pedagogía como educación problematizadora, alejándose de la concepción de educación como un modo de reproducción de culturas dominantes, proponiendo que se base en el diálogo recíproco, situando al educador y al educando en una relación horizontal.

> De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual 'los argumentos de la autoridad' ya no rigen. (Freire, 1973, p.61)

Lograr el diálogo y la relación horizontal en el aula, no se da por arte de magia ni de manera sencilla. Freire (1997) plantea que el afán de querer ser mejor que otro hombre,

imponerse y poseer más poder es algo que se da cotidianamente en las relaciones sociales, por lo que la escuela no es un espacio alejado de esto. Al respecto, el autor menciona

> Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad a que nos referíamos con anterioridad, ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más. (p. 36)

Dentro del aula, A sería el docente, quien se encuentra en una relación de poder por sobre B, que sería el estudiante. Socialmente, este modelo es aceptado e inclusive normalizado, es por ello que la educación bancaria es replicada de manera cotidiana, al no permitir en el espacio de aprendizaje (clase) que el estudiante genere reflexiones ni cuestionamientos. El docente es visto como un opresor, pero también es un oprimido por las estructuras sociales predominantes, que lo llevan a visualizar la educación como una reproducción de modelos. Freire (1997) postula que para llegar a la liberación del individuo se debe comenzar por conciliar la relación educando- educador, viendo la educación como un proceso de retroalimentación constante en donde prima el diálogo, que Freire plantea cómo una búsqueda constante de transformación de aquello que los oprime. Si el diálogo no va enfocado a

propiciar mejoras, no puede existir diálogo, ya que "Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso" (Freire, 1997, p.75)

En síntesis, se pueden encontrar elementos en común entre los autores mencionados. En primera instancia Giroux y McLaren (2011) apuntan a que el docente se encuentra en una constante lucha y reflexión cotidiana en torno a su liberación; de igual manera, Freire (1973) plantea que el sujeto debe estar en un constante trabajo de liberación, visualizando esta como una práctica para la vida. Giroux y McLaren (2011) evidencian lo difícil que es para el docente estar atento a múltiples focos, puesto que se encuentra en un proceso de cambios consigo mismo, con el estudiante y a la vez, con la comunidad en que habita como sujeto. Freire (1997) postula en torno a esto que el sujeto, en su proceso constante de liberación, se verá atravesado por el trabajo y las relaciones colectivas, siendo algo necesario para lograr transformaciones sociales.

Tanto McLaren (2011) como Freire (1973), coinciden en que el profesor debe potenciar la confianza del estudiante, dado que ésta es trascendental para que el sujeto se visualice como capaz de incidir y generar transformaciones en su contexto.

Giroux (2011) y Freire (1997) comparten la concepción del profesor que constantemente está reflexionando sobre su hacer; ya que es crucial para no caer en una repetición de las acciones o en un hacer inconsciente, sin considerar las repercusiones que puede generar en los y las estudiantes.

Por otro lado, Freire (1997) al igual que Apple (1997), problematiza el contenido abordado en clases, puesto que considera que un contenido transmitido bajo la visión de una educación bancaria (acto de depositar el conocimiento en el estudiante) no es en lo absoluto fructífero. Freire (1997) postula que el contenido debe relacionarse con el contexto del educando, debe

ser un contenido que genere intrigas en el estudiante, que despierte el interés por propiciar cambios; basándose en las relaciones horizontales para transmitir este contenido, en un diálogo que permita generar las transformaciones sociales.

Perspectivas sobre la transformación y el teatro

¿Por qué es relevante reflexionar sobre los autores mencionados y sus concepciones teóricas? ¿Cuál es la incidencia que tienen con la investigación plasmada en estas páginas? Para lograr responder estas interrogantes se necesita volver a la pregunta que guía este proceso de investigación: ¿De qué manera se relacionan los y las profesor/as de teatro con el concepto de transformación en sus prácticas educativas? Para comprender la manera en que la/el docente se relaciona la transformación, es necesario primero vislumbrar en qué tipo de educación teatral se desenvuelve el profesor, ya que como se expuso, hay distintos espacios, los que se categorizan en contextos Formales, Informales y No Formales.

La práctica del docente se ve atravesada por el espacio en el cual se desarrolla, por ejemplo, según donde el profesor ejerza, deberá decidir el contenido a abordar. En un espacio No Formal, como el Teatro Comunitario, el educador puede definir el contenido a partir de las necesidades que observa y analiza del grupo humano con quien trabajará. Por el contrario, si el docente se está desarrollando en un contexto Formal de la educación, el contenido abordado se puede ver definido por las exigencias de un currículum ya establecido.

La pregunta de investigación de esta tesis va enfocada a las percepciones y construcciones que genera el profesor en su hacer, por lo cual es necesario profundizar en cómo se está comprendiendo y entendiendo al docente en relación a la transformación y a la manera en que

la ejecuta en su praxis. Debido a esto, es pertinente basarse en la mirada de la Pedagogía Crítica, puesto que ésta posee una visión sobre el educador muy similar a la que se discute desde el Teatro Educativo, inclusive autores de esta última disciplina abordan conceptos reconocidos en la Pedagogía Crítica, lo que se puede ver concretamente en el Teatro Comunitario, en donde no se busca posicionar un docente que direccione el proceso, sino más bien se apunta a un guía del proceso, a alguien que acompaña, que se muestra flexible y que es parte del aprendizaje que se lleva a cabo. Lo descrito se enlaza al postulado de la Pedagogía Crítica en donde se establece una relación horizontal entre el educador y el educando, buscando generar procesos de aprendizajes recíprocos y constantes.

En ambas áreas, Pedagogía Crítica y Educación Teatral, se le da importancia a la concientización del sujeto respecto a su entorno, con el fin de que pueda comprender aquello que lo oprime o las injusticias que suceden en su contexto; la concientización le brindaría un impulso para generar transformaciones sociales en su entorno. En la Educación Teatral se expone que estas transformaciones pueden ser concebidas de distintas formas, pero todas comienzan por el sujeto y sus relaciones con el grupo, para luego converger en transformaciones de impacto social. En la Pedagogía Crítica se ve de manera similar, la transformación se da en el individuo al momento de reconocerse a sí mismo y posteriormente reconocerse parte de un contexto.

En este ámbito del docente y la transformación, tanto en la Educación Teatral como en la Pedagogía Crítica, el educador debiese ser consciente de su accionar en la instancia de aprendizaje, puesto que todo aquello que haga tiene repercusiones en el estudiante, ya sea en la forma de concebirse a sí mismo, a su entorno, etc.. Es decir, el docente puede influir en el

autoestima y confianza del estudiante, aspectos trascendentales al momento de tomar decisiones sobre incidir en su contexto.

Se puede apreciar, además, que ambas áreas están pensando al sujeto desde un lugar crítico, consciente y activo, en efecto, con herramientas para lograr su liberación de aquello que lo oprime; asimismo se le asocia la posibilidad de trabajar con un otro, vislumbrando la colectividad como necesaria en el desarrollo del sujeto, y por ende, para la transformación personal y social.

Marco metodológico

Posicionamiento epistemológico/ Enfoque de investigación

El enfoque a desarrollar en esta investigación será de carácter cualitativo, debido a que se busca comprender al sujeto en relación a su contexto, y no como sujeto de laboratorio, aislado de sus circunstancias. Según Flick (2012) el análisis cualitativo busca "entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales" (p. 9) lo que se puede llevar a cabo analizando distintos fenómenos de interacción o comunicación del sujeto. Los métodos cualitativos a utilizar pueden ser variados, lo relevante es que mediante ellos se pueden generar descripciones o explicaciones sobre cuestiones sociales.

El enfoque cualitativo acoge la necesidad de salir al campo para descubrir e interpretar lo que sucede en la realidad. Una de las características de las investigaciones cualitativas según Flick (2015) es que se basan en distintos materiales textuales para ir descubriendo las construcciones que el sujeto ha realizado de la realidad, deteniéndose en las perspectivas de los sujetos en relación a las prácticas y al aprendizaje cotidiano que tienen concordancia con el tema a investigar. Esta perspectiva es sumamente relevante para lo que se busca desarrollar en este trabajo de investigación, puesto que apunta a la manera en que el sujeto construye conocimiento en base a su experiencia cotidiana, es decir, en su quehacer. En esta tesis se estudiará al educador y la construcción que ha generado del concepto de transformación a lo largo de su experiencia. Además, el autor plantea que en la investigación cualitativa "La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos." (Flick, 2015, p.21). En relación a la cita anterior, la investigación propiciada en esta tesis pretende ser un aporte al área de educación

ligada al teatro, debido a que existe muy poca investigación en torno al tema propuesto y por consecuencia poca teoría en el área. Si bien no se espera resolver todas las dudas que existen en relación al concepto de transformación en las prácticas educativas, se espera realizar un sondeo respecto a la manera en que están comprendiendo el concepto de transformación en ciertos espacios de prácticas educativas teatrales.

Esta tesis posee la característica de ser una investigación cualitativa debido a que indaga en las miradas de los educadores teatrales sobre el concepto de transformación, las cuales están ligadas al contexto en el cual se desenvuelve. Es decir, responden al entorno y las relaciones que el sujeto establece con todo aquello y aquellos que lo rodean.

El paradigma abordado en esta investigación es de carácter constructivista. Según Valles (1999) la mirada constructivista busca reflexionar e interpretar las distintas miradas que se dan frente al tema en cuestión a investigar. Este paradigma se aleja de las verdades absolutas, puesto que relaciona las distintas perspectivas que pueden surgir sobre el tema , estando estas miradas supeditadas al contexto a investigar.

Muestra

En esta investigación el muestreo será de carácter intencional, es decir, seleccionando casos a estudiar de manera estratégica mediante ciertos criterios; ya que se considerará relevante que las personas con que se trabaje posean alguna reflexión en torno al concepto de transformación, es decir: “Los entrevistados deben ser capaces también de reflexionar sobre su experiencia, de verbalizar está reflexión y estar dispuestos a dedicar parte de su tiempo al encuentro.” (Flick, 2015, p.102). Las reflexiones previas del entrevistado, pueden ser desde la

vereda de educación teatral formal o no formal, lo importante es que la reflexión refleje su propia autoría en la construcción que posee del concepto de transformación.

Para esta investigación es oportuno realizar el estudio de menos casos, considerando que el tiempo de investigación es acotado. Con el fin de profundizar se optará por dos categorías de educación teatral; Formal y No Formal. Es relevante trabajar con estos dos contextos porque los resultados obtenidos en ambos espacios pudiesen presentar distintos matices entre sí debido a que el *qué* y *cómo* abordar la educación y el teatro varia. En espacios formales de educación se apuntará a colegios, liceos, escuelas de enseñanza básica y/o media. En espacios no formales de educación, se buscará que sean espacios de distintos contextos, puesto que el campo a desenvolverse en esta categoría es más amplio. En ambas categorías se espera que los entrevistados cuenten con algunos años de experiencia, con el fin de que los procesos desarrollados por el educador hayan dado paso a una mayor reflexión en la práctica, esto debido a que la problemática a investigar va directamente ligada a la experiencia de los sujetos. Es por ello que es necesario considerar los siguientes criterios de selección para los casos a investigar:

-Deben tener a lo menos tres/cuatro años de experiencia; para que exista una reflexión más madura de la propia práctica.

-Experiencia en educación formal y/o no formal.

-Deben identificarse con la reflexión en torno a la transformación, por lo que se necesita un acercamiento previo.

Unidad de análisis

La unidad a desarrollar en esta investigación es la experiencia de los educadores teatrales; mediante esta se buscará deducir e indagar en la transformación, percibiendo la manera en que

conciben su discurso y su práctica, considerando dificultades, objetivos, conclusiones, entre otros, que han generado en base a su experiencia.

Técnicas de recolección

Para llevar a cabo la investigación las técnicas utilizadas para el levantamiento de información será la siguiente:

-Entrevista individual, la cual permite generar una intimidad con la persona entrevistada y así, profundizar en la particularidad de cada uno de los casos. La entrevista será de carácter semiestructurada, ya que esto permite al entrevistador ahondar en la respuesta del entrevistado, ahondando en la experiencia que presentan los entrevistados sobre el tema a investigar. Flick (2015) plantea que "En las entrevistas no encontramos simplemente una reproducción o representación de un conocimiento existente (que se puede juzgar por su veracidad), sino una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esta situación." (p.102) En este caso, el conocimiento producido por los entrevistados se considera de gran relevancia para comprender las maneras en que ha construido el concepto de transformación.

Técnicas de análisis

Según lo comprendido por Flick (2012) se trabajará con los códigos analíticos que se puedan establecer a partir de los significados recogidos de la información obtenida mediante las entrevistas. Flick (2012) plantea que "Los códigos proporcionan un foco para pensar sobre el texto y su interpretación." (p. 57) El análisis a partir de una codificación por datos podría aportar a una organización más práctica de la información recaudada, ya que proponen un punto de inicio para enfrentarse a las entrevistas, facilitando su análisis.

Análisis de categorías

A partir del marco metodológico, es adecuado recordar que el interés central de esta investigación es la experiencia de los y las profesoras de teatro en torno a la transformación. La investigación se centra en las y los docentes más que en los/las participantes, puesto que se considera que son los/las profesoras quienes son los agentes fundamentales de un posible cambio. El interés de esta tesis es indagar en cómo los y las docentes se enfrentan al concepto de transformación en sus prácticas pedagógicas, más allá de la manera en que aplican la esta. En el fondo se desea analizar cómo se relacionan con las distintas situaciones que ocurren en un proceso pedagógico y cómo las van resolviendo, ahondando en sí en las decisiones que toman influyen en posibles transformaciones o no.

Los distintos casos analizados responden a espacios de la educación Formal y No Formal en los cuales se desarrolla el teatro como herramienta educativa; entre estos se aprecian similitudes y diferencias en el *qué* y *cómo* abordar la educación teatral. Es menester, dar a conocer un poco la trayectoria de las/os entrevistados, con el fin de contextualizar su experiencia en la educación teatral; E1 ha trabajado tanto en contextos formales cómo no formales, actualmente se desempeña en un proyecto del Ministerio de las Culturas llamado CECREA, cuyo fin es fomentar la imaginación y creatividad de NNA, promoviendo la experimentación libre y autónoma. Por otro lado, se encuentra E2, quien se ha desenvuelto mayoritariamente en educación no formal, trabajando con jóvenes y adultos teatro en contextos de encierro. Finalmente, E3 se ha desarrollado en contexto no formales de educación, ligándose a un trabajo territorial por medio del teatro, y además, se ha desempañado en la educación formal, realizando clases en colegio a NNA.

La información recabada trata de reconstruir distintos aspectos de la experiencia pedagógica teatral de las y los entrevistados, asumiendo que, si están trabajando en pos de transformaciones, la idea y concepto de la misma debiera reflejarse en cada decisión que tomen. Para ello, considerando los contenidos de las entrevistas, parece coherente usar como categorías principales cuatro elementos sobre los que se construyen las decisiones didácticas: el profesor/a, el contenido, el contexto y las y los estudiantes. Al momento de pensar o planificar una clase el/la docente debiese pensar -al menos- en estos elementos como guías para estructurar una sesión que apunte al aprendizaje de los/las estudiantes. El/la profesor/a debe lograr ciertos objetivos y contenidos al final de la sesión, sin embargo, como el/la estudiante recepcione o dialogue en la sesión está condicionado por el contexto en donde se desarrolle la clase (ambiente familiar, clase social, relaciones sociales, etc.)

A continuación, se expondrá cada una de las categorías nombradas.

Rol del profesor/a

En referencia a las entrevistas se rescatan distintas visiones sobre el rol de el/la facilitador/a o profesor/a de teatro. Según exponen los y las entrevistadas, estas visiones inciden en la toma de decisiones de los/las profesoras y se ven condicionadas por el contexto en el que trabajarán. Las/los entrevistados plantean que la/el profesor que influye en cierta transformación presenta ciertas características fundamentales: flexibilidad, horizontalidad, ser movilizador y crítico. Estas se desarrollarán a continuación.

a. Flexibilidad

La flexibilidad, según los/as entrevistadas, será comprendida como la capacidad de adaptarse a las variadas necesidades o demandas que se presenten en los distintos grupos teatrales de trabajo. Al momento de ejecutar una clase es preciso para él/la docente mantener una apertura para dejarse permear por el contexto. Para lograr esto el/la profesor/a debe "leer" a los y las participantes, es decir, averiguar cuáles son sus intereses, qué es aquello que quieren decir o manifestar, para efectos técnicos saber si poseen experiencias previas teatrales, etc.

Situarse en el aula desde la flexibilidad demanda apostar por un dinamismo y un diálogo en la intervención;

> *"*Como la invitación está de nosotros hacia ellos, también está la invitación hacia nosotros para jugar, no jugar, pero ser flexibles, creativos con lo que se propone, ¿no? Para hacer con el teatro y si se puede usar otras disciplinas también, bkn, no cerrarse al puro teatro." (E2.42).

Es decir, la flexibilidad sugiere ceder en lo planificado, presentando implícitamente al teatro como una herramienta que está al servicio de lo que el grupo desea realizar.

De igual modo, la flexibilidad se da en espacios más prácticos de la clase, por ejemplo, en tomarse más tiempo del propuesto en algunos contenidos o etapas, como en el caso de E1, en donde profundizar en el trabajo le significó aumentar la cantidad de sesiones; "Efectivamente todas las historias pasaron por todos y estaba planificado para hacerlo en cinco sesiones y terminó siendo en quince." (E1.16).

Al conocer al grupo con el cual se está trabajando, los/las docentes van pudiendo escuchar y respetar los tiempos propios del aprendizaje, modificándose para llegar a alcanzar

los objetivos de las clases. Esto implica adoptar una postura que se relaciona más con la mirada de un profesor/a que acompaña los procesos de los y las participantes, que está atenta/o a escuchar las demandas de estos, a pesar de que la sesión apunte a algo totalmente distinto, siendo ahí donde el/la docente flexibiliza y enfrenta las dificultades que se presenten, sin temer o resistirse a las modificaciones de la planificación. Puede suceder que en una sesión los y las estudiantes tengan interés de hacer una cosa modificando la planificación, no obstante, el/la docente buscará de alguna manera llegar a los objetivos preestablecidos de la sesión.

La flexibilidad al momento de abordar una clase no pasa tan solo por asuntos prácticos de la sesión, sino que un punto relevante es la disposición personal del facilitador/a, es decir, de su actitud para afrontar la clase; ya que está influye notablemente en el proceso que se desarrollará con el grupo. Esta perspectiva respecto a la flexibilidad se relaciona con la escucha, por ello es importante observar el caso de E2

> "Entonces es difícil imaginarlo, pero quienes han estado en una situación de riesgo vital, entonces sentí que, bueno, yo soy una persona con mucha energía, entonces tenía que yo misma bajarme para no arrasar con la cuestión, no voy a asustar tampoco, entonces sentí que tenía que escuchar, por eso hablo de eso en un término de íntimo, como dije antes, baja energía primero para ir subiendo la energía llegaríamos a conocernos un poquito más (…)" (E2.44)

Frente a un grupo bastante particular la docente optó por flexibilizar en su forma de abordar las clases para poder dialogar con las dificultades que se le presentaban; al dejarse permear probablemente evitó generar mayores resistencias por parte de las participantes del

taller, fomentando relaciones grupales, permitiendo que los y las participantes se apropien del espacio y lo aborden con confianza.

Puede que en este caso en particular a la profesora no le funcionara facilitar la clase con un exceso de energía lo cual, si pudo haberle funcionado con otros grupos. Esto demuestra que es necesario ser flexible a las características particulares de los grupos. A estas mismas apela E3 al momento de enfrentarse a un nuevo grupo

> "Todos los grupos tienen un lugar político, les guste o no les guste tienen una parada, este grupo era existencial, y se quería hacer cargo de esa existencia, hay otros grupos escépticos, hay otros muy naif, muy inocentes y hay otros grupos que son más bien desprolijos, entonces lo que yo hago a modo de diagnóstico al inicio es leer el grupo también y estudiar mucho, por ejemplo, aprendo mucho de los músicos, yendo a ver los ensayos en segundo medio de los músicos porque yo sé cuánto van a tocar y cuánto cantan, los músicos son el reflejo también de cuánto cantan y tocan los teatristas, no en la obviedad, sino que cuanto tocan de sus emociones, cuánto arpegio tiene su cuerpo, entonces eso me da a mí índices…" (E.3.81)

Lo que comenta el entrevistado se liga a un proceso de preparación más introspectivo del docente, de aprendizaje propio del profesor/a. Esta preparación previa le permite contar con mayores posibilidades al momento de flexibilizar frente un grupo. Además, en este caso se recalca nuevamente la importancia de escuchar y de que, a pesar de tener ideas preconcebidas con un grupo, éste por sí mismo manifestará sus intereses y orientaciones.

En relación al proceso del taller, facilitar desde una flexibilidad permite que los y las estudiantes se apropien del aula, que sientan comodidad de habitar el espacio y de compartir con los y las demás participantes. De esta manera se sienten con la libertad para proponer lo que deseen, siendo orientados por la/el docente en el transcurso. Esto es relevante, ya que facilitar espacios en donde los y las participantes puedan decidir y hacerse cargo de las decisiones que se toman les entrega un espacio de responsabilidad que muchas veces, desde el adultocentrismo, les es negado.

De manera similar lo plantea E1

> "Intento siempre desde el acompañamiento, del acompañar el proceso, y … y dejar que descubran. Y desde donde también trato siempre dejar que, dejar que el adulto lleve la pelota, y un poco pasar la pelota, cómo juega tú, si los adultos llevamos la pelota mucho rato." (E1.86)

E1 propone compartir las decisiones, y, además, estar a disposición a lo que los y las participantes deseen hacer en la sala de clases, dejar que ellos y ellas descubran qué es lo que quieren hacer con el teatro o inclusive indagar si es que quieren manifestarse mediante el teatro. Aparece aquí, la flexibilidad ligada a la confianza, confianza que el/la docente ha de tener en sus propios conocimientos y aptitudes para afrontar un proceso pedagógico, confianza en que las decisiones por las que apuesta en la sala de clases son las mejores para el aprendizaje de los/las estudiantes, confianza en que se llegará a resultados óptimos.

b. Horizontalidad

Un segundo hito relevante en el rol del profesor según los/as entrevistadas apunta a la horizontalidad en el espacio de clases. El concepto de horizontalidad se abordará en referencia a aquellas relaciones que se establecen sin una jerarquía basada en la edad o en el rol. Se traduce en que todas y todos los participantes del proceso pueden manifestar sus opiniones e incidir en aquellas decisiones que se determinen. En los distintos espacios de enseñanza se continúa replicando lo que se suele denominar educación Bancaria o vertical (Freire, 1973) en la cual el profesor suele tener siempre la razón en el aula, es a quien se debe escuchar atentamente y en lo posible no debatir u opinar a menos que lo autorice; lo que no permite que él o la estudiante genere reflexiones, opiniones o acciones propias, aunque se ven coartadas.

Estas prácticas basadas en la desigualdad se dan de manera cotidiana y normalizadas en la educación, la educación teatral no se encuentra exenta de éstas, lo que influye directamente en lo que pudiese llegar a ser un proceso transformador. En relación a esto E.3 plantea que

> "(...) pero también tiene ese otro lado que es efectivamente para quien lo conduce, que es lo que hablamos denante, si hay alguien que no conduce, no un proceso, pero si la vida, desde el teatro con otro y no se hace desde una idea horizontal esa idea transformadora no es tal, parece tal, pero no lo es, se transforma en un lugar de poder para quien lo conduce, de decirle al otro que sentir o cómo verse beneficiado con ciertas ideas, como unos, los que tienen más palabras instauran en otro tu propia idea,

ahora, eso es un aprender, eso también lo he ido aprendiendo pero efectivamente yo creo que el teatro tiene esa doble función para bien o para mal (...)"(E3.2)

En el fondo el entrevistado plantea que no se puede generar un proceso de transformación cuando las relaciones son intermediadas por el poder, por la jerarquía. Esta última debe entenderse como una jerarquía más relacionada a lo intelectual, desde el querer instaurar la opinión personal en el otro, en lugar de acompañar el proceso de aprendizaje y libertad del participante se le limita al decirle cómo debe resolver algún problema o posicionarse frente algo.

Ejercer esta práctica jerárquica en la pedagogía es posicionarse desde el ver a el/la participante como un frasco vacío o una hoja en blanco en el cual se debe depositar el conocimiento. Lo que se relaciona con el creer que por la edad los y las participantes son menos experimentados, E1 plantea que

"(...)como tenemos un co protagonismo en el proceso de creación; que yo no por ser el adulto tengo que llevar todo, no po, por el contrario, los dos tenemos historia y los dos podemos crear algo, ese es como el lineamiento del CECREA." (E1.60)

De la cita anterior es sumamente relevante destacar el reconocimiento del o la participante como una persona que posee historia, es decir, que trae consigo conocimientos y experiencias previas que le brindan una percepción única del mundo y las situaciones. Cuando el/la docente valida el conocimiento de los/las participantes se genera una horizontalidad porque ambas opiniones (profesor/a - estudiante) pasan a ser consideradas como argumentos de igual peso. Este cambio en las relaciones transforma el proceso de creación, disponiendo de

éste como un espacio en donde todos pueden aportar y tomar decisiones, en donde todas las partes pueden contribuir como igual y viéndose el/la profesora/a como alguien más que forma parte del proceso, que dispone de sus conocimientos en el área teatral para lo que decida realizar el grupo.

La horizontalidad también se puede observar desde lo colectivo. La experiencia de compartir en colectivo enriquece muchísimo más el proceso que se está llevando a cabo, pues se va nutriendo de distintas miradas y opiniones. El desafío que aparece aquí para el/la facilitador/a es ir aunando o encontrando hitos en común entre todo lo que manifieste el colectivo; a veces estos aparecen por sí solos, en otras hay que ir buscando consensos. Es importante que el/la docente propicie un espacio de opinión para cada participante y que esta sea visible en el resultado al que se llegue grupalmente, esta esta forma de ver reflejada en concreto la horizontalidad.

Decidir en colectivo es un proceso a veces difícil, habitar el cotidiano en colectivo es arduo, puesto que la persona está acostumbrada a relacionarse desde la individualidad, a decidir y accionar desde los lugares que la benefician personalmente. Y es aquí precisamente donde el teatro se comienza a mezclar con la vida, en donde no tan solo importan las decisiones que se toman en escena, sino que se vuelven relevantes aquellas que se toman en el cotidiano del colectivo teatral. Tal como lo plantea E3, el sistema en sí mismo tiene a todos tan enajenados en su quehacer personal que el convivir, el cohabitar un espacio son tareas que se vuelven complejas;

> "Desde lo colectivo, desde la idea de lo común y de lo colectivo, que siempre es una crisis, porque estamos tan acostumbrados a que alguien tome las decisiones por nosotros y entiende lo colectivo como la creación, y la creación desde el lugar de la estética, y de la estética arriba de un escenario, entonces estamos deformes, estamos descompuestos, estamos tremendamente colonizados de esa idea, y esa idea es deforme, no es así, entonces trabajar desde lo colectivo es hacerse cargo de llegar a la hora, hacerse cargo de llegar con propuestas para la creación, hacerse cargo de lavar la loza, de poner la mesa, hacerse cargo de dejar limpio, tareas titánicas, tareas que no logran nunca tener sentido en los colectivos jóvenes, digamos, que tienen la vida no resuelta pero que están acostumbrados a pagar por todo, entonces aquí el trabajo es otro, el trabajo es abordar lo colectivo." (E3.18)

Está percepción de lo colectivo difumina de cierto modo el accionar del docente; esto debido a que no se aborda desde el aula, sino que se aproxima a aquellas instancias de investigación artística en las cuales el director del montaje es quien "cumple" con lo que sería el rol del/a profesor/a.

En la creación de un montaje aparece la idea del habitar cotidiano con el colectivo, que implica una horizontalidad y paridad en las tareas domésticas. Por ejemplo, es importante que en estas no se discrimine por género, lo que también se aplica a los procesos creativos; en efecto, es común que a las mujeres se les envié a realizar el vestuario y a los hombres la escenografía. Estas dinámicas se ven replicadas en el cotidiano del aula de clases, en donde la heteronorma condiciona la forma de relacionarse de los y las estudiantes. El/la profesor/a de teatro, según las y los entrevistados, debiese estar trabajando constantemente para intentar

erradicar estas concepciones y plantear a nivel grupal relaciones horizontales y equitativas, las que permitan un mayor desarrollo y profundidad en el aprendizaje de los y las participantes.

Al buscar construir un espacio de colectividad horizontal aparece la confianza como un elemento que resulta relevante a nivel grupal. E3 expone que

> "y la tomada de mano en ese camino al final la meta es preciosa entonces si ese punto de diagnóstico cambia en el camino y tu logro es bello y la gente confía en lo que tú haces y uno confía en los grupos. Es exquisito estar así. Mira, yo de verdad lo disfruto mucho al final porque los cabros me acogen, yo puedo estar en la gira muerto y tú ves al lado a los cabros riendo y disfrutando, no soy su profesor, soy un compañero más y que me declaro tan igual de perdido que ellos, solo, triste, buscando. Entonces los chicos ven en mí un par, en ese sentido, pero cuando estamos creando, confían y se entregan, entonces es un ejercicio de encuentro muy lindo al final, que se da siempre al final en el modo diagnóstico, pero esta chica ha quedado feliz, está feliz." (E.3.77*)*

El/la docente busca que en el grupo se generen instancias de confianza, de saber que cuentas con el/la compañero/a de al lado tanto en escena como fuera de ella.

E3 aborda la confianza que ha de tener el/la docente hacia el trabajo y el proceso colectivo, es decir, creer en el potencial de los y las participantes; confiando en que en el trabajo llegará a buen puerto. Además, ahonda en la confianza mutua entre colectivo-profesor/a, E3 destaca la importancia, en este contexto, de que el/la docente se exponga al grupo, demuestre su fragilidad y complicaciones, no desde un perder el control de la situación, sino que desde el reconocerse par, reconocerse humano/a y compañero/a.

En síntesis, es necesario observar la horizontalidad como un elemento importante en el aula que media las relaciones que se generan durante las clases de teatro. Relaciones que como se expuso en párrafos anteriores, se ligan directamente a la confianza. Al estar presentes los elementos enunciados en la clase, permite que los y las participantes puedan expresarse, manifestarse y apropiarse de su espacio de aprendizaje.

c. Movilizador y crítico

Dos características que surgen en las entrevistas sobre el/la profesor/a y su rol con los procesos de transformación tienen relación con ver al docente como alguien movilizador y crítico. La primera apunta hacia un/a docente que genera interrogantes en el/la estudiante, que coloca en tensión las metodologías convencionales de educación, que viene a remecer al estudiante y por consecuencia al contexto. La segunda se dirige hacia un/a docente que instala cuestionamientos e interrogantes en los y las estudiantes, que interesa que estos comprendan por qué se aprenden ciertos contenidos y no otros; esta mirada crítica aspira a ser aplicada en el cotidiano de los y las estudiantes, es decir, se orienta a que el sujeto pueda ser consciente de su entorno para llegar a aportar a este.

En relación a estos dos conceptos E3 dice que

> "Fueron varias clases de explicarles y hacerles ver, de cuestionarlos, de invitarlos a revisar sus formas, hacerme cargo yo políticamente en aula de decir que la iglesia está cometiendo errores, de que la iglesia en la forma en que enfrenta la pobreza está enferma la iglesia, de cómo la enfrenta, porque además la iglesia es la que ha generado

> la pobreza, entonces al escuchar a un docente que está en un colegio de iglesia diciendo eso, a muchos les hizo ruido, por qué no puedo pensar igual, tiene razón el profesor, fue moverlos desde un lugar bien complejo y de ahí fue que ellos empezaron poco a poco también a indagar y a construir su propia búsqueda y aparecieron cosas muy lindas, muy bellas, muy de su propia pobreza y de más que pobreza, es de la fragilidad de la vida…"(E.3.73)

A partir de lo que expone el entrevistado se vislumbra un/a docente que pone en tensión aquellos temas que pudiesen ser evitados en la discusión. Para hacerlo, el/la profesor/a da a conocer su propia opinión y posición política sobre el asunto, no con el fin de que los/las estudiantes repliquen lo que esté/a piensa, sino que para sembrar con ello la inquietud y que, a partir de ella, estos comiencen a investigar, a indagar en el asunto para generar su propia opinión y visión crítica.

Es decir, el/la docente moviliza un espacio que está aparentemente resuelto, en donde se cree que las cosas son de un modo y no han de cambiar colocándolas en crisis, buscando movilizar el pensamiento individual y no quedarse en lo superfluo del discurso. Al hacer esto el/la docente, el teatro va adquiriendo otras capas, se va ligando con las opiniones y posturas políticas de los estudiantes, aparece aquello que desean manifestar en escena y transmitir a un otro/a. Esto es relevante porque los/las estudiantes comienzan a pensar el contenido, aparecen preguntas, ¿Para qué hacemos esto? ¿Por qué decimos esto? ¿Es la forma de decirlo? ¿Es importante colocar el tema en la palestra? Desde la educación bancaria (Freire, 1997) que se planteaba antes, el/la estudiante no tiene espacios para dudas o preguntas, el/la profesor/a va instalando el estar consciente de lo que opino y hablo como algo vital para poder decidir y

accionar, y no tan solo en decisiones de montaje, sino que esto aplica a aquellas decisiones que se toman en la vida.

El aula pasa a ser un espacio que se pone en jaque, al igual que lo que sucede fuera de esta. E2 comenta que

> "Porque yo no quería tomar la decisión yo sola, en realidad es mucho más potencial el hacer cosas grupales, y si yo digo que trabajo grupal o colectivamente como no voy a compartir todo en ese sentido, no todo el tiempo, pero a veces me gusta explicar la razón de trato en los ejercicios, especialmente, eso fue muy interesante cuando definimos que íbamos a hacer un trabajo con el Sename, con los chicos de la casa, ellos iban a dirigir los juegos, entonces teníamos que empezar a hablar de los juegos y el porqué de los juegos."(E2.60)

El acto de explicar el objetivo de los juegos es plantearle a el/la participante un espacio de entender para qué hacemos esto, disponiendo inclusive del espacio de la duda. Perfectamente alguien puede plantear "esta no es la forma más óptima" y proponer otra, entonces el docente se verá en la situación de flexibilizar en lo planificado para que el aprendizaje en el aula cobre sentido. El/la docente busca hacer responsables a los/las participantes en primer lugar consigo mismos, luego con el grupo y posteriormente con los espacios sociales que habita.

Desde la mirada adultocentrista se le suele negar el espacio de decidir a los/las estudiantes. En otros casos cuando los participantes son mayores, este rol adultocentrista es tomado por quien facilita el taller, replicándose las mismas dinámicas. El/la docente moviliza

las relaciones del aula, delimitando aquellas cosas en donde pueden decidir colectivamente o en donde cada quien debe decidir, con el fin de brindar cierta autonomía a los/las participantes y responsabilidad de sus decisiones y consecuencias.

E3 plantea una perspectiva, desde su propia experiencia, en referencia a cómo el docente aborda la clase desde una mirada crítica y movilizadora

> "es experiencial siempre y como me hago cargo de mi lugar es tensar mucho, no es reproducir el método prusiano de la educación sino que es instalar siempre preguntas, formas, relaciones, intereses, espíritu, voluntades, la pregunta es, bueno y por qué están acá, ya pues juventud, háganse cargo de su lugar, de su cuerpo, de su salud, de su visión, de sus búsquedas, de sus preguntas, de sus tensiones, ya pues, cuestióneme lo suficiente, no me venga a mí a dar el favor o la razón pero no la tengo, entonces desde siempre he sido muy dinámico, porque eso ha generado mucha aspereza en cada uno de los grupos.*" (E.3.63)*

Frente a lo que plantea el entrevistado es relevante destacar la característica de ser un/a profesor/a dinámico, es decir, un/a docente que está en constante movimiento entre lo que ocurre a nivel grupal y por sobre todo con lo que sucede en el contexto; colocando en tensión aquellos temas que cruzan ambas realidades. De esta manera, plantea a los y las participantes una problematización de su cotidiano, evitando caer en la concepción de ver el entorno de una manera estática, sin variantes, casi como si fuera un discurso repetitivo y aprendido de memoria: he ahí la importancia del dinamismo, el permitirse mutar y cambiar visiones, ir evolucionando.

A modo de síntesis, en relación a la categoría del rol del profesor/a, se rescatan las siguientes relaciones con el marco teórico abordado en la primera parte de esta tesis. Cuando se habla de un/a docente flexible es posible remontarse a la raíz del Teatro Comunitario desarrollado en Argentina, en donde el teatro se dispone a los y las vecinas para que manifiesten su opinión sobre diversos temas. En este proceso, según lo propuesto por Bidegain (2011) el guía o profesor acompaña y facilita sus nociones teatrales para los y las participantes, manteniendo un diálogo constante sobre los intereses de éstos. De esta misma manera lo plantea E1 al proponer que el/la docente acompañe el aprendizaje de los y las participantes, estando siempre a disposición del proceso.

Lo ya expuesto sobre la flexibilidad del profesor/a en la sala de clases se puede relacionar con Lafèrriere (1999) quien plantea que lo primordial que debiese buscar y potenciar el/la docente es el aprendizaje de los/las participantes. Es por ello que la flexibilidad en el proceso se vuelve trascendental dentro de la enseñanza, pues esta permite respetar los tiempos y metodologías de aprendizajes particulares que presentan cada grupo. Tal como lo presenta E1, al flexibilizar en la cantidad de sesiones respetando los tiempos de aprendizaje del grupo. Lafèrriere (1999) aclara algo relevante, y es que a pesar de que se le dé mayor relevancia al proceso, esto no implica que el producto al que se llegue no ha de ser exigente y de calidad.

Al flexibilizar en las clases, al modificar lo planeado, el/la docente está constantemente pensando la enseñanza y en cuáles son las mejores estrategias para que los/las estudiantes aprendan. Esta acción lleva al límite todo el tiempo la confianza propia del docente en relación a sus propios conocimientos, permitiéndole re-encontrarse constantemente con estos. Esto se

liga directamente con Freire (1973) cuando señala que el/la educador/a va creciendo y aprendiendo en conjunto al/el estudiante, siendo central en la relación de ambos, el diálogo.

Es interesante pensar que el/la profesor/a van nutriéndose de las dinámicas que se generan en las clases, de aquello proponen los y las estudiantes. Esto se relaciona directamente con el hecho de considerar a los/las estudiantes como sujetos activos que se apropian de la instancia de aprendizaje. Esto se ve supeditado a la disposición del profesor/a de validar a los/las estudiantes. Lo planteado lleva nuevamente a la relevancia de la horizontalidad en las relaciones pedagógicas.

Desde la mirada de Freire (1997) la horizontalidad es, a menudo, dejada de lado o pasada a llevar cuando el/la docente utiliza el aula como un espacio de afirmación personal dejando de lado la búsqueda que lleva el/la estudiante. Este acto es considerado violento, pues deviene del egoísmo de querer ser más que el otro, aparece la competitividad, cuando en el proceso de enseñar/aprender debiese primar la generosidad, de compartir el propio conocimiento y recibir las nociones del otro/a.

La no horizontalidad trunca el proceso de los y las estudiantes, entorpeciendo las aspiraciones de mejorar, de aprender, de avanzar. Freire (1973) plantea que la horizontalidad muchas veces no se logra por el afán del ser humano de sobreponerse al otro/a, de establecer relaciones en donde relacionarse desde el poder, imponiendo status. En el fondo, en el aula se replican las mismas relaciones de jerarquía que se dan en la sociedad, siendo la sala de clases un reflejo de ésta. No obstante, esta horizontalidad puede resultar un poco engañosa, puesto que a pesar de que los/las docentes busquen dejar de lado el poder o jerarquía que innatamente

les da el rol de profesor/a, este jamás llega a desaparecer del todo, porque frente a cualquier situación en donde se deban tomar decisiones y el grupo no logre llegar a acuerdos, el/la docente deberá decidir según sus propias nociones y opiniones, omitiendo la horizontalidad. Es necesario aclarar que este acto no se ve como una decisión pedagógica errada, sino que se expone con la finalidad de tensionar la horizontalidad en el aula, y volver a cuestionar ¿Hasta qué punto es factible la horizontalidad en el aula?

La mirada movilizadora y crítica del docente que es trazada anteriormente se relaciona con lo que plantea Proaño (2013) quien señala que lo interesante del Teatro Comunitario es, en primera instancia, cuando los y las participantes logran llegar a acuerdo sobre aquello de lo que quieren hablar, cuando se reconocen como iguales y logran trabajar en conjunto por aquello que les interesa mutuamente, es decir cuando se relacionan desde una horizontalidad. El acto de lograr acuerdos sobre el tema a abordar, ya es una instancia de reflexión crítica, en donde se discuten las diversas aristas de la temática, los pros y contra, etc.

Proaño (2013) propone que mediante el Teatro Comunitario el sujeto va generando diferentes reflexiones y construyendo su propia opinión, la que después se va entretejiendo con el grupo, apareciendo de a poco la noción de un nosotros/a como colectivo. Es decir, este va adquiriendo posturas sobre distintos temas los que luego se expanden a una visión social, potenciando transformaciones sociales. Desde una idea similar, E3 propone que los y las estudiantes se vayan posicionando en el mismo orden, en una primera instancia entran en proceso personal de indagación en el tema, de encontrar su opinión, luego pasan a discutir de manera grupal y por medio de la creación artística van encontrando el que desean decir como

colectivo, para finalmente mostrarse al espectador, generando un impacto de carácter más social.

Continuando en la mirada de un/a docente que busca movilizar a los estudiantes y despertar su ser crítico, E3 plantea que en la praxis es necesario poner en tensión aquello que parece estar totalmente normalizado, colocando en crisis los discursos repetidos. Esta práctica debiese implementarse cotidianamente, como un ejercicio del día a día, instancias de reflexión y problematización diario. Lo que plantea el entrevistado coincide con McLaren (2011) quien sugiere la autoformación como el ejercicio cotidiano de los y las docentes de reflexionar críticamente en relación a su contexto, para encontrar su propia postura política frente a los distintos sucesos sociales. Solo comprendiendo la autoreflexión el/la docente podrá transmitir o facilitar este saber al estudiante, es decir, una vez que el/la docente se posiciona críticamente frente a su contexto, puede comenzar a fomentar estas mismas instancias en sus estudiantes, aquellos espacios de formación personal en donde los y las estudiantes se ven en la necesidad de posicionarse políticamente.

Contenidos

En base a la información recabada en las entrevistas surge una categoría que recoge las referencias a algo que se podría llamar "contenido" y que forma parte de las decisiones didácticas a la hora de aplicar el teatro a un contexto educativo formal o no formal. Hay algo que llama la atención en este ítem, y es que no queda claro, efectivamente, qué es lo que las y los entrevistados entienden por "contenido"; esta es una tensión general en la Pedagogía Teatral y el Teatro Aplicado, aunque no siempre se ha hecho explícita.

Por un lado, hablar de contenido, a veces implica referirse a los objetivos de una intervención (que pueden estar relacionados con elementos no específicos de la disciplina como mejora del clima grupal o incluso, por ejemplo, de la capacidad lectora de los y las estudiantes), pero también técnicas (por ejemplo, manejo de la voz, el cuerpo, la construcción de un personaje), lenguajes teatrales (realismo, teatro callejero, performance) o metodologías (Teatro Espontáneo, Teatro del Oprimido…). Esta diferenciación raramente se problematiza y a menudo se tratan estos conceptos como si fuesen sinónimos. En esta mezcla de terminologías que se expresan indistintamente cuando se habla de los contenidos de un taller o curso de teatro, logramos hacer algunas apreciaciones en las entrevistas realizadas. Por ejemplo, en algunos casos, el contenido apunta al material teatral abordado en clases, es decir, lo que aprenden los y las estudiantes sobre el teatro y a partir de éste. Algunos de estos aprendizajes constan de elementos técnicos, por ejemplo, aprender a trabajar con el cuerpo como elemento narrativo/expresivo. Por otro lado, surgen contenidos que no tienen relación con la técnica teatral (sino que más bien deben entenderse como resultado de la misma), como contenidos ligados al autoestima o confianza del sujeto.

En ciertos casos el contenido aparece como indefinido, o está abierto a múltiples posibilidades que se van evaluando y construyendo caso a caso. De hecho, en la mayoría de las situaciones de los/las entrevistadas el teatro es un elemento que está al servicio de lo que se desee trabajar, esto quiere decir que el/la docente debe buscar estrategias para encontrar el teatro en los distintos contenidos que se aborden.

A continuación, se expondrán las categorías elaboradas, que recogen las distintas nociones sobre el contenido que surge desde los y las entrevistadas.

a) Los contenidos son adaptables

La mayoría de las referencias a contenidos por parte de las y los entrevistados señalan que los contenidos van surgiendo en el camino. Esto ocurre porque muchas veces los facilitadores llegan a espacios no formales de la educación a realizar talleres convocados por la institución o por los mismos participantes. La invitación indica que existe un interés por trabajar desde el teatro, no obstante, el resultado al que se llegará no está definido; ¿Un montaje teatral? ¿Una lectura dramatizada? ¿Una intervención callejera? ¿Una instalación? Hay un sinfín de posibilidades, y así mismo, un sinfín de estrategias para abordarlas. De alguna manera, asumen que el contenido es parte de la invitación y por tanto debe ajustarse al grupo convocante, por lo que no pareciera necesario definirlo a priori.

Frente a situaciones como la descrita, en donde los/las docentes se encuentran con un grupo expectante y una gran amplitud de contenidos para escoger, los y las entrevistados adoptan generalmente por realizar un diagnóstico de los grupos; ver y escuchar de qué quieren hablar, reconocer cuáles son sus intereses para luego poder decidir, adaptándose a lo que demande el grupo.

Una experiencia similar narra E2, quien plantea que

> “pero fue bacán entrar sin objetivos previo, claro, que se yo como es la cárcel, qué se yo lo que pasa, pero ver que ya había teatro digo "Ah ya, no estoy llegando a un lugar cero" para nada, eso de saberes previos, se habla mucho de eso, no llegar pensando que traes la papa, tenerlo muy claro desde el principio, porque ya había un grupo de teatro con muy buenas obras.” (E2.86)

En este caso en particular se destaca que la facilitadora reconoce la importancia de generar un diagnóstico para definir si el grupo posee conocimientos teatrales previos, porque los objetivos que se definen para un grupo que ha tenido experiencias teatrales son diferentes a un grupo que no ha experimentado el teatro, asumiendo que, si existe conocimiento, se puede ir profundizando cada vez más en la técnica, en los lenguajes teatrales, etc.

En esta experiencia se observa una disposición por parte de la docente de adaptarse a lo que el grupo pueda demandar; y en cierto modo, llega también a improvisar sobre el contenido, es decir, no cuenta con planificaciones previas. Esto puede ser muy potenciador para el docente al tener la libertad de decidir hacia dónde llevar el proceso grupal, pero también puede ser un elemento de doble filo, ya que al tener que tomar decisiones bastante inmediatas, podría ser que éstas no sean las más adecuadas para el grupo o para el contenido. Esto debido a que hay muchos factores que pueden incidir en la manera en que el contenido sea afrontado, por ejemplo, un elemento trascendental es la duración del taller, de este dependerá el tiempo destinado a un diagnóstico. En lo expuesto por E2 se propone a un/a docente abierta a adaptarse según lo que el grupo proponga, y dispuesta a modificar el contenido y las estrategias de aprendizaje.

En ciertos casos los contenidos se encuentran preestablecidos, con esto se quiere decir que pueden estar definidos por la institución en la cual se está realizando la intervención teatral o podrían estar definidos a priori a través de un proyecto. En estos casos, los entrevistados señalan que posteriormente pueden tener ciertas modificaciones, esto es planteado por E1

> “Y ahí fuimos, en trabajos de mesas, nos fuimos dando como cuenta, pero claro después yo igual pensaba, ahora con distancia que lo miro, quizá, como una gran intervención que realizamos, igual estaba muy enfocada desde el adultocentrismo, entonces faltaba como una, realmente una visión al momento de planificar, quizá, después pensaba ¿Por qué no invitamos a un representante de cada curso a estas jornadas de planificaciones?...Pero en si las metas o los lineamientos de la intervención había un equipo de trabajo que nos juntamos a planificar y armar toda esta estructura, todo este diseño.” (E1.24)

En la cita anterior es interesante observar cómo el tiempo ha permitido decantar la experiencia dejando ver que quizá otras decisiones hubiesen enriquecido mucho más el proceso de aprendizaje. Justamente el entrevistado apunta a que la experiencia diseñada a priori, podría encontrarse coartada en ciertos puntos por el adultocentrismo, puesto que el contenido es diseñado desde la percepción del equipo, omitiendo los intereses de los/las participantes.

Esto no quita que al realizarse las clases no se tome en cuenta los deseos de los/las participantes, no obstante, en este caso, el proceso estuvo condicionado por tener los objetivos preestablecidos y cerrados solamente a quienes son los expertos en el área. Esto se deja ver en el caso que presenta E1 en donde el objetivo era realizar cortos que expusieran cuáles eran las desmotivaciones de los y las estudiantes sobre asistir a clases y al colegio;

> “Ya, entonces la gran temática era, ¿Cómo valorar la escuela? Entonces, esa temática estaba un poco conducida, porque la idea de la creación de estos cortos, era crear un

diagnóstico, levantar un diagnóstico de porque los chiquillos estaban tan desmotivados de ir a la escuela...” (E1.46)

Como se plantea en la cita anterior, el contenido estaba establecido previamente a generar la intervención, de igual modo que el cómo abordar el contenido, en este caso mediante cortos; el rol que aquí llega a tener el/la docente es de guiar el proceso y llevarlo al puerto acordado.

Resulta interesante analizar que la predeterminación de lo que el docente entiende por contenidos del taller (en este caso objetivos y actividades) resulta un problema para él, siendo que, si lo extrapolamos a otras asignaturas como lenguaje o educación física, probablemente esta duda no se haría presente.

b) Amplitud del concepto “contenido”

Tal como se señalaba al inicio de este capítulo, lo que las y los entrevistados entienden por “contenido” es un campo sumamente amplio, incluso algunas veces traspasa la disciplina teatral. Este es el caso de E1 al desarrollar su trabajo como encargado del área teatral en CECREA, espacio que le brinda a los y las participantes el poder de decidir sobre el contenido que desean abordar o aprender en los laboratorios. Es interesante en esta experiencia la autonomía y responsabilidad que se les brinda a los y las participantes frente a lo que deciden. Sin embargo, en ciertos momentos es complejo para el docente puesto que los parámetros en los cuales puede trabajar son muy amplios, así lo plantea en la siguiente cita

“Todo. Todo, o sea, hago, no sé cómo un laboratorio de, por ejemplo, ahora estoy facilitando un laboratorio que se llama fotomuralismo. Y estamos haciendo, estamos

tomando pinturas clásicas, las representamos nosotros, sacamos una foto a esa pintura clásica, luego, esa foto se imprime en 25 hojas tamaño carta, se pegan a una muralla y se maquillan. ¿cachai? entonces igual, hay una convergencia entre artes visuales y artes escénicas. ¿Qué puedo decir que técnica o que cosa? La representación, ¿cachai?, el articular una puesta en escena a partir de una pintura. Por eso te digo, es súper amplio, muy amplio, la iluminación, estamos trabajando mucho con iluminación, compramos una mesa de luces, unos focos, entonces los chicos manejan iluminación, ehhm, el juego, sobretodo ocupamos mucho juego, desde el teatro mucho los juegos como para abrir sesiones, pero es como te digo es súper transversal al, cómo al hecho teatral (…)" (E1.84)

En la cita expuesta es interesante observar la interdisciplina que se genera, en donde se abordan las artes visuales en conjunto al teatro; el docente dispone de su expertise, y en base a ésta, comienza a proponer el contenido teatral. Tal como se expone en la cita, en el fotomuralismo pareciera no haber un contenido teatral específico, sino que a medida que va avanzando el proceso, el docente va encontrando elementos teatrales, como, por ejemplo, el juego con la representación.

En esta experiencia cabe cuestionar, ¿Qué tan lejos puedo, como docente del área teatral, ahondar en otra disciplina? ¿De qué manera identificó que algo va más allá de mis conocimientos? Es necesario generarse estas preguntas, puesto que pareciera ser que hay una cierta percepción de que el teatro puede abarcarlo todo o inclusive, podríamos asumir que pareciera que el teatro mismo no es algo realmente relevante para generar transformaciones grupales, sino tal vez lo son las habilidades que se ponen en juego, pero que se pueden igualmente encontrar en otras artes.

Otro ejemplo, en donde se presenta un sentido amplio del contenido y el cual se enfrenta a cambios según los requerimientos de los y las participantes, se observa en lo planteado por E2,

> "Entonces, ahí cómo que llegue a hacer cosas súper mínimas, mínimas, mínimas con el teatro, no hacer una obra de teatro, empleaba muchos juegos, claro, pero muy muy cariñoso, como que súper así (gesto de suavidad), parecía nada, pero cómo que no hicimos teatro, hicimos fotos de palabras en Australia, como para aprender también un poco de inglés, hicimos retratos, de cada una en el suelo, después hicimos fotos de esperanza, libertad, ellos llegaban a la, a la las palabras, y después eran fotos de la palabra montada en diferentes idiomas, realmente teatro imagen, porque claro, súper. Y acá hicimos un radioteatro sobre la violencia, fue muy bueno, entre el personal y las mujeres que estaban en la casa" (E2.20)

Se evidencia cómo el contenido teatral pasa a un segundo plano, dando prioridad a técnicas y estrategias vinculadas con otras artes. En este ejemplo, el teatro es utilizado como un medio para propiciar mejoras en las participantes del taller, quienes habían sido víctimas de violencia intrafamiliar, por lo que el contexto condicionaba el contenido a desarrollar ya que las participantes se comportaban tímidamente, les costaba mucho relacionarse, por ejemplo, dialogar desde lo corporal era casi impensado.

En este caso el contenido se ve delimitado por el contexto del taller; a partir de la cita se expone que los objetivos apuntan a cosas muy particulares de los/las participantes y del grupo, alejándose de contenidos técnicos teatrales. E2 expone que

> “Crear la confianza entre las mujeres, eso fue muy importante porque ellas iban a compartir el espacio de donde estaban viviendo por un tiempo, ¿no? Máximo como dos o tres meses, pero ellos no se conocían, no hablaban entre ellas, aprender un poquito de inglés, ponerlas un poquito hacia ese camino, el inglés, relajarse, porque estaban muy como tensas, muy rígidas. Poder decir algo, algo al otro, de lo que estaban sintiendo…” (E2.36)

En este caso, el crear confianza entre las participantes es un objetivo sumamente relevante, debido a que, según el contexto ya expuesto, los contenidos apuntaban principalmente al desarrollo de la autoestima de las participantes, a fortalecer las relaciones que se pudiesen establecer en el compartir un espacio cotidiano en conjunto. Los contenidos se alejan definitivamente de la técnica teatral para utilizar los recursos del teatro (ej. dinámicas de relajación) en pos de propiciar espacios de contención y cuidado para las participantes. Experiencia similar planea E3

> “como el teatro también les da lugar a los cuerpos, desde ahí yo creo que es un gran valor que el teatro logra visualizar los cuerpos, el otro, darle valor, significado, destacar su belleza, esas cosas sí y esas sí transforman porque tienen que ver con la regulación de tu autoestima, con tu confianza, ¿no?” (E3.2)

Es decir, el teatro y el contenido son empleados para fomentar la autoestima de los y las participantes, yendo más allá de la técnica teatral.

Al no estar definidos previamente los contenidos, los/las docentes se permean libremente de las necesidades y estados del grupo. Algo similar plantea E1

"sí, totalmente, es mucho más, a diferencia de la otra experiencia, ehhh, que era mucho más guiada, más conducida, en cambio aquí, va mutando mucho más fuerte la lección, porque los chicos van llevando la pelota y está al ritmo de ellos, la latencia de ellos, cuando hay motivación, desmotivación. Pero ahí nosotros como adultos, es acompañar el proceso más que cambiar, al contrario, acompañarlo y ver cómo sigue." (E1.70)

En este caso los contenidos van mutando en relación a los sentires y estados en que se encuentran los y las participantes. El entrevistado plantea que para una sesión tenía planificado alcanzar ciertos objetivos técnicos pero la clase muta directamente con la disposición de los y las participantes, es decir, el/la docente flexibiliza aquello que pensaba para la sesión por lo que es requerido por el grupo.

Este es un punto relevante, que podríamos considerar perjudicial o potenciador. De alguna manera podríamos pensar que, al hacer teatro, pareciera no importar mucho hacer teatro. Por otra parte, también uno podría señalar que el teatro siempre se nutre y se construye desde la mirada de los grupos que lo ejercen y que el concepto contemporáneo de teatralidad es sumamente amplio. De todas formas, cabe cuestionar ¿cómo se puede discriminar ciertos contenidos de otros? Es decir, como el/la docente decide no trabajar ciertos contenidos, pero otros sí basándose en los estados del grupo. Esto pudiese llevar a la reflexión acerca de si podemos definir que hay algunos contenidos que son más relevantes que otros.

c) El contenido desde técnicas teatrales particulares

Cuando se habla de elementos técnicos, se entienden como aquellos conocimientos de la disciplina teatral, específicamente de la interpretación como, por ejemplo, el uso correcto de la

voz (Dicción, articulación, proyección, etc.). Nociones teatrales que suelen ser importantes de adquirir al momento de trabajar desde el teatro. E3 señala que "Sí, en términos de creación estuvimos siempre detrás de eso, por supuesto también había otros objetivos como transmitir algunos conocimientos técnicos del malabarismo, de la creación y de la composición y ese tipo de cosas." (E3.14) Es necesario que los y las participantes aprendan nociones de la disciplina porque finalmente, a pesar de que no se espera que terminen siendo actores o actrices posterior a la experiencia teatral (García Huidobro, 1996), se está trabajando desde el teatro y es importante que después puedan disponer de lo aprendido para aplicarlo en distintos contextos que deseen, como es en este caso que se trabajó desde el circo.

Es relevante que los y las participantes adquieran conocimientos que puedan poner en práctica, E1 plantea

> "Una era la creación de estos guiones colectivos, de que los guiones no fueran escritos, si a un grupo le tocó tal cosa que no fuera 100% escrito el guión por ellos, sino que el objetivo era que el guión pasará por todos (…) Y la otra meta era que los chiquillos y chiquillas vivenciarán diferentes roles al momento de producir una pieza audiovisual, que no necesariamente tenían que actuar todos, que había que tener el encargado del sonido, que había que tener encargado de la cámara, algún director, que estaba el claqueta." (E1.22)

E1 propone que es importante para el aprendizaje de los y las estudiantes que ellos reconocieran elementos técnicos como un acto de potenciar una mirada volver profesional, de profundizar en la enseñanza. Se trata de que los y las estudiantes se vean enfrentados a cumplir con el rol con la mayor exigencia posible, en el fondo, buscando una experiencia similar a la realidad.

En síntesis, a partir de lo expuesto sobre el contenido, se puede decir que, desde las experiencias de las y los entrevistados, se construye de diversas maneras, las cuales están supeditadas a las características particulares de cada grupo. No obstante, hay elementos que se repiten en la mayoría de los casos, por ejemplo, dentro de la relación profesor-contenido-estudiantes aparece el diálogo como algo pertinente para estructurar hacia dónde apuntará el proceso.

Es interesante acotar que el diálogo surge como una propuesta de E1 justamente por la ausencia de éste dentro del proceso, el que tenía preestablecidos ciertos objetivos. Esto permite ver que a veces el proceso puede no incluir una flexibilidad total por parte del docente, teniendo éste que accionar adecuándose a lo establecido. En este espacio es interesante aprovechar la intergeneracionalidad, puesto que como lo plantean los autores Ramos y Sanz (2010) permite que todas las/los participantes encuentren un rol o lugar para aportar.

En relación a los objetivos técnicos de la disciplina teatral (voz, expresión corporal, etc) es destacable la exigencia que se les requiere a los y las estudiantes, sobre esto Vieites (2010) plantea que no se debe olvidar que el contenido a trabajar en la clase es teatro y a pesar de que no se espera lograr que los y las participantes sean profesionales de esta área, si se espera que el hecho de abordar contenido teatral apoye y potencie el desarrollo de los/las estudiantes. Esto se puede ligar directamente con el desarrollo de objetivos más introspectivos, con los cuales se busca potenciar personal y grupalmente a los y las estudiantes. Respecto a esto Domínguez y Martín (2016) plantean que es necesario pensar la educación desde un lugar más emocional, distanciandose de aquella forma de enseñar que implica memorizar hechos, por el contrario, plantean una educación que concibe al sujeto como un ser que pasa por muchos procesos a la misma vez.

Por esto es que los objetivos se van cruzando con un aprendizaje que surge desde el cuidado, de poner énfasis en el desarrollo emocional de los y las participantes como un elemento central dentro del aprendizaje, tal como plantean los autores, distanciándolo del modelo educativo convencional que se concentra en el acto de producir. Se trata de explorar nuevas alternativas y nuevos horizontes (contenidos) de aprendizaje, en donde el teatro se muestra al servicio de las necesidades que presentan los y las participantes.

Dentro de lo mencionado en las páginas anteriores es muy relevante destacar el reconocimiento de los conocimientos previos, puesto que esto permite que los objetivos diseñados profundicen y aprovechen de mejor manera el potencial de quienes participan. Es por ello que es importante propiciar diagnósticos al inicio de los procesos, con el fin de poder leer al grupo con el cual se trabajará, y generar objetivos acordes a las necesidades y requerimientos de estos.

A partir de lo expuesto, se puede determinar que los contenidos son sumamente relevantes, pues en el fondo las decisiones que se van tomando sobre estos van guiando el proceso, los lenguajes, las estrategias para el aprendizaje de los y las participantes. Sin embargo, estos generalmente no se encuentran esclarecidos previamente, pasando a ser muchas veces inciertos o surgen desde el instinto.

Contexto

A partir de la información recabada de los/las entrevistadas surge una tercera categoría sobre el contexto en el que se desarrollan las intervenciones teatrales (taller, clase, seminario,

etc.) El contexto se conforma por diferentes elementos, algunos de estos son, el lugar en el cual se sitúa campo o ciudad, otro elemento del contexto es la institución en la cual se ejecuta la intervención; eje. colegio, centro cultural, cárcel, etc. Un tercer elemento es quienes lo conforman; niños/as, personas mayores, jóvenes, etc.

En esta categoría se analizará cómo estas características que componen el contexto, le dan particularidades únicas a las intervenciones teatrales que se generan. Estas particularidades en algunas ocasiones modifican las decisiones pedagógicas de la/el docente, dando un giro en los objetivos y en las proyecciones del proceso.

A continuación, se profundizará en algunos elementos que pueden influir en los procesos y las posibles transformaciones que pudiesen generarse.

a) El contexto modifica las decisiones de los/las docentes

Esta primera subcategoría se liga a las acciones que realiza el/la docente en el aula de clases, las cuales se ven supeditadas a las características del contexto el que se vuelve innegable o imposible de omitir en el hacer cotidiano de el/la facilitadora. Esto lo plantea E2 quien lleva muchos años realizando talleres de teatro en contextos de encierro, desde esa experiencia narra que

> "Represión, insalubridad. hacinamiento, están viviendo esa violencia constante, violencia entre ellos y con los gendarmes, la situación de la cultura carcelaria es muy cercenadora, como que no puedes hacer el ridículo, como que los giles trabajan, los giles saludan a los gendarmes, los giles, los giles, los choros, los

> choros, claro, no se dan espacio para moverse, está arreglado, además de la misma jerarquía de la cárcel, de la institución, entonces claro, es una presión a mil, a todo, y tratar de hacer un espacio de libertad dentro de eso es un desafío, pero muy interesante en ese sentido como dije en el principio no es transacción, entonces todo en la cárcel tiene que ver con transacción hasta van obligados al colegio, ha habido casos de chicos que están amenazando al profesor con un cuchillo para que le den un 4, tienen que pasar de curso, porque si pasan de curso van a ganar beneficios, entonces es el único espacio en el que no es obligatoria la asistencia, creo que van por ahí, querían hacerlo obligatorio, quieren vincularlo con beneficios y controlar lo más posible, en este momento más que nunca, entonces sabiendo todo eso, es resistencia total, constante a todo este contexto de cultura carcelaria, de situación carcelaria, de situación macro neoliberal, además todo ¿no? todo trabaja en contra de lo humano, entonces el teatro, lo que tiene es que es muy humanizador, cuerpo a cuerpo, puedes hacerlo sin nada, nosotros no trabajamos con nada digamos, no porque no tengamos recursos, yo no sé, con los años trabajo con menos y menos, cero escenografía, cero luces, cero instrumentos, muy minimalista. Pero porque encuentro que lo más potente es el cuerpo, las emociones, no sé, todo eso." (E2.66)

En la cita anterior se aprecia cómo el contexto genera ciertas atmósferas que limitan el accionar de los y las participantes, pues como se plantea es un ambiente hostil que mantiene al sujeto en una constante necesidad de estar a la defensiva, de mantenerse alerta. Esta situación provoca repercusiones en los cuerpos de los participantes, por ejemplo, tensiones musculares, además, como narra E2, esto se ve potenciado con la visión de que no puedes hacer el ridículo,

de que no puedes mostrarte débil porque las relaciones interiores entre los presos están mediadas por jerarquías. Sumado a esto, la estructura de funcionamiento va generando presiones en los participantes como el hecho de establecer ciertas actividades obligatorias, lo que coarta su libertad y el poco espacio de decisión que tienen dentro de un contexto de encierro.

Frente a esto, en la cita se aprecian ciertas decisiones tomadas por la facilitadora que responden al contexto; la docente se relaciona con la postura o la mirada con la que aborda el teatro en contexto de encierro, la que en el fondo es la mirada potenciadora que la docente le otorga al teatro, pues en este caso lo visiona como una herramienta humanizadora, con la cual se generan relaciones que trabajan en profundidad las relaciones grupales, la confianza, el encuentro, etc. En la mirada desde las relaciones humanizadoras, que propone la facilitadora, el cuerpo surge como un espacio expresivo en respuesta a lo agrio y cercenador del espacio carcelario. Esta decisión pedagógica parece ser fundamental y estar totalmente vinculada al contexto, contexto en el que los participantes son coartados físicamente por los múltiples códigos que median las relaciones internas, encontrando en el espacio del teatro un lugar que utiliza el cuerpo como un elemento narrativo, dándole a este un eje central dentro de la creación y el juego, re significando el espacio de encierro como un lugar de cuidado y en donde las relaciones pueden darse desde otra perspectiva.

Se puede analizar aquí, que, si bien la decisión de la facilitadora está supeditada al contexto, termina por generarse un mini contexto que instala en su interior sus propias reglas, formas de relacionarse y compartir el espacio. No obstante, no deja de estar marcado por el gran o macro contexto de encierro. La decisión de trabajar desde lo corporal se aplica como

metodología de creación, puesto que al momento de construir el montaje este tiene un lenguaje minimalista en donde el cuerpo narrativo es lo principal en la escena.

La importancia de que la metodología abordada y el lenguaje a utilizar en el montaje respondan al contexto es fundamental para que tanto los/las participantes como los/las espectadoras se sientan identificados y representados con lo que se observa en escena. Es menester recalcar que el hecho de que el lenguaje y metodología respondan al contexto es una decisión netamente de quien está facilitando los espacios, puesto que pudiese trabajar centrando/a solamente en el contenido teatral omitiendo lo que el contexto narra. E3 plantea que trabajar considerando el contexto es algo que se puede hacer desde un lugar más cercano cuando la/el facilitador se mantiene habitando el contexto o relacionándose de manera permanente con este. Esto se puede ver en la siguiente cita

> "Ya, bueno, mira, yo creo que una de las experiencias más significativas que hemos tenido aquí en el territorio ha sido la formación de monitores para las artes circenses, de la cual tú fuiste partícipe, porque fue una experiencia en la que incorporamos conceptos de transmitir lo que nuestra experiencia nos decía a través de profesores que pudiesen también enseñarnos sus oficios, sí, oficios principalmente, malabar, música, teatro, permitió trabajar colectivamente y en ese sentido, en ese proceso de creación colectiva, porque fue más bien un proceso de creación que era compartirlo con el territorio, con Maile la Poza, con Maile el Monte, iban a hacer funciones aquí mismo en la residencia, en Maile la Poza, significó que la gente no creía que pudiesen ocurrir cosas de ese nivel de belleza en tu territorio campesino y eso ligado a la idea de construir memoria y no casual, pero eso sólo se puede hacer si tú estás habitando un

lugar, no puedes al construir memoria a flashback, los flashback lo único que descompone es la memoria o la construye desde otro lugar digamos, eso permitió que la gente valorara mucho entre comillas lo artístico, que se sintiesen parte de lo que aquí ocurre, porque ocurría en tu tierra poh, eso por un lado, y por otro lado es que en términos colectivos hubo una transformación porque muchos de los que ahí tomaron el taller que no habían hecho escuela artística antes, terminaron estudiando circo, malabar, y se dedicaron, y se están dedicando, no todos, pero muchos de ellos se están dedicando a eso, entonces significó que caló profundo lo que hicimos." (E3.5)

En la cita anterior se observa un caso particular, en donde el teatro se desarrolla en un contexto campesino generando un impacto diferente, debido a que no es un espacio habituado a las actividades artísticas. Respecto a lo narrado por E3 es relevante recalcar que quien facilita el espacio de formación decide trabajar con el contexto que se habita. Además, el entrevistado recalca que para quien está habitando el contexto, trabajar con éste pareciera ser apropiado y cercano para los y las espectadoras, pues se sienten identificados/as con lo que ven, se reconocen. Aquello genera que valoricen mucho más la instancia artística, es decir, la temática que se aborde es importante sea familiar y cercana a los y las espectadores, ya que esto los relaciona directamente con lo que sucede en escena, provocándoles un sentimiento de pertenencia y un interés por continuar viendo montajes de este tipo. Muchas veces las obras abordan lenguajes complejos y abstractos, incomprensibles para los y las espectadores, provocando que éstos pierdan el interés por volver a instancias teatrales.

De la cita anterior es importante destacar que la decisión pedagógica de trabajar con el contexto influye en la visión que tienen sus propios habitantes sobre el espacio cotidiano que habitan, el cual justamente es un lugar periférico, donde para tener acceso a muchas cosas

básicas (salud, educación, comercio, etc.) se debe recorrer muchos kilómetros, por lo que la cultura o instancias artísticas no suelen ser una prioridad, ni sus habitantes suelen poseer expectativas de que ocurran instancias de este tipo.

En relación a la influencia que posee el contexto en las decisiones de los y las docentes, E2 plantea que

> "Es interesante todo eso, es como decir, ya tu llevas, estás muy empapado del contexto y eso tiene que cambiar, tienes que dejar que te cambie ahora mismo, o no. A mí me cambió, aprendí mucho y voy a seguir aprendiendo yo creo." (E2.112)

A partir de la cita se puede deducir que el/la docente tiene la libertad de aceptar e impregnarse del contexto para el proceso que está llevando a cabo o, por otro lado, tiene la posibilidad de funcionar y accionar desde la periferia del contexto, sin inmiscuirse en éste más allá de situaciones prácticas. Dentro de la primera opción es interesante ver cómo la entrevistada cuenta que ha aprendido del contexto, es decir, que gracias a este ha podido ver la docencia desde otro lugar, de ir enfrentando desafíos, superando ciertas situaciones adversas o episodios en los que debe de poner en práctica sus conocimientos pedagógicos.

b) El proceso responde a las necesidades del contexto

El proceso presenta mutaciones al no poder evitar ciertas condicionantes del contexto, justamente esto plantea E1

> "Entonces fue, claro que nos fuimos dando cuenta de que el contexto mandaba. Que había días en que queríamos avanzar, ya hoy día sacamos los cinco cortos, como

> grabar, pero alcanzábamos a grabar medio, porque no se po, los chiquillos, pasaba algo que estaban como ese día desmotivados o el colegio ehh… salían temprano o que querían cambiar la historia. Entonces sipo, se iba modificando si bien lo que queríamos conseguir, no se modificó. (E1.26)"

En este caso el contexto tenía ciertas características particulares; los y las estudiantes eran de una comuna periférica con altos índices de vulneración, al igual que en el espacio carcelario que se planteaba con anterioridad, el contexto condiciona el estado de ánimo de los y las participantes, generando que aquello que tenían planificado para la sesión cambiará puesto que el contexto proponía algo distinto.

En la cita se expone cómo el docente opta por cambiar el ritmo en el que se trabaja. Esto es sumamente importante; cada contexto tiene su propio ritmo, los tiempos de aprendizaje, de proceso, de relacionarse, entre otros, son distintos en cada grupo. al igual que los intereses sobre la temática a abordar varía según el espacio en el cual se desarrolle la intervención teatral.

Como plantea E1 el proceso se vio modificado por las repercusiones del contexto. El docente pudiese haber continuado con el proceso sin tomar en consideración lo que plantea el grupo y el contexto; nuevamente es una decisión del docente leer lo que se le está proponiendo y aceptarlo. Es una postura del docente el observar cómo abordará el contexto, puede decidir qué es lo más conveniente, según por lo que opté los resultados serían muy diferentes.

c) El contenido responde a las dinámicas del contexto

Así como las decisiones de los y las docentes se ven modificadas por el contexto, el contenido a abordar en las sesiones también se enfrenta a cambios, es decir, muta según las

necesidades y las propuestas del contexto. Esto se puede observar en lo que plantea E3 en donde el contenido responde al contexto, como en el trabajo realizado en la formación de monitores de circo,

> "O sea, primero encontrar un ejercicio de belleza, porque aquí la tarea para estos territorios es encontrar una estética, una belleza, bien occidental la que hicimos en esa ocasión porque eran payasos, clowns, pero que en sus personajes en sí eran muy populares, entonces, aquí la tarea es cómo construir ejercicios de belleza desde lo que somos, por lo tanto encontrar una forma, un volumen, un color, una textura que hable de nosotros mismos, para construir una idea de pertenencia, de esos elementos de composición entonces la tarea principal era lograr construir un ejercicio de gran belleza y de sentido de belleza y con eso no quiero decir construir el "Circo du Soleil" porque eso para mí no es belleza, es un efecto estético pero para mí no es belleza, yo sé que mucha gente que entiende eso como la gran belleza, para mí no lo es, no alcanza a tener ese rango, está muy por debajo de eso, aquí logramos tocar algunas cositas, la belleza de que te conmovía, que te hacía sentir, que tu mirabas tu entorno y el telón de fondo era una plantación de choclo, o que el árbol real estaba haciéndote la sombra que era parte de tu decorado, tenía otro significado, tenía un significado profundo de pertenencia, de por un momento pausar tu vida y reposar, festejarte poh."(E3.12)

Es rescatable el hecho de que, a pesar de trabajar clowns, un lenguaje del circo que deviene de Europa, este se afronta desde el contexto, proponiendo clowns que tienen características populares remitentes al lugar donde se realiza la intervención.

También el entrevistado propone trabajar el contexto a partir del concepto de permanencia; desde el habitar y conocer el espacio en el cual se incide, utilizándolo como parte de la creación artística. El hecho de que la escenografía del montaje sea lo que el paisaje de campo, el pasto, los árboles; genera que el contexto esté presente en la escena. Esto suscita que quienes observan la intervención teatral se sientan partícipes y se identifiquen con lo que aprecian en la escena, siendo el teatro una experiencia cercana.

En resumen, de lo expuesto se puede apreciar en una primera instancia el contexto ligado a las decisiones que son tomadas por los y las facilitadoras en clase, prácticamente como un condicionante de estas. Dentro de lo expuesto pareciera ser relevante para el entrevistado E3 el territorio en el cual se ejecuta la intervención, esto remonta al Teatro Comunitario en donde el territorio es algo fundamental, puesto que, como expone Proaño (2013) el teatro se va ligando con el territorio donde se realiza, desde las costumbres que existen, desde quienes participan de estas instancias, en las que generalmente son vecinos pero además en otras gamas más complejas que implica el territorio, como la economía.

La autora al igual que E3 recalca sobre todo el impacto en el territorio, el hecho de que este crea una noción de nosotros/as, en donde los y las participantes/habitantes dejan de verse como sujetos que funcionan desde el individuo para comenzar a acompañarse en el cotidiano.

Bidegain (2011) expone que el territorio es algo relevante para la intervención teatral, destacando que este es un espacio que todos y todas habitan por lo que se cuida desde ese colectivo, puesto que es lo primero que posee en común el grupo y desde ahí debiese trabajar el/la facilitadora para ir profundizando en las relaciones. En el caso narrado en párrafos anteriores, el territorio tiene un lugar importante en la instancia de creación, en donde es

utilizado como un recurso para la creación, además de ser un punto de encuentro entre los y las participantes/habitantes.

Por otro lado, el territorio se relaciona con el hecho de que pertenecer, concepto que se desprende de las entrevistas, el cual consiste en que los/las participantes y espectadores sientan un sentimiento de arraigo hacia el contexto y a partir de este, una empatía hacia la intervención teatral.

En relación al proceso, vuelve a aparecer la importancia de ser flexible, como se planteaba en la primera categoría , en donde el/la docente ha de estar dispuesto y alerta en realizar los cambios necesarios para llevar a cabo un mejor proceso, en relación a esto, se puede cuestionar la relevancia del contenido y la importancia de éste como algo estable y fijo, puesto que aparentemente, según las experiencias narradas, el contenido es algo totalmente modificable,. Es decir, pareciera ser que abordar a Brecht es tan factible como trabajar a Artaud, sin embargo, esto ocurre porque los/las facilitadores consideran que el contenido debiese responder a las necesidades del contexto, continuando con el ejemplo, si se va a trabajar con Brecht y este no genera sentido para los/las participantes o su lenguaje no es acorde a lo que estos quieren contar, es mejor, según la mirada de los/las entrevistadas, si no existe nada que inmovilice el contenido, es factible que el/la facilitador/a dispongan de sus conocimientos para determinar un contenido que responda de mejor manera a la situación.

Estudiantes

De la información recabada en las entrevistas se desprenden nociones sobre los y las participantes/estudiantes, quienes aparentemente son los principales protagonistas del proceso teatral; siendo éstos quienes vivencian las posibles transformaciones. Los/as participantes o estudiantes, son un elemento central en la didáctica al momento de planificar o pensar en la clase. Es en torno a quienes gira el proceso teatral y quienes se ven directamente afectados por las decisiones de los/las facilitadoras. En base a las entrevistas, se observa que los/las facilitadores presentan un diagnóstico sobre las/os participantes al inicio del proceso, pero que al final del proceso; lo observado al principio es distinto, ha mutado. A continuación, se expondrán mediante subcategorías la visión que se poseen sobre los y las estudiantes los/las docentes entrevistados/as.

a) Desde lo individual a lo colectivo

Al hablar de las y los estudiantes, las y los entrevistados destacan, en primera instancia, un cambio: al comienzo del proceso, los y las participantes suelen llegar pensándose desde el individuo, es decir, desde su propio interés, sus propias opiniones, percepciones del entorno o la vida; pero a medida que van conociéndose con el grupo, con el colectivo, van comprendiéndose desde otros lugares, van, además, reconociendo las dinámicas que se proponen en el espacio teatral, las que a veces suelen ser acordadas u otras impuestas.

Frente a esto, es interesante observar cómo los/as participantes llegan al espacio con ciertos prejuicios, muchos de ellos sobre las relaciones que generan con sus pares, las que luego van mutando a ir conformando un espacio de trabajo más profesional; así lo expone E1

> “Mira, yo lo que valoro de eso, es que pasaba ya que, por ejemplo, un grupo, están todos, en el grupo todos actuaban y no había quien hiciera la cámara, entonces, pero uno de los que actuaba en el grupo se dio cuenta de que Juanito que era de otro grupo hacía buena cámara entonces y, pero tenían resquemores con Juanito porque se caían mal en el colegio, pero se daban cuenta de que hacía un buen trabajo, entonces lo invitaban a que hiciera la cámara de su trabajo. Entonces, cómo, ¿Qué pasó ahí? Que los chiquillos se empezaron a dar cuenta de que, ehh… No tengo porqué ser amigo de mi compañero, pero si podemos trabajar juntos, sin ser amigos. Entonces ahí se fue dando una dinámica y fue cambiando un poco el cómo los chiquillos enfrentaban el trabajo, que ya lo enfrentaban cómo si, somos compañeros, quizá no somos amigos, pero podemos trabajar juntos. (E1.36)”

Es así como el trabajo va mutando, los/las participantes se van desprendiendo de los prejuicios que poseen en pos de beneficiar el trabajo que se está buscando. Así, resulta relevante el rol que va adquiriendo cada participante en el proceso, pues en base a este se va relacionando con los y las demás integrantes.

El acto de ir generando vínculos desde lo individual hacia lo colectivo es algo que también aparece en la práctica de E2, pero en este caso, las relaciones se van estableciendo desde el haber tenido experiencias de vida similares, es decir, en algún punto las historias personales de los participantes se cruzan a causa de que vivían en lugares cercanos o conocieron a las mismas personas, entre otras cosas. Esto va generando en el grupo una especie de confidencia, de sentir que reconoces al otro más allá del espacio común que se está

habitando. Lo que propone el teatro pasa a ser un punto de encuentro entre los participantes. Así se aprecia en la siguiente cita

> "Realmente eran amigos entre algunos, al principio, se conocían un poco más, ahora no es necesariamente amigos adentro, se hacen amigos por medio del teatro, pero antes los primeros grupos ya tenían sus relaciones e invitaban gente que conocían, siguen haciendo eso, se va ampliando, no sé, para mí era todo tan desconocido al principio que lo primero que recuerdo una vez, debe haber sido después de dos o tres años, empecé a escuchar de las historias de cada uno, de las historias de vida y me llamaba la atención totalmente que eran igual, como muchas cosas en común, ahora sé que es porque el 99,9% vienen de población con la misma historia de problemas familiares, de falta de guía. (E2.90)"

Es interesante que en esta experiencia se repite el patrón común entre los participantes, los cuales al momento de realizar el taller teatral responden a un mismo contexto; todos están en una situación de encierro, destacando que han pasado por historias familiares y sociales similares. El espacio teatral viene a ser para las/os participantes un lugar de encuentro, de reunión, en el cual se van abriendo, exponiéndose, terminado por generar relaciones de afecto, de amistad.

En las citas anteriores se aprecia cómo el individuo se va relacionando con el colectivo o grupo con el que realiza teatro. Al indagar sobre experiencias teatrales, llama la atención que estas relaciones siempre van mejorando, fortaleciéndose, por lo que es interesante ahondar

en aquellas situaciones cuando esto no sucede, cuando el grupo/colectivo posee ciertos códigos frente a los que algunos/as participantes no logran adaptarse. En relación a esto E3 enuncia que

> “Sí, mira, el diagnóstico siempre que armamos grupo siempre es triste el primer diagnóstico, es desesperanzador verlos llegar en sus cuerpos, en sus formas, en cómo se sientan, como esperan, en sus tiempos, luego cuando empiezas a crear, el nivel de los egos, qué tipos de egos, es un poquito abrumador por un lado y desolador, dices, "chuta que tenemos pega aquí". Porque llega todo, llega todo el daño de la ciudad, todas las formas llegan y se instalan aquí, y eso tienes que corregirlo en una semana y es todo el rato discutir, es todo el rato "no, eso no". Por darte un ejemplo, la idea colectiva, la idea de lo común, la idea de cómo el cuidado, 5 cabros arriba de una hamaca y con sentido común tu sabes que una hamaca no te aguanta más de 2, entonces ¿cómo lo haces entender? Dándoles la clase larga, o decirles "rompe paga" entonces les resuena el bolsillo, entonces son cabros tremendamente materialistas, y como les resuena el bolsillo, se bajan, pero se restringen y ya no se suben a la hamaca, entonces es un mundo, como acompañas ese tú, como guías eso, como está todo el rato la tensión, entonces para quien conduce en una residencia artística como la que estamos parando es súper desgastador, porque nosotros vivimos aquí mismo, entonces no me pierdo ningún detalle, estoy arriba descansando y escucho el comentario del otro de cómo hace su forma, después tú te das cuenta en el viaje que ese individuo entiende que las reglas del juego son lo común, pero en la intimidad se mueve y funciona individualmente, entonces se vuelve, opera funcionalmente, ahora es colectivo y

ahora... Entonces te das cuenta de todos esos mundos, volviendo a la pregunta de ¿cómo yo abordo eso?, ¿De cómo es el diagnóstico? (E3.22)"

De lo expuesto es relevante destacar cómo llegan los cuerpos de los y las participantes al espacio de trabajo, se presentan desde la individualidad, que es el modo en el que funciona la sociedad, en donde la idea de lo colectivo, de lo común está alejada; pero que al menos en el espacio que propone E3 pareciera ser algo fundamental. En la cita se expone lo dificultoso que resulta para el grupo estable conseguir instaurar relaciones con quienes se van sumando, como lo plantea el entrevistado muchas veces discurren en conflictos o crisis, de cuestionarse las prácticas cotidianas, de cuestionar los hábitos. Se puede suponer que quienes logran comprender la lógica del grupo, se integran y quienes no, van desistiendo en el camino. Quizá la noción de transformación apela solo para aquellos que logran comprender o integrar a su cotidiano a lo que se propone desde el colectivo, lo que daría a suponer que la transformación es algo que no es para todos/as o también podría pensarse que solo se da para quienes se abren a lo planteado desde la propuesta de grupo.

b) Reconocimiento del potencial individual a partir del teatro

En base a las entrevistas se destaca en los/las participantes una mirada potenciadora sobre sí mismos, la que van descubriendo a medida que va avanzando el proceso teatral. Este potencial viene a entenderse como un reconocimiento de las capacidades que posee cada uno/a, las que muchas veces no tienen en cuenta, no conocían o quizá les daban vergüenza y las omitían. Lo recién expuesto se puede apreciar en lo narrado por E2

> “Totalmente, si, por supuesto, yo creo que parte por individuo. Yo pienso que en la cárcel los que llegan al teatro han tenido algún nivel de reflexión, algún nivel de proceso porque realmente llegan, la mayoría con ehhh, mala postura, quizá de hacer el ridículo, y no tener problema. Entonces han tenido alguna reflexión, antes de llegar, porque no ha sido, yo insisto en pensar que el teatro cambia el mundo, cambia la persona. Tiene que haber algo de reflexión, cambia en uno para que pueda abrirse a este tipo de proceso, pero en términos de cómo interviene, ehhh, yo creo que interviene en maneras sorprendentes, como, no se yo siento eso, que la gente se sorprende de lo que pueden hacer, que tiene una, quizá una idea muy aminorado de lo que, que quienes son, quien soy yo; no, yo no soy creativo, yo no soy así, no soy asa, pero después se descubre que realmente son, y que todos somos (E2.6)

En la cita se observa cómo los participantes se enfrentan al proceso teatral con prejuicios personales, de pensar o creer que no se es creativo o que no se es bueno haciendo teatro. Esta situación es algo que también pasa por la autoestima de los participantes, puesto que llegan con una actitud muy disminuida, pero se van sorprendiendo en el proceso de las habilidades que tenían. El teatro aparece como una herramienta que aporta a generar ambientes cómodos para el desarrollo de los y las participantes, esto debido a que se puede trabajar desde dinámicas horizontales, por ejemplo, mediante juegos; para los que no es necesario haber adquirido habilidades particulares, sino que disponerse a seguir las reglas del juego y disfrutar.

En base a la cita también se puede reflexionar sobre la presencia de una predisposición por parte de los y las participantes a acoplarse o incorporarse a lo que se proponga en el espacio de taller. Este cambio en la actitud de los/las participantes permiten una apertura del sujeto para posibles transformaciones. Un ejemplo en concreto lo plantea E2 (E2.62) en su experiencia con el taller de teatro carcelario, puesto que expone que a medida que va avanzando el proceso se van viendo un cambio en la actitud de los participantes, adquiriendo mayor compromiso con las personas que componen el taller, adquiriendo códigos que parecieran ser fundamentales para el funcionamiento de este, como el respeto. En las experiencias expuestas se presenta una evolución en los participantes, siendo, al inicio del taller el sujeto distinto a cuando acaba el proceso, lo que se genera por las distintas nociones de relaciones humanas y conocimientos que va adquiriendo.

Resulta interesante destacar de las entrevistas, las particularidades que se trabajan en los espacios teatrales, puesto que estos poseen características que no se repiten en el cotidiano de otros contextos, como por ejemplo, el hecho de instaurar la horizontalidad como elemento central de la sesión, brindando espacios de escucha y opinión para cada participante. Esto se ve reflejado en la experiencia de E1

> "(…) Entonces están tan acostumbrados que este todo en bandeja, que en el colegio les pasen información, los llenen de información pero que no realmente les pregunten su punto de vista, creo que el gran diagnóstico que logro identificar es que al no ser tomados en cuenta su punto de vista sus pensamientos sus decisiones, como que los chicos y chicas, cómo que ya no producen puntos de vista o de decisiones, cómo que les cuesta más aún tomar una decisión, siendo que es un lugar donde está hecho para

que ellos puedan decidir sobre algo, pero cómo el mundo está tan en que, no, listo, ahí está, chao, nos vemos. Entonces cómo que quedan un poco descolocados en que, oh pero aquí yo quiero proponer esto, a ver ¿lo podemos hacer?, si, ah ya, cómo que quedan ¿por qué? Eso. (E1.74)"

Estas nuevas formas de relación que se les proponen a los y las participantes implican una apropiación del propio pensar de ellos/ellas, puesto que se les incita a tener que cuestionarse, tomar decisiones y hacerse cargo de éstas. Esto es algo a lo que no estaban acostumbrados, el hecho de tener que ir generando sus propios puntos de vista, tal como lo propone el entrevistado, pasar de estar habituados a que las/los adultos resuelvan los problemas que se le presenten a tener que resolverlos por sí mismos, es un gran cambio para los y las participantes. Experiencia similar se repite con E3, quien plantea lo que sucedió durante un proceso de creación y montaje realizado con un 3ro medio en el que abordaban como temática central la pobreza, trabajando personajes marginados que vivían en situación de calle. Durante el proceso de investigación que les demandó la obra el docente percibió que

"Hubo un gran cambio la verdad, un cambio de visiones, una madurez, un enfrentar, muy escépticos pero con soluciones, ser más nobles con sus propias vidas, reconocer más su fragilidad, su pobreza material, pero también su pobreza espiritual, muchos de ellos hicieron crisis con el hoy, con como hay poco compromiso político con la vida que tiene la gente común y corriente que nos encontramos a veces sacando fotos a alguien que ha sido asaltado o atropellado, un animalito sufriendo, sacamos fotos, lo subimos y escribimos tremendos textos existenciales, entonces eso dejó de pasar, los cabros, estos estudiantes, lo vi concretamente que se comprometieron desde otro lugar,

dejaron de ser tan escépticos, fueron mucho más comprometidos y apareció en ellos la palabra política con más razón. (E3.75)".

Estos cambios de percepción u opinión se van aplicando hacia la vida de los y las estudiantes, puesto que lo aprendido en el proceso de investigación les llevó a tomar ciertas posturas sobre cómo desean enfrentar la vida, les permite posicionarse con claridad en su cotidiano, con ideas y opiniones concretas.

En este caso el teatro viene a ser un espacio en el que los y las participantes se toman el tiempo para pensarse y para pensar su entorno, pudiendo tomar decisiones sobre la manera en que desean relacionarse y accionar socialmente. En torno a esto, es importante lo que dice E3 (E3.81) al exponer que cada grupo con el que se trabaja tiene una opinión particular previa, es decir, tienen una postura consciente o no desde la cual plantean su discurso.

Es relevante destacar que quien guía el proceso debe permitirse conocer al grupo para poder leer lo que éste propone, para que al momento de guiar y/o dirigir al grupo sepa desde dónde incentivar a los y las participante, y así, estimule la mirada crítica de los/las estudiantes, movilizando los discursos que estos tienen preestablecidos.

Es relevante hacer hincapié en el proceso de cambio al que se exponen los y las jóvenes que tan solo bordean los 16 años aproximadamente (E3. 75); es destacable que en el acto creativo teatral se encuentran con el tener que tomar decisiones que le permiten situarse y visualizarse desde otro lugar, en donde el adultocentrismo no se encuentra tan latente, más bien, están en un lugar en donde se privilegia sus decisiones/opiniones y el rol del docente pasa ser el de un guía que va potenciando lo que propone el grupo.

De este modo, van floreciendo distintos valores o costumbres en los y las participantes, por ejemplo, el compromiso que aparece en el proceso creativo, el respeto que prima en las

relaciones; es decir, no solo hay aprendizajes relacionados a los contenidos teatrales, sino que también en elementos que son esenciales para el diálogo que establecen las y los sujetos con su entorno. Esto pareciera ser relevante en una época en donde el individualismo prima en las relaciones, en donde el aparato tecnológico media las conversaciones. Trabajar desde el diálogo, es fundamental para establecer relaciones grupales sanas, que aporten al aprendizaje de los y las estudiantes, suscitando un espacio cómodo y acogedor para que las/los participantes puedan manifestarse.

En resumen, según los y las entrevistados, los y las participantes son quienes viven las repercusiones concretas de las decisiones de los profesores, puesto que estas zanjan el horizonte que tomará el grupo y a los resultados que se aspiren a llegar.

A partir de lo expuesto van apareciendo ciertas nociones sobre la manera en que los y las docentes/facilitadores/profesores visionan o reconocen a los y las participantes/estudiantes. Se destaca la mutación que viven estos en el proceso, como E2 plantea, pareciera ser que los participantes demuestran una predisposición a lo que el proceso pueda proponerles, manifiestan una apertura previa a dejarse modificar por lo que pueda suceder al ir descubriendo y descubriéndose el teatro. Esto se vincula a lo propuesto por Abraham (2017) quien propone que los y las estudiantes deciden si aceptan o no la instancia de conocimiento y transformación que se propone mediante el teatro; siendo esto algo personal e introspectivo, un acuerdo o aceptación implícita.

También se presentan coincidencias entre Abraham (2013) y E3, puesto que este plantea que el teatro es una instancia en la que los y las participantes se generan cuestionamientos, es decir, el teatro es un espacio movilizador y crítico. La autora propone que

el teatro provoca un despertar de pensamientos críticos, los que le dan a los y las participantes ciertas direcciones para que ocurra alguna transformación o cambio.

E2 establece que las/os participantes se van descubriendo en aspectos que no conocían, asombrándose de las capacidades que poseen o inclusive sorprendiéndose en cosas simples, como el hecho de permitirse jugar en una improvisación o un entrenamiento. Desde la mirada de Balfour (2009) estos sucesos que narra la entrevistada pudiesen considerarse pequeños cambios, los que suceden de manera espontánea, sin estar planificados y sin ser un objetivo o fin de la intervención teatral; sino que suceden en los participantes como una consecuencia del cómo se aborda el teatro. El autor propone que estos cambios son pequeños, pero que suelen ser realmente significativos para quien los vive, por sobre todo para el grupo en el cual el/la participante está inserto porque es en este en donde repercute el cambio de actitud o de sensibilidad en los participantes, repercutiendo en las relaciones y dinámicas grupales.

E3 propone que en los y las participantes un cambio más introspectivo, más personal; ligado a la autoestima de estos. Lo que el entrevistado plantea es similar a lo que exponen Domínguez y Martín (2016) quienes proponen que es importante que los/as estudiantes susciten aprendizajes y reflexiones desde un lugar más emocional, alejándose un poco de la educación prusiana establecida, que busca el conocimiento repetitivo. En este punto concuerdan con E3 quien plantea que los y las estudiantes desarrollan reflexiones políticas y sensibles frente a su entorno, y su propia fragilidad.

Es destacable cómo el teatro aparece como un espacio que propone un lugar de encuentro, un espacio en el que el aprendizaje se vuelve mutuo y acompañado, lo que enriquece mucho más los procesos, ya que se profundiza en las reflexiones grupales. Estos

espacios de aprendizajes grupales se dan no solo en el contenido o técnica teatral, sino que también se dan en aprendizajes de aspectos más cotidianos, como cuidar el espacio común, limpiarlo, trabajar en conjunto en pos de este.

Además, es rescatable el hecho de que en el teatro encuentran un lugar en el que los y las participantes pueden plasmar su opinión, un lugar en el que los y las adultas, según lo expuesto por los entrevistados, ceden ese espacio de constante razón, para permitirle a los y las estudiantes poder decidir y asumir las consecuencias de estas. Es decir, en el taller de teatro encuentran un lugar en el que ejercer sus opiniones y trabajar de manera colectiva.

Conclusión

Para poder generar reflexiones en torno a todo lo que se ha expuesto, es necesario volver a la pregunta que inició todo el viaje de este proyecto: ¿De qué manera se relacionan los y las profesoras de teatro con el concepto de transformación en sus prácticas educativas?

Es necesario abordar esta reflexión, ahondando sobre quienes propician o gatillan esta transformación, o tienen un rol central e importante en esta, los y las docentes. En primera instancia porque las decisiones que toman éstos son trascendentales para el proceso, esto quiere decir, que direccionan el curso que tomará lo que se está viviendo como grupo y el posible curso que pueden tomar las transformaciones que se den. En segundo lugar, se vislumbra un docente que está atento a leer lo que propone el grupo, que está pensando en los y las participantes, que por ello busca responder al contexto; acompañando constantemente el proceso e inclusive son testigos de los cambios que se van dando.

Para comprender de qué manera los y las docentes se van relacionando con el concepto de transformación es necesario reconocer y exponer ciertos elementos que son fundamentales.

Un primer elemento a destacar que aparece es el de la horizontalidad, este aparentemente es fundamental para las relaciones que se generan entre quien facilita y quienes participan de la experiencia. La idea de aplicar este concepto, como se expuso, es propiciar un espacio en el que tanto docente como participante aprendan mutuamente, cediendo a este último el espacio para que se apropie y se desarrolle con mayor libertad, sin limitaciones de no poder decir o hacer algo. Sin embargo, cabe cuestionar hasta qué punto es factible esta horizontalidad, en el caso de quienes compartieron su experiencia esta horizontalidad apunta a ser abordada desde la mirada de la Pedagogía Crítica, en donde se espera que se mantenga en todo aspecto.

No obstante, ocurre en algunos casos, que quien facilita debe calificar o desde un lugar más simple, es quien debe tomar decisiones o zanjar ciertas discusiones, siendo bastante difícil mantener completamente una horizontalidad. De hecho, la/el profesor vuelve a su rol de jerarquía o rol de sujeto de poder en el aula, que deviene de una construcción más clásica de las relaciones entre docente/estudiante. Con lo dicho, se propone cuestionar los límites de esta horizontalidad, es complejo sostenerla todo el tiempo puesto que la demanda institucional coarta estas prácticas, por lo que creer que se logra totalmente es un poco engañoso. En general, se suele afirmar que se lleva a cabo una horizontalidad porque se busca oponerse al modelo de la educación bancaria (Freire, 1997), potenciando todo lo contrario a esta; una participación activa, un espacio donde todos deciden, etc.

Otro elemento que se aborda es la flexibilidad que debe mantener un/a docente en el aula frente a las distintas circunstancias que se presentan. Esta consiste, como ya se expuso, en tener la capacidad de modificarse y modificar el contenido, los tiempos, la planificación, entre otras cosas. Esta flexibilidad parece ser bastante potenciadora para el trabajo con los grupos o los colectivos; ya que permite escuchar las necesidades de éste. Pero, es también necesario preguntarse, ¿hasta qué punto se puede ser flexible?; en lo expuesto se da una gran flexibilidad en el contenido, en el abordar cierta materia y otra o no, inclusive, como se planteaba en líneas anteriores, muchas veces ni siquiera el teatro termina siendo contenido. Esto es algo muy particular, ya que en otras disciplinas de la pedagogía es bastante difícil de que ocurra, si bien las estrategias de cómo enseñar siempre se van modificando o buscando encontrar las que sean más pertinentes, los/las docentes no transan más allá con el contenido, es decir, el docente de historia no duda de que el contenido a abordar es historia.

La flexibilidad es relevante para la transformación puesto que brinda espacios para los cambios, poniendo el caso de que el grupo parte siendo muy tímido, se modifica lo planificado

para trabajar con un lenguaje que no exponga mucho al grupo, hasta que el grupo se va abriendo, tanto emocional como físicamente, y recién en ese momento, proponer un lenguaje más expresivo. Es decir, el cambio que vivieron en el proceso fue un aumento de su expresividad y esto fue en gran parte porque el/la docente tuvo la capacidad de adaptarse a sus ritmos y necesidades.

Continuando con el contenido, muchas veces se opta por no abordar como objetivo principal contenidos teatrales, sino que los macro objetivos apuntan a trabajar elementos de colectivo o individuales, por ejemplo, la escucha grupal. Abordar estos contenidos de cierto modo, direccionan la transformación hacia un lugar más ligado a la comunidad y sus necesidades, lo que resulta ser algo pretencioso puesto que el/la docente viene a trabajar contenidos que no son de su área, no obstante, no se puede negar que es un trabajo valioso y necesario, pero desde la mirada del contenido de la pedagogía teatral no es lo que en sí compete.

Se pueden hacer ciertas conjeturas sobre la construcción del concepto de transformación que generan los y las docentes. En primera instancia, la transformación se observa en dos magnitudes; en algunas experiencias se propicia una transformación que implica cambios individuales o que suelen ser más internos, los que en algún punto repercuten sobre el colectivo o grupo con el que se está trabajando; en otras experiencias pareciera ser que la transformación se observa sólo como un gran cambio a nivel grupal, sin ahondar en lo que sucede personalmente a cada individuo, no porque lo que suceda individualmente no resulta ser importante, sino porque el impacto que se genera a nivel colectivo o grupal pareciera ser un fenómeno más llamativo. Un ejemplo es el caso de teatro carcelario de E2 donde el grupo va mutando, afiatándose, permitiéndose jugar, encontrando un espacio para

manifestar su opinión libremente, lo cual es sumamente destacable puesto que el taller se desarrolla en un contexto donde las relaciones interpersonales suelen ser muy hostiles.

Se observa también la transformación como mutaciones que van hacia cambios positivos, según lo expuesto en este proyecto, los cambios siempre resultan ser mejoras tanto en los individuos como en los grupos. Según las experiencias narradas, pareciera ser que los grupos pasan a establecer mejores relaciones grupales o que individualmente reconocen capacidades que desconocían o que se atreven a hacer cosas que no se hubiesen propuesto en otros espacios, ayudando incluso en una reafirmación de sus autoestimas.

En ninguno de los casos se observa algún retroceso, o sea, que pasarán a adquirir características negativas. Pudiese pensarse que se da una mutación a algo positivo por las características particulares que buscan propiciar los y las docentes, por ejemplo, la relevancia de generar un espacio en donde los y las participantes se sientan cómodos para desenvolverse en todos los aspectos.

De igual modo, pareciera ser que esta transformación potencia hacia un espacio positivo las reflexiones de los y las participantes. Tal como se expuso con anterioridad en las categorías, quienes participan van desarrollando o potenciando un pensamiento crítico, que apunta a cuestionar su entorno y la prácticas que se desarrollan en este. Es decir, el cambio se dirige a que el participante critique en pos de buscar mejorías para el lugar que habita. Entonces al pensar el concepto de transformación desde lo expuesto cabe preguntar ¿es factible que estos cuestionamientos no siempre sean positivos? Es posible que, dentro de los procesos colectivos, este cambio que se da en el criterio de cuestionar de los participantes en algunos casos se dé hacia un lugar negativo; pero la pre- concepción de que la transformación es siempre algo positivo, condiciona a no ver aquello que no encaja en este molde de lo que se espera sea la transformación. Quizá influya, además, en esta situación el hecho de que los y las

entrevistados trabajan en contextos de un teatro más ligado a lo comunitario, es decir, un teatro que se enfoca en las relaciones de la comunidad y en ser un aporte para esta; por ejemplo, desde mejorar las relaciones entre vecinos o quienes participan. No se busca, poniendo un caso opuesto, que esta transformación se ligue a algún conocimiento o actitud academicista, y en relación a esto, cabe justamente preguntar ¿Por qué las transformaciones no aspiran hacia estos lugares? ¿Qué impide pensarlas en pos de esos cambios? ¿O es que algunas transformaciones resultan ser más importantes que otras?

Otra particularidad en relación al concepto de transformación es que aparentemente el teatro como disciplina para generar cambios pareciera ser algo circunstancial. Con esto se quiere decir que el teatro en la mayoría de casos es utilizado como una herramienta, muchas veces ni siquiera se parte de este para trabajar con el grupo o colectivo, sino que es algo que va a apareciendo en el proceso, o sea, los/las docentes van buscando la manera de que el teatro surja, pero como expusieron las/los entrevistados la mayoría del tiempo proponen estar abierto a trabajar desde otras áreas (danza, música, cine, etc.) Este hecho es bastante relevante puesto que se pudiese creer que el acto de abordar el proceso desde el teatro, debiese ser trascendental para los cambios que pudiesen generarse, no obstante, en la práctica sucede todo lo contrario, y esto resulta ser un dato bastante interesante ya que demuestran la apertura que tienen los/las docentes por leer lo que propone el grupo y contexto, más allá quizá sus deseos personales de trabajar.

Empero, si se desea abordar otras disciplinas/áreas es necesario manejarlas para poder disponer de ellas al momento de enseñar. ¿En qué momento los/las docentes reconocen que algo escapa de sus conocimientos? Al menos algunas respuestas a esto se esbozan en lo ya expuesto, por ejemplo en algunos casos los/las docentes trabajan con un equipo interdisciplinar o en otros casos los/las docentes comienzan a prepararse previamente para

abordar aquello que está ajeno a su disciplina o conocimiento. Por ejemplo, en el caso de E3 que suele trabajar con lenguajes que se alejan del suyo, este decide comenzar a estudiar o prepararse lo mejor posible para el proceso creativo.

En resumen, se puede decir que la transformación se aborda como aquellos cambios positivos que se dan a nivel individual, en donde los y las participantes reconocen sus capacidades, se ven aumentados en autoestima, existe un mayor desarrollo de los cuestionamientos y pensamientos críticos, entre otros. Así como existen cambios que se dan a nivel grupal o colectivo, en donde se mejoran las relaciones entre los participantes; y el grupo genera aportes en su contexto cotidiano, logrando establecer un discurso político frente al cual posicionarse en su entorno, entre otros.

Principalmente la transformación está direccionada por las decisiones que toman los y las facilitadores, es decir, de las prácticas que tienen estos en el aula, las que se componen de distintos elementos ya mencionados, como la flexibilidad, horizontalidad, entre otros.

Se puede decir que el concepto de transformación es algo presente y pensada desde las prácticas/decisiones pedagógicas de los y las docentes. A partir de lo que se ha dicho sobre este concepto, es factible establecer ciertas características en un proceso que genera cambios en quienes lo viven.

Es necesario partir diciendo que desde un principio los y las profesoras están pensando en los cambios que se pueden vivenciar en el proceso que abordarán, es por ello que cada decisión que toman van en función de esta. Todo lo que hacen va en pos de la transformación, se busca realizar teatro con la esperanza de generar cambios, apuntando a un ideal de transformación, que, como ya se desarrolló con anterioridad, se direccionan hacia lo colectivo, hacia lo cooperativo, hacia la comunicación.

Desde allí surge la metodología de los/las docentes que se relaciona con un Teatro Comunitario, es decir, que potencian las relaciones entre quienes participan, buscando que estas sean desde una horizontalidad y una escucha constante, para que los y las participantes desarrollen en el espacio una apropiación, es decir, un sentido de pertenencia, lo cual es muy característico de este tipo de teatro. Además, en su metodología se distinguen elementos de la Pedagogía Crítica, como se planteó con anterioridad, buscan propiciar un cuestionamiento constante, y se destaca la presencia de un guía que acompaña el proceso, que es flexible, y por sobre todo resalta la relevancia que se le brinda al colectivo. Esto es sumamente enfatizado por los y las docentes, puesto que en base al grupo van propiciando cambios; por medio de las relaciones, por el hecho de pertenecer al grupo, al contexto. Principalmente por sacar la visión de lo individual que socialmente se vive cada día, para colocar al individuo al servicio del grupo y viceversa.

Es necesario destacar que en relación al teatro en sí mismo, no quedan claros ciertos puntos sobre qué tipo de teatro se aborda en un proceso de transformación, puesto que como se apreció en el análisis de las experiencias, el teatro se empleaba desde diversos lenguajes o estilos,. En algunos casos, se empleaba desde el juego, en otros desde la creación de un montaje, en otros desde la exploración corporal, en otros desde un radioteatro, y así, los ejemplos pudiesen seguir.

Al ser variable la manera en que el teatro se emplea, lleva a pensar que en el fondo para lograr un proceso transformativo es imprescindible contar o predisponerse desde los elementos centrales que ya han sido descritos (flexibilidad, horizontalidad, creatividad, colectivo, etc.). Contando con estos elementos se pueden generar cambios en los procesos, y pareciese ser que el teatro se encuentra presente o es utilizado debido a que como lenguaje cumple con ciertas aperturas necesarias para dialogar con estos elementos, y como ya se ha

expuesto, es una herramienta que se encuentra al servicio de lo que se disponga de hacer con ella, como se ha visto, usada de un modo correcto o creativo, se pueden lograr grandes o pequeñas transformaciones.

Referencias

Abraham, N. (2017). Witnessing change: understanding change in participatory theatre practice with vulberable youth in a kinds Company-supported primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22 (2), 233-250.

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávilas Editoriales.

Balfour, M. (August 2009). The politics of intention: looking for a theatre of little changes. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14 (3), 347-359.

Bidegain, M. (2011). Teatro Comunitario Argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. Stichomythia , 11/12, 81-88.

Bidegain, M. (2011). ¿Qué es el Teatro comunitario? Categorías para la definición del fenómeno cultural. *Anagnórisis*, 3, 1-15.

Boal, A. (1998). *Teatro del oprimido. Ejercicios para actores y no actores*. Barcelona: Editorial Alba.

Brech, B. (1948). *Escritos sobre teatro. Tomo 3.* Buenos Aires: Nueva visión.

Díaz, F. (2012). Teatro popular dos períodos, dos anécdotas. *ALPHA*, 35, 185-194.

Domínguez y Martín (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1) 41-51.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Flick, U. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

García-Huidobro, Verónica (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Chile: Editorial Los Andes.

Giroux, Henry (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.* México, D.F. Editorial Era.

Laferriére, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta. *Educación Social,* 13*,* pp. 54 – 65.

Maldonado, M. (2008). *Pedagogías críticas Europa, América Latina, Norteamérica.* Bogotá: Magisterio.

McLaren, Giroux. (2011). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En H. G. McLaren, *Sociedad, cultura y educación,* págs. 115-144. Buenos Aires: Miño y Dávila.

McLaren, P. (2011). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. G. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (págs. 183-219). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Icle, G. (2009). *Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí.* . Educación y educadores, 12 (2), 129-142.

Pascaud, F. (2007). Trabajando en el espectáculo. En F. Pascaud, El arte del presente. Ariane Mnouchkine Conversaciones con Fabienne Pascaud (pág. 44). Montevideo: Ediciones TRILCE.

Prentki, T., & Preston, S. (2009). Applied Theatre: An Introduction. In T. Prentki & S. Preston (Eds.), Applied theatre reader (pp. 9-15). London & New York: Routledge. (Traducción no oficial por Penelope Glass, 2016)

Proaño, L. (2013). *Teatro y estética comunitaria.* Buenos Aires: Biblos.

Ramón y Sanz. (2010). *El teatro comunitario como estrategia de desarrollo social a nivel local*. *Miriada4*, 28, 141-157.

Retuerto, Glass, Guzmán, Dumas, Formantel, Pozo (2018). Escenarios desde el margen. Narrativas en torno a la experiencia teatral en adolescentes y adultos en situación de exclusión social en Santiago de Chile. *Articulo no publicado*.

Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia*, 28, 1-31.

Ubersfeld, A. (1996). *La escuela del espectador*. París: Éditions Belin.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, S.A.

Vieites, M. (2014). Educación teatral: Una propuesta de sistematización. *Revista interuniversitaria; Salamanca*, 26, núm.1, 77-101.

Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educaçao e realidade*, 42, n.4, 1521-1544.

Anexos

Entrevistas

Fecha: 12 de agosto de 2019

Lugar: Santiago de Chile

Duración: 48:30 seg.

Código	Transcripción
E1.1	P: En primera instancia me gustaría preguntarte sobre... cómo visionas tú el teatro... como herramienta de intervención social, ¿cuál crees tú que es el potencial transformador que posee en distintos contextos?
E1.2	R: Ya... creo que... el gran... cómo la gran potencia que veo... teatro… en el teatro... es la... es lo que se trabaja con otro… No es una pega individual, entonces creo que ese es un potencial que tiene el teatro en que yo necesito del otro para poder hacerlo, o sea una obra de teatro necesita espectadores, por mucho que sea un monólogo sino no es teatro. Entonces creo que eso es un gran potencial, pero que quizás no nos hemos dado cuenta que ese es el gran potencial que tenemos porque estamos tan acostumbrados a vivir en comunidad que pensamos que…que vivimos con el otro si o si, no nos damos cuenta de que realmente necesitamos del otro y creo que el teatro nos puede ayudar a tomar esa conciencia... del trabajar con el otro, mirar al otro, como abrazar al otro. Eso.
E1.3	P: ¿Cuál crees tú que es el rol que debiese tener quien facilita este espacio? ¿o quién facilita el teatro en estos espacios de intervención?
E1.4	R: ¿pero rol? ¿A qué te refieres como rol? ¿Cómo las características que debiese tener como un facilitador?
E1.5	P:o como lo que debiese hacer o relacionarse
E1.6	R: Creo que es una persona que tiene que ser muy observadora y ser capaz de

	flexibilizar en los procesos que la comunidad demanda o los intereses o las necesidades que la comunidad demanda, bueno, al momento que se haga esa intervención. Creo que no puede ser una persona rígida…es una persona. El arte teatral es un arte dinámico, un arte vivo entonces, va si bien, uno en una obra de teatro la ensaya, la ensaya, la ensaya, la ensaya, pero lo que pasa en el momento en vivo, si bien está ensayado al pie de la letra pero siempre tiene una infracción diferente, siempre hay algo en que cambia y al momento de facilitar un proceso de aprendizaje o un, un taller de teatro creo que pasa lo mismo, que uno tiene que flexibilizar y apostar por el dinamismo en la intervención. Eso.
E1.7	P: Y...emm…¿Dónde o en qué contextos tú crees que el teatro pudiese incidir...ehh..como potencial transformador o donde tu lo visionas más cercano?
E1.8	R: En dos lugares, creo que, en el colegio, en la escuela, no como un taller de teatro, sino como un, tampoco un ramo de teatro pero sí algo relacionado a las artes escénicas. Porque las artes escénicas poseen no sólo la interpretación, tenemos la plástica, tenemos la iluminación, la fotografía, el movimiento, la construcción de cosas. Creo que ahí es un potencial donde podemos desarrollar otras habilidades que no son necesariamente las del desarrollo de personalidad que se habla mucho; no es que el niño tiene poca personalidad metelo a teatro, no creo que va más allá que podemos desarrollar otras habilidades, y el otro lugar donde creo que podría ser muy transformador es con estudiantes de pedagogía, para futuros profesores, creo que es algo totalmente necesario de entender el aula como un gran teatro, de entender la espectacularidad al momento de hacer una clase, al momento de hacer la...que tengo que pasar ecuasiones cómo lo hago desde un juego, desde el teatro.
E1.9	P: Tú mencionaste cómo que pudiese desarrollar otras habilidades, cómo no las que convencionalmente se creen… cómo cuales, algún ejemplo
E1.10	R: O sea, puede ser...te das cuenta...la comunicación, poder comunicarme, está...ehh..nose, la habilidad artística, la pintura, hay que hacer los decorados de

	la obra, está el trabajo en equipo, está el cuento de tener que construir cosas, porque no hacer… en vez de que sea el taller de teatro, que sea un taller de construcción escenográfica y que chicos tomen, que chicos y chicas puedan utilizar un taladro, una lijadora, que tengan que construir el escenario, cómo dejar un poco también la espectacularidad del taller de teatro, que siempre se espera el producto de la obra de fin de año que vaya el papá, la mamá y lo aplaudan y que se disfrace de dinosaurio y todo el cuento. Creo que hay otros procesos antes que llegar a eso, que está el trabajo en equipo, que está el tomar decisiones, la autorregulación, el...la independencia, creo que por ahí va cómo... las otras aristas que podemos abordar.
E1.11	P: Ahora voy a pedirte si pudieses relacionarlo un poco más a tu experiencia en el teatro y si pudieses contarme de algún contexto en el cual tú interveniste o realizaste acción teatral.
E1.12	R: Ya, mira el más...como...el más concreto que hecho, que es el poder diseñar un diagnóstico participativo en Cerro Navia, en una fundación que trabaja en Cerro Navia, tenía que, teníamos que levantar un diagnóstico participativo con escuelas que tenían, los chicos tenían poca valoración de la escuela, no querían ir a la escuela, entonces ¿Qué queríamos?, queríamos saber porqué estaba está desmotivación y ahí, al saber porqué poder generar una acción para revertir está situación, pero nos encargamos de levantar el porqué y ese porqué que es un diagnóstico participativo, lo hicimos a través de la creación de cortometrajes, que ahí nos desligamos un poco del hecho teatral, de utilizar el teatro, sino que utilizamos una línea de la actuación pero relacionada a la multimedia, que es lo audiovisual, la..el...el trabajo de... creación de personajes que es de composición de escena, de planos, y que paso, que con los chiquillos, con los niños y niñas...ehh...levantamos un storyboard, de una imagen del colegio y ellos crearon una historia, y las historias fueron filmadas y estas filmaciones fueron material de estudio para el colegio, para la fundación, para ver cómo se abordaba la desmotivación para asistir al colegio.
E1.13	P: Entonces los participantes eran los niños y niñas del colegio, ¿Y de qué curso

	o edad?
E1.14	R: Mira, eran como cinco colegios y había chicos de octavo, de cuarto básico, de séptimo y la metodología era transversal. Funcionaba en todos los contextos.Funcionaba con los chicos de cuarto hasta los de octavo.
E1.15	P: y emm.. ¿Cuántas horas a la semana era? ¿Cuánto tiempo duró esto?
E1.16	R: Duraba, la sesión… eran dos horas pedagógicas y se planificó entonces, la intervención tenía muchos pasos. Había un trabajo de intercambio de material, de yo creaba un material, pero luego lo intercambiaba con un compañero, con otro grupo y nosotros revisábamos ese material, los otros chicos revisaban el material, aportaban y luego lo devolvíamos, entonces había como un cuento de ir creando colectivamente. Efectivamente todas las historias pasaron por todos y estaba planificado para hacerlo en cinco sesiones y terminó siendo en quince.
E1.17	P: ¿Y cuál era...cómo un poco del contexto de en donde se situaba, como contexto social?
E1.18	R: Ya, eran cinco escuelas con un IVE muy alto, un índice de vulneración muy alto en ese momento. Eso.
E1.19	P: ¿Había algún referente o alguna línea que identifique el proceso que se llevó, como por ejemplo, no se, fue inspirado en o había una línea como de Freire?
E1. 20	R: Sí, trabajabamos sobre dos líneas, sobre Freire, la educación liberadora y como que hicimos una adaptación de Teatro Imagen de Boal pero que los llevamos como ahora al uso de la tecnología, como después con el tiempo nos dimos cuenta que era cómo pasar Boal con estos ejercicios que hace de Teatro Imagen pero ahora hacerlo con celulares, cachai, como que esos eran los dos referentes y un poco igual el juego teatral, para al momento de componer la escena ocupamos algunas cosas de la Huidobro, de lo que propone en su manual de pedagogía.
E1.21	P: Y en este espacio a intervenir, ¿Cuáles eran las metas a lograr? ¿Cómo qué

	metas te planteaste en el proceso a desarrollar?
E1.22	R: Mira, habían varias metas, una era la creación de estos guiones colectivos, de que los guiones no fueran escritos, si a un grupo le tocó tal cosa que no fuera 100% escrito el guión por ellos, sino que el objetivo era que el guión pasará por todos, que todos pudiéramos opinar sobre un guión, para poner los puntos de vista de todo el curso esa era una meta que había que...había que lograrla. Y la otra meta era que los chiquillos y chiquillas vivenciarán diferentes roles al momento de producir una pieza audiovisual, que no necesariamente tenían que actuar todos, que había que tener el encargado del sonido, que había que tener encargado de la cámara, algún director, que estaba el claqueta. Entonces que entendieran que esto era un trabajo colaborativo, que no era algo que los actores son lo que tiene que ello, no, para nada, que todos eran igual de importantes para un poco...ehh...regular también los espacios de frustración de los chiquillos, que pasa mucho que el que no actuaba se sentía menos, al contrario tratábamos que el que se sentía menos, que si estaba haciendo la cámara como darle mucha importancia al trabajo de cámara. Y la otra meta era poder lograr crear estos cortometrajes para que después sean material de estudio.
E1.23	P: ¿Y cómo llegaste a esas metas, esos objetivos? ¿cómo los construiste?
E1.24	R: Hay en el equipo que trabajabamos era interdisciplinario, había un psicopedagogo, una psicóloga, una trabajadora social, y éramos como dos pedagogos teatrales. Y ahí fuimos, en trabajos de mesas, nos fuimos dando como cuenta, pero claro después yo igual pensaba, ahora con distancia que lo miro, quizá, como una gran intervención que realizamos, igual estaba muy enfocada desde el adultocentrismo, entonces faltaba como una, realmente una visión al momento de planificar, quizá, después pensaba ¿Por qué no invitamos a un representante de cada curso a estas jornadas de planificaciones? Para tomar el discurso de ellos y lo que realmente ellos necesitan o cual es el interés de ellos al momento de hacer estas piezas audiovisuales. Pero en si las metas o los lineamientos de la intervención había un equipo de trabajo que nos juntamos a planificar y armar toda esta estructura, todo este diseño.

E1.25	P: ¿Y esos objetivos se mantuvieron de principio a fin? ¿Hubieron… alguna mutación?
E1.26	R: No po, iban mutando, por eso cuando te comente que estaba planificado para cinco sesiones pero que duró quince. Entonces fue claro que nos fuimos dando cuenta de que el contexto mandaba. Que habían días en que queríamos avanzar, ya hoy día sacamos los cinco cortos, como grabar pero alcanzabamos a grabar medio, porque no se po, los chiquillos, pasaba algo que estaban como ese día desmotivados o el colegio ehh… salían temprano o que querían cambiar la historia. Entonces sipo, se iba modificando si bien lo que queríamos conseguir, no se modificó. Quizá en el tiempo se modificó, como en la cantidad de sesiones pero los objetivos de la acción, de la intervención no, esas no sufrieron modificación.
E1.27	P: Y cuando tú llegaste a trabajar con este grupo de niños y niñas, ¿Cuál fue tu diagnóstico inicial con el grupo?
E1.28	R: emm.. Igual eran varios cursos y de diferentes escuelas y diferentes niveles, pero lo que más me llamaba la atención, como gran diagnóstico… o percepción, es que… la competencia que hay. De que cuando les propusimos que íbamos a realizar este material todos querían que el de ellos fuera el mejor, que le ganara al de los compañeros. Y nunca se planteó que la acción iba a ser un concurso ni que era una competencia po, pero ellos en sí mismos como que es todo relacionado a la competencia. Entonces eso fue también un poco lo que gatilló que dijéramos, no po esto tiene que ser que todos creemos, que si bien somos cuarenta niños y vamos a hacer cinco cortometrajes, pero que los cuarenta pasemos por esos cortometrajes. Metimos la mano o metimos la cuchara o le puse una coma o algo hice, que yo también, si bien yo no salgo en ninguna parte en el vídeo pero algo hice en que ese vídeo sea así. Entonces, claro, eso fue un poco para bajar la, esta ansiedad por querer competir y que el mío tiene que ser el mejor. Una posibilidad era pasarlo bien y que los chiquillos se expresaran inconscientemente por la desmotivación que tiene por ir al colegio y fortalecer

	el trabajo en equipo.
E1.29	P: Y está percepción de competencia, al final del proceso ¿Cómo lo percibiste?
E1.30	R: Bajo un poco, no 100%, pero bajo porque ya todos querían ver los cortometrajes de los otros compañeros. Porque como todos habían de alguna forma, nose po, alguno había aportado una escena, y dijo oye después de esta escena podría venir esto porque es super chistoso, se me ocurrió. Entonces ya todos querían cómo ir viendo las propuestas que habían hecho en sus otros trabajos. Querían ver sus ideas po. Entonces creo que ahí se bajó un poco, obviamente que existía mayor como ehh… frivolidad en los que actuaban, que ahí había algo como, como una suerte de miedo, vergüenza, pero en si creo que bajó un poco este como, esta rivalidad de la competencia. Pensando en que ahora estaba todo colectivizado.
E1.31	P: ¿De qué manera fuiste evaluando el proceso que se vivió?
E1.32	R: Mira evaluación, evaluación no hicimos.
E1.33	P: O de manera personal...
E1.34	R: Sí, íbamos evaluando en base a los resultados de cada sesión, de que si íbamos cumpliendo. Además qué, pasó que, esto se comenzó a implementar el segundo semestre, entonces nos empezó a pillar la máquina con el cierre de semestre. Entonces ehh… evaluamos sobre si íbamos llegando a puerto. Pero la gran evaluación es que se creó un material que sirvió de diagnóstico para que las escuelas pudieran crear como un plan de acción, para que emm, para que los chicos valoricen de forma positiva la escuela.
E1.35	P: Y en cuanto cómo al avance, al progreso de los mismos participantes, cómo, cómo evaluas por ejemplo está competitividad que había en un inicio y lo que fue desarrollándose en el proceso, como, netamente desde tu percepción.
E1.36	R: Mira, yo lo que valoro de eso, es que pasaba ya que, por ejemplo, un grupo, están todos, en el grupo todos actuaban y no había quien hiciera la cámara,

	entonces, pero uno de los que actuaba en el grupo se dió cuenta de que Juanito que era de otro grupo hacía buena cámara entonces y, pero tenían resquemores con Juanito porque se caían mal en el colegio, pero se daban cuenta de que hacía un buen trabajo, entonces lo invitaban a que hiciera la cámara de su trabajo. Entonces, cómo, ¿Qué pasó ahí? Que los chiquillos se empezaron a dar cuenta de que, ehh… No tengo porqué ser amigo de mi compañero pero si podemos trabajar juntos, sin ser amigos. Entonces ahí se fue dando una dinámica y fue cambiando un poco el cómo los chiquillos enfrentaban el trabajo, que ya lo enfrentaban cómo si, somos compañeros, quizá no somos amigos pero podemos trabajar juntos.
E1.37	P: ¿Desde dónde abordaste el proceso? ¿Cómo lo comprendiste?
E1.38	R: Mira el proceso lo abordamos porque veníamos hace rato con querer generar una acción cultural ahí en las escuelas de cerro Navia, pero no logramos dar con cómo diagnosticar de forma real y lúdica la problemática que tenían estas escuelas, entonces el abordaje siempre fue que esto fuera un juego. Siempre cómo aprender algo detrás de un juego y… Y lo otro era el cuento tecnológico, en vez de bloquear la tecnología cómo nos hacíamos parte y que la tecnología se hiciera parte de nosotros y esas fueron como las dos líneas que permitieron que llegaramos a puerto, porque los chiquillos son nativos tecnológicos, entonces su forma de expresión es a través de la tecnología, es a través de un meme, es a través de fornite, es a través de cualquier cosa digital. Entonces el cuento es cómo usamos los celulares a favor nuestro, eso.
E1.39	P: Y en ese espacio, ¿cómo eran las relaciones que se establecen con los y las participantes? ¿cómo dando más espacio de creatividad o dirigiendo?
E1.40	R: Sí, ahí se trabajaba desde la horizontalidad, desde el co-diseño. Si bien nosotros llevábamos una planificación pero los chiquillos y chiquillas terminaban decidiendo que hacíamos y que no hacíamos. Qué es lo que te hablaba denante, la flexibilidad que debe tener un facilitador de, de estos procesos. Y qué no pensar en el producto, si bien nosotros pensábamos en el

	producto, siempre. Pero también lo dejábamos de lado, decíamos hasta donde lleguemos. La idea era también cómo, que los chiquillos vayan viendo su tiempo. Si bien nosotros teníamos que regular o apretar un poco los tiempos, pero que ellos fueran viendo cual era su tiempo de trabajo, eso.
E1.41	P: ¿Cuáles crees tú que fueron los momentos claves del proceso? Como hitos, como… importantes
E1.42	R: Mira, creo que él… son tres hitos, el primer hito es el intercambio de material, en que cada grupo había creado una historia pero cuando le planteamos que ahora ellos iban a entregar su historia y la iba a revisar otro grupo. Creo que ahí se generó, algo pasó ahí. Algo hubo que dijeron, uhh pero cacha me van a evaluar mis compañeros y no era una evaluación, era al contrario, era comentar, escribir, aportar. Entonces ahí cómo que hubo un quiebre positivo, un cambio en que los chiquillos se dieron cuenta; no pasa en que me digan algo, no pasa nada en que me digan, oye en vez de esto puedes hacer esto, entonces creo que ahí se generó un cambio. el otro cambio fue cuando empezamos a, a filmar y que tenían que repetir y repetir la escena, porque ahí se dieron cuenta de que había que tener una concentración necesaria que si bien, puede ser una escena de juego pero si hay que repetirla diez veces tenía que salir las diez veces igual, entonces ahí cómo que hubo otro cambio en que tomaron conciencia, oye esto es pega no es webeo cachai y el último cambio fue porque hicimos pa mostrar los, los cortometrajes hicimos una avant premiere, entonces ahí hubo, ahí acudimos de nuevo a la espectacularidad del teatro, entonces hicimos una avant premiere, con alfombra roja y los niños hicieron invitaciones para invitar a profes que ellos querían que fueran a ver sus cortometrajes hicimos como un cóctel para después de la muestra de los cortos. Entonces eso también, cómo que les dio un empoderamiento frente a lo que habían hecho. entonces ahí, es algo super positivo de querer mostrar su trabajo. Eso.
E1.43	P: Y al contrario ¿Cuáles crees tú que fueron los momentos más difíciles, o más complejos que presentaron dificultades al proceso?

E1.44	R: Cuando, yo creo que lo más complejo era, la relación con un, con la institución, con el establecimiento. En que, las películas no se grababan en la sala de clases, se grababan en el patio… Entonces cómo que los colegios quedaban mal porque eran todas las clases en el patio, todos los talleres eran en el patio, entonces fue un poco complejo porque ahí cómo que nos empezaron a cuestionar un poco, ya pero porque tienen que estar en la calle y porque era necesario o porque tenían que salir del colegio para hacer una toma, porque era necesario, entonces creo que ahí hubo un problema o una situación como más compleja con la institución, de cómo está tan normalizado el estar encerrado en un aula y que los, los aprendizajes se desarrollen sólo dentro del aula y… que les movieran un poco el gallinero y que este curso todos los viernes salía a trabajar afuera para ellos era como un poco, les ocasionaba problemas.
E1.45	P: ¿Y qué temáticas abordaron los participantes en sus cortos?
E1.46	R: Ya, aquí, eso fue super emm… conducido, porque tenía que ver netamente con la...desmotivación de ir al colegio. Ya, entonces la gran temática era, ¿Cómo valorar la escuela? Entonces, esa temática estaba un poco conducida, porque la idea de la creación de estos cortos, era crear un diagnóstico, levantar un diagnóstico de porque los chiquillos estaban tan desmotivados de ir a la escuela, cómo estos cortos no iban a decir a nosotros, aaahh.. por esto no querían ir al colegio, porque tienen pocos colores, porque la biblioteca está siempre cerrada, porque la profe solo escribe en la pizarra, cachai, entonces habían unos cortos en donde la profe era super, estaba cómo escribiendo, escribiendo, escribiendo, escribiendo, y dice oh, me encantaría que aquí estuviera un unicornio azul y bum, aparece un unicornio. Y claro, después nosotros en la lectura de adultos veíamos que era, le faltaba vida a la profe, al colegio le faltaba vida, le faltaba cómo dejar de, de estar frente a una pizarra, entonces como las temáticas estaban, si estaban super conducidas porque había un encargo, un objetivo clarísimo que era levantar la información de porque los chiquillos estaban desmotivados con la escuela.
E1.47	P:Ya, ahora pudieses hablarme como de otro… otra experiencia, otro contexto,

	otro espacio...
E1.48	R: Sí, sí podría. (risas). Sí mira, ahora por ejemplo estoy trabajando en un centro de creación, del ministerio de cultura, que se llama SECREA y ahí soy facilitador de artes escénicas y trabajo con, emm, mis colegas son una chica que es facilitadora de ciencias, que es como doctora en agronomía, trabaja una chica que es doctora en artes visuales, trabajo con una chica que es comunicadora audiovisual y otra que es del mundo de la tecnología y se trabaja en convergencia, en cómo estas disciplinas se pueden creer experiencias de creación para niños, niñas y jóvenes. En eso estoy ahora.
E1.49	P: ¿Y en qué espacio se desarrolla, como contexto, como lugar?
E1.50	R: el contexto es un centro, esto es un centro que tiene pies y cabeza, infraestructura. Está aquí en la región metropolitana, en la comuna de San Joaquín, es del estado, pertenece al ministerio de cultura. Y el contexto es en la comuna de San Joaquín participan niños entre 7 y 19 años, niños, niñas y jóvenes entre 7 y 19 años, y los chicos van de forma voluntaria. Ahí una parrilla programática de diferentes de laboratorios, se trabaja bajo el concepto de laboratorio. Nosotros planteamos una parrilla programática de diferentes laboratorios y los chiquillos participan de los laboratorios.
E1.51	P: ¿Y cuantas veces a la semana o cuantas horas a la semana?
E1.52	R: ¿Los laboratorios o yo?
E1.53	P: ¡Tú!
E1.54	R: Hay trabajo 22 horas a la semana, voy como tres días, si, cuatro días y los laboratorios son de dos horas y media y ahora estamos miércoles, viernes y sábado, hay laboratorios.
E1.55	P:¿Cuáles son las características como del lugar y de los participantes?
E1.56	R: Las características del lugar es que es un programa con enfoque de derecho, de niños, niñas y jóvenes, entonces al ser con enfoque de derecho, ehh, se

	entiende, no, no se entiende, es que los niños y niñas tienen poder de decisión, entonces ellos deciden todo lo que quieran hacer y lo que no quieran hacer, obviamente mediado y acompañado por los adultos pero los niños van decidiendo cómo usar sus laboratorios, nosotros hacemos propuestas con nuestras habilidades, yo soy artes escénicas, está la chica de contabilidad, la chica de artes visuales, proponemos ciertas convergencias y con los chicos lo vamos dialogando y se va construyendo propuestas de laboratorio. Y el contexto de los chiquillos pucha, es de todo, es de todo po, no se po, artos chicos diagnosticados como con, ehh, asperger, también harto chico cómo de super vulnerable otros no, de todo es super amplio.
E1.57	P: ¿Cuál es el tiempo de duración? Nose, siete sesiones, dos meses...
E1.58	R: Los laboratorio están ahora, son de cuatro sesiones cada laboratorio y ehh, pero según la necesidad del laboratorio existe una posibilidad de que se proyecte o se cierre a las cuatro sesiones. Si el laboratorio tiene como buena convocatoria o quedo como a media en la acción,la experimentación se da la posibilidad de extender que eso igual lo deciden los chiquillos, los niños y niñas. Es un espacio que está hecho pa ellos, que vayan y hagan valer todos sus derechos.
E1.59	P: ¿Desde ese lugar que referentes identificas tú, o la institución propone o ambos?
E1.60	R: La institución propone, ehh… la convención de derechos del niño y la niña, desde ahí se mueve todo. De cómo, es un programa estatal, aquí, en este programa se garantiza que se velan por los derechos del niño y la niña, en todo ámbito, entonces de ahí cómo que se articula todo. Desde un chico que es un ciudadano que piensa, decide, que siente. ¿y el programa que hace? Le pone al servicio cuatro adultos especialistas en diferentes áreas, entonces ahí, cómo tenemos un co protagonismo en el proceso de creación; que yo no por ser el adulto tengo que llevar todo, no po, por el contrario los dos tenemos historia y los dos podemos crear algo, ese es como el lineamiento del SECREA.

E1.61	P: Y desde tu espacio de intervención, que vendría siendo este laboratorio de artes escénicas, ¿desde donde lo abordas tú?
E1.62	R: Mira, más que un laboratorio de artes escénicas, yo cómo que pongo al servicio mis expertise, mi expertis para algo que se pueda conjugar con cualquier otra disciplina, pero es así de brutal, y así de amplio. Haces un laboratorio, no se po, con la chica de ciencias, nose, podríamos trabajar con la chica de comunicación audiovisual, investigar sobre la iluminación, los efectos de luz.
E1.63	P: ¿Y has tenido alguna experiencia como concreta de esos laboratorios que te haya tocado trabajar con...?
E1.64	R: Sí, hicimos una maestranza donde creamos un escenario, y emm… Un escenario para después realizar una fotonovela arriba del escenario.
E1.65	P: y, ¿cuáles son las metas a desarrollar durante este proceso?
E1.66	R: Ese laboratorio era cómo un colegio, eran ocho sesiones y la idea era construir un teatro en el SECREA, la posibilidad de incrementar un escenario en la sala, y implementar un mini escenario en la sala, la cual se pudo llegar a cabo.
E1.67	P: ¿y cómo se llega a esos objetivos, lo deciden también los niños, niñas y jóvenes?
E1.68	R: Si, lo deciden los niños, niñas y jóvenes. Ellos proponen y vamos dialogando, y articulando.
E1.69	P: ¿y se ven mutaciones de esos objetivos en el proceso?
E1.70	R: sí, totalmente, es mucho más, a diferencia de la otra experiencia, ehhh, que era mucho más guiada, más conducida, en cambio aquí, va mutando mucho más fuerte la lección, porque los chicos van llevando la pelota y está al ritmo de ellos, la latencia de ellos, cuando hay motivación, desmotivación. Pero ahí nosotros como adultos, es acompañar el proceso más que cambiar al contrario,

	acompañarlo y ver cómo sigue.
E1.71	P: y ahí algun cómo foco del aprendizaje o solamente, o sea no solamente, pero se liga a esto a de los derechos o se busca que adquieran herramientas...
E1.72	R: mira el SECREA supuestamente nace hace tres años, cuatros años, porque se hizo una encuesta mundial parece, o latinoamericana de relacionada a la creación de niños y niñas,y chile salió como de los peores evaluados, que hay poca creación, los chicos cómo que no crean, entonces, ehh, la Bachelet en ese tiempo, al ver este cómo este resultado de este encuesta, de esta evaluación que se hizo, convoca a, a ciertos profesionales de las artes, de las ciencias, de la filosofía y crea una metodología particular para el SECREA. Supuestamente, o sea no, supuestamente el SECREA tiene una metodología creada particularmente para este centro, y está metodología está enfocada en los derechos del niña y las niñas, Y basadas sobre la experimentación, en que los chiquillos experimentan, por eso se trabaja bajo el concepto el laboratorio, como ensayo y error, no buscamos el producto final, sino el, el experimentar el proceso, como, ehh, se arma para llegar a lo que viene, al final.
E1.73	P: ehhm, ¿Cuál fue tu diagnóstico inicial, en este caso en este taller que desarrollaste con los participantes?
E1.74	R: Mira, el gran diagnóstico es que… Los niños, niñas y jóvenes, no están acostumbrados a que los escuchen, entonces al no estar acostumbrados a que los escuchen y que se tomen en cuenta sus decisiones y sus ideas, ellos mismos han ido cómo opacando sus ideas. Entonces están tan acostumbrados que este todo en bandeja, que en el colegio les pasen información, los llenen de información pero que no realmente les pregunten su punto de vista, creo que el gran diagnóstico que logro identificar es que al no ser tomados en cuenta su punto de vista sus pensamientos sus decisiones, como que los chicos y chicas, cómo que ya no producen puntos de vista o de decisiones, cómo que les cuesta más aún tomar una decisión, siendo que es un lugar donde está hecho para que ellos puedan decidir sobre algo, pero cómo el mundo está tan en que, no, listo, ahí

	está, chao, nos vemos. Entonces cómo que quedan un poco descolocados en que, oh pero aquí yo quiero proponer esto, a ver ¿lo podemos hacer?, si, ah ya, cómo que quedan ¿porque?. Eso.
E1.75	P: Y al final de este proceso, ¿Cómo se visiona eso? ¿Cómo es esa confusión del principio al final?
E1.76	R: En que los chiquillos, sobre todo pasa cuando llegan colegios, en que los chiquillos empiezan a entender y les queda la embarra porque el colegio es totalmente lo contrario, el colegio es cómo regular, regular, control. En cambio, es como, trabajemos juntos, ¿Qué podemos hacer? ¿Cómo te tinca que lo resolvamos? Mira yo se hacer esto, ¿Tú que puedes aportar?. Entonces como que ahí van entendiendo, oye pero aquí me escuchan, aquí me pescan. Claro, lo fome y triste es que se dan cuenta de que el colegio, en donde es un espacio de protagonismo de los chiquillos y las chiquillas no es po, ellos debiesen ser los protagonista de su proceso educativo, pero no son, y se dan cuenta de que aquí tratamos de darle un poco de protagonismo a su vida, a su proceso de creación.
E1.77	P: ¿De qué manera fuiste evaluando el proceso? cómo, ehh, ¿Realizando diagnósticos? o ehh, cómo observando
E1.78	R: Sí, aquí se evalúa, aquí se evalúa en relación a los intereses de los chiquillos. De los intereses que ellos tienen frente a las propuestas de laboratorios, si hay interés y si no, los chiquillos deciden cambiar cómo la línea del laboratorio,y se cambia y buscamos una nueva idea, cómo que se va evaluando en base a observaciones.
E1.79	P: ¿Observaciones de participación, de asistencia?
E1.80	R: Claro
E1.81	P: ehhm, ¿y qué lenguajes o técnicas se desarrollan en este contexto?
E1.82	R: oh, es que es super amplio, es todo.
E1.83	P: ¿Todo?

E1.84	R: Todo. Todo, osea, hago, nose como un laboratorio de por ejemplo, ahora estoy facilitando un laboratorio que se llama fotomuralismo. Y estamos haciendo, estamos tomando pinturas clásicas, las representamos nosotros, sacamos una foto a esa pintura clásica, luego, esa foto se imprime en 25 hojas tamaño carta, se pegan a una muralla y se maquillan. ¿cachai? entonces, igual, hay una convergencia entre artes visuales y artes escénicas. ¿que puedo decir que técnica o que cosa? La representación, ¿cachai?, el articular una puesta en escena a partir de una pintura. Por eso te digo, es super amplio, muy amplio, la iluminación, estamos trabajando mucho con iluminación, compramos una mesa de luces, unos focos, entonces los chicos manejan iluminación, ehhm, el juego, sobretodo ocupamos mucho juego, desde el teatro mucho los juegos como para abrir sesiones, pero es como te digo es super transversal al, cómo al hecho teatral, como al teatro en sí, cómo que podemos ocupar, ehh, una vez el Hugo Osorio, hablaba en una reunión de cómo uno tiene que encontrarle la teatralidad a los huertos, al laboratorio de huertos, cachai, cómo yo desde mi expertis de actor, de profesor de teatro, le encuentro, me aportó desde el teatro al huerto y es como asi po, es como, es que ya va más allá de tu oficio, por lo menos aqui en esta pega, es como, de tus habilidades, de las habilidades que tu tengas.
E1.85	P: y en ese caso, desde tu misma… ser de profesor de teatro, ¿desde donde tú abordas como ...ehh.. el proceso, como de guía, como facilitador, cómo… ehh.. cómo no se, transmitir las herramientas y jueguen, ¿desde donde tú te posicionas para las sesiones?
E1.86	R: Intento siempre desde el acompañamiento, del acompañar el proceso, y … y dejar que descubran. y desde donde también trato siempre dejar que, dejar de que el adulto lleve la pelota, y un poco pasar la pelota, cómo juega tu, si los adultos llevamos la pelota mucho rato.
E1.87	P: Y desde ahí mismo, ¿Las relaciones que se establecen son sumamente horizontal?
E1.88	R: o sea yo por lo menos lo molesto mucho para que no me digan tío, para que

	me traten de Matías, y que este es un tema porque es agotador para ellos, porque están todo acostumbrados a tio, tio, profe profe, pero sipo, las relaciones son super horizontales
E1.89	P: ¿Y eso es algo tuyo o algo que se intenta plasmar desde la institución?
E1.90	R: Mio, si, mio. Evito un poco, evitó, intento un poco romper el paradigma que el respeto no pasa por que me trate de usted, que hay otras cosas más importantes, que el respeto no está en eso, el respeto es que me repete a mi como persona, como individuo no porque me diga oiga, usted.
E1.91	P: ehh, ¿Cuál crees tú que fueron los momentos claves del proceso? ¿o de los procesos que has observado?
E1.92	R: Creo que el gran momento clave, es cuando los chiquillos quedan descolocados, oye aquí realmente nos están escuchando, oh aquí realmente puedo decidir sobre hacer algo o no hacer algo, oh no tengo que pedir permiso para ir al baño, cachai, ehhh, se trabaja sobre los acordes de convivencia, por ejemplo, ellos las primeras sesiones crean acuerdos de convivencia, ¿Cómo nos vamos a relacionar en el laboratorio? Creo que esos momentos son los más puntuales, en donde hay puntos de quiebre, en donde los chiquillos dicen, bueno, aquí realmente pasan cosas, ¿y porque en el colegio no es así?. Eso.
E1.93	P: ¿y cuáles crees tú que fueron o han sido los momento más difíciles o complejos de los proceso o del proceso?
E1.94	R: Que está misma libertad, se puede extrapolar, y que paso, pasa que se extrapola y en que lo complejo es que, vienen a este lugar que es como una burbuja pero después vuelven a su realidad. Entonces, es como un momento super complejo, que como programa no hemos sabido abordarlo, es cómo lo que se habla de como psicología que tu abres una ventana y después no tienes cómo cerrarla, ya aquí pasa un poco eso, que le abrí la ventana al poder de decisión y a todo el cuento, de que ellos son ciudadanos de derecho, pero que después llegan la escuela y sus derechos e siguen vulnerando, donde no pueden

	opinar nada, donde tení que estar sentado, respondiendo tal y tal cosa, entonces, creo que ese espacio, es un espacio un poco complicado y triste a la vez. En que abrí una ventana pero las cerrai a las ochos sesiones, pum, vuelve a tu realidad.

Fecha: 14 de agosto de 2019

Lugar: Santiago de Chile

Duración: 1:33:15 seg.

Código	Transcripción
E2.1	P: Ya Penny, bueno me gustaría partir esta entrevista como...ehhh...hablando sobre ¿cuál crees que es potencial transformador que posee el teatro en los distintos contextos?
E2.2	R: ¿El potencial transformador que tiene el teatro en distintos contextos? ¿Bueno solo puedo hablar de los contextos donde he estado no?, Bueno, el potencial transformador, Está bien verlo como potencial, porque uno nunca sabe lo que va a pasar, uno puede proponer, uno puede invitar, de ahí depende de cada persona. Entonces claro lo que veo es cuando la gente recibe y acoge esa invitación, es donde puede entrar la posibilidad de alguna transformación, viéndolo como cambio, transformación como cambio. Porque transformar de que a que, nose, nose cómo son las personas antes y cómo van a ser después, pero cómo yo escucho muy atentantamente lo que dicen, entonces, sacó la conclusión sobre ese potencial desde lo que me han dicho más que... y claro, ahí se cómo ha sido transformador para mi, ¿no? como ha sido un norte para mi, el teatro en mi vida, en los momentos que he tenido problemas, el teatro, siempre ha sido muy terapéutico sin ser terapia. Pero, pero no asumo que es lo mismo para cada uno, entonces, escuchó atentamente lo que han dicho y durante

	los años me han dicho muchas cosas, como que desde, desde que aprendí a leer, desde...aprendí a poder hablar con la otra persona sin discutir, sin llegar a combos, por ejemplo, o poder expresarme sin miedo al ridículo, podía moverme, digamos, jugar como niño. Estos son aprendizaje de la cárcel más que nada ¿no? Lo que han dicho, que podía, que es una etapa en que saltamos, entonces la posibilidad de jugar realmente me desestresa, me hace volver a sentir niños, esos cambios, no se si hablo de transformación pero son pequeños cambios en la persona, de verse desde otro lugar, de ver...
E2.3	P: ¿Cuál es la potencialidad de eso?
E2.4	R: Potencialidad que ellos tienen, que uno tiene como persona ¿no? que de repente no logra expresar, no logra ehhh… ¿Cuál es la palabra? No logra desarrollar, yo creo por el mismo educación, el mismo situación familiar. El teatro es super interesante porque tiene, no tiene que ver con vivirlo también, una parte del teatro sabemos que tiene que ver con vivirlo, pero este trabajo del teatro comunitario, ehh, no se basa en la transacción, que tu no vas a pagar para hacer esto, muchas los talleres son gratis. Y aunque no son gratis no están basados en, estoy buscando una calidad que me vas a ofrecer, estoy buscando el producto que me vas a entregar, es el proceso, hacer un proceso va en contra de todo lo que tiene que ver con este sistema en este momento, que tiene que ver con, que todo es transaccional, todo es tu me das, yo te soy, si me das te doy, sino, no. Entonces, teatro no es como si tu entras, en realidad entras a entender que el teatro va más allá que eso, porque en la cárcel también puede verse cómo transacción, hago taller de teatro y me dan beneficios, cuando se dan cuenta de que no tiene que ver, esas dos cosas no tienen relación y si entienden que esto es para ellos mismo, ahí está la posibilidad de una puerta inicial de transformación, yo creo, como dije antes ¿no?, como que tiene que ver las condiciones para que la persona quizá se entrega

	un poco a este proceso, un poco raro, un poco desconocido, un poco… claro, porque realmente no es usual este proceso de teatro para mucha gente. cuando realmente tiene la invitación, entra y ven que es uno para mismo, muchas cosas pueden aflorar.
E2.5	P: ¿y de qué manera crees tú que el teatro intervendría en estos contextos, en la vida de la persona?, cómo… cómo.. lo que pasaba recién, de una manera muy personal, ¿tu crees que puede ser de una manera más colectiva?
E2.6	R: Totalmente, si, por supuesto, yo creo que parte por individuo.Yo pienso que en la cárcel los que llegan al teatro han tenido algún nivel de reflexión, algún nivel de proceso porque realmente llegan, la mayoría con ehhh, mala postura, quizá de hacer el ridículo, y no tener problema. Entonces han tenido alguna reflexión, antes de llegar, porque no ha sido, yo insisto en pensar que el teatro cambia el mundo, cambia la persona. Tiene que haber algo de reflexión, cambia en uno para que pueda abrirse a este tipo de proceso, pero en términos de cómo interviene, ehhh, yo creo que interviene en maneras sorprendentes, como, nose yo siento eso, que la gente se sorprende de lo que pueden hacer, que tiene una, quiza una idea muy aminorado de lo que, que quienes son, quien soy yo; no, yo no soy creativo, yo no soy así, no soy asa, pero despues se descubre que realmente son, y que todos somos
E2.7	P: Y en este caso, ¿Cuál crees tú que es el rol que debiese tener quien facilita, eeeh, estos espacios del teatro?
E2.8	R: Yo creo que es el de invitación, la invitación a. Me entiendes a ser acogido por otro tipo de proceso, de, de (frase en inglés) es cómo suspender los prejuicios en contra de algo, para poder entrar y eso quiere decir a uno y al teatro mismo, que se yo, lo que, lo que conocen en el teatro ¿no?, puede ser canalón, nose puede ser cualquier cosa que

	han visto o no han visto. Y el otro es, claro, que yo no puedo. Entonces al dejar de lado y al despojarse de los prejuicios, sobre uno mismo, sobre lo que es el teatro, sobre lo que puede hacer con otro, sobre los trabajos con otro, el colectivo, mucha gente se resiste a eso, ahí está la posibilidad de intervenir, de seguir por este camino. Para responder lo que dijiste de posibilidad de colectivo, eso es una cosa muy fuerte que tiene el teatro, porque el trabajo en equipo es la base del teatro, no hay teatro si no hay colectivo, entonces, claro, la indicación a entrar a un espacio colectivo, a un proceso colectivo también es otra cosa que remece a la persona, porque está como muy mal visto el trabajo en equipo acá, en general, entonces, claro, siempre apelo al contexto, el contexto aquí es, el individualismo la competencia, de lo malo del trabajo en equipo, de no hacer el ridículo, que me van a… todas esas cuestiones, hay muchas cosas en contra que el teatro tienen que cortar para que la persona realmente acoja la invitación de este potencial de cambio, potencial de pasarlo bien, por último, por primero ¿no?, desde ahí pueden pasar muchas cosas, yo creo que tiene que ver con el tiempo, porque alguien que está en el taller, lo que he visto en la cárcel, porque es como el trabajo más continuo que he hecho, ehhh, te diria que toma al menos un año, en el taller para realmente convencerse que esto es para mi, que realmente no es lo que pensé, y toma un tiempo y realmente toma un tiempo, porque hay muchas factores en contra ¿no? en la cárcel, me imagino que debe ser similar en otras partes también, que la gente tiene mucha también, resistencias personales, y…. pero el teatro es tan… cómo el juego, yo me baso mucho en el juego, creo que el juego es la, la clave ¿no? porque ahí rompes todo, ahí la gente se ríe, la gente lo pasa bien, hice recien un taller en Calama de dos días, el primer día ellos eran como directores de escuela rural, activista de comunidad, otra gente que no se quien era, de una junta de vecino, un grupo muy heterogéneo y después de tres horas de juegos y trabajo de confianza, van diciendo; increíble

	cómo entramos en la mañana, cada uno por su lado, con conversaciones muy incómodas y ahora somo los mejores amigos. Entonces se notaba como que uffff.. cómo entraban con el cuerpo, bien los juegos de confianza, bueno los ejercicios de confianza que son… tremendos. Tienen mucha potencialidad en el teatro, mucho potencialidad. Yo soy teatrista, pero creo que muchos teatristas no se dan cuenta de la potencia de esta herramienta, de la potencia social. algo, un cambio. Soy muy esperanzadora.
E2.9	P: Penny, ahora me gustaría que me hablaras de un contexto, de un espacio en donde realizaste acción teatral o inteveniste, no sé cuál palabra te acomoda más.
E2.10	R: Bueno, ya hable bastante de la cárcel, la cárcel da pa mucho. Bueno yo antes trabajaba en Australia con inmigrantes, con jóvenes, con mujeres, mucho con mujeres, con procesos de, cómo, de relajación, de desestresamiento, trabajé mucho con mujeres en situación de violencia, que era sobrevivientes de violencia.
E2.11	P: ¿Eso en australia?
E2.12	R: Sí, también..acá
E2.13	P: Háblame de esa experiencia
E2.14	R: Estaban en refugio, acá y allá, estaban en casas de acogidas, entonces estaban como totalmente en ese proceso de salirse de su casa, buscar en la agencia, salirse de su casa, todo lo que tenía que ver con los tribunales, lo mismo en Australia. Y estaban de repente con un grupo de personas con quienes nunca se han visto y no se conocen y están muy dañadas, brígidas, muy atemorizadas, y se nota en el cuerpo. Y en Australia trabajé en esa situación pero con mujeres de muchas diferentes culturas, porque fue una casa de acogida donde estuve en un servicio de mujeres sobrevivientes de violencia, de

	diferentes comunidades, digamos, étnicas, pero allá no le dicen eso. De diversas comunidades, entonces, habían unas mujeres musulmanes otros de la India, otros de nose Afganistán, había de todo. Ellos no tenían un idioma en común, la mayoría eran recién llegadas a Australia, entonces super vulnerables no sabían donde mierda estaban y dentro de está situación de violencia, entonces el servicio las acoge y ahi le ponen los abogados, entonces están como muy bien acogidas en ese sentido, pero de todas maneras están viviendo en un lugar donde no pueden entrar hombres...
E2.15	P: ¿Y donde se realizaba?
E2.16	R: Son casas clandestinas, acá igual, una casa en el bosque que parecía una casa cualquiera en el pasaje, en una esquina
E2.17	P: ¿Y ahí las tienen como.... en protección?
E2.18	R: Sí, en protección
E2.19	P: ¿Y eso el estado o asociaciones…?
E2.20	R: De acá fue una iglesia luterana, que ya no existe esa casa, fue muy buena, muy feminista y en australia fue un servicio, claro, financiado por el gobierno, con personal de diferente idiomas y comunidades, porque se hacía contacto directo con las comunidades y tenían como 20 trabajadores por comunidad. Pero si tenían la casas acogidas en diferentes partes de la ciudad y traían a estas mujeres a estos lugares semicerrados. Estaba la oficina, pero tenían en la parte de abajo para hacer talleres, allí trabajé yo. Entonces, ahí cómo que llegue a hacer cosas super mínimas, mínimas, mínimas con el teatro, no hacer una obra de teatro, empleaba muchos juegos, claro, pero muy muy cariñoso, como que super asi (gesto de suavidad), parecía nada, pero cómo que no hicimos teatro, hicimos fotos de palabras en australia, como para aprender también un poco de inglés, hicimos retratos, de

	cada una en el suelo, después hicimos fotos de esperanza, libertad, ellos llegaban a la, a la las palabras, y después eran fotos de la palabra montada en diferentes idiomas, realmente teatro imagen, porque claro, super. Y aca hicimos un radioteatro sobre la violencia, fue muy bueno, entre el personal y las mujeres que estaban en la casa
E2.21	P: ¿y entre ellas lo compartieron ahí mismo?
E2.22	R: Sí
E2.23	P:¿y cuántas horas a la semana realizaban este taller?
E2.24	R: Dos o tres veces a la semana, poco, una hora, dos horas
E2.25	P: ¿Recuerdas cómo... la cantidad de tiempo que fueron,cómo... nose, dos meses, tres meses?
E2.26	R: Eso fue más corto, la de australia eran como cuatro meses, aquí estuvimos como seis meses, bastante, fue el 2007, si, estuvimos como siete, ocho meses. Fue un tema y porque tuvimos que escribir todos los textos, ahí tienes un idioma en común, todas hablaban español, apostaba más. pero igual uno ve cómo desde ese nivel, ahí hubo una activación físico que se tenía que hacer, ehh… y claro, el juego con personas que no hablan el mismo idioma funciona muy bien, porque se puede explicar físicamente, ehh… hasta la de chile era mucho más reflexivo, muy idioma en común, además estaban haciendo biodance y esa fue la entrada cariñosa para el trabajo de cuerpo, entonces el teatro pasaba a ser más reflexivo, igual fue un proceso más largo..
E2.27	P: Sobre eso mismo, que me cuentas que era más cariñoso acá en chile, ¿qué características tienen las participantes y el lugar donde se desarrollaba?
E2.28	R:Eran muy similar, eran espacios no tan grandes, una sala, sala como una sala de casa, un living, en, de hecho en el bosque era un living,

	con sofá y todo, era un living, entonces también está restringido el espacio
E2.29	P:¿Y eran muchos participantes?
E2.30	R: no, como siete, en ese grupo creo que no pueden ser tantos, tantos, tienen que ser bastantes íntimos por la misma situación.
E2.31	P: ¿Qué características tenían las participantes?
E2.32	R: Bueno, eran todas mujeres obviamente, todas de diferentes edades, desde jóvenes hasta de cincuenta años en Australia. Emm, de todo tipo, mujeres que nunca habían ido al colegio, a las que, sí eran profesionales, de todo. Acá si eran mujeres de la población, digamos sector sur de stgo, del bosque mismo muchas, también de diferentes tipos, había una chica que era artesana otra que era dueña de casa, otras que eran profesionales, más los profesionales mismos de la casa. Ese fue bueno, que pasa a ser una parte del ejercicio de confianza entre todos, eh, pero si todos, muy, cómo en esa primera etapa de esa salida de la violencia, me tiendes? Entonces todos estaban muy inciertos, muy vulnerables, no sabían lo que iba a pasar, no sabían lo que iba a pasar con el hombre, pero en espacios seguros, resguardados. Y claro, yo trabaja con hombres en ese momento aquí en Chile y ellos preferían que yo viniera sola, porque ellos venían también, pero obviamente más impacto tenía yo, más posibilidad de confianza, había una resistencia con el hombre, y Australia era completamente no hay hombre, no entran hombres
E2.33	P: Además de distintas culturas…
E2.34	R: Sí, eso fue súper interesante de trabajar, fue muy lindo.
E2.35	P: Frente a eso mismo, ¿Qué metas te planteaste a desarrollar en ese proceso o los procesos?

E2.36	R: Crear confianza entre las mujeres, eso fue muy importante porque ellas iban a compartir el espacio de donde estaban viviendo por un tiempo, ¿no? Máximo como dos o tres meses, pero ellos no se conocían, no hablaban entre ellas, aprender un poquito de inglés, ponerlas un poquito hacia ese camino, el inglés, relajarse, porque estaban muy como tensas, muy rígidas. Poder decir algo, algo al otro, de lo que estaban sintiendo… no quería, nunca soy muy de, no me gusta enfocar en el trauma, cuando trabajé con jóvenes refugiados en Australia dije ya, yo lo hago, pero sin que hablamos del viaje de trauma, de donde venían, de cómo sufrieron, porque esas cosas salen, entonces, no hay que enfocarse, no hablar, es como sacar la costra si decimos vamos a hablar de la violencia con las chicas, en la casa de acogida, aquí, ellos se plantaron esa idea, pero mucha sátira, nos reímos mucho, sí, pero sátira con drama, muy bonita en realidad, pero no Australia no, fue como algo selectorio de ser mujer, eso me propusieron la gente a cargo de la casa, de celebrar ese espíritu de mujer, de superación, de esto va a estar bien, de ser como una esperanza, porque estaban todas desesperanzadas, que habían perdido muchas cosas y claro todas las inseguridades que venían, entonces fue como tenerlo como un espacio íntimo y positivo, no sé si positivo, pero esperanzador. Entonces no hablamos de la violencia, hablamos de lo que teníamos en común, hablamos de la fuerza, fuerza fue una palabra, abrazo fue otra palabra, abrazando a la mujer parece que era el nombre del proyecto…
E2.37	P: ¿y esos objetivos se mantuvieron entonces todo el proceso?
E2.38	R: Sí, emm… bueno en los dos lugares fue importante el equipo de trabajo, lo hace mucho más impactante, lo que no existe en la cárcel, ahí los profesionales no están ni ahí, sustancialmente no entienden, miran en menos, es una lástima, porque en eso dos lugares mucho apoyo, de hecho, en Australia una de las chicas participaba también.

	Acá también las profesionales fueron súper buenas, de hecho, aún estoy en contacto con ellas y eso fue el 2007, muy linda esa experiencia. La cárcel es muy particular, un contexto muy particular y obviamente trae sus efectos sobre los participantes, muy volátiles, mucha negatividad que tienen que pasar para llegar al espacio del taller, ahí lo que tiene que hacer uno, es mucha activación. En los otros dos era más cariñoso, más íntimo, mientras esto es mucha activación, mucho juego, mucha energía. De hecho, Coni ahora está trayendo mucho baile, mucho baile, es súper, súper, con música bailando, pero desarrollando la coordinación, la escucha, el trabajo grupal, el reaccionar, baile, pero también con enfoque teatrales. Todo lo que tiene que ver en la cárcel con lo físico es muy bueno, también de repente conversar, hablar, pero lo físico es muy agilizador.
E2.39	P: Prende y entusiasma.
E2.40	R: Hay que bajarlos un poco de repente, respira… respira, darle agua.
E2.41	P: ¿Cuál fue tu diagnóstico inicial con este grupo de mujeres, bueno en Chile y en Australia, y con qué diagnóstico te encontraste al final después del proceso?
E2.42	R: Yo tenía un poquito de miedo por el tema del idioma, era, era... Aunque yo había trabajo muchos años con inmigrantes en Australia, pero gente que ya había logrado un nivel de inglés, aquí estamos hablando algunos con cero inglés, o mujeres que habían estado en su casa entonces no habían tenido la oportunidad de aprender, aunque habían estado varios años. Entonces con eso tenía un poco de miedo, con eso cuando me invitaron a hacer el trabajo porque una amiga chilena que es directora del servicio allá en Australia, y, yo le dije, ¿Qué voy a hacer con el teatro? Pero en ese sentido a mí me gusta abrirme a todas las posibilidades de disciplinas artísticas, ahí usamos básico manual, usamos baile, un poco, baile más que nada, como

	biodanza. Entonces es como no cerrarse, dije, no me voy a cerrar al teatro, tengo que jugar con ese, dos veces a la semana, algo así, entonces ¿Qué voy hacer? ¿Qué otra cosa puedo ofrecer en esta situación? Eso me gusta mucho, entender la situación, entonces las primeras dos sesiones, tres sesiones, estás haciendo diagnóstico, proponiendo ejercicios, viendo cuales funcionan, cuáles no funcionan, conversando con el equipo también, definiendo que hacer, lo mismo acá en chile, en la cárcel también. Como la invitación está de nosotros hacia ellos, también está la invitación hacia nosotros para jugar, no jugar, pero ser flexibles, creativos con lo que se propone, ¿no? Para hacer con el teatro y si se puede usar otras disciplinas también, bkn, no cerrarse al puro teatro.
E2.43	P: y en relación a las participantes, ¿Cómo las encontraste tú al iniciar estos talleres, física, emocionalmente, o corporalmente, en relaciones, cómo?
E2.44	R: Las mujeres son, en realidad en los dos casos los encuentro de muy baja energía, muy apagadas, como tan agobiadas por la situación que están con la voz muy baja, todo eso hace las características de una persona que está en una situación muy estresada, muy incierta, insisto en eso de la incertidumbre, fue lo que más sentí. Es como estoy acá, pero qué viene mañana. Entonces es difícil imaginarlo, pero quienes han estado en una situación de riesgo vital, entonces sentí que, bueno, yo soy una persona con mucha energía, entonces tenía que yo misma bajarme para no arrasar con la cuestión, no voy a asustar tampoco, entonces sentí que tenía que escuchar, por eso hablo de eso en un término de íntimo, como dije antes, baja energía primero para ir subiendo la energía llegaríamos a conocernos un poquito más, pero para mí lo más maravilloso fue después ver que alguien se reía, eso fue más en Australia, acá era más ok, el idioma facilita mucho, pero allá era como que una persona se reía o llegaban y estaban más sonrientes

	cuando llegaban al espacio, eso me parecía que algo estaba pasando, porque son cosas súper pequeñas pero notables imaginando la situación que están viviendo, entonces fue como tomar lo que yo hacía usualmente y como reducir, pero también exigir hasta ciertos puntos, vamos afuera, salgamos afuera, vamos al jardín, haremos el ejercicio en el jardín. Eso me acuerdo ahora que estoy pensándolo, he tenido una revisión, eso fue el 2013, 2012, 2013 por ahí, después salir al jardín fue como increíble, súper diferente.
E2.45	P: ¿Al principio se resistían a salir al jardín?
E2.46	R: Sí, no querían tanto salir, y después al salir empezaron como goce, estoy recordando, me había olvidado que hicieron ese ejercicio de confianza de entregar a una persona con ojos cerrados, entonces fuimos pasando por el jardín tocando diferentes cosas.
E2.47	P: ¿Esto acá en Chile?
E2.48	R: No, allá. En Chile no, casa de población sin patio, en Chile los chicos que eran profesionales habían hecho todo un trabajo previo, ellos hacían Biodanza, hacían talleres sobre feminismo.
E2.49	P: Había un avance en trabajo
E2.50	R: Mientras en Australia era un grupo que nunca se había conocido y estaban claro, con diferente nivel de fiato, entonces los llevamos afuera y todas las fotos las tomamos afuera y son muy lindas las fotos, te las voy a mostrar y eso fue, porque claro, el aire, el sol, de verdad eran un factor inesperado ¿no? Y dejando la confianza, pero el espacio de la sala era tan chica que les dije, qué les parece si vamos afuera, "ya vamos" Entonces la invitación se hizo clara, después querían hacer varias cosas afuera, yo creo que uno se olvida que el espacio físico de afuera es, hay otra energía, a veces en el patio de entrada a la cárcel,

	ese gran patio que está ahí frente al gimnasio, en ese a veces ensayamos ahí, cuando están usando la sala, a veces no nos dejan porque dicen que es exponerse a la inseguridad pero cuando nos dejan trabajar afuera es fantástico, hay público, hay espacio como que tienen que hablar más fuerte, tienen que proyectar, la otra mente sale, se explayan más, es bien interesante, a veces uno se olvida del efecto de eso, la gente de afuera es muy linda, no de la casa, no de talleres, en la huerta haciendo esas cosas.
E2.51	P: Y uno está acostumbrada a la sala, teatro sala. Salir es otra cosa.
E2.52	R. Y eso con las mujeres, yo noté que ese fue un efecto, tuvo un efecto muy inesperado, pero era claro, empezaron a reírse, a sonreír con eso de estar con los ojos cerrados, con un nivel de simbolismo cuando estás en un proceso de violencia en el que tengo que estar alerta todo el tiempo, entonces cerrar los ojos debe ser muy difícil confiar en el otro. Por eso hice esos ejercicios a propósito, no pude en Chile porque el espacio era demasiado reducido.
E2.53	P: Y en Chile también viste como algún cambio de lo que viste al principio y luego viste al final, como en Australia que viste sonrisas.
E2.54	R: Sí, de a poco se afiataron mucho más, ese tipo, de hecho ellas se juntan como amigas, creo que entre las mujeres que estaban en una situación de violencia y las profesionales siguen como juntándose, porque la casa tenía una onda de hacer cosas públicas, hacían murales, después de ahí salió un colectivo feminista de muralismo, se llama "Las Callejeras" trabajamos con ellas luego desde 2007 hasta 2011 con el Teatro (no distingo el nombre) haciendo intervenciones en poblaciones, con teatro, muralismo, hip-hop, etcétera sobre la violencia, entonces parte de la casa de acogida era hacer

	intervenciones, entonces el radioteatro era parte de eso, siempre pensando en eso, denunciar, denunciar, funar, entonces eso fue parte del proceso de sanación de las mujeres, fue muy interesante, les dio otras herramientas, el cambio era en términos de afiatarse un poco, darse, todo eso de sacar la sátira y las historias y claro el conteo de femicidios que iba dentro del radioteatro, leyendo los nombres de las mujeres, era mucha la investigación, compartir muchas historias, se afiató mucho el grupo, después al final cuando grabamos nos llevamos a mi casa, grabamos en el taller atrás, entonces ir allá a otro espacio, salir del bosque, salir de la zona de confort.
E2.55	P: Y en las condiciones que ellas estaban, emocional y físicas fue un gran avance.
E2.56	R: Es parte de los pasos dentro del camino que estaban ya tomando, porque habían hecho su decisión, esto no daba más, esto es riesgo vital, cualquier cosa puede pasar pero ya no puedo estar aquí. Las mujeres de la casa de acogida acá en Chile son súper así, querían enfocarse en la solidaridad de la mujer, porque habían muchos casos que la mamá misma diciendo "No, que estás haciendo, aguantate no más, porque yo me aguante, deja de hueviar, deja de crear problemas" faltaba ese tipo de solidaridad, entonces ese fue el tema del radioteatro, la bandada de mujeres se llama.
E2.57	P: Penny y ¿De qué manera tú fuiste evaluando el proceso, como viendo los avances?
E2.58	R: Mira yo siempre trabajo en cualquier contexto con una evaluación constante y continua entre todos, obviamente en el fondo con los facilitadores siempre hacemos nuestra evaluación en términos de que estamos en el proceso macro, pero también tenemos que evaluar una cosa constante con los participantes, eso aplica en todos lados, porque

	creo que, en la praxis de acción, acción, acciones, en la praxis freudiana, estar incluyendo a todos, porque yo lo he comprobado cuando empecé a hacer esto cuando tenía poca experiencia, yo me hice responsable, si pasó o si funciona o no, me estresaba al máximo, qué hago, cuando me solté un poco de eso y me abrí a todo he comprobado mil veces que es mucho mejor, que las ideas empiezan a salir y a tener ideas que yo antes no iba a tener pero, me creado las ideas.
E2.59	P: Pero en ese caso trabajas más desde el (no distingo que dices)
E2.60	R: Claro, eso aprendí en el camino, no sabía al principio para nada, me sentía responsable, yo tomé esa responsabilidad al pedo, digamos esa responsabilidad, me la di y no sé por qué, ahora no sé por qué. pero me sentí como facilitadora y ya tenía que dirigir, porque es la onda de la dirección teatral, yo también internalicé toda esa mierda, en mí no veo útil en mí el teatro de sala estos días, entonces eso siempre es muy revelador cuando tu abres o en la cárcel les digo "ya pues, los compañeros que vinieron a ver la obra ¿qué dijeron?, ¿cuál es la copucha, suelta la copucha, nos han pelado?, ¿qué piensan?" o cómo lo sentiste desde dentro, bueno, como las mujeres siempre diciendo que fuerte eso, lo que dijeron, ¿Creen que está bien eso en un radioteatro? Es muy fuerte en algunas partes, no, no está bien, ya, entonces vamos entonces. Porque yo no quería tomar la decisión yo sola, en realidad es mucho más potencial el hacer cosas grupales, y si yo digo que trabajo grupal o colectivamente como no voy a compartir todo en ese sentido, no todo el tiempo, pero a veces me gusta explicar la razón de trato en los ejercicios, especialmente, eso fue muy interesante cuando definimos que íbamos a hacer un trabajo con el Sename, con los chicos de la casa, ellos iban a dirigir los juegos, entonces teníamos que empezar a hablar de los juegos y el porqué de los juegos. Y eso fue interesante y como la primera vez que pudimos socializar el tema de facilitación para quien guía las cosas es algo que me parece que queda

	muy en el tintero, me gustaría mucho más estar formando personas en términos de poder ser monitores también, ¿cómo ese factor purificador de ir a hacer teatro sin que yo estuviera no? Que cualquiera, el Vicho está pasando por ese proceso, el Pepo lo pasó, entonces han adquirido un montón de habilidades en el hacer, eso es muy interesante. Y eso viene de la evaluación entre todos, eso funcionó cuando fuimos al Sename, funcionó ese juego, a mí no me pareció que funcionaron unas cosas, ellos también dijeron lo mismo. "No, guatió el juego, los chicos estaban demasiado bruscos, eso guatió" ¿Cómo lo hacemos de nuevo para que no pase esto? Entonces estaba tan instalado el tema de la evaluación en conjunto que fue muy natural que ellos empezaran a analizar y sacar las antenas a ver que estaba pasando, está muy bonito eso, pero ya es continuidad, en eso de las mujeres no hubo bastante tiempo para hacerlo.
E2.61	P: Y volvieron a las mujeres ¿Cuáles crees tú que fueron los momentos claves del proceso que viviste con ellas?
E2.62	R: Yo siempre pienso que cuando empieza a salir la risa es clave, que sabes que se van relajando, se notan unas cosas físicas ¿no? Es clave eso de salir afuera en la escuela de Australia, aquí en Chile fue muy clave, estoy pensando en un momento, de cuando fuimos a grabar fuera, a otra parte, eso fue muy interesante, en la cárcel bueno, cuando me dicen cosas como que estaban allanando, porque allanan y dejan la cagá, entonces, allanaron pero no ingresé, lo dejé con otra persona porque no me quería perder el taller, porque otras decían "no vine porque allanaron" Entonces la gente tiene niveles de compromiso, tu vez en la actitud que va cambiando, van poniendo, sopesando y tú ves las comparaciones de cuál es mi compromiso o cual es mi enfoque, entonces tú vas viendo que ellos van subiendo el compromiso en el taller de teatro, por ejemplo en el respeto, me acuerdo que estábamos en la plaza de la constitución fue muy raro, había un cambio de

	comitiva, estaban todos en una carpita en la mitad de la plaza, pero dijo, nos miramos entre todos, sabíamos que podíamos habernos fugado, porque alguien subió la carpa y vió que no había muchos guardias y todos nos miramos y todos estábamos pensando en lo mismo, si nos fugamos ¿Y la Penélope, y el teatro? Nadie más va a salir y va a cagar todo y ahí me di cuenta que había algo más importante que mi libertad y eso es grande, es increíble, porque lo máximo es la libertad de todos, darían cualquier cosa, nada es más importante que la libertad y ahí de repente se dieron cuenta que había algo más importante, ese creciente nivel de compromiso y se muestra en diferentes, no lo dices pero se muestra en él, claro, no quisieron dar perdido el taller, pero hay gente que viene tarde, mal y nunca y de repente empiezan a venir siempre o entran en el espacio y después se dan cuenta que no es así, que es colectivo entonces empiezan a cambiar de actitud, vienen como con una actitud más de escuchador o escuchar o de guardar silencio y escuchar al resto, son cosas que se muestran en el hacer, no, a veces no se vocifera, no se logra al intelectualizar o expresar en palabras, pero se nota en actitudes físicas y de entrega, de relaciones, de entender contextos, es uno el contexto de dentro, ese es otro contexto, una persona que una vez dice: "y qué te metis voh, perkin culiao" y otro que dice "yo no vengo aquí a escuchar eso, eso déjalo adentro weón, ándate" Entonces echan a una persona porque se descontextualizó completamente, tratando a otro compañero así puede ser que es perkin, como decir, pero dentro, en este espacio no importa, entonces cuando empiezan a entender el contexto que algunas cosas no son apropiadas, eso es como interesante, puede ser de transformación en términos de ya, entonces cuando salgo también dónde estoy, en qué contexto estoy, y puede ser una persona que usa otro lenguaje, otro vocabulario en un contexto y en otro contexto hablo como quiera, el mismo Vicho dice, yo puedo ser garabatero, pero no con los jóvenes del Sename, cuando no está ahí

	es garabatero pero es normal, no. Pero cuando está en el Sename se da cuenta que no, que es el profe, entonces yo no puedo, tengo que bajarme un poco el nivel de lenguaje y mostrar otro tipo de lenguaje, entonces tengo que aprender otro tipo de lenguaje, ¿me entiendes? Una persona que no tiene mucho estudio, pero que logra entender el contexto por ejemplo, eso podría ser una cosa interesante, no? Estoy hablando en voz alta, estoy inventando.
E2.63	P: Está muy bien, Penny, cuáles crees que son los momentos más difíciles en este proceso con las mujeres allá en Australia y acá en Chile.
E2.64	R: Los métodos no entran en la realidad de ellas, por ejemplo hay una mujer que entre una sesión y otra van al tribunal y no logran o algo más complicado de lo que pensaban y esos atrasos en el proceso, o cosas que son básicamente de afuera entrando, esa es una cosa que siempre define, sea la cárcel o dónde sea, porque tu tratas de hacer un espacio de libertad, donde la persona puede ser, se me fué la palabra, pero en la cárcel es cuando pueden ser ellos mismos, eso es muy claro, pero las mujeres pueden ser un espacio resguardado, donde se sienten sin el estrés del proceso criminal, violencia, entonces cuando entra todo eso, ambos en la cárcel o con mujeres es complicado, difícil en términos, no tratar de manejarlo, sino que hay que estar atento, a veces paramos, ya, ya hablamos que está pasando, andan haciendo algo, algo está pasando aquí, pero porque tenemos ya una confianza a mil, pero con las mujeres como no fue tanto tiempo fue más que nada eso de guardar silencio, escuchar, abrazar eso que se esté entregando, el abrazo es muy contener, claro, no entrar a resolver, de verdad yo no soy psicóloga ni asistente social, entender que como teatrista tengo algunas habilidades en algunas cosas, pero no soy la salvadora de nadie tampoco, pero sé escuchar y abrazar y no tratar tampoco de

	llorar o pasar a llevar o pasar por encima, dar tiempo, puede que alguno está pasando con una persona y no con el resto también, por eso prefiero trabajar en dupla, como que hay dos personas al menos en una situación, en esa situación con mujeres de la misma casa, eso está muy bueno, cuando tienes buena onda con ellas, a veces no, pero han sido mis experiencias con esas dos instancias que la gente ha sido, igual con los jóvenes refugiados en una situación de clases de inglés, entonces la profesora era muy buena onda, entonces ella estaba fascinada con el teatro y trabajo de vocación finalmente lo de profes, entonces cuando hay esa posibilidad de trabajar con otra persona, no solo otro artista, pero en el equipo las dificultades son pocas pero siempre hay, hay días que no funcionan llanamente, y si tienes un proceso largo pasa, no es tanto problema cuando tienes aceptación de los procesos muy acotados por eso me dan como un poco de miedo, si no me resultan, no me resulta, como si hay mucha presión de "ay, deben terminar una cosa en cuatro semanas" porque dificultades siempre van a haber porque somos personas, trabajamos con seres humanos, la idea es que la dificultad se puede hablar, se puede no resolver pero se puede bajar la ansiedad, la violencia en el trato, porque es muy chocante para nosotros ver cómo ellos se relacionan en la cárcel, a veces cuando salen, aflora eso y es muy chocante como persona uno no es así, pero a veces tienes que dejar que se vayan no más, entonces lo mejor que se puede hacer es que se vayan y vuelven a la otra semana, pero me quedo con él "volverá? ¿Quedará la cagada? Se resolverá" Yo siempre, creo que nunca he vivido una situación que no han vuelto y es bueno que se vayan y bajen, respiran, porque a veces en el momento no puedes resolver, tiene que pasar un tiempo, pero bueno, dificultades siempre va a haber, bueno, las dificultades en la cárcel son con gendarmería y esa es otra cosa, pero entre las personas es otra cosa y el contexto.

E2.65	P: Eso, podríamos hablar ahora de tu experiencia de la cárcel, yo sé que ha sido muchos años, pero como hablar un poco sobre también esta experiencia.
E2.66	R: Una mierda, yo no creo en la cárcel, creo en la abolición de la cárcel, siento que el 3% de las personas que están ahí deberían estar, la cárcel. Bueno. Represión, insalubridad. hacinamiento, están viviendo esa violencia constante, violencia entre ellos y con los gendarmes, la situación de la cultura carcelaria es muy cercenadora, como que no puedes hacer el ridículo, como que los giles trabajan, los giles saludan a los gendarmes, los giles, los giles, los choros, los choros, claro, no se dan espacio para moverse, está arreglado, además de la misma jerarquía de la cárcel, de la institución, entonces claro, es una presión a mil, a todo, y tratar de hacer un espacio de libertad dentro de eso es un desafío, pero muy interesante en ese sentido como dije en el principio no es transacción, entonces todo en la cárcel tiene que ver con transacción hasta van obligados al colegio, ha habido casos de chicos que están agonizando al profesor con un cuchillo para que le den un 4, tienen que pasar de curso, porque si pasan de curso van a ganar beneficios, entonces es el único espacio en el que no es obligatoria la asistencia, creo que van por ahí, querían hacerlo obligatorio, quieren vincularlo con beneficios y controlar lo más posible, en este momento más que nunca, entonces sabiendo todo eso, es resistencia total, constante a todo este contexto de cultura carcelaria, de situación carcelaria, de situación macro neoliberal, además todo ¿no? todo trabaja en contra de lo humano, entonces el teatro, lo que tiene es que es muy humanizador, cuerpo a cuerpo, puedes hacerlo sin nada, nosotros no trabajamos con nada digamos, no porque no tengamos recursos, yo no sé, con los años trabajo con menos y menos, cero escenografía, cero luces, cero instrumentos, muy minimalista. Pero porque encuentro que lo más potente es el cuerpo, las emociones, no sé, todo eso.

E2.67	P: Penny, ¿ y los participantes son todos hombres?
E2.68	R: Todos hombres
E2.69	P: Y entre qué rangos etáreos
E2.70	R: Mira cada vez se van poniendo más jóvenes, al principio era el promedio de 35 a 50, ahora son más de 20 a 35, algunos de repente más de 35 pero es raro, la demografía de la cárcel ha cambiado.
E2.71	P: ¿Eso lo has visto en los últimos años?
E2.72	R: Sí, en los últimos 5 años
E2.73	P: ¿Cuántas horas a la semana realizas esto?
E2.74	R: Cuatro
E2.75	P: Cuatro horas a la semana, ¿dos veces por semana?
E2.76	R: Sí, dos veces, está súper regido por el horario carcelario. 10 a 12, 14 a 16. Son los únicos horarios en los que pueden trabajar, encierro a las 4. Cuenta a las 9. Y el rancho 12 a 2. Inviolables los horarios.
E2.77	P: Penny y cuando comenzaste a hacer este trabajo en la cárcel y con el tiempo, desde qué lugar abordaste esta acción.
E2.78	R: Fue muy intuitivo al principio, no sabíamos qué hacer, digamos entramos por nuestra cuenta, no en medio de un programa, primero entramos y trabajamos en sector laboral el día sábado, entonces no hubo casi, muy pocos funcionarios, y con un grupo de teatro que ya estaba haciendo teatro, entonces primero llegamos a ayudarlos a ellos, el proceso de ellos, obras escritas por uno de los integrantes, después pasamos a hacer obras de texto, de autores latinoamericanos, algunos de la retórica universal y fue solamente después de varios años que empezamos a hacer creación colectiva, no fue desde el principio,

	trabajamos con alguien que no le gustaba hacer juegos ni nada, entonces fue complicado al principio, yo quisiera hacer eso pero él no estaba muy de acuerdo, entonces yo pensaba que pasábamos mucho tiempo aprendiendo líneas, pasamos sesiones, sesiones, sesiones repasando líneas, pero por otro lado los mismos integrantes decían que le gustaba eso porque estaban aprendiendo otras palabras, aprendiendo textos, activando la memoria, entonces no era malo, pero siempre dentro de la colectividad, desde el principio apelar al grupo, eso intuitivamente llegamos a eso, porque lo vimos como un trabajo teatro comunitario como taller, entonces es un proceso de conocer el contexto, ninguno de nosotros había estado en la cárcel, entonces entender el contexto volátil, ganar la confianza, eso primero, fuimos de asesor, de lluvia, por ejemplo, para ganar la confianza porque queríamos estar, entonces vimos que eso ganaba la confianza, ¿me entiendas? Como que tú ves cosas pasando, pasaban cosas, un integrante fue asesinado en una riña, llegamos y fue ¿qué chucha vamos a hacer? ¿Cómo vamos a manejar esta situación? Iván dijo, no, apela al grupo, es eso. Ahí aprendí, entonces dije, pucha, no sé qué hacer y Gabriel dijo no, mejor que hablamos cada uno de Juan para recordarle, cómo hablar cada uno y pasó a ser un rito, pero yo no vine con esa idea, no vine con ninguna idea, vine como trastornada con la situación y lo que había pasado y ellos que eran mucho menos trastornados porque lo ven todos los días, ellos tomaban control del grupo en el proceso de duelo, entonces pasaban cosas, aprendimos cosas, al principio me pidieron traerles, no sé, me sentí muy mal por ellos, me sentía conmovida por su situación, "puedes comprarme unas zapatillas, esa wea" al principio decía sí a muchos, nada ilegal, pero era mucho, luego aprendí que puedes decir No, con fundamento, "yo vengo aquí a hacer teatro" no me llames, no te voy a dar mi teléfono.
E2.79	P: Colocar esos límites.

E2.80	R: Sí, límites importantes, aprendimos eso que una vez un tipo dijo "puedes abrir un correo electrónico, porque quiero recibir unas ofertas laborales porque estoy a punto de salir y no sé qué" Le dije no, ese es el rol del trabajador social. "Ah, ya está bien, primera persona que me fundamenta el no" O sea, aprendí que puedo decir No, pero por qué, me nació decir por qué, porque me nació, entonces hay muchas cosas y vimos ese del grupo del colectivo, la ronda del mate, la primera vez que escribimos en 2007 fue "Teatro al calor de una ronda de mate" el círculo que funcionaba, que la reflexión funcionaba, que no era solo hacer teatro de reunirnos, tomar un espacio, la continuidad, porque entramos y al principio cero dinero, después nos acogieron al programa de arte educador porque echaron a otra persona que había hecho algo ilegal, no puedo decir el nombre, tú sabes por qué, entonces tomamos ese grupo y en ese momento el programa de arte tenía 4 meses de sueldo, terminamos los 4 meses, estábamos a final de año con 20 personas en dos sectores de la cárcel que querían hacer teatro, entonces decidimos decir vamos a seguir, entonces esa decisión fue clave también, la continuidad que genera confianza, que genera la posibilidad de hacer algo de impacto, de desarrollar nuevas ideas, por qué no salimos, por qué no tratamos de salir, salimos al centro cultural de Colina y fue como con mil guardias, después se dieron cuenta que no pasó nada, que estaban ok. Entonces fuimos ganando la confianza de los gendarmes y de las autoridades, después había sitio, durante varios años fuimos a otra cárcel, fuimos a Entepola, total, después decíamos "hicimos eso, ¿y qué más?" empujaban cachay, esa cosa de decir yo tengo que hacer gestión porque está pidiendo gestión, y así llegué a la idea de porque ellos dijeron, queremos seguir trabajando cuando salimos. ¿Y por qué no vamos a los jóvenes? Dijo Gabriel, el 2005, muy temprano, después de como 3 años, porque no vamos donde los jóvenes, porque no hablamos de nuestro pasado con el teatro, eso tomó 9 años para hacerlo y gestionarlo, pero si no

	hubiéramos tenido la continuidad no hubiéramos llegado a eso. Entonces todas las ideas que salían, todo el mundo estaba proponiendo, no solamente nosotros, entonces, claro, la misma continuidad, la misma decisión de ir continuamente abrió todas esas posibilidades, ahora, la institución ahora está tratando de apagar todo eso, en este momento, para volvernos al puro taller de 4 horas a la semana, porque todo depende de poder salir, para entrar gente, de venir y traer gente también era otro acierto, sentirte parte de una gran familia de teatro, entonces tú vas descubriendo cosas en el camino y bueno, cuando se fue Iván yo dije no, yo quiero trabajar con la gente, quiero hacer más, la última obra que hicimos con él, vino una persona de Bélgica y el trajo esta idea de creación colectiva, como si hubiera inventado eso. Y bueno, a las chicas les gustó mucho. Entonces era muy basado en el cuerpo, con menos y menos, vamos por ensayos con menos y menos. Eso claro, obviamente podría ir ahora yendo a quizás hacer algo con el texto, me entiendes, son ciclos.
E2.81	P: Claro, y responde a la duración que ha tenido.
E2.82	R: Claro, pero llegan menos los chicos, no sé, ahora cómo va a ser, pero estos primeros grupos desde 2002 hasta como 2015, 2014, la gente va hace 2 o 3 años cada uno, ahora están un año y se van, o dos años máximo, es mucho, entonces es otro tipo de grupo, los grupos anteriores son pero de un nivel de joya, que estuvieron, el Pepo estuvo 5 años entonces son, el cambio también, se logra mucho más, Vicho 3 años, entonces se logra mucho compromiso, mucho más entendimiento del potencial que hablamos al principio, se hacen pactos quizás por más posibilidades, potencial de transformación, en ellos mismos, porque se sabe ¿ah? Porque hay gente que eran tremendos líderes dentro y cuando salen se van a la chucha, porque hay mucha oferta, mucha droga, mucho no sé qué, perdimos uno recién, seis años fuera y de repente se fue a la chucha, abandonó todo, su familia y todo y

	murió lo vinieron a matar, entonces yo digo ¿Qué pasó ahí? Era tremendo ese tipo, tremendo líder, también trabajó en el Sename con nosotros.
E2.83	P: Penny, y cuándo llegaste a trabajar a este espacio, venías con algunos objetivos predispuestos o los construiste en el camino o los encontraron.
E2.84	R: Nada, solamente que nos interesó la cárcel en particular, porque vino por medio de una amiga de Iván, lo invitó a dirigir una obra, y ahí se le acercaron dos chicos que estaban con su grupo de teatro en el sector laboral, porque él entró a hacer eso no más, saber no sé, cachar la onda y cuando se dio cuenta que había un grupo de teatro ellos dijeron "Escuchamos que eres un director teatral, ¿Quieres ver nuestro ensayo? Entonces fue a los ensayos, y ahí se dió.
E2.85	P: Sin ningún objetivo previo
E2.86	R: Sin ningún objetivo, el hecho de no entrar con un programa eso fue muy clave, sí y ellos dijeron, después cuando yo entré para actuar con ellos, porque querían una mujer, que hiciera un rol de mujer y ninguna de las mujeres ni sus pololas, nadie quería hacerla, entonces Iván dijo "Ay, yo tengo una amiga, colega" Entonces entré, actué con ellos, eso fue fantástico, y ellos dijeron un día "¿Y qué tanto teatro? ¿Ustedes actúan? Muéstrennos" Y justo teníamos una obra entre los dos, entre Iván y yo, entonces estuvo Claudio también que era otro integrante, estuvo ese día, le dijimos consíguenos una guitarra y hacemos la obra, porque la obra no tenía nada más que dos personas y una guitarra, Claudio cantaba apoyando la voz, entonces quedaron así y eso fue muy

	clave también, entonces, no sé, estuvimos viendo ahí, la cosa va como digo yo, desde las sugerencias de ellos, las inquietudes de nosotros se fue desarrollando, pero fue bacán entrar sin objetivos previo, claro, que se yo como es la cárcel, qué se yo lo que pasa, pero ver que ya había teatro digo "Ah ya, no estoy llegando a un lugar cero" para nada, eso de saberes previos, se habla mucho de eso, no llegar pensando que traes la papa, tenerlo muy claro desde el principio, porque ya había un grupo de teatro con muy buenas obras.
E2.87	P: Penny, ¿Cuál fue tu diagnóstico con este grupo inicial y qué fue lo que viste al final con los participantes?
E2.88	R: Pero ese grupo final era un grupo que no habíamos creado, tenían ya su tejemaneje, era un poco raro y un poco no funcionó muy bien, porque se empezó a hacer un (no distingo que dice) entre el director del grupo e Iván, empezó a hacer onda machista, y entonces la relación fue muy complicado con ese primer grupo, entonces, pero con el otro grupo que nos dieron como el taller que se perdió la profesora, estábamos empezando casi desde cero, entonces ahí pudimos desarrollar una relación un poco mejor y después dos chicos de ese grupo se trasladaron al sector laboral y ellos formaron otro grupo que era "Ilusiones" entonces el otro grupo "Fénix" el otro grupo "Ilusiones" eso ya empezó con otro proceso mucho más profundo, mucho más limpio.
E2.89	P: En ese proceso ¿Cómo encontraste a los participantes? ¿Cómo se relacionaban físicamente también cómo estaban, emocionalmente?
E2.90	R: Mira la emocionalidad siempre es muy para arriba para abajo, depende lo que está pasando y sigue así hasta hoy en día, eso no cambia, es constante, porque no se sabe, yo llegué después de un mes y digo "¿Qué pasó, algo malo?" No, tranquila Penny, todo tranquilo, es

	que no se sabe, nunca se sabe lo que mañana puede ocurrir, entonces desde ahí, realmente eran amigos entre algunos, al principio, se conocían un poco más, ahora no es necesariamente amigos adentro, se hacen amigos por medio del teatro, pero antes los primeros grupos ya tenían sus relaciones e invitaban gente que conocían, siguen haciendo eso, se va ampliando, no sé, para mí era todo tan desconocido al principio que lo primero que recuerdo una vez, debe haber sido después de dos o tres años, empecé a escuchar de las historias de cada uno, de las historias de vida y me llamaba la atención totalmente que eran igual, como muchas cosas en común, ahora se que es porque el 99,9% vienen de población con la misma historia de problemas familiares, de falta de guía.
E2.91	P: Pasan por el Sename también
E2.92	R: Pasan por el Sename, un montón de cosas que yo dije, no puede ser que todos lo mismo y es, no tenía cómo pensar en eso, eso fue hasta como dos o tres años antes de empezar, porque al principio era como súper así, semana a semana, como estábamos haciendo obras ya de guión, claro, los primeros dos años eran de (no entiendo qué dice) entonces era súper difícil la convivencia, el machismo y todo eso, pero el otro grupo, estuvimos haciendo una obra de un integrante que él escribió una obra que se llamaba "Chile Crece" que es una sátira de los programas de gobierno y claro, si, había más, la convivencia nos costaba bastante al principio, costó un par de años para entender cómo vivir con esa convivencia a veces muy fracturada, sí, muy tensa. Y no hicimos juegos y todo eso, solamente hacer guiones, ahora lo vemos desde acá y digo quizá hubiera sido...porque por 2004, 2005, por ahí vino un ecuatoriano, visitó, y lo llevamos a la cárcel y él hizo un taller de juegos de confianza, arrasó, fue fantástico, muy bueno, de hecho cuando entrevisté a Jorge en el trabajo con (No distingo el nombre) él se acordaba de eso, de qué te acuerdas, de qué cosas te acuerdas, y

	recordó totalmente ese taller, fue muy notable el efecto de los ejercicios de confianza, agarrar al otro, la lavadora, todas esas cuestiones, típico que cerrar los ojos, entonces, pero no se hacía, no se hacía eso, pero mucha reflexión, mucho hablar y eso, claro. Entonces era la convivencia y la colectividad era lo más que desarrollamos los primeros años, los círculos, el mate, los talleres sin mate y cigarrillos casi moría yo, con cigarros en la sala, terrible, ahora nadie fuma, nadie. Eso es un cambio, ellos mismos dejaban de fumar antes que Iván, después era, "Iván, fuma afuera" eso fue muy chistoso, "No, no hay taller sin cigarro" y llegabas todas las veces a pasarle plata a los chicos, no sé, 200, 300 para que fueran a comprar una cargada de mate, de hierba y cigarros, después era un rito, no, después siempre pidiendo monedas para el teléfono, otro cambio.
E2.93	P: Y Penny, ahora, no puedo decir con que te encontraste al final porque es un proceso que no ha tenido final, pero hay cambios, ahora, como frente a estos primeros años, ¿Cómo te encuentras ahora?
E2.94	R: Yo encuentro que estamos con mucho más entendimiento de qué herramientas ofrecer con esa invitación. La invitación es a jugar, a reírse, mover el cuerpo, mucho más que al principio, eso ha sido un acierto, siento que cuando hay una tensión que entra desde afuera, el juego y todo eso importa, el zip zap fue un acierto, y eso fue como lo que hice en el taller en Australia el 2012, con Bárbara Santos que es como discípulo de Boal, ella hacía esto, yo no lo conocía, entonces lo traje de vuelta, y de ahí, ok, el 2012 fue el año de cambio, cuando se fue Iván y se formó el colectivo sustento y todos en la idea de qué vamos a hacer, era como un poco borrón y cuenta nueva, un poquito, entonces ahí entré fuerte con lo de los juegos.
E2.95	P: Y Penny ¿Qué temáticas se abordan en estas creaciones colectivas, en estas obras?

E2.96	R: Entonces fue en la cárcel que aprendí eso, en otras circunstancias (no entiendo que dice)
E2.97	P: Y en ese caso ¿cómo lo abordaste tú como facilitadora, el proceso más abierto?
E2.98	R: ¿En temáticas sociales? Eh..
E2.99	P: O el proceso de creación, como de grupo.
E2.100	R: Ahora sí, es largo, claro, con los textos de guión, nosotros leímos varios textos, leímos textos, hasta que ellos dicen no, ese texto no, me gustaría hablar de eso, cuando hicimos por ejemplo "Cuestión de Ubicación" les encantó, el consumismo, no, entonces eso pegó altiro y también fuimos cachando lo que les interesaba, entonces fuimos buscando obras de teatro que tocaban temáticas interesantes, "Chile Crece" los programas de gobierno, otro que era un texto peruano que se llamaba, era sobre los préstamos, que tu venías, pero era sobre claro, como la gente se mete tanto en los préstamos que se cagan totalmente. Y después, bueno, hicimos "Erase una vez un rey" de Oscar Castro, que habla del abuso de poder, hicimos un Darío Fo, que era "No hay ladrón que por bien no venga" que habla de la moralidad, del ladrón y lo moral, que la misma persona es la que va a robar, entonces cuando llegamos a la parte de creación colectiva era como claro, era un proceso de qué queremos hablar, la semana pasada o este lunes empezamos con nuevo proceso, y era cómo ya, qué temática está pegando y llegamos y están interesados en lo de la inmigración, porque lo están viendo también en la cárcel, que está cambiando. Interesantemente, la violencia contra la mujer ha salido dos veces, dos veces han querido tocar ese tema, en dos grupos diferentes, el 2007 y el 2013. Pero generalmente son qué está pasando ahora, qué se está hablando adentro y también desde el punto de vista que tiene que ser una temática y un tratamiento de temáticas que nos representa a todos.

	No que yo le voy a dar voz a los sin voz, sino que es lo que queremos decir todos, entonces cuando hablamos de la violencia contra la mujer es complicado, y tiene que representarlo, es un buen desafío y se logró. Claro, ese proceso es bueno, casi colectivo está tomando dos años, cada uno.
E2.101	P: Y en ese caso, se vuelve más relevante el proceso que el producto final, por decirlo de algún modo.
E2.102	R; Sí, a veces el producto final, ahora por ejemplo que estamos en infantería, hay cambios de grupo, entonces este grupo quizá lo va a aprender, quizá la otra no, pero no van a haber pasado por el proceso, pero si está llegando a principios de un proceso, entonces podemos estar con mismo repertorio que ha pasado, que hemos salido con esas obras y al mismo tiempo estamos creando, es difícil porque hay poco tiempo.
E2.103	P: Es poco tiempo, 4 horas.
E2.104	R: Entonces claro, la continuidad es clave, ellos están pensando que vamos a hacer un proceso de 3 meses, que es lo que quieren ahora.
E2.105	P: Está difícil.
E2.106	R: Vamos a resistir, vamos a hacernos los lesos.
E2.107	P: Vamos a ignorarlos un poco. ¿Cuáles fueron, bueno, denante me mencionabas un poco cuales habían sido momentos claves en el proceso, tú crees que cuáles fueron esos momentos donde dijiste, aquí pasó algo, aquí cambió algo, aquí ocurrió algo distinto, o de aquí en adelante algo cambió y el proceso como más...
E2.108	R: Yo creo que la entrada de los juegos fue clave, los llevó a otro lado.

E2.109	P: A los participantes, ¿Por qué los juegos los llevó a otro lado?
E2.110	R: Porque era mucho más físico, la última obra que era manos arriba, la última que hicimos con Iván y este chico de Bélgica entró mucho más en lo físico, era una obra muy física, era notable como ellos entraron, como que a mí me llamó la atención mucho lo que habíamos en la otra tratado de decir, si las otras están basadas en textos esta se basaba en resultados, como no hacíamos juegos ni nada de ejercicios, se confiaba en el proceso de montaje para crear y hacer teatro, pero este otro tiene que ver más con que había un cambio en términos de protagonismo, se toma el protagonismo dentro del mismo quehacer, porque antes era nosotros llevamos los guiones, más dependientes de nosotros. Este proceso es mucho más colectivo, ese fue un cambio radical, obviamente un cambio de estar trabajando con ellos después que salgan de la cárcel, también es un cambio radical con fracasos espectaculares, y claro, el trabajo hacia el Sename le dio norte al taller de teatro, más allá de la cárcel, proceso que también fue de cambio. Pero siempre ha habido momentos, como eso de decir cuando nos dimos cuenta que hubo un compromiso entre ellos que nos estaba empujando a nosotros a tomar una decisión de ir o no ir, dinero o no dinero. Como esa provocación, digo provocación de lo posible, nos estaban provocando hasta donde tenían el compromiso con nosotros. Entonces eso está bacán, tú no estás remando solo, es un proceso a seguir, el otro que estaba empujando y provocando que esto pase y eso es muy atractivo, desde mi punto de vista, en este mundo donde es tan difícil hacer teatro, si alguien más te está provocando y empujando y desafiando.
E2.111	P: Eso igual habla del interés, del compromiso y de la apropiación.
E2.112	R: Claro, eso nos dimos cuenta, tenemos que responder a ese nivel de compromiso, que ellos nos estaban mostrando, no podíamos decir

	"hasta aquí llegamos" porque no vinieron, que ha pasado con mucha gente en la cárcel obviamente y no lo juzgo que tienen su vida y tienen que sobrevivir y todo eso, pero realmente hubo una provocación de desafío al máximo, me llegara la cartulina, no es a la vuelta de la esquina tampoco, el tema de los recursos es poco y el tiempo, pero lo tomamos, si quieren, ya, vamos. Pero es bacán, lo encontré súper, entusiasmante, mucha energía, nos envolvió en energía también, pero obviamente era difícil, semana a semana, año tras año, etc, etc. Y ni hablar del tema de gendarmería, la institución que ya pasan a ser anécdotas, pero en el momento era de querer matar a alguien y sigue así, de salir a matar a alguien en particular en cualquier momento, pero ha habido otros cambios, estoy pensando en momentos claves, cuando murió la primera persona en el grupo eso fue un cambio, un golpe de realidad, que uno va, todo bien, jajajá, estamos haciendo teatro y de repente realidad. Lo mismo que me pasó con el incendio en San Miguel, estuvimos trabajando 5 años en San Miguel también, que fue muy difícil, una cárcel con sobre hacinamiento al máximo, con una tensión y una área técnica que quería controlar todo, el jefe del área técnica nos controlaba mucho, entonces no pudimos manejarlo como en Colina digamos, no daban las condiciones para hacer el trabajo que hacíamos en Colina ni para desarrollar el compromiso de los integrantes, porque estaban todos dispersos, neuróticos con toda la situación, después pasó el incendio y murió un integrante del taller y era como oh, eso fue imposible haber seguido ahí. Ahí yo empecé a empezar a ver todo el tema que tenía que ver con lo anti carcelario, para mí, yo digo, puedo estar aquí haciendo algo, lo pasamos bien eh eh eh, y yo no tomar una posición acerca de la cárcel, más pensada, más leída, ahí empecé a involucrarme como persona en el grupo a algunas instancias anti carcelarias, yo sentí que necesitaba eso, porque me estaba agobiando mucho la situación, pero eso no lo puedo pedir a todos, a todos les tiene que llegar con el proceso y hasta los mismos

	presos, hay uno que está, que en este momento es uno de los líderes de la huelga que hubo recién, tenía mucho miedo que lo iban a trasladar, está manteniéndose y por el puedo hablar de esos temas, ¿no? Es interesante todo eso, es como decir, ya tu llevas, estás muy empapado del contexto y eso tiene que cambiar, tienes que dejar que te cambie ahora mismo, o no. A mí me cambió, aprendí mucho y voy a seguir aprendiendo yo creo.

Fecha: 26 de agosto

Lugar: Osorno de Chile

Duración: 1:10:34 seg.

Código	Transcripción
E3.1	P: Vamos a empezar hablando en torno al potencial de transformación que tú puedes visionar, lo que te mencionaba denante, la pregunta en rigor sería ¿Cuál crees que es el potencial transformador que posee el teatro en distintos contextos?

E3.2	R: El potencial transformador. Yo creo que hay varios, no distingo mucho, porque tampoco he reparado en detenerme a pensar mucho en esto, la verdad, pero lo que te comentaba denante, me enfoco en el trabajo de sacar de ese lugar del significado que nos han impuesto en términos de conceptos respecto a algunas cosas, como el teatro por ejemplo, esa idea de que el teatro te vaya a transformar, creo que es una idea de poder, una idea tremendamente subjetiva con respecto a eso, hay un valor asignado que yo creo que viene de la academia, que no viene de otro lugar, yo creo que ahí es eso. Pero bueno, en base a eso y en base a los contextos en los cuales yo estoy, desde un lugar te puedo decir que el teatro ocupa un lugar potencialmente para encontrarse, para habilitar la palabra, para resolver situaciones emotivas, con el ámbito propio, pero también con el ámbito social, de cómo discutir lo común, yo creo que desde ahí el teatro tiene también esa función noble, ¿cierto? Tiene una doble función, una función noble para cuando uno quiere habilitar esa nobleza del teatro, esas cualidades de gran valor, de fuerza emotiva que tiene el teatro, pero también tiene ese otro lado que es efectivamente para quien lo conduce, que es lo que hablamos denante, si hay alguien que no conduce, no un proceso, pero si la vida, desde el teatro con otro y no se hace desde una idea horizontal esa idea transformadora no es tal, parece tal, pero no lo es, se transforma en un lugar de poder para quien lo conduce, de decirle al otro que sentir o cómo verse beneficiado con ciertas ideas, como unos, los que tienen más palabras instauran en otro tu propia idea, ahora, eso es un aprender, eso también lo he ido aprendiendo pero efectivamente yo creo que el teatro tiene esa doble función para bien o para mal y en el otro contexto, en el contexto de colegio que es el primero que te mencionaba, en el contexto desde donde estamos ahora que es en Maile, que no es una escuela de teatro, que no es una institución, que no busca ser una institución, sino que busca ser un lugar de hacer la vida, aquí nosotros hacemos teatro pero no para transformar nuestro lugar, no porque creemos que tenemos que cambiar nada, al contrario, creemos lo que tú me decías al comienzo yo creo que nosotros somos los que nos hemos venido transformando con este lugar, es un proceso inverso y

	desde ahí el teatro aparece en función de los encuentros, de localizarse con lo común, de cómo celebrarnos a momentos, cuando tú perteneciste a un grupo de creación, cómo nos celebramos, cómo la gente se encontraba con esa idea, cómo veía y se sentía también feliz que desde tu propia tierra surgiese algo artístico bello y no desde la academia, no desde el programa de que te viene y te visito y se mandan cambiar, si no que tu logras identificar al vecino, logras ver al común y corriente dentro de tu propia comunidad, pero nosotros aquí en Maile tenemos ese proceso inverso, es por consecuencia de cómo la sociedad nos toma, nos recoge, nos acoge, que el teatro nos surge más tarde y desde ahí estamos experimentando, también hemos aprendido también si somos artistas o creadores o que tenemos esa idea desde la belleza u otra belleza, en algún momento también nos encontraremos en este poder de transformarnos, siempre es así, no lo veo con claridad todavía, creo que con los años podría hablar más de esto, yo creo que la academia tiene mucho resuelto de esto, no aquí en Chile quizá, pero en Argentina hay mucha cosa resuelta con respecto al Teatro Comunitario y como resuelve la vida, en Chile nosotros perdimos eso, no tenemos vida comunitaria, entonces desde ahí es difícil pensarse que el teatro pueda mejorar eso, pero eso, potencialmente yo creo que hay muchas cosas de las que uno puede trabajar, como te decía, cuerpo, emoción, la palabra, las ideas, la tensión con los conflictos, como instalar un conflicto, como resolver un conflicto, como el teatro también le da lugar a los cuerpos, desde ahí yo creo que es un gran valor que el teatro logra visualizar los cuerpos, el otro, darle valor, significado, destacar su belleza, esas cosas sí y esas sí transforman porque tienen que ver con la regulación de tu autoestima, con tu confianza, ¿no? El teatro también tiene y trae consigo algo muy político, entonces cómo es político permite discutir con mayor agudeza las cosas, no son acuerdos simples, sino que son acuerdos más complejos y eso también es una gran potencia, que quienes hacen teatro la tienen más clara en ese sentido y si eso potencialmente es un poder transformador entonces eso habría que considerarlo.

E3.3	P: Genial. Ya, mira, ahora me gustaría que me contaras de alguna experiencia en Maile como de algún encuentro, algún seminario, de algún taller que se haya vivido y que me hablaras de ¿quién eran las participantes, cuánto tiempo duró?
E3.4	R: Ya, todo en el sentido de la transformación.
E3.5	P: Claro, desde esa idea, y más que nada desde la experiencia que observaste y viviste.
	R: Ya, bueno, mira, yo creo que una de las experiencias más significativas que hemos tenido aquí en el territorio ha sido la formación de monitores para las artes circenses, de la cual tú fuiste partícipe, porque fue una experiencia en la que incorporamos conceptos de transmitir lo que nuestra experiencia nos decía a través de profesores que pudiesen también enseñarnos sus oficios, sí, oficios principalmente, malabar, música, teatro, permitió trabajar colectivamente y en ese sentido, en ese proceso de creación colectiva, porque fue más bien un proceso de creación que era compartirlo con el territorio, con Maile la Poza, con Maile el Monte, iban a hacer funciones aquí mismo en la residencia, en Maile la Poza, significó que la gente no creía que pudiesen ocurrir cosas de ese nivel de belleza en tu territorio campesino y eso ligado a la idea de construir memoria y no casual, pero eso sólo se puede hacer si tú estás habitando un lugar, no puedes al construir memoria a flashback, los flashback lo único que descompone es la memoria o la construye desde otro lugar digamos, eso permitió que la gente valorara mucho entre comillas lo artístico, que se sintiesen parte de lo que aquí ocurre, porque ocurría en tu tierra poh, eso por un lado, y por otro lado es que en términos colectivos hubo

	una transformación porque muchos de los que ahí tomaron el taller que no habían hecho escuela artística antes, terminaron estudiando circo, malabar, y se dedicaron, y se están dedicando, no todos, pero muchos de ellos se están dedicando a eso, entonces significó que caló profundo lo que hicimos. Porque al contrario y ahí yo creo que también es mérito de las artes en general, que al contrario de otros oficios, como no te los enseña una escuela formalmente, tu lo tienes que construir todo y si tú no tienes la disciplina ese todo no tiene puerto, y se te desgrana la composición de tu educación y autoeducación, pero aquí estamos construyendo esa idea de la disciplina, de la construcción de una posibilidad del arte como un oficio, entonces esa experiencia a nosotros nos dió luces, no la hemos podido replicar porque efectivamente también es demandante, este año la vamos a volver a retomar con respecto a la celebración de Maile el Monte y su fiesta y su chacrero y campesinado y productores, vamos a poder de nuevo armar y crear personajes que queden aquí y que sean del territorio y que esa fiesta se reproduzca en el tiempo, entonces crear también un poder transformador social, pero no sólo desde el teatro, sino que desde las artes en general, entonces hacer crecer un rito, eso es lo que estamos buscando ahora, entonces yo me recuerdo de esa experiencia que ha sido de gran significado.
E3.7	P: Y en esa experiencia, ¿Quiénes eran los participantes? ¿Eran jóvenes?
E3.8	R: Sí, todos eran jóvenes de distintos ámbitos, dedicados a distintas cosas, algunos al teatro, otros a la música, otros que eran de psicología, asistentes sociales, y muchos chicos, así como buscando en realidad, era muy diverso, eran cuántos, ¿20? ¿15? y todos muy variados de distintos lugares de interés.
E3.9	P: Y ¿Cuántas horas a la semana se realizaba?
E3.10	R: Nosotros estuvimos esa vez dos semanas ¿te acuerdas? Y esas dos semanas

	trabajamos diariamente alrededor de 6 horas más o menos, pero convivíamos casi todo el día, entonces el ejercicio creativo tomaba entre 4 o 5 horas, pero convivir era todo el tiempo. Entonces por tanto la creación no terminaba cuando terminaba el ensayo, se seguía buscando, había tareas para el siguiente día.
E3.11	P: Y en ese proceso, ¿Qué metas te planteaste a desarrollar durante el proceso, o qué objetivos perseguías?
E3.12	R: O sea, primero encontrar un ejercicio de belleza, porque aquí la tarea para estos territorios es encontrar una estética, una belleza, bien occidental la que hicimos en esa ocasión porque eran payasos, clowns, pero que en sus personajes en sí eran muy populares, entonces, aquí la tarea es cómo construir ejercicios de belleza desde lo que somos, por lo tanto encontrar una forma, un volumen, un color, una textura que hable de nosotros mismos, para construir una idea de pertenencia, de esos elementos de composición entonces la tarea principal era lograr construir un ejercicio de gran belleza y de sentido de belleza y con eso no quiero decir construir el "Circo du Soleil" porque eso para mí no es belleza, es un efecto estético pero para mí no es belleza, yo sé que mucha gente que entiende eso como la gran belleza, para mí no lo es, no alcanza a tener ese rango, está muy por debajo de eso, aquí logramos tocar algunas cositas, la belleza de que te conmovía, que te hacía sentir, que tu mirabas tu entorno y el telón de fondo era una plantación de choclo, o que el árbol real estaba haciéndote la sombra que era parte de tu decorado, tenía otro significado, tenía un significado profundo de pertenencia, de por un momento pausar tu vida y reposar, festejarte poh.
E3.13	P: Y esos objetivos o esa meta se mantuvo durante todo el proceso, buscar esa

	belleza.
E3.14	R: Sí, en términos de creación estuvimos siempre detrás de eso, por supuesto también había otros objetivos como transmitir algunos conocimientos técnicos del malabarismo, de la creación y de la composición y ese tipo de cosas.
E3.15	P: Y desde eso, ¿Cómo abordaste tu este proceso, como facilitador, como quien estaba guiando este proceso?
E3.16	R: A mí me tocaba, me ha tocado siempre, la verdad, conducir procesos.
E3.17	P: Pero en este caso en particular, ¿Cómo lo abordaste, desde qué lugar?
E3.18	R:Desde lo colectivo, desde la idea de lo común y de lo colectivo, que siempre es una crisis, porque estamos tan acostumbrados a que alguien tome las decisiones por nosotros y entiende lo colectivo como la creación, y la creación desde el lugar de la estética, y de la estética arriba de un escenario, entonces estamos deformes, estamos descompuestos, estamos tremendamente colonizados de esa idea, y esa idea es deforme, no es así, entonces trabajar desde lo colectivo es hacerse cargo de llegar a la hora, hacerse cargo de llegar con propuestas para la creación, hacerse cargo de lavar la loza, de poner la mesa, hacerse cargo de dejar limpio, tareas titánicas, tareas que no logran nunca tener sentido en los colectivos jóvenes, digamos, que tienen la vida no resuelta pero que están acostumbrados a pagar por todo, entonces aquí el trabajo es otro, el trabajo es abordar lo colectivo. Entonces, con el tiempo varias crisis tuve en ese proceso porque esa era la meta de fondo, la meta de "Maile residencia artística" es crear procesos colectivos, pero que se entienda con lo colectivo, pero que se entienda con lo colectivo, nosotros queremos que cada vez que venga un grupo aquí, nosotros colonizar por así decirlo, feo suena, pero es que nuestra forma se instale en el lugarcito del otro, no que

	traigan la forma, que si tienes 15 personas y a 10 hay que ir a buscarlos a Trafun, pero vienen 2 en autos y vienen solos, el siguiente ensayo, ¿tu puedes mover a la gente? Nuestra forma se tiene que instalar, si ellos dicen "no, no puedo" entonces tú no tienes nada que hacer acá poh. Porque no se entiende lo colectivo, lo colectivo es compartir, desde que con nosotros, en la experiencia, estoy dando ejemplos para que tu entiendas también y te recuerdes que el vecino trae 200 fardos y tuvimos que ir a bajar los 200 fardos y entre todos ustedes lo hicieron en 20 minutos, ese hombre iba a estar toda una mañana seguro o toda una tarde descargando los 200 fardos, pero entre todos lo hicimos en 20 minutos, y a muchos les generó roce, les generó malestar, porque se les ensució la ropa, les generó ruido en el cuerpo, pero lo colectivo no está radicado en el ejercicio creativo, lo colectivo está radicado en lo común y lo común si está en este territorio lo común es lo territorial, porque cuando se echa a perder el camino, ahí la tarea es común, ¿Por qué? porque dejai de poder pasar, pero como lo otro se toma se toma, entonces la tarea de fondo es lo común y como se trabaja lo común, es un misterio, porque nosotros lo trabajamos desde la idea cotidiana, para otra vez será traer ideas para la creación, pero a nosotros nos funciona mucho esto, porque además hay muchas cosas que hacer, regar, cuidar plantas, hacer pan, vivir comunitariamente, ceder en el espacio privado, ceder, ceder. Aprender a ceder en el espacio privado, compartir, si alguien fuma y el otro fuma y no trajo cigarros, estamos a 40 kilómetros de la ciudad, no hay donde comprar, compartir el cigarrito, entonces hay mucho de eso ahí. Entonces hay mucho de eso ahí, esa es la tarea de fondo de ese ejercicio creativo, porque además son desafíos, nosotros cada vez que hacemos cosas acá estamos aprendiendo a vivir con otros.
E3.19	P: Y en ese caso, en tu forma de abordar el proceso, y en la forma colectiva de abordar el proceso, existió algún referente teórico al cual tú puedas decir como, no sé, la visión de "Paulo Freire" yo la tomé y me influyó en la forma de ver esto.

E3.20	R: No, los teóricos míos, los grandes teóricos, los grandes maestros de esa teoría son mi papá, mi mamá, mis abuelos, los vecinos que han hecho vida comunitaria, que son los grandes maestros y mis grandes referentes, también hay algunos que no los tomaría ni llorando porque sus formas son tremendamente discutibles, pero hay otros maestros, mi vecino Luis, es un maestro en el sentido de lo común, de cómo espera el tiempo, como escucha, como pone su celo, como pone sus medidas, no sé, a otros les servirá Paulo Freire, Barba, la gente de Argentina, pero a mí me sirven estos teóricos, poh, que me gustaría que hubiera ancianos con más palabras en nuestras zonas rurales, que nos puedan entregar más material, de cómo se resolvían las problemáticas comunes, no tan individualistas sino que más desde la instalación de lo común, de lo colectivo, que eran maestros antiguos, que fueron perdiendo, esos son mis teóricos, siento no nombrarte ninguno capo.
E3.21	P: ¿Cuál fue en este proceso que viviste con esta creación colectiva, con este colectivo, cuál fue tu diagnóstico inicial con el grupo y con qué te encontraste al final? Cuando partieron.
E3.22	R: Sí, mira, el diagnóstico siempre que armamos grupo siempre es triste el primer diagnóstico, es desesperanzador verlos llegar en sus cuerpos, en sus formas, en cómo se sientan, como esperan, en sus tiempos, luego cuando empiezas a crear, el nivel de los egos, qué tipos de egos, es un poquito abrumador por un lado y desolador, dices, "chuta que tenemos pega aquí". Porque llega todo, llega todo el daño de la ciudad, todas las formas llegan y se instalan aquí, y eso tienes que corregirlo en una semana y es todo el rato discutir, es todo el rato "no, eso no". Por darte un ejemplo, la idea colectiva, la idea de lo común, la idea de cómo el cuidado, 5 cabros arriba de una hamaca y con sentido común tu sabes que una hamaca no te aguanta más de 2, entonces

	¿cómo lo haces entender? Dándoles la clase larga, o decirles "rompe paga" entonces les resuena el bolsillo, entonces son cabros tremendamente materialistas, y como les resuena el bolsillo, se bajan, pero se restringen y ya no se suben a la hamaca, entonces es un mundo, como acompañas ese tú, como guías eso, como está todo el rato la tensión, entonces para quien conduce en una residencia artística como la que estamos parando es súper desgastador, porque nosotros vivimos aquí mismo, entonces no me pierdo ningún detalle, estoy arriba descansando y escucho el comentario del otro de cómo hace su forma, después tú te das cuenta en el viaje que ese individuo entiende que las reglas del juego son lo común, pero en la intimidad se mueve y funciona individualmente, entonces se vuelve, opera funcionalmente, ahora es colectivo y ahora... Entonces te das cuenta de todos esos mundos, volviendo a la pregunta de ¿cómo yo abordo eso?, ¿De cómo es el diagnóstico?
E3.23	P: Cómo tú los encuentras, estos grupos, al principio y cómo los encuentras al final.
E3.24	R: El diagnóstico es ese al principio, ya para el final y a la mitad de viaje tu te vas dando cuenta también que hay algunos que están dispuestos a ceder, que sus búsquedas son también ceder, que si uno es amable, cariñoso, no amoroso, sino que cariñoso también y directo en el lenguaje, decirles "no chiquillos, miren esto, pasa esto" se hace amable, porque van apareciendo sutilmente la idea del colectivo y van entiendo la idea y van poniéndose como desafío la ruta de lo común, que no necesariamente es colectivo, lo común responde a veces a un hecho puntual "se te rompió la estufa, no podemos cocinar" y aparece altiro lo común, "chuta y a dónde cocinamos" pero que no es colectivo, que son cosas distintas. Pero siempre el final tiene esa calidez más humana, se recupera, pero es muy intenso, entre medio es muy intenso, muy caldeado, muy ardiente, algunos no les gusta que se les corrija, están muy en sus egos, como se creen y se sienten artistas, se comportan también como pequeños y grandes burgueses, con toda esta idea de artista burgués, que de

	ahí viene, y no como de un oficio más, el oficio es una cosa más sencilla, más simple, menos incidental, no hay tremendas transformaciones desde el artista, eso es lo que pienso cuando yo trabajo colectivamente, es más simple todo, pero el artista no lo quiere ver simple, se complejiza para limpiar el baño, le cuesta.
E3.25	P: Y al final entonces, este proceso, con esta imagen del artista burgués un poco, en eso empieza a ceder, a abrirse en espacio.
E3.26	R: Sí, se abren porque ven que el trabajo es más simple, que uno, bueno, la Mari, las chiquillas, la Angélica, la Carolina empiezan, han venido haciendo más de todo, son operativas, pero también son creadoras, pero también pueden barrer, entonces se dan cuenta los chicos, no son tontos, entonces se van transformando en eso, se quieren sumar a esa idea, les parece una idea bonita, a muchos les ha servido, porque las han implementado en sus lugares de trabajo, la casa overol, en Osorno, creo que hay un par de chicos que pasaron por aquí que implementaron esa idea, discutieron sobre qué es lo común e incorporaron elementos comunitarios e incorporaron elementos de discusión más política con respecto a cómo se van a mover, entonces ya no es tan ingenuo todo ¿no?
E3.27	P: ¿Y de qué manera fuiste evaluando el proceso? Cómo ir viendo de qué manera se iba avanzando o si se estaba generando algunos cambios, evaluar el proceso en sí mismo de decir tú fuiste observando y tomando nota o...
E3.28	R: Es que lo que pasa también, es que como no es escuela esto, yo ni la Mari, ni nadie toma nota, no estamos para evaluar, también es una forma distinta de abordar el trabajo colectivo. O sea nadie evalúa, es como en toda familia, o como toda comunidad, insisto sobre la idea del camino, si el camino no está operativo, si está lleno de hoyos como lo tenemos acá, entre todos van, le dan

	un par de paladas al hoyo más grande y vamos arreglando las cosas. Por lo tanto el ejercicio de la evaluación sólo se instala cuando hay alguien que tiene ese lugar para evaluar, nosotros no nos damos ese lugar, lo que nos pasa es que cuando las cosas no están funcionando como uno espera, uno lo habla, colectivamente entonces la evaluación es colectiva, entonces, el colectivo tiene que encontrar voluntarios individuales o colectivos para resolver la cuestión "oye cabros, no hay agua, qué vamos a hacer" Hay que ir a buscar a Maile la Poza, ya entre todos iremos a buscar un auto, a buscar agua. Y resolvemos la tarea ahí, entonces no alcanza a haber una evaluación, nos quedamos sin agua, qué pasó, hagamos el diagnóstico, luego qué pasó, no alcanza a existir ese ejercicio.
E3.29	P: Es un ejercicio más práctico.
E3.30	R: Más práctico, por lo tanto, el beneficiario, se ve beneficiado gracias a lo que colectivamente se resolvió, o perjudicado, dependiendo.
E3.31	P: En este caso, ¿Qué técnicas teatrales se desarrollaron?
E3.32	R: En esa ocasión fue circo, malabar, creación y composición escénica, música.
E3.33	P: ¿Qué temáticas se abordaron? En la creación colectiva.
E3.34	R: Lo que pasa es que las temáticas ahí nacían desde la idea territorio, no lo podíamos evitar, éste era el territorio, por lo tanto teníamos que tomar elementos del territorio, una carretilla, elementos escenográficos que hablaran del territorio, por lo tanto la temática era también visual, pero los temas, un gran tema no había, sino que había momentos donde los personajes salían a contar lo que a ellos personalmente les pasó y como hicimos surgir personajes de los clowns, y esos clown tocaban, cantaban, pero no había un gran tema en esa ocasión, este año que viene para febrero, vamos a trabajar sobre un tema.

E3.35	P: ¿Cuáles fueron los momentos claves de creación? Y en el proceso en sí de colectivo. Que tú puedes identificar como hitos trascendentales en...
E3.36	R: Sí, los momentos de parálisis de los que buscan en términos creativos, estamos hablando de términos creativos, yo creo que hay momentos en los que se quedan paralizados, que no sabían qué más hacer, que se quedaban cortos de ideas, que tenía que ver con sus propias búsquedas. Por más que uno les pedía material de creación no llegaba no más. Se quedaron paralizados, en muchos momentos pasó eso, pero por sobre todo a mitad de proceso, cuando estábamos subiendo, a punto de empezar a volar, ¡Pum! se chantaban, muchos quedaban ahí atrapados cuestionándose y haciéndose casi preguntas existenciales. Pero aparece todo este mundo de la academia que lo paraliza al otro, porque empieza a buscar razones para moverse, entonces ese es un momento. Otro momento hito clave, son, toda esta tensión del arte previo a, ¿no? Ese momento clave también ya más bien desde el proceso de guía es felicitar al grupo, que quedaban todos muy contentos, felices, ganas de festejar, antes de y posterior a eso que fue una alegría tremenda para todos darse cuenta del logro, ¿no? Son como 3 o 4 hitos importantes, que son más bien pedagógicos, vienen como de ese ámbito, porque como era un proceso creativo...
E3.37	P: Es que la otra pregunta era ¿Cuáles fueron los momentos difíciles? Pero igual están relacionados ¿o no?
E3.38	R: Yo creo que son los sociales, los momentos más difíciles son que la gente no se atreve a estar con los que no conoce, yo creo que en términos de grupo fue muy así, muy complejo, o trabajaban en pareja o se quedaban los amigos con los amigos, pero les costó mucho derribar esa frontera, de que se conociesen, que valoraran lo que el otro estaba haciendo, de dejar de trabajar,

	de salirse del espacio de confort, yo creo que fue lo más difícil, eso desde el ámbito de la creación y en el ámbito de la vida cotidiana, lavar su plato, dejarlo limpio, desocupar, barrer, no, muy difícil, muy muy complejo eso. Esos son los puntos críticos sociales.
E3.39	P: Y en Maile, en los distintos procesos que se han llevado, ¿Qué lenguajes o técnicas teatrales o artísticas se abordan en este espacio?
E3.40	R: Uh, nosotros hemos hecho abordar, ya ni recuerdo, desde diseño gráfico, máscara, música, intervención de espacios públicos, danza, diálogo, documental, discusión-conversación, nada más que conversación, hemos probado mucho en estos años, un montón de cosas y todo eso ha ido construyendo comunidad, somos más vecinos con los vecinos, ya los vecinos llegan, ¿cachay? Tenemos un mundo creado acá, los vecinos confían en nosotros, nosotros también incidimos en la vida compartida.
E3.41	P: Y eso al principio no era así, los vecinos no llegaban acá.
E3.42	R: No, no llegaban, pero los vecinos son parte, o sea, ahora creamos una organización, más de la mitad son vecinos de acá, de los cuales nosotros confiamos, no pudimos invitar a cualquiera, no podemos ni debemos, pero invitamos a los que más confían en nosotros, los que nos tensan, entonces, pero si ya, ¿Cuál era la pregunta ahí?
E3.43	P: No, era cuáles eran los lenguajes y técnicas que se desarrollaban en Maile.
E3.44	R: Claro, mucho diálogo, hay mucho diálogo, estamos metiendo mucha conversación.
E3.45	P: Volviendo un poco a lo de los vecinos, ¿en qué punto empezaron a asistir

	acá?
E3.46	R: Los vecinos desde que llegamos empezaron a llegar, pero de a gotera, de a poquito, ahora que hemos tenido 2 años como medio suspendidos están como lejos, pero nosotros salimos, nosotros estamos más afuera, estamos participando en organizaciones sociales del agua, de la junta de vecinos o temas comunes de problemáticas más comunes, estamos mucho nosotros más afuera, porque hemos suspendido muchas cosas acá, pero vamos de nuevo a retomar, pero desde siempre los vecinos, y en el último tiempo donde nos vinimos a vivir acá ya la cosa se hizo más presente, las discusiones tienen más profundidad, estamos sembrando con los vecinos sembrando en media, un vecino amigo compró una tierra más allá y la compartimos, ellos meten sus animales ahí, no estamos haciendo vida común y hay cosas que nosotros compartimos, los vecinos no tienen plata, nosotros ponemos algo de plata, ellos ponen trabajo, entonces hay un montón de cosas que estamos haciendo. Tenemos la idea un proyecto negocio que como se llama Emporio chiquito, es un sueño, un sueño comunista, es poner un emporio chiquito allá a la entrada o en algún lugar y ese emporio tiene que estar abastecido siempre, una reserva para la comunidad, hay plata de por medio pero no hay nadie atendiéndolo, entonces quién necesita, viene, saca lo que necesita y tiene dos opciones de pago, lo deja en efectivo, se va, paga se lleva su vuelto, hay una caja ahí de dinero y la otra es anotarse en un cuaderno y lo paga a fin de mes, pero eso con la gente que solo tiene la confianza de los que han construido confianza, yo creo que el otro año lo vamos a empezar a hacer, entonces quien quiera tomarse una cerveza rica, quien necesita azúcar, el que necesita harina, está el emporio. Vamos a ver si funciona, es otra forma de hacer lo común, porque lo común tiene que ver con la confianza, o sea si un día llegamos a que ese negocio es rentable por la pura confianza y nadie lo atiende, el que lo atiende es quien viene a comprar, nos pegamos un salto en la vida. Vamos a ver qué pasa.

E3.47	P: Me gustaría que me hablaras un poco de la institución, de la mirada social que tiene, de la visión que tiene, desde tú también perspectiva, siempre desde tu experiencia.
E3.48	R: Bueno, hablando un poquito del Santa Cecilia, mi experiencia ahí ha sido bien reconfortante en términos personales, pero lo que siempre me pasa, que todos los seres humanos entramos en crisis, en lo personal, pero también esas crisis son gatilladas por donde te encuentras por los lugares donde uno se encuentra y el Santa Cecilia no está ajeno a eso, hay días y tiempos en donde uno está mucho más entusiasmado, porque está muy de acuerdo, pero hay periodos en los que uno está muy en desacuerdo y este es un periodo en el que estoy en desacuerdo con muchas cosas, pero también entiendo que esos desacuerdos pasan porque ellos han tenido que tomar posiciones y resolver por la presión que el estado va ejerciendo sobre los modelos de educación, entonces ante eso han tenido que tomar decisiones de urgencias, decisiones tardías, la operación ya con el ejercicio mismo de la docencia, en relación al adulto con los niños creo que cada vez empeora más, se está volviendo atrás en algún momento con respecto a la relación de ese tipo, se está haciendo conductista, creyendo que no se es, y a mí eso me pone un poquito triste la verdad, como que me distancia y me ofusca, antes yo recomendaba mucho el Santa Cecilia, ahora lo recomiendo menos, porque veo los niños de campo libres, ¿qué les voy a recomendar el Santa Cecilia? ¿Para qué? ¿Qué les puede enseñar el Santa Cecilia con respecto a la libertad? ¿No? Claro, porque la libertad es física, es una conducta pero también la libertad es un sentir y la libertad en sí está hoy día cada vez más documentada, entonces esos ejercicios de, documentada en el sentido de que tú eres libre en la medida de que si tienes o no tienes más ingresos, así se entiende hoy día, entonces claro, espacios en donde se nos hace creer que la música o el arte te genera libertad, no es así. Eso es una verdad a medias, no es tan así, te hace sentir bien, te hace sentir más placentera tu vida, pero si vuelves al trabajo ingrato, al trabajo de

	mierda que tienes, es funcional no más. Entonces ahí hay un ejercicio de revisión nuevamente, yo creo que así como la educación en este país está y ha estado siempre en América y en el mundo inclusive en la construcción de república, yo creo que el Santa Cecilia en ese sentido todavía está muy en eso, pero es por las circunstancias políticas que este país ha venido pasando, al contrario de otro tiempo, hoy en día son cada vez más republicanos, entonces la educación tiene esa exigencia, tienes que construir ciudadanos republicanos.
E3.49	P: ¿Cuántos años llevas haciendo clases en el Santa Cecilia?
E3.50	R: Este es el décimo primero
E3.51	P: Ya, 11 años, y actualmente ¿a cuántos cursos le haces clases?
E3.52	R: Yo hago clases desde séptimo hasta cuarto medio pero no todas las clases, ellos tienen 6 horas por nivel y yo solo hago un área, una asignatura que se le llamó "Academia" hasta segundo medio, tercero y cuarto hago la disciplina en toda su magnitud, que es creación, que es teoría.
E3.53	P: ¿Y eso a la semana cuántas horas son?
E.3.54	R: A la semana en ese colegio yo doy 21 horas de clases
E.3.56	P: ¿21 horas de clases como trabajo en aula?
E.3.57	R: Menos trabajo en aula, son como 16 horas en aula y el resto preparación de material y ese tipo de cosas.

E.3.58	P: Pudiésemos hablar de una experiencia en particular que hayas tenido o un proceso que hayas vivido como con algún elenco o algún curso de creación, o puede ser también en general, como prefieras.
E.3.59	R: Pero, ¿Cómo proceso?
E.3.60	P: Claro, como proceso, por ejemplo.
E.3.61	R: Pero qué quieres que hable de eso.
E.3.62	P: Yo creo que pueden ser ambas, por ejemplo, preguntarte, va más como desde tu espacio como facilitador, como profesor, como desde qué lugar abordas este espacio de clases o desde que lugar tú como facilitador lo abordas.
E.3.63	R: Para mí esta idea del facilitador o el profesor siempre ha sido muy compleja, porque para mí siempre ha sido una idea muy política y de poder, entonces siempre ha sido un problema para mí, un buen problema, un problema interesante, un problema de existencia, un problema sentido, un problema ético, muy dinámico para mi vida, por lo tanto no me creo ese cuento mucho yo. Creo que es una insolencia que algunos se creen aférrimos a esas ideas del título que les entrega la universidad, ya se creen lo último y de ahí nadie los mueve, son puro, unos ladrillos que no tienen idea de nada porque hasta ahí queda la vida. Entonces eso es lo que yo pienso, y con respecto a eso, yo creo que hay varios momentos de mi vida en esa idea de encontrarme con los otros y me paro de esa idea, de encontrarme con los otros y hacerme cargo de mi lugar político, la edad que tengo y mis saberes, que entiendo que en algún lugar son de mucho privilegio, yo tuve suerte de tener una educación en teatro muy muy avanzada desde donde yo venía, de ser un campesino, pasar a una escuela de teatro que venía desde el primer maestro y

	discípulo directo de un gran maestro creador de un método de trabajo en el mundo que es referente en muchas escuelas y que ese maestro mío fue discípulo de ese maestro, no hubo ningún libro entre medio, no me leí ninguna definición de Internet, sino que fue transmitido oralmente, directamente y de haber sido su discípulo directo por muchos años de este maestro, me sirvió y me dio luces para muchas cosas, no sólo desde el teatro sino desde la experiencia de vida que ellos traían, por tanto, mi lugar en aula con los jóvenes, es experiencial siempre y como me hago cargo de mi lugar es tensar mucho, no es reproducir el método prusiano de la educación sino que es instalar siempre preguntas, formas, relaciones, intereses, espíritu, voluntades, la pregunta es, bueno y por qué están acá, ya pues juventud, háganse cargo de su lugar, de su cuerpo, de su salud, de su visión, de sus búsquedas, de sus preguntas, de sus tensiones, ya pues, cuestióneme lo suficiente, no me venga a mí a dar el favor o la razón pero no la tengo, entonces desde siempre he sido muy dinámico, porque eso ha generado mucha aspereza en cada uno de los grupos. Ahora si vengo a preocuparme un poco, porque efectivamente durante tantos años de hacer ese trabajo está tan instaurada esa forma que muchos chicos esperan llegar a eso para vivirlo, entonces me dan la razón y el amén en todo y eso es un problema, yo creo que tengo y es lo que he venido haciendo, de la escuela vengo saliendo, de tener tanto horario completo a tener 20 horas y 16 horas en aula más menos, me ha permitido estar aquí contigo hablando, mirando lo que estamos creando, disfrutando más mi propia vida y no llegar a viejo y decir voy a disfrutar mi vejez, quiero vivir una vida saludable y muy comprometido con mi tiempo, mi tiempo que es este, mi tiempo rural, entonces cada grupo me ha enseñado cosas distintas, cada grupo me ha puesto en un lugar de quiebre siempre, pero los últimos años está pasando un poco eso, que están esperando que entre el director de teatro a escena porque en tercero medio van a conseguir cosas increíbles y muchos de ellos se van a lucir, porque ese ha sido mi decisión de que no haya ni uno solo que en escena no pueda decir algo, entonces en base a eso, que desde ahí tengo esas crisis.

E.3.64	P: ¿Qué metas te has planteado a desarrollar en alguno de esos procesos o en el mismo proceso de hacer clases?
E.3.65	R: Cada vez ser más técnico, estoy tratando de impulsar no solo en el teatro la tensión de que a un profesor o artista le preguntan para qué sirve el arte se dan puras vueltas de carnero y terminan diciendo "porque es el amor" encuentro que es una reverenda huevada esa, creo que habla de su ignorancia y su falta de prolijidad con respecto a que el arte es ciencia, es biología, es física, de que el arte ocupa herramientas de la química y que si tu no las tienes conscientes no estay haciendo nada, porque entrai al aula como un ignorante y no poh, soy del ámbito del teatro, pero tengo que entender que la vibración musical genera sensaciones en el espectador y eso es matemáticas y es física, entonces mi desafío hoy en día es instalar esa idea más abierta del hacer teatro, ya el espacio, no como espacio y tiempo, ya, pero ponme eso en concreto, si hablamos de espacio, hablemos de física y si hablamos de tiempo, hablemos de relatividades poh, hablemos de las relatividades del espacio tiempo real, concreta, capaces de poder modificarla y el teatro tiene ese resorte, tú puedes hacer pasar tiempo en escena, es más física, entonces es meterle más herramientas técnicas al lenguaje expresivo teatral, para que alguien venga de un ministerio o la política de turno te haga la pregunta ¿Y para qué sirve? Para esto, porque un teatrista que entiende el espacio y su movimiento, va a construir mejores edificios y arquitectura para que ese individuo que está en esa sociedad sea su movimiento más fluido y no lineal como hoy día porque en las líneas no entra más gente, entra menos gente y porque es necesario entender la espacialidad también desde otros lugares, sirve para eso el espacio motivo no es solo realización del súper yo, sino que es complejidades con la memoria presente, pasado y futuro, entonces es complejo, bueno, estoy en la etapa de complejizar, y la educación donde está hoy día y como la toman los ministerios es muy pobre, es muy básica y es muy pobre, falta profundizar, falta más gente culta que sepa y falta gente más honesta que diga "yo no sé" y que se ponga en retirada y que los lugares formados en este país se hagan

	cargo de sus lugares.
E.3.66	P: Esas metas, fueron siempre así o cuando partiste en esto haciendo clases o todo
E.3.67	R: No, las he ido descubriendo, cada grupo, es una experiencia de los grupos, cada grupo te va entregando a ti, a mí por lo menos, no repito la fórmula nunca, o sea arriba parece que se mueve el agua igual o que no hay tormenta, pero por debajo está pasando de todo, esa es la sensación que yo tengo con respecto al trabajo en lugar de escuela, en este caso el colegio artístico, por tanto estas preguntas se fueron generando en el tiempo, y en las experiencias compartidas en otros lugares, en Colombia, en Perú, ahora en Argentina, que su forma de ver el mundo te va entregando luces, porque todavía el arte en la educación es muy intuitivo y el lenguaje es tremendamente intuitivo, entonces todo queda como en la sensación de que el arte sirve para ser mejor persona, ya, ¿y? ¿Qué más? Y ahí te quedaste corto, entonces no puede ser, porque no es, no lo es, no es así, entonces hay un montón de factores de discusión que son más técnicas, que son más profundas y que requieren de un lenguaje de mayor precisión para hablar de arte en la educación, entonces ahí yo siento que estamos en ese sentido, por lo tanto esas metas se fueron dando en los procesos de búsqueda que en mi caso me ha ocurrido y que los cursos van entregando, sus inquietudes, sus miedos, todos los vacíos y todo te van generando así esa pregunta.
E.3.68	P: Para desarrollar esta parte de la entrevista, me gustaría que habláramos como de un proceso particular y creo que pudiese ser la creación colectiva que se realiza con tercero medio y creo que puede ser la más reciente que se hizo, tal vez.
E.3.69	R: La de invisibles.

E.3.70	P: Como para tener un proceso súper conciso y claro para hablar, cuál fue, nuevamente el diagnóstico inicial con este grupo curso al principio de este proceso de creación.
E.3.71	R: Bueno, aquí cabe explicar lo siguiente, en tercero medio hace dos o tres años vengo tomando la creación y la dirección de Teatro y Música, pero el proceso de búsqueda de instalar un tema lo está realizando otro profesor que es Bonnie Monsalves en segundo medio, entonces desde ahí nace la idea, la búsqueda, ese propósito, es una larva y en tercero medio tu tomas un poquito de esa larva y tu derechamente sabes si esa larva tiene posibilidades de salirle alas o seguir siendo larva, ahora no es tan así porque en definitiva el proyecto te exige que le tienen que salir alas a la larva si o si, y hay larvas que no tienen alas, entonces hay que hacerle las alas, hay que ponerle el cuerpo de la gran mariposa bella que tiene que llegar a ser, eso por un lado y una vez que yo visualizo, porque lo vengo viendo de antes es darme cuenta en términos estéticos para donde va y en términos políticos, porque nosotros, el colegio artístico sí el gran mérito es que segundo y tercero medio construye un teatro muy comprometido, no toma los temas y te saca risa, si te saca risa te ríes de tu propia realidad, entonces es un gran ejercicio político y en el caso de la obra "Invisible" fue un remezón para mí porque yo creía que no había que hacerlo así como estaba, yo vi una visión muy del hogar de cristo, muy católica, muy de iglesia y de la peor iglesia, no la iglesia del padre Pedro que es un gallo mejor parado digamos, parece ser, entonces no me gustaba a mí, y un proceso que no fue bien conducido por los profesores, porque puras caricaturas con respecto a eso, entonces ese fue el diagnóstico con respecto a eso, un diagnóstico muy pesimista, entonces empezaron a bajar los demonios de abortar o peor, declararlo, porque lo declaré, esto no tiene patas, así como está esta cuestión es una obviedad, una tontera, es una ñoñería así, no se puede trabajar así, y entre medio el cura que es el sostenedor viene a hablar conmigo y me manifiesta exactamente lo mismo, me dice, Víctor estoy preocupado, este proceso cómo lo vas a abordar tú, así como está no me gusta.

	Porque eso es del hogar de cristo y nosotros no somos eso, me dice. Entonces yo le dije, lo comparto con usted, por lo tanto esta cuestión de la pobreza no es una cuestión material, no es una cuestión material, es una cuestión existencial y en eso fue un acuerdo con el cura y me dice "ya, dele curso" Y yo me metí a construir un trabajo que tenía que ver con las preguntas más grandes de la vida, no dónde vivir, sino el cómo vivir y para qué, si el problema del dónde vivir lo tiene el gobierno, que es un gobierno tremendamente materialista y los anteriores también, entonces donde mete a la gente en una caja de fósforos y la gente se conforma porque no se ha hecho las grandes preguntas, entonces ahí viene el cuestionamiento, y desde ahí nace esto y eso lo compartimos con los estudiantes porque los cabros, ese grupo es tremendamente existencial, estuvieron de acuerdo con eso, esto de la pobreza es una crisis existencial, no es una crisis material, tú no eres pobre porque dejaste o quisiste tener más, tu puedes tenerlo todo y seguir siendo igual de pobre. Entonces a los cabros les interesó mucho eso, y empezamos a viajar en esa búsqueda existencial del tema y ahí nos encontramos con todo eso que tu viste, no se si quieres meter entre medio una pregunta, interrumpe no más.
E.3.72	P: Al principio los estudiantes con el tema ¿Cómo los encontraste tú con este tema, perdidos o con esta visión superficial de la lectura?
E.3.73	R: Me pasó que al principio estaban muy casados con la idea, muy casados, porque muchos de ellos no me conocían, como el colegio tampoco les deja ver más lo que se hace en tercero o cuarto medio no tenían mucho referente, entonces estaban casados con esa idea, pero ahí viene la deformidad, que se casaron con algo, de que se les aplaudió y como se les aplaudió dijeron listo, la hicimos. Entonces fue muy difícil moverlos desde ese espacio de confort. Fueron varias clases de explicarles y hacerles ver, de cuestionarlos, de invitarlos a revisar sus formas, hacerme cargo yo políticamente en aula de decir que la iglesia está cometiendo errores, de que la iglesia en la forma en que enfrenta la pobreza está enferma la iglesia de cómo la enfrenta, porque

	además la iglesia es la que ha generado la pobreza, entonces al escuchar a un docente que está en un colegio de iglesia diciendo eso, a muchos les hizo ruido, por qué no puedo pensar igual, tiene razón el profesor, fue moverlos desde un lugar bien complejo y de ahí fue que ellos empezaron poco a poco también a indagar y a construir su propia búsqueda y aparecieron cosas muy lindas, muy bellas, muy de su propia pobreza y de más que pobreza, es de la fragilidad de la vida, porque además se encontraron con individuos de calle que eran abogados, uno de ellos era médico que vivían en la calle como opción, entonces se dieron cuenta y dijeron es verdad, tenía razón el profe. Entonces es también que el discurso del que fuimos desarrollando es un discurso bien académico, bien filosófico, no era un cotidiano pero era la única forma creo yo, una de las tantas formas de poder hacer ver el mundo de la calle y la gente que estaba sentada en la galería o en el teatro viera un poquito más a la gente que ha vivido en la calle, que vive en el margen y en eso yo me reconozco desde ese margen, estoy más ahí que distante.
E.3.74	P: Y al final del proceso, ¿Cómo evolucionó este diagnóstico al final, los estudiantes como se encontraban al final del proceso? Frente a haber estado un poco perdidos o en lo superficial.
E.3.75	R: Hubo un gran cambio la verdad, un cambio de visiones, una madurez, un enfrentar, muy escépticos pero con soluciones, ser más nobles con sus propias vidas, reconocer más su fragilidad, su pobreza material, pero también su pobreza espiritual, muchos de ellos hicieron crisis con el hoy, con como hay poco compromiso político con la vida que tiene la gente común y corriente que nos encontramos a veces sacando fotos a alguien que ha sido asaltado o atropellado, un animalito sufriendo, sacamos fotos, lo subimos y escribimos tremendos textos existenciales, entonces eso dejó de pasar, los cabros, estos estudiantes, lo ví concretamente que se comprometieron desde otro lugar, dejaron de ser tan escépticos, fueron mucho más comprometidos y apareció en ellos la palabra política con más razón.

E.3.76	P: Bueno, este es un proceso que al estar dentro de la institución si se va evaluando. De qué manera tu evalúas este proceso.
E.3.77	R: Yo evalúo siempre procesal, me la juego por el proceso, llegamos a un momento en que ningún estudiante te reclama nota, se soltaron las notas, tú ves a cabros felices, disfrutando con sus búsquedas con sus miedos, con sus goces y aciertos que es increíble antes los cabros te preguntaban ¿Qué nota tengo? y ahora ya no hay cabros preguntándote por las notas, en tercero medio es raro, muy poco y no es que no les importe, entonces es procesal y en proceso es muy raro que un cabro le vaya mal a esta altura del proyecto del colegio artístico, es muy raro encontrarse con alguien que no haga nada, como lo fue en tu generación, que era la mayoría que no hacía nada, no aportaba nada, ni siquiera estaban buscando, estaban ahí inertes, pero bueno, es otro tiempo, entonces ya la evaluación tiene cada vez menos sentido, porque en la búsqueda les hizo sentido, entonces son cabros muy dinámicos, muy muy dinámicos, mira una estudiante que llegó el año pasado, en ese curso que actuó que tú la viste allá en la gira, llegó ese año y ve a un grupo embalado creando, buscando, la chica me decía, la Catalina Vallejo me decía, “profe es que no sé dónde estoy, yo nunca había vivido algo así, a mis compañeros no los entiendo”, yo le decía pero qué no entiendes, "es que les gusta hacer esto" Y llegan solos y es raro profe, me decía, es extraño, yo le decía que no te parezca extraño hija, si tú estás aquí, nada disfrútalo, ahora no me exija tanto, tenía miedo porque ella veía como yo exigía, ya pero son cabros que tienen 6 años de educación artística por lo tanto tú dices no, no te acepto eso, vamos a otra cosa, entonces ella veía eso y se asustaba y yo le tuve que explicar dentro de lo que tú me preguntas, porque uno también tiene que tener la habilidad también que estamos para enseñar, no para conseguir logros y mientras más amables, cariñosos y acompañado sea un camino es más lindo el camino y la tomada de mano en ese camino al final la meta es preciosa entonces si ese punto de diagnóstico cambia en el camino y tu logro es bello y la gente confía en lo que tú haces y uno confía en los grupos, es exquisito estar así, mirá yo

	de verdad lo disfruto mucho al final porque los cabros me acogen, yo puedo estar en la gira muerto y tú ves al lado a los cabros riendo y disfrutando, no soy su profesor, soy un compañero más y que me declaro tan igual de perdido que ellos, solo, triste, buscando. Entonces los chicos ven en mí un par, en ese sentido, pero cuando estamos creando, confían y se entregan, entonces es un ejercicio de encuentro muy lindo al final, que se da siempre al final en el modo diagnóstico, pero esta chica ha quedado feliz, está feliz. No quiere renunciar, al momento si quiere irse del colegio, vas a perder la oportunidad de tu vida, y eso. No sé si respondí tu pregunta en realidad.
E.3.78	P: Sí, si la respondiste. ¿Qué técnicas o lenguajes teatrales se desarrollaron en esta creación?
E.3.79	R: Ay, ese fue muy lindo porque por primera vez hacemos algo que yo no había hecho nunca y me tuve que poner a estudiar que es el mimo drama, que por formación yo tengo mucho del lenguaje del mimo, más que del mino viene del francés que se llama Pantomime Blanche o Pantomima Blanca, entonces tiene otra historia, pero el mimo drama es una adaptación del mimo que Mauricio Celedón trabaja en sus espectáculos y que le pone una connotación dramática, no basta con hacer el gesto, sino que ese gesto que viene de Etienne Decroux que también tiene una carga emotiva, ya no es el gesto, ni los acentos de ese gesto, sino que te llena el espacio con una emoción, el gesto está cargado de dolor, es muy trágico el mimo drama, tiene una cosa muy trágica muy visceral, muy de al final de la vida, entonces esa técnica la incorporamos para el entrenamiento y para enfrentar la actuación y el espacio, no mucho de eso se logró pero les permitió a los chicos moverse distinto, con otro temperamento que no habíamos hecho nunca en la escuela, y por otro lado, como era una obra existencial tú no te podías mover realistamente, y como no eran caricaturas teníamos que encontrar un punto muy sutil de la búsqueda interna y del movimiento, eso incorporamos principalmente, lo demás es lo que siempre hacemos, mucho trabajo de

	comprensión de espacio, trabajo de voz y construcción del personaje, fue muy bonito como ellos trabajaron el vestuario, por primera vez se trabajó mucho vestuario y maquillaje, el vestuario muy bien logrado, el maquillaje no. Pero el vestuario era un vestuario intachable, nuevecito y tuvieron que romperlo, pintarlo, cortarlo y eso les generó extrañeza, pero muy bien, eso.
E.3.80	P: ¿Desde qué lugar abordaste el proceso de creación, cómo lo comprendiste, desde ser más un guía o un profesor o de un aprendizaje más mutuo y horizontal?
E.3.81	R: Es que son todas las cosas poh, pero algo que tal vez no te he mencionado, es todo lo que tu acabas de decir, más algo que no te he dicho y si lo he dicho tal vez no he sido claro, es que todos los años, todos los grupos tienen un lugar político, les guste o no les guste tienen una parada, este grupo era existencial, y se quería hacer cargo de esa existencia, hay otros grupos escépticos, hay otros muy naif, muy inocentes y hay otros grupos que son más bien desprolijos, entonces lo que yo hago a modo de diagnóstico al inicio es leer el grupo también y estudiar mucho, por ejemplo, aprendo mucho de los músicos, yendo a ver los ensayos en segundo medio de los músicos porque yo sé cuánto van a tocar y cuánto cantan, los músicos son el reflejo también de cuánto cantan y tocan los teatristas, no en la obviedad, sino que cuánto tocan de sus emociones, cuánto arpegio tiene su cuerpo, entonces eso me da a mí índices, ah, hasta dónde podemos llegar, y con ese grupo que tu viste en "Invisible" decía, no, esos locos, porque esos locos tocan. Y tú ves cómo actúan, entonces tú ves y te quedas paralizado, porque son niños, son cabros de 15, 16 años, entonces yo me paro más todo lo que tu dices, desde dónde yo me paro, me paro muy desde el diagnóstico pero también para entender en qué lugar emotivo están y en qué lugar político están y qué quieren decir y cuánto son capaces de decir, yo creo que eso es lo que más me cuesta leer, porque es lo más difícil de leer, que es lo que les cuesta mucho a los músicos como directores, que tienen al artista tocando pero que no saben cuánto tocan, lo

	asocian a cuanto sonido armónico pueden entregar, sí, pero cuánto tocan, ese cabro toca desafinado, pero mira cuánto toca o cuanto puede llegar a tocar, entonces yo creo que en el término de la lectura, de los individuos todavía a mí me queda mucho trabajo por hacer, pero ese es el puntapié grueso, desde ahí yo me paro mucho, lo que se hace en escena no es mío, no, no tengo nada que decir ahí. Todo lo que ves en escena es de ellos, ellos tuvieron en condiciones éticas de su tiempo, su compromiso político, fueron sus decisiones, estos grupos que vienen ahora tú les preguntas algo y te responden, nadie se queda callado y no sé "el profe me dijo" No, eso ya no, es muy difícil que pase, todos se hacen cargo y tu viste denante, la estudiante mandando un audio, ¿cachai? Entonces ya les puedes decir, tranquila, calma, no, antes "me enfermé profe" ah, te enfermaste. Llega no más.
E.3.82	P: ¿Cuáles fueron los momentos claves del proceso de creación?
E.3.83	R: Momentos claves, un momento clave en donde hicimos una escena, que fue un gatillante emocional para el grupo, los chicos músicos estaban tocando, no pasaba nada, los actores entraban y fue un momento de un apretón ético y yo decía, hacemos esta última pasada y si esta última pasada no pasa nada aquí, yo me voy, quiero estar con mi hija, fue un día sábado, quiero descansar, quiero pensarme, pero ustedes no ayudan. Entonces démosle una pasada, si ustedes no quieren yo los entiendo, pero ustedes tienen que entender que esto es la vida, lo del hoy va a decir mucho para mañana, entonces démosle una vuelta más, salió esa vuelta, yo miré eso y se ponía la piel de gallina con lo que veía, eran unos textos que te mataban, a mí me corrieron las lágrimas y tuve que salir y los cabros me vieron muy emocionados y creían que ellos habían hecho mal el trabajo, entonces volví y les dije, que no les pase nunca más esto, que no tenga que venir un paco, un milico, un dictador a decirles que hacer ni pensar, yo les agradezco el valor a atreverse a lanzarse a defender lo que tienen, y de ahí para adelante cambió todo, fue volar, volar, volar, y los cabros traían cosas, armaban en 10 minutos, no, era una maravilla verlos, eran

	unos profesionales, defendiendo, yo me preguntaba, de qué sirve la matemática aquí, un montón poh, pero el profesor de matemáticas está dando la clase del siglo pasado y ¿Dónde está el lenguaje aquí? No está poh el suficiente lenguaje, los chicos no leen lo suficiente, claro porque la profesora está dando la clase del siglo pasado y del anterior. Es completamente desfasado, entonces esos fueron momentos culmines, claves, fueron las grandes crisis que les permitieron al grupo entender la idea del colectivo, de una sociedad no se construye sola, se construye con otros.
E.3.84	P: ¿Cuáles fueron los momentos difíciles?
E.3.85	R: Lo difícil es al comienzo, luego del diagnóstico hacerles entender que lo que estaba construía una maqueta, que había que modificarla, yo no fui nunca duro, porque no podía descalificar a mis compañeros a mi par, pero hacerles ver que teníamos que entrar en otra profundidad, navegar en otra profundidad del mar, eso por un lado, por otro lado a los músicos hacerles ver también que la interpretación musical es una cosa compleja, que no es lo mismo que tocar un instrumento para acompañar las escenas y sería.