

**Teatro
Social de
los Afectos**

**y Violencia
en la
Escuela**

Kelly Cristina Fernandes

Daniela Fontes Garcia

FICHA TÉCNICA

Investigadoras del proyecto “Investigando las contribuciones de metodologías basadas en el teatro como herramienta de investigación en el contexto de la violencia y la trayectoria educativa de los jóvenes”: Anni Raw, Kelly Cristina Fernandes, Polly Wilding e Viviane Toraci.

Revisión y traducción de inglés y español:
Luana Mincoff Menegon (luanamincoff@gmail.com)

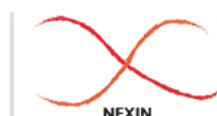
Diseño gráfico, diagramación e ilustraciones:
Juliana de Campos Silva (studju@gmail.com)

Publicado digitalmente en enero de 2021, São Paulo, Brasil.

PATROCINIO



COLABORADORES



Teatro Social de los Afectos y Violencia en la Escuela

Kelly Cristina Fernandes
Daniela Fontes Garcia

sumario

AGRADECIMIENTOS	4
PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN TEÓRICA	9
Violencia, opresión e institución escolar	10
Teatro Social de los Afectos	18
Consejos para actuar con grupos	33
LA PRÁCTICA	45
Comenzando la práctica...	46
Juegos para utilizar en la escuela	48
TEXTOS PARA PROFUNDIZAR	80
SOBRE LAS AUTORAS Y CONTACTOS	82

AGRADECIMIENTOS

Estamos muy agradecidos a las mujeres del equipo, Anni Raw, Polly Wilding y Viviane Toraci. ¡Sí! ¡Un equipo formado solo por mujeres! Estamos agradecidos por la fuerza y el coraje de crear juntas y darnos cuenta de que, además de los vínculos institucionales, creamos relaciones poderosas entre nosotras aprendiendo y enseñándonos unas a otras. A Anni Raw en particular, por apostar por cada una de nosotras y ponernos juntas en este proyecto, confiando siempre en el poder del colectivo.

También queremos agradecer a los integrantes del *Coletivo Garoa*, del que formamos parte, en especial a Elias Rezende, quien ha colaborado mucho en la creación de juegos utilizando la metodología del Teatro Social de los Afectos.

Agradecemos a la Fundación Joaquim Nabuco y a todo el equipo de multiHlab en Recife, especialmente a Karla Delgado y Matheus Mariano

que estuvieron presentes en todos los talleres en Recife realizados por este proyecto.

Agradecemos a la dirección de la Escuela de Referencia del Bachillerato Dom Vital, al grupo de profesores que nos acompañaron y a los jóvenes que propusieron crear un grupo con nosotras.

Esta publicación fue posible gracias al generoso apoyo del Consejo de Investigación de Artes y Humanidades de UKRI (subvención bajo AH/S003800/1 AHRC GCRF), la Universidad de Leeds, Reino Unido, y la Fundación Joaquim Nabuco, Recife, Brasil; haciendo posible la producción de este libro electrónico y las redes que se formaron a través de este proyecto.

Al Projeto Quixote que apostó por esta práctica, en particular a Auro Danny Lescher, el médico ciudadano y gran artista coordinador general del Projeto Quixote, a Graziela Bedoian, coordinadora de formación e investigación

que nos apoyó con gran fe en nuestra propuesta y a Fabia Lourenço y Amanda Souza que cuidaron con cariño de nuestra organización.

A Bader Burihan Sawaia, quien dirigió la tesis Teatro Social dos Afetos (Fernandes, 2019) y a todo el núcleo de investigación en psicología social NEXIN (Núcleo de Investigación Dialéctica Exclusión e Inclusión Social) en la PUC-SP. A Adriana Marcondes y a todas y todos los que forman parte del Grupo de Investigación y Capacitación Escrita, guiados por ella en el Instituto de Psicología de la USP. A la investigadora Fernanda Liberali por toda su confianza y apoyo en este campo de investigación. A Viviane Carrijo por todo el apoyo en la elaboración de este material.

A todas las personas de las escuelas de São Paulo que fueron parte del proyecto, en el que trabajamos durante cuatro años. Por tanto, nuestra voz es una voz colectiva. Agradecemos.

PRESENTACIÓN

Este libro electrónico forma parte del proyecto *Investigando las contribuciones de las metodologías basadas en el teatro como herramienta de investigación en el contexto de la violencia y la trayectoria educativa de los jóvenes*, realizado en colaboración con la Universidad de Leeds (Reino Unido), la Fundación Joaquim Nabuco y Projeto Quixote, con financiación del Consejo de Investigación en Artes y Humanidades (AHRC). La metodología y actividades que ofrece esta publicación son el resultado de un proceso de investigación en equipo guiado por las ideas presentes en la tesis doctoral *Teatro Social dos Afetos* (Fernandes, 2019), que, a su vez, se basa en el *Teatro del Oprimido* y en las experiencias en proyectos realizados con el *Coletivo Garoa*. El equipo multidisciplinario formado por Anni Raw, Polly Wilding y Viviane Toraci nos invitó a reflexionar sobre nuestra práctica y las posibilidades de intervención en la rutina escolar frente a la violencia.

El teatro es una práctica muy utilizada en las escuelas, sin embargo queremos contribuir con las ideas y metodología que guían nuestra práctica teatral en las escuelas.

Este material busca colaborar en la acción de profesores, educadores populares, jóvenes, artistas y otros profesionales que trabajan con colectivos interesados en transformar la realidad y apuestan por el papel del arte en este recorrido. Así, se puede decir que este material está dirigido a profesionales que coordinan, facilitan o participan en grupos que integran la educación formal, no formal o informal.

Cabe señalar que estas actividades también se pueden adaptar y desarrollar en otras instituciones (salud, medio ambiente, asistencia social, seguridad pública, etc.), así como en colectivos, asociaciones y movimientos sociales.

La metodología propuesta hace uso del teatro para formar vínculos, reconocimiento de uno mismo en el grupo, comprensión de la realidad en la que se insertan, identificación de los conflictos que existen en sus vidas,

conocimiento de los afectos que se encuentran presentes en las relaciones, tanto en las que oprimen como en las que potencien una lucha por liberarse de la opresión y ensayar estrategias para transformar la realidad en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

Los juegos, ejercicios y técnicas aquí presentados promueven la desmecanización del cuerpo y la mente, que son aliados en el ejercicio de la imaginación y en el fortalecimiento del poder de acción de cada sujeto del grupo. Es decir, esta propuesta busca comprender los modos de afectación que sustentan, producen e intensifican las relaciones opresivas, con énfasis en los aspectos opresivos más allá de la dimensión individual, poniendo en juego los aspectos institucionales.

Augusto Boal, teatrólogo que sistematizó el *Teatro del Oprimido*, dijo que todos somos artistas, y la teatralidad forma parte de nuestra vida cotidiana. Un disfraz para cada escenario, diferentes emociones en cada encuentro y así sucesivamente.

Así, una de las diferencias es que en el escenario tenemos técnica y podemos probar en un espacio de confianza lo que en la vida cotidiana tendría consecuencias, además de no poder vernos actuando en la vida. La vida está en acción. El teatro también ocurre en acción, pero podemos observarnos actuando, experimentar a otros personajes, descubrir potencias adormecidas y aún tener el espejo múltiple de los ojos de los sujetos en un grupo.

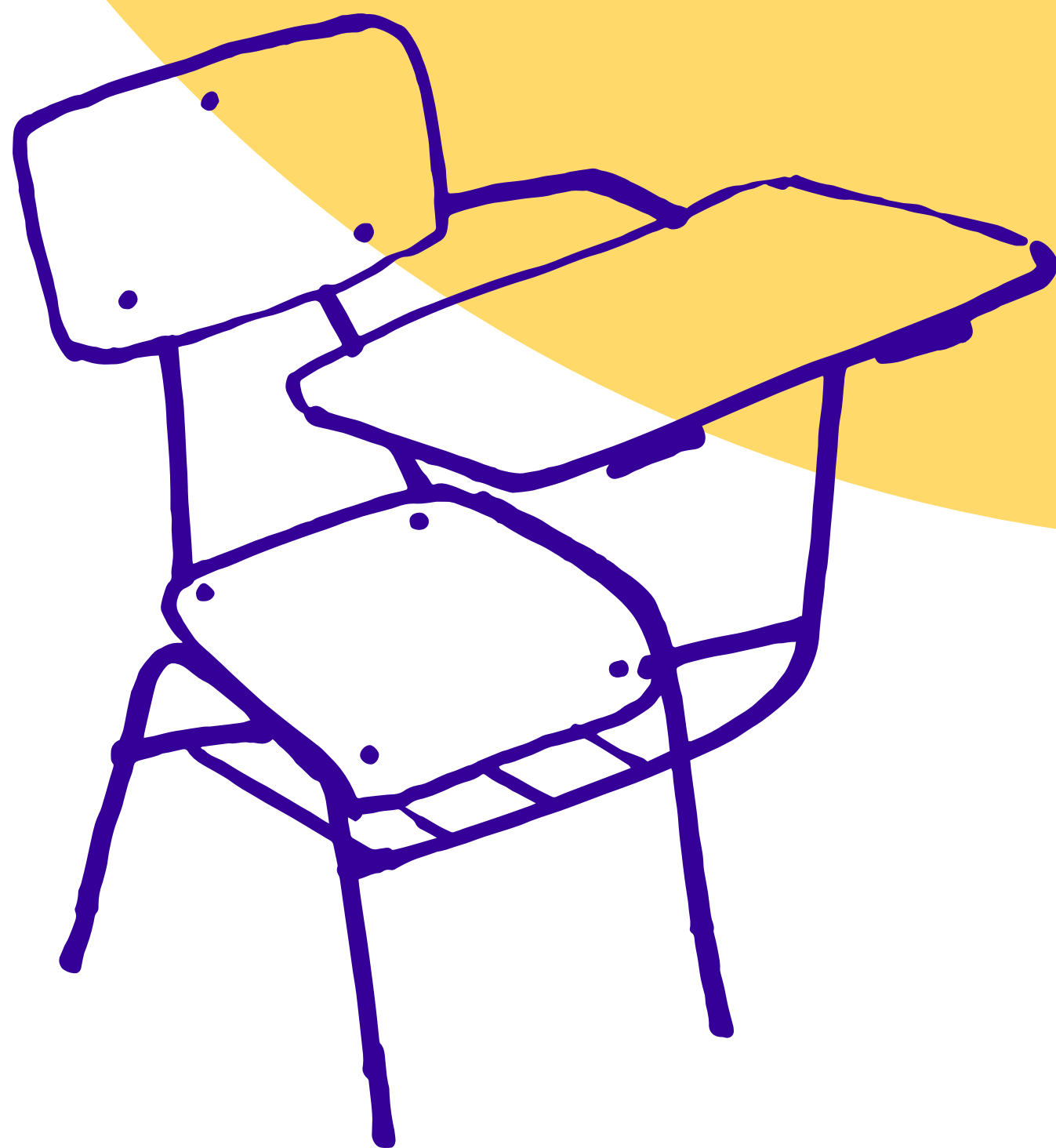
Esta metodología aplicada en las escuelas busca contribuir con modos de romper las formas de opresión, promover y fortalecer la convivencia respetuosa, la formación ciudadana, la valoración del conocimiento cultural y territorial y la democratización del proceso de construcción de un enfrentamiento a la violencia y el acceso a formas de producción artística.

Esperamos que este material pueda ser de utilidad para todos aquellos y aquellas que tengan interés en construir un proceso estético en las escuelas para identificar las prácticas, ideas y formas de afectación que producen y reproducen la opresión y que engendran violencia en el espacio escolar, construyendo un camino colectivo para la invención de nuevas ideas, acciones y relaciones en ese contexto.

Le deseamos una buena lectura y práctica responsable!

introducción teórica

VIOLENCIA, OPRESIÓN E INSTITUCIÓN ESCOLAR



¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO CUANDO HABLAMOS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA?

Cuando hablamos de violencia en la escuela, usted que nos lee ahora probablemente debe pensar en los estudiantes que atacan u ofenden a sus compañeros de clase, gritan a sus maestros, patean el pupitre del salón de clases, etc.

Cuestionamos esta lógica: ¿Por qué llamamos a estas acciones violencia, y no, por ejemplo, rebeldía? ¿Por qué no lo llamamos violencia cuando un estudiante es expulsado del salón de clases o de la escuela; o cuando un maestro grita? ¿El autoritarismo de la dirección? ¿El gran número de estudiantes en la misma clase? ¿La persecución que sufren los profesores al tratar de llevar a cabo proyectos innovadores que provocan opresiones

cristalizadas en el entorno escolar? ¿El salario que reciben los maestros? ¿Un estudiante que no toma clases sobre la historia de sus antepasados, teniendo su aprendizaje centrado únicamente en los colonizadores? ¿O la omisión de formas racistas, homofóbicas, sexistas e institucionalizadas no sería también violencia? ¿Por qué no se entienden todos estos eventos como violencia?

Lo que parece común es que las primeras acciones se refieren a las prácticas y acciones que desentonan de los comportamientos de los estudiantes considerados como esperados, – como establecidos en las instituciones educativas – es decir, se espera que los estudiantes obedezcan y logren todo lo que otros actores escolares decidan. Mientras que los otros eventos se refieren a prácticas naturalizadas, ya institucionalizadas y normalizadas en la institución escolar. En este sentido, podemos decir que nombrar un evento violento no está relacionado con la esencia del evento, sino con la forma en que este evento se entiende dentro de lo que ya se espera en la institución escolar.

PERO, ¿QUÉ ESTAMOS TRATANDO DE DECIR EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR?

Cuando pensamos en una institución escolar, solemos pensar en la escuela, en este organismo singular. A diferencia de esto, aquí tomamos una institución, por un lado, como el conjunto de todo lo que se establece – el instituido – es decir, las formas de relacionar que se cristalizan, que se han vuelto fijas. En este sentido, el instituido no se confunde exactamente con la organización escolar, porque es uno de los dispositivos materiales de la institución escolar.

El nivel institucional está más allá y por debajo de la escuela, es lo que sobredetermina las prácticas, lo que no está necesariamente ante nuestros ojos, lo que dentro del proceso histórico se ha arraigado en los objetivos, acciones, formas de organización, procedimientos, creencias, valores, ideas, materialidades, afectos y relaciones que se establecen sobre la educación. Por poner un ejemplo, podemos pensar en la institución manicomial, a pesar de haber sido extinguida como organización, su dimensión institucional sigue viva en otras organizaciones de salud, como por ejemplo, en las prácticas de hipermedicación, el aislamiento social, la jerarquía entre el psiquiatra y el paciente -donde el sujeto está determinado por el

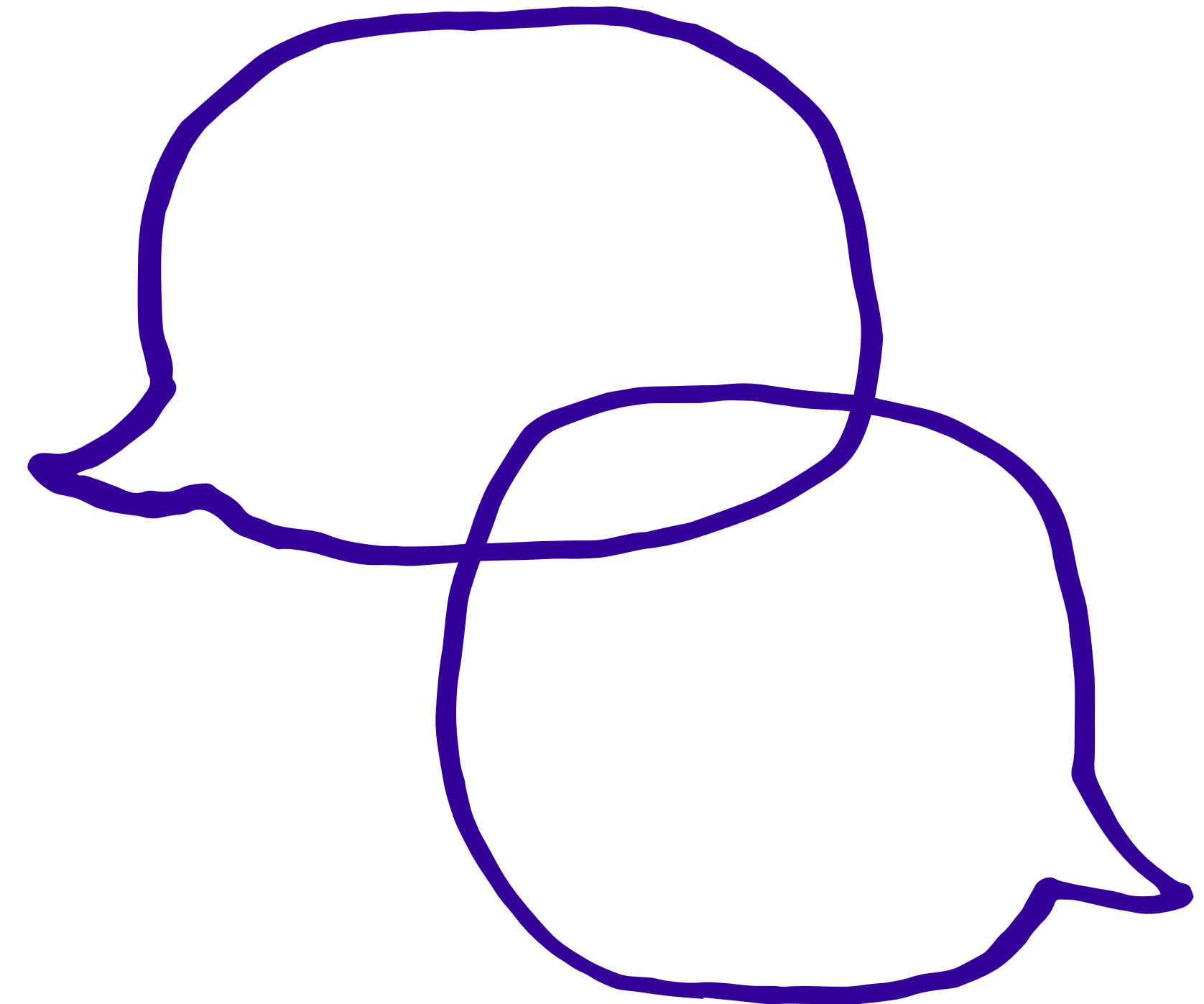
conocimiento científico y puede decir poco sobre sí mismo y su condición- en las mismas ideas de normatividad y locura que operan en estas organizaciones. Por lo tanto, todavía queda un largo trabajo de desmanicomialización en nuestra sociedad. Del mismo modo, la institución escolar es una dimensión que está más allá del cuerpo físico de la escuela.

En este sentido, nuestro esfuerzo es la creación, a través de la práctica teatral, de un análisis colectivo que proporciona una comprensión de estos aspectos que son invisibles, naturalizados y que pasan por la elaboración y el pensamiento escolar cristalizando las ideas y prácticas escolares, haciendo imposible un proceso de calidad en la enseñanza.

Por otro lado, la institución contempla los procesos instituyentes de transformación de lo que está instituido, cristalizado. A través de estos procesos, se pueden crear ideas, entendimientos y prácticas sobre lo que se instituye, desde consejos estudiantiles, gremios, amistades, rebeldías (a menudo vistas como formas violentas) hasta intervenciones artísticas. Estas son algunas de las formas de reclamar y proporcionar procesos de reflexión y

transformación de formas naturalizadas y cristalizadas. Así, se entiende que, a partir de los procesos de instauración, está la institucionalización de lo que se exige. Es decir, lo que se está reclamando se instituye y se establece como regla y práctica diaria. Así, la institución escolar se establece como un campo de instituciones y fuerzas establecidas que, en varias ocasiones, constituyen tensiones conflictivas, que pueden ganar tonos entendidos como violentos.

Un spoiler: no esperes respuestas con esta práctica que pretendemos presentar, sino procesos por los cuales los sujetos involucrados en sus escuelas puedan buscar los caminos. Con esta metodología, se espera crear espacios para instituir procesos, pero no de cualquier tipo, sino procesos que puedan instituir nuevas formas de sentir, pensar y actuar en la escuela que garanticen la calidad de la enseñanza, la dignidad y la equidad entre los seres humanos. Esto no quiere decir que descarte todas las formas en que se establece la enseñanza, sino más bien crear un dispositivo de análisis para un entendimiento colectivo, en el que todos puedan identificar las formas que están dañando la constitución de la educación deseada por la comunidad escolar y la creación de nuevas perspectivas de cómo actuar ante las dificultades que surgen en el entorno escolar.



ALGUNOS ASPECTOS DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES Y LA OPRESIÓN

Esto nos lleva a la importancia de pensar en la institución escolar dentro de su proceso histórico, en el que con el tiempo ha instituido valores, procedimientos y objetivos específicos que hacen que ciertas actitudes sean “naturales” y “normalizadas”, mientras que otras se consideran desviaciones de individuos que deben ser castigados, disciplinados o actualmente muy comúnmente medicados.

Es importante subrayar, incluso brevemente, que la institución escolar, tal como la conocemos, surge en la constitución de los Estados Miembros en Europa, como una de las instituciones necesarias para la dominación de los pueblos, – mediante la imposición del aprendizaje de una lengua común– que constituiría una unidad para lo que más tarde se llamaría países.

Además, junto con otras instituciones, la escuela se genera como un dispositivo que constituye una nueva estrategia de poder – la disciplinaria – que opera, a través de diversos procedimientos, un control minucioso sobre el cuerpo, buscando hacerlo dócil y útil, sumiso y eficiente para adaptarse a las nuevas necesidades del mercado que vienen a establecerse.

Incluso con la universalización del derecho y con la creación de la educación a través de tratados internacionales y leyes nacionales, la inclusión de nuevos grupos sociales en la escuela no cambia las prácticas escolares. Una educación que, debido a los procesos de colonización, tiene como referentes hombres, europeos y blancos, sigue siendo la marca de la educación. El modelo y los métodos de aprendizaje tienen en cuenta un supuesto tema universal, que sería el sujeto de una élite, y los que no se adaptan a este proceso reciben el estigma de los perdedores, porque, como el mercado y las ideas liberales hablan en avidez: se les dio “una oportunidad”.

Ignorando estos aspectos sociales e históricos, varias teorías comenzaron a tratar de explicar y justificar por qué ciertos estudiantes “fracasaron”, es decir, no aprendieron, eludieron o fueron evadidos de la escuela. Estos intentos están marcados por un carácter ideológico y tienen en común en sus narrativas la culpa del individuo, ya sea por las Teorías Raciales, que marcadas por la teoría del darwinismo social, trataron de justificar que habría una capacidad cognitiva diferente entre las “razas”; o por las Teorías de la Necesidad Social, que apuntaban al fracaso debido a la falta del

entorno sociocultural de los niños pobres. Estas teorías todavía nos rodean en narrativas que tratan de justificar la violencia y el fracaso escolar debido a una familia “no estructurada”, o que no le ofrecen la comida, los estímulos, la disciplina y la cultura necesarias para el aprendizaje en la escuela. Por último, cabe destacar que más recientemente se han articulado justificaciones biológicas y psicológicas, es decir, patológicas, que narran el fracaso escolar o la violencia como limitaciones o condiciones biológicas del individuo. Ni tendríamos que hablar, pero cabe señalar que estas narrativas han llevado a la comprensión de que el conflicto producido dentro de la escuela debe llevarse a cabo a través de una derivación a instituciones de salud, sin una reflexión sobre las prácticas escolares, y una intensa medicalización de los jóvenes.

Estos son algunos de los aspectos históricos que viven y animan silenciosamente las prácticas e ideas que se instituye en las escuelas. Las estrategias de poder disciplinario operan en la organización de la vida escolar, en la seriación, en la disposición en el aula, en la imposición a los cuerpos que tienen que sentarse y permanecer quietos la mayor parte del tiempo, siguiendo una señal, los procedimientos de castigo, etc., preparando los cuerpos para ser insertados como mano de obra en el mercado laboral. Los procesos de colonización instituyeron una jerarquía de conocimiento que establece

qué contenidos son válidos para ser abordados, teniendo como referente hombres por excelencia, en detrimento de los demás. Con teorías “científicas”, que tratan de explicar el fracaso escolar y la violencia, se produjeron ideas individualizadoras y culpas ante conflictos; sin cuestionar las formas institucionales que producen el conflicto y los procedimientos sobre cómo los estudiantes que no se vuelven eficientes frente al contenido, haciéndolos “el problema”, como si el problema fuera el individuo, haciendo así el mantenimiento de la institución e impidiendo que procesos instituyentes se establezcan.

Estos elementos nos permiten afirmar que la institución escolar se conforma como un territorio que produce y reproduce las formas de opresión en nuestra sociedad. Cuando hablamos de procesos de opresión, estamos pensando en procesos socio-históricos que constituyen procesos de identidad entre grupos que se convierten en desigualdades, es decir, ciertos grupos de identidad tienen ciertos privilegios en detrimento de la dominación del otro grupo. Estas dicotomías ya las conocen bien: blanco y negro, hombres y mujeres, pobres y ricos, enfermos y sanos, profesor y estudiante, médico y paciente, etc.

Identificar estas formas de dominación es importante para nosotros, pero lo que queremos poner en análisis es: ¿cómo se reeditan y se mantienen estos aspectos construidos históricamente dentro de la sociedad? Con la acumulación de conocimientos producidos sobre este aspecto podemos decir que, en nuestra cultura, las instituciones sociales son los mecanismos por los que se mantienen los valores de la sociedad. Al ser una sociedad sexista, racista, homofóbica, debemos entender que las instituciones son productos y productores de las prácticas e ideas que mantienen esta realidad opresiva. También lo es la institución escolar.

De esta manera, podemos entender que la violencia escolar se engendra, se produce, frente a agenciamientos y cruces, históricamente instituidos en el ámbito escolar, que se llevan a cabo sin o con poca conciencia de esto. Así, cuestionamos no la violencia, sino el acto de violar como un hecho que se produce y produce diferentes prácticas escolares. Buscamos, a través de esta práctica teatral, analizar cómo se constituye una demanda de violencia dentro del espacio escolar. Identificar qué ideas y afectos circulan y cuáles llevan a determinar qué acciones se consideran violentas y cuáles no. Investigar también qué explicaciones se conjeturan entre los actores escolares sobre estas acciones; así como qué hechos se derivan del acto considerado violento. Poniendo en análisis, a través del teatro, esta red de agencias en

torno al acto de violencia, no queremos hacer irresponsable al sujeto de sus acciones, sino permitir una implicación de la institución escolar en la producción de violencia, buscando explicar los cruces que intensifican las formas opresivas constituidas socialmente, creando espacios instituyentes para nuevas prácticas escolares y reconociendo los poderes que ya existen.

Por lo tanto, nos permitimos cambiar la pregunta de “qué hacer con el estudiante violento, con el estudiante problemático” a “¿cómo ocurre la violencia en el espacio escolar?” ¿Qué formas de afectación, es decir, procedimientos, métodos, valores, creencias que intensifican las formas de opresión social y que producen violencia como estigma dentro del espacio escolar? ¿Cómo pensar en estrategias que no individualicen los conflictos y que vuelvan al ámbito colectivo aquello es una producción y responsabilidad colectiva?

PERO ENTONCES... QUE HACEMOS CON LA VIOLENCIA?

Aquí no nos proponemos dar respuestas, al contrario, buscamos garantizar la posibilidad de cuestionar y presentar algunas de las preguntas que nos orientan en la producción y uso de esta metodología, tratando a través de ella de devolver al colectivo aquellos problemas que son producidos por el colectivo, sin promover análisis individualizadores. Esperamos que esta secuencia de juegos, ejercicios y técnicas teatrales introductorias de nuestra práctica con el Teatro Social de los Afectos pueda ser útil para analizar prácticas escolares que intensifican los procesos de discriminación y exclusión del derecho al proceso de aprendizaje. También esperamos impulsar a través del Teatro un camino para la construcción de estrategias colectivas que saquen a los individuos de su soledad y cansancio en la búsqueda de soluciones a las dificultades y desigualdades, que mismo con el derecho universal a la educación, aún se presentan, es decir: cuando se constituye un derecho nos enfrentamos a las dificultades sociales de legitimarlo en nuestra práctica. Esperamos que esta metodología contribuya a los procesos que buscan este logro.

¡Construyamos juntas! Teatralizar para inventar.



TEATRO SOCIAL DE LOS AFECTOS



¿QUÉ TE VIENE A LA MENTE CUANDO HABLAMOS LA PALABRA AFECTO?

A menudo, la palabra afecto se entiende como sinónimo de cariño y amor. Sin embargo, el afecto puede entenderse como todas las emociones. Por ejemplo, enfado, envidia, reconocimiento... todos son afectos. Estas emociones están presentes en los encuentros, en las relaciones.

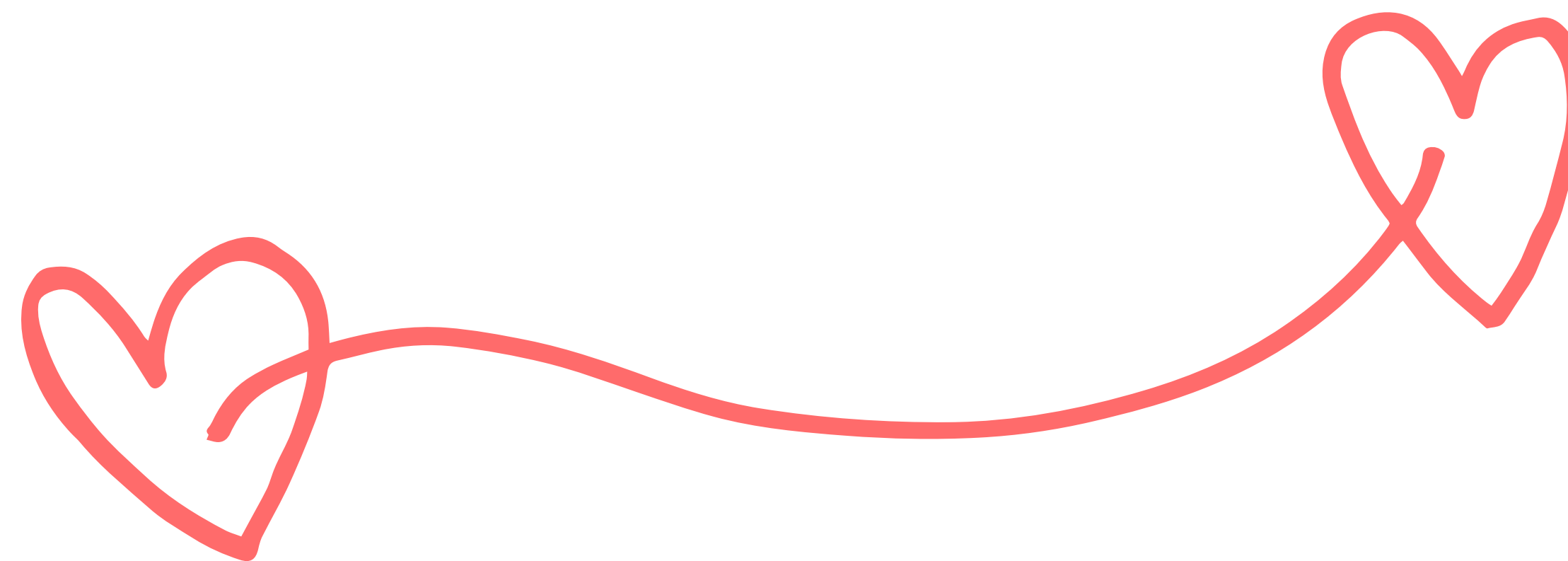
Entendemos el afecto como un concepto político, ya que las relaciones sociales y políticas también se refieren a cómo afectamos y cómo somos afectados; qué sentimos y cómo actuamos; cómo organizamos lo que es perceptible pero no visible. Por ejemplo, en la escuela, podemos ver con qué frecuencia los maestros dicen que están cansados y se sienten impotentes para transformar la realidad escolar. El cansancio, en este sentido,

es un afecto, que no se relaciona con la interioridad del individuo, sino con las formas de relación – ya sean ideas, creencias, procedimientos, prácticas, valores – que se establecen en el ámbito escolar, que atraviesan y afectan estos cuerpos, produciendo fatiga. La fatiga no se entiende como la experiencia de un individuo, sino como la producción organizada por varios elementos -como dichos, ideas, procedimientos, valores, etc.- que se producen en el registro social, siendo experimentados en el cuerpo. Por ello, en este sentido, el afecto se entiende como la experiencia del cuerpo cuando se encuentra con los elementos producidos por lo social, siendo así un concepto político. Porque, también, un cuerpo cansado, que se siente impotente para transformar la realidad, paraliza, disminuyendo su capacidad de actuar y transformar la realidad. Por lo tanto, comprender las emociones desde la perspectiva de los afectos es importante para enfatizar el aspecto relacional y social de las emociones. Es decir, cuando pensamos en el afecto, estamos pensando en formas de afectación, en la variación emocional de un cuerpo en el encuentro con otro cuerpo.

Encontrar una persona, una idea, un objeto, un grupo que traiga buenas noticias, puede hacernos más dispuestos, emocionados. Entonces, cuando tenemos un buen encuentro que nos afecta y nos hace felices, aumenta nuestra capacidad de actuar en el mundo. Incluida nuestra voluntad de aprehender cosas nuevas y descolonizar las ideas sociales que cristalizan en la subjetividad, que producen y sostienen la opresión.

Hablar de cosas tristes que nos hacen enojar en un grupo en el que somos escuchados y validados en nuestro dolor también puede aumentar nuestro poder de acción. Este reconocimiento puede provocar una alegría que nos haga actuar de otras formas, ya que se hace posible imaginar otras posibilidades que hasta ahora no existían.

A menudo reaccionamos, sin pensar, inmersos y sometidos por la pasión de nuestros afectos, que pueden hacernos actuar de formas que no queremos y producir efectos que no son los que queremos. Producir una reflexión sobre nuestros afectos y las formas de afectación que los producen no sirve para negarlos, sino para una conciencia conectada con los afectos que puede llevarnos a actuar de una manera más coherente y estratégica para lograr lo que queremos. No podemos elegir cómo nos sentimos, pero reflexionando sobre cómo somos afectados podemos empezar a elegir cómo actuamos y no sólo reaccionar ante los impulsos de nuestros afectos. Conocer los afectos también es importante para reconocer los encuentros que disminuyen y los que aumentan nuestra capacidad de actuar, y no sólo reaccionar, entendiendo así las relaciones sociales que establecemos. En este sentido, el teatro puede visibilizar lo que antes era invisible. Los elementos que nos afectan, produciendo odio, miedo, alegría, esperanza, amor, aparecen en las relaciones, permitiéndonos reconocer los modos de estas relaciones, las prácticas e ideas que disminuyen nuestro poder de actuar en el mundo y que, por tanto, deben ser transformados; los que aumentan nuestra potencia, deben intensificarse.



NUESTRAS RAÍCES: TEATRO DEL OPRIMIDO

El Teatro del Oprimido es una metodología estético-pedagógica sistematizada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal, junto a varios colaboradores y colaboradoras, que continúa siendo investigada y desarrollada en varios países. La metodología consta de varios juegos, ejercicios y técnicas teatrales que buscan desmecanizar el cuerpo y la mente de los participantes en la búsqueda de romper con las prácticas, ideas y modos de afectación que intensifican las formas de opresión en nuestra sociedad.

Se entiende que el proceso histórico que constituyó nuestra cultura engendró instituciones sociales que tienen procedimientos, valores, creencias y prácticas que producen y reproducen una dicotomización de grupos sociales, jerarquizándolos, conformando formas de privilegio de ciertos grupos debido al dominio de otros grupos. Para Boal, las formas estéticas constituidas en nuestra sociedad son una de las estrategias de dominación, es decir, las formas estéticas que aparecen en televisión, anuncios, cine, teatros, revistas, redes sociales, etc., tienen valores y creencias, de grupos sociales privilegiados, que atraviesan los sujetos constituyendo su percepción del mundo e intensificando las formas de dominación.

En este sentido, la metodología propuesta por Boal se presenta como una forma de democratizar los medios de producción estética, para que los oprimidos puedan desmecanizar sus formas de sujeción y puedan, a través de los elementos estéticos, imaginar y crear otros futuros, a fin de transformar la realidad dada como natural. La estética, en este sentido, se une a una ética de buscar posibles formas de vida basadas en la justicia social. Apuntando así a una sociedad de ciudadanos libres que puedan actuar, rompiendo con las formas en que se articulan los sistemas opresores y tomando decisiones en busca del bien común.

Por lo tanto, la metodología del Teatro del Oprimido apuesta por ser una vía para que los oprimidos y oprimidas ensayen estrategias colectivas de lucha por la transformación social, buscando que estas estrategias se realicen en la vida, es decir, que se constituyan en acciones concretas y continuas.

EL TEATRO SOCIAL DE LOS AFECTOS EN LA ESCUELA

El Teatro Social de los Afectos (TSA) se basa en el Teatro del Oprimido, conservando la metodología y agregando la perspectiva que entiende el afecto como un concepto político, entendiendo la opresión más allá de la relación dicotómica entre opresor y oprimido.

Quizás sea una forma de entender el Teatro del Oprimido... Quizás una nueva técnica de la metodología... Esto no es lo más importante para nosotras, sino compartir la forma en que hemos realizado nuestra práctica.

¡Aquí el cuerpo tiene un papel fundamental! Buscamos en nuestras actividades que los cuerpos puedan ser felices. ¿Y qué es un cuerpo feliz? Un cuerpo potente, listo para actuar.

Un cuerpo feliz es lo opuesto al cuerpo alienado del mundo y de sí mismo, es decir, es un cuerpo que puede imaginar y crear otras posibilidades de sentir, moverse, pensar y actuar.

Este cuerpo se distingue de los dóciles¹, que son productos que responden al poder disciplinario, cuerpos moldeados y mecanizados, cuerpos obedientes.

Buscamos la libertad de la opresión y el poder de actuar para cada persona y grupo. Así, la capacidad de moderar los afectos no significa criticar o dejar de sentirlos, sino tener conocimiento de ellos para actuar mejor ante los desafíos e injusticias del mundo. Partimos de la prerrogativa de que lo objetivo y lo subjetivo son aspectos inseparables y ambos están anclados en el registro social, de esta manera nos parece indispensable que para entender cómo se establecen las relaciones objetivas de opresión se pongan en juego los aspectos de sujeción. Las aulas de los colegios públicos, así como los cursos de formación con profesores de la red, nos enseñaron mucho. Un maestro, pensando en su situación de oprimido en el sistema educativo, nos alertó sobre su papel ambiguo: era oprimido en la escuela y opresivo en el aula. En una sala de estudiantes, considerada una sala difícil, se nos invitó a crear un espacio de creación artística. La clase dijo que ya no tenían ganas de ir a la escuela debido a la violencia. Escuchamos historias sobre homofobia, racismo, machismo, prejuicios de clase, sobre salud

1 *Cuerpos dóciles* es un concepto creado por el filósofo Michael Foucault.

mental, etc. – todo en la misma clase-- pero los oprimidos y los opresores eran a la vez variados y los mismos, ya que sólo cambiaban de posición.

¿Oprimido u opresivo? Esta pregunta ya estaba agotada, nos puso en una pregunta falsa, nos obligó a analizar la realidad de manera dicotómica en puras oposiciones.

¿Cómo afrontar semejante desafío? Las personas del grupo tenían gran dificultad para ver el dolor del otro, es decir, ver y escuchar al otro. Tampoco eran vistas. Era evidente que reducir la discusión a una identificación de quién era oprimido y quién era el opresor no daba cuenta de la complejidad de las relaciones establecidas, más que eso, profundizaba la falta de escucha, la falta de solidaridad y un encarcelamiento en los elementos identitarios que dificultaban la búsqueda por el vínculo común de estas producciones que confinaba la experiencia de estos sujetos a la violencia.

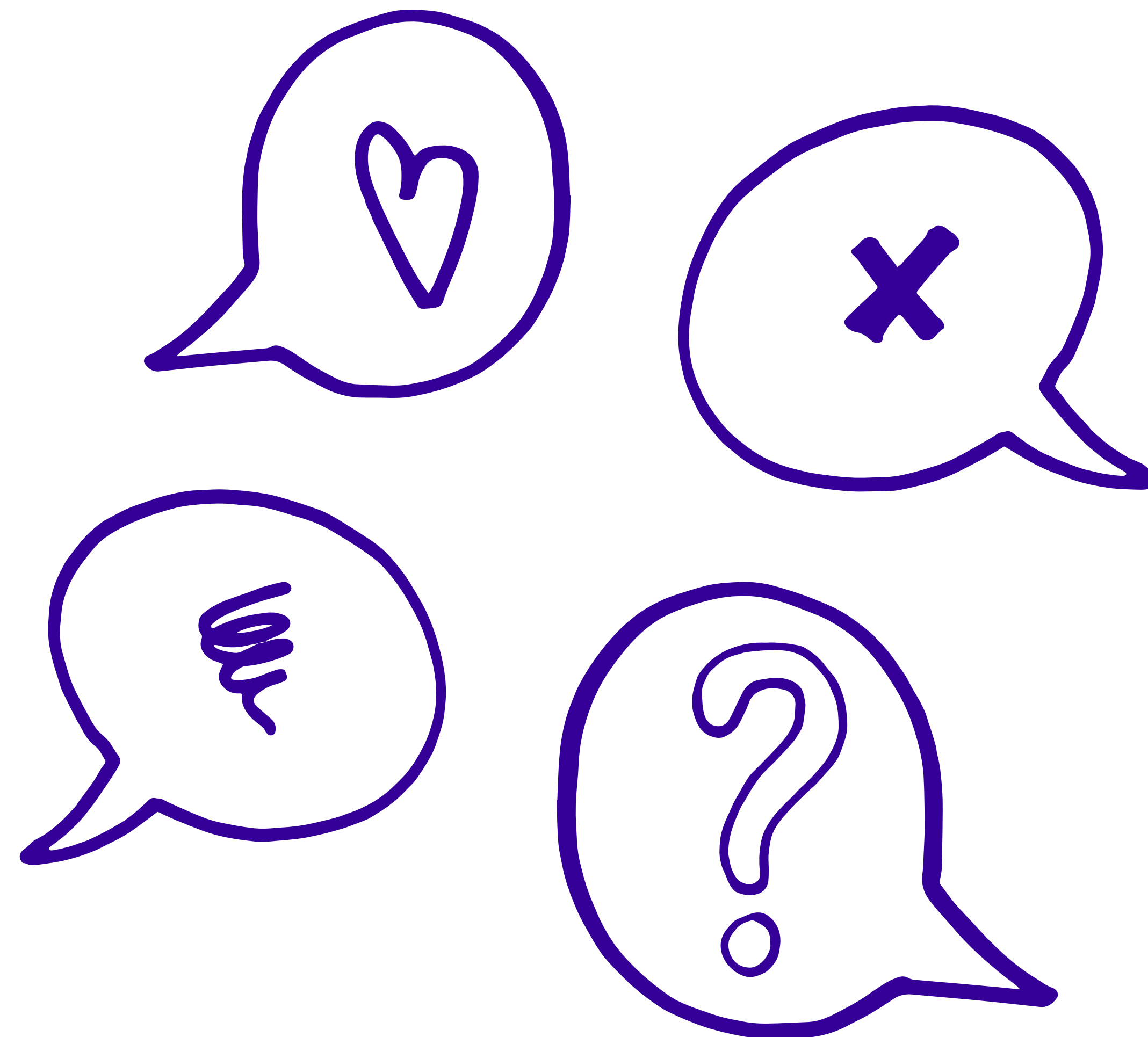
Los juegos teatrales y las reflexiones en forma de círculo restaurativo fueron creando un espacio para que la sala crease una obra de teatro sobre la violencia vivida y al mismo tiempo redefinir eso en el grupo, generando reconocimiento y un espacio seguro, comenzando a pensar el salón de aula como *familia*. El

entorno de seguridad contribuye a respetar cada singularidad que compone el grupo. Tratar la herida de cada uno y del colectivo, al mismo tiempo, fue uno de los desafíos de esta práctica teatral, que tenía dificultades para encontrar la posibilidad de mover los modos de opresión, porque los estudiantes no podían ver las potencias del grupo, pero solo ira, miedo y la necesidad de reconocimiento. Aprender con miedo tiende a generar relaciones que apoyan la opresión en lugar de combatirla, ya que no nos enseña a crear otras formas de relacionarnos, sino solo nos enseña la defensa. Estos cuerpos atemorizados y enojados son la marca de los modos de relaciones humillantes que se establecen en el espacio institucional escolar. El Teatro Social de los Afectos nos permite, en este sentido, comprender cuáles son los modos de afecto que intensifican la circulación, por ejemplo, del miedo y la ira entre los estudiantes, sometiendo estos cuerpos ya sea silenciando o reduciendo esta producción al individuo que comienza a ser estigmatizado como violento, haciendo que el colectivo y la institución no sean responsables. La falta de espacio para que los estudiantes escuchen y participen, la falta de sentido en los contenidos escolares, las formas punitivas que se establecen, las diversas prácticas prejuiciadas, el no reconocimiento de las experiencias y conocimientos de los estudiantes, estos y otros elementos narrados por los estudiantes, son agencias que producen cuerpos airados y temerosos que conjeturan la violencia como una experiencia cotidiana en el espacio escolar y que muchas veces son invisibles.

En esta dirección, el TSA nos permite analizar los afectos que circulan en el ámbito escolar, apuntando a los organismos institucionales que los producen. Esta práctica nos permite gestionar nuevos elementos para que circulen otros afectos.

Los juegos y ejercicios teatrales permiten a los estudiantes interactuar de otras formas, compartir experiencias y reflexiones, presenciar experiencias colectivas, reconocer los elementos de la vida cotidiana que los hacen sentir irrespetados y permitir un espacio inventivo para nuevas prácticas escolares.

Además de reconocer las experiencias poderosas, las fisuras institucionales donde se constituyen prácticas diferenciadas. De esta manera, uno se da cuenta de la importancia de prestar atención a lo que se percibe como tácito, lo que sustenta las relaciones en el entorno escolar. Había que nombrar los afectos, es decir, la forma en que las personas se veían afectadas y afectaban en el entorno escolar. La ira, el miedo, la esperanza, la envidia, la alegría y otras emociones estuvieron presentes en la actividad o pasividad de cada uno y del colectivo.



LLEGAR A SER...

Sentir, actuar y pensar suceden al mismo tiempo y en el teatro es posible observar y reconocer el recuerdo pasado en el presente para crear otros futuros. Somos seres en movimiento.

¿Y si la atención no se centra solo en quiénes somos? También está la potencia de lo que podemos llegar a ser. Entendemos que no somos seres fijos, siempre estamos en movimiento.

Esta perspectiva abre la posibilidad de que un niño, un adolescente y hasta un adulto reconstituyan la confianza para descubrir, aprender, imaginar, crear, transformar la realidad dada.

Hubo muchos tropiezos en este camino. Camino difícil. La violencia es una realidad y sin estrategia nos exponemos al peligro. Conocer los afectos que aparecían en los juegos, en los cuerpos en movimiento o en el silencio, en las intrigas y en los acuerdos, nos dio noticias de que necesitábamos estrategias. Y estas estrategias no fueron creadas por mediadores de

grupo, sino por los propios grupos. Las reglas también fueron creadas por el grupo y el grupo tuvo que acordar estrategias para que se respetaran las mismas reglas. De esta forma, el funcionamiento del grupo no vino de afuera, sino del propio colectivo para el bien común. Este punto es fundamental para que cualquier proceso democrático no constituya el silencio y la reproducción de la opresión. En las escuelas nos dimos cuenta de que la inclusión puede ser tan perversa como la exclusión. La práctica teatral, en este contexto, comenzó a brindar nuevos modos de afectación, garantizando seguridad en el vínculo, en el reconocimiento de uno mismo a través de los demás y en los

cuerpos alegres y creativos que, a diferencia de los cuerpos dóciles y disciplinados,

crean otras formas de relacionarse: jugar, escuchar, enseñar y aprender.

La experiencia transformadora en la creación de los personajes también fue notable en este proceso en las escuelas. Hacer un personaje muy diferente o muy parecido a ti mismo trae reflejos que conmueven a la gente.

Desmecanizar lo que pensamos que soy “yo” para desplazar nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Además, cuestionarse a sí mismo a través del distanciamiento que el teatro posibilita, al verse actuando, esto puede ayudar a extrañar lo que antes se consideraba natural. Por ejemplo, un niño, al interpretar a un chico que acosaba a chicas, al final del proceso, dijo que se dio cuenta de que él era así en la vida y, después de la obra, comenzó a prestar atención a cómo esta forma de actuar no era natural y hacía daño a otras personas.

La reducción de la angustia psicológica de los estudiantes a diagnósticos de depresión, ansiedad, etc., también fueron importantes en nuestro aprendizaje.

El sufrimiento ético-político² en las escuelas nos invitaba a observar la importancia de cómo nuestra práctica podía proporcionar la desindividualización del sufrimiento, reconociendo al mismo tiempo el sufrimiento de cada uno en el grupo.

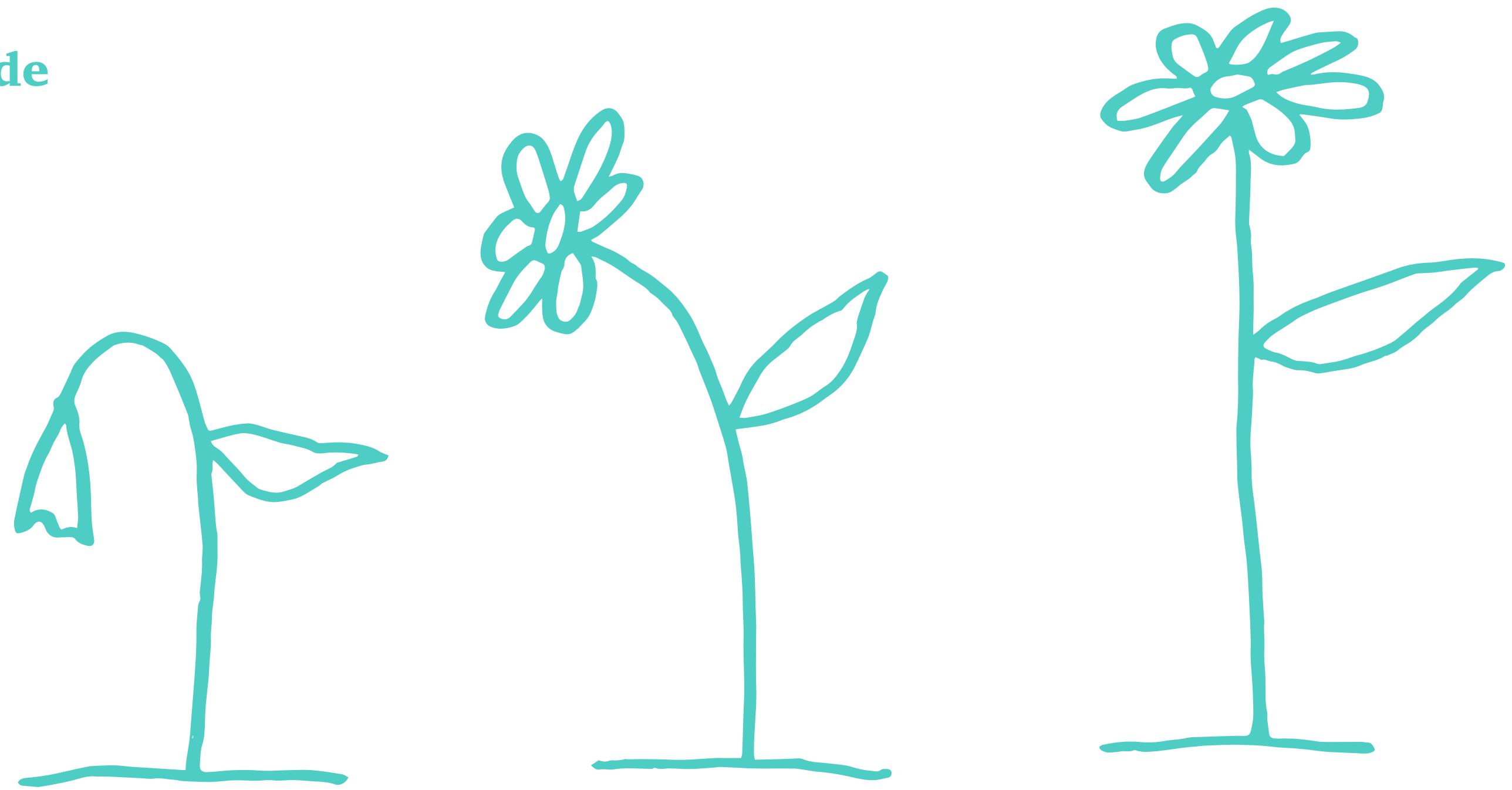
Otro punto es que la concientización y la crítica, que solo consideran las ideas, sin buscar desvelar los afectos que las sustentan, no son suficientes para romper situaciones opresivas, que tienen bases materiales socio-históricas, pero que también abordan las relaciones de poder sostenidas por afectos socialmente fomentados, que nos vuelven serviles y alienados.

En el TSA, experimentar y recrear conflictos sociales, a través del cuerpo,

2 El sufrimiento ético-político incluye las relaciones y las afecciones del cuerpo en las cuestiones sociales, revelando la ética de las vivencias cotidianas permeadas por desigualdades sociales. Sufrimiento ético-político es un concepto creado por la socióloga Bader Burihan Sawaia, que actúa como investigadora y profesora en la Psicología Social.

con un enfoque en los afectos, indica claramente que el afecto no se puede cambiar con una sola idea. Es necesario que circulen otros afectos más poderosos y contrarios, promoviendo diferentes afectos que hacen a los cuerpos potentes para actuar en el mundo.

El objetivo de esta metodología teatral no es criticar o eliminar los afectos sino, a través de ella, comprenderlos para no ser sometidos a ellos y así expandir nuestro poder de variar, de llegar a ser, de diferenciarnos de lo que somos.



ACTO CREATIVO EN NUESTRA PRÁCTICA

El TSA es una práctica creativa, ni podría ser diferente. La creación es la esencia de la estética. El ser humano es un ser que crea sus condiciones de existencia, siendo la actividad creadora que permite al ser humano actuar y transformar el mundo y a sí mismo. Así, el acto creativo y la creación de lo nuevo son una dimensión de subjetividad que ocurre en la experiencia, sustentada en la imaginación y la emoción, generando reflexiones y acciones. La imaginación es un proceso complejo de composición, lo que dificulta estudiar el acto creativo con precisión.

La producción imaginaria y la formación de un sentido estético son características del ser humano. El TSA busca mejorar ambos, proporcionando experiencias creativas en las escuelas. En este sentido, los juegos teatrales, los ejercicios y los juegos dramáticos tienen como objetivo romper los hábitos condicionados físicos e intelectualmente de sus practicantes, ya que los participantes actúan investigando situaciones opresivas, rituales, naturalización de ideas y emociones. También examina la mecanización de la práctica institucional impresa en los propios cuerpos y mentes, vividos como emociones que sostienen situaciones opresivas de forma singular y colectiva.

También pretende, con juegos, potenciar afectos que promuevan un aumento de la potencia de vida, es decir, el poder de actuar en el mundo de los sujetos. Así, los juegos jugaron un papel fundamental en la conjunción entre pensar, sentir y actuar. De esta forma, se crearon las condiciones prácticas para la actividad creativa en grupo, para que los sujetos se apropiaran de los medios de producción teatral, ampliando sus posibilidades de expresión a otros espacios y relaciones.

En las escuelas, a través de esta práctica, los grupos promueven debates mediados por el teatro, relatando sus vivencias únicas, pero sin perder de vista la relación con la institución escolar y la sociedad.

Como las fuerzas de la humillación y la violencia son parte de la estructura social y sus instituciones, cabe mencionar que las relaciones de poder que se permean en diferentes instancias de la sociedad, muchas veces, aunque de manera sutil, se establecen en el proceso del grupo con el teatro.

Este hallazgo nos alertó sobre la necesidad de prestar atención a la

reproducción de las relaciones de poder en pequeños grupos, haciéndonos elaborar formas para, a través de la metodología, lograr que cada sujeto pueda hablar por sí mismo, asegurando la diversidad y potencialidad de cada singularidad, siendo incluso posible encontrar puntos comunes en la multiplicidad.

En este sentido, se busca, en el ámbito escolar, nuevas prácticas que se puedan constituir en grupos, por ejemplo, en un aula, en las que los sujetos puedan crear otro tipo de vínculos entre sí.

Se entiende que la institución escolar ya tiene sus rituales y ritos, es decir, dinámicas cristalizadas que funcionan como medios de control para cumplir ciertos objetivos políticos y sociales. Por eso, es necesario tener imaginación creativa para inventar otras formas de relacionarse, otras formas de mover el cuerpo en el espacio, otras formas de afectar y ser afectado, otras formas de aprender y enseñar. Sin el potencial humano de la creación, estamos condenados a las mismas respuestas, repetición, reacción, frente a los rituales y las mismas formas de pensar la política.

A partir de estas observaciones, algunas pautas son importantes:

- A través de imágenes y movimientos corporales, es posible identificar los rituales, códigos sociales y afectos que circulan en los cuerpos, sosteniendo ciertos afectos, ideas, opresiones y conflictos.
- En juegos teatrales, ejercicios, juegos dramáticos, procesos imaginativos instiga preguntas en lugar de buscar respuestas definitivas, teniendo en cuenta que la imaginación permite reinventar las prácticas. Por lo tanto, ante las imágenes que son creadas por los cuerpos a través de gestos y acciones escénicas, la propuesta es encarnar para sentir, analizar y modificar dichas imágenes, es decir, crear otras imágenes en las que el sujeto deseado aparezca expresado en el propio acto de creación.
- Los juegos teatrales, los ejercicios y los juegos dramáticos aparecen como un instrumento de indignación, de problemática del conflicto, de poder imaginar otras posibilidades de acción, considerando así el cuerpo y los afectos como centrales en el acto imaginativo.
- Para aventurarse en el proceso imaginativo, hay que desvestir los estereotipos, que son los primeros en aparecer en las improvisaciones grupales. En las dramatizaciones, los personajes aparecen tan llenos de certeza en las acciones, que es necesario sorprenderse y desconfiar, es decir, romper con estereotipos y buscar la libertad creativa.

Ahora, si el estereotipo es un patrón definido basado en ideas y clichés preconcebidos, entonces cuando aparece también está indicando las mecanizaciones, juicios instituidos en el grupo.

Al cuestionar los estereotipos, el comportamiento caracterizado por la repetición automática socialmente predefinida se cuestiona. Así, los sujetos, mediados por el teatro, pueden arriesgarse a imaginar otras formas de sentir, pensar y actuar.

También es necesario considerar que la imaginación no está totalmente desconectada de la realidad; ella saca de la realidad hechos que son modificados y reelaborados. Por lo tanto, la fantasía siempre se construye sobre la base de elementos percibidos del mundo real, que se reelaboran y reinventan creando formas nunca antes vistas. El grupo puede entonces tener una experiencia más allá de lo que ya saben, haciendo espacio para algo nuevo, para lo que no es seguro.

Según Vigotsky (2009, p. 14), “(...) es exactamente la actividad creativa que hace del hombre un ser que se vuelve hacia el futuro, erigiéndolo y modificando su presente”. El acto de transformarse a sí mismo y a la sociedad pertenece a una función creativa, en la que, a través del teatro, el sujeto es capaz de recrear el presente entrando en contacto con experiencias pasadas o imaginando posibilidades futuras para crear y ensayar nuevas formas de actuar en la ficción, fortaleciendo el cuerpo y la mente para liberarse de la opresión en la vida real. En este contexto, la imaginación, en el acto creativo, no aparece como repetición, sino como creación y experiencia en relación con el otro. Es decir, para inventar nuevos futuros, quién sabe, incluso una sociedad sin opresión, necesitamos imaginar y crear otras formas de asumir la responsabilidad, relacionarnos, reconocernos a nosotros mismos. El sueño es una sociedad sin opresión social, la realidad es una sociedad que produce mucha injusticia.

En el teatro, en el acto creativo, recordaremos el pasado, pero actuaremos en el presente para crear el futuro. Así es como lo posible y lo imposible nos dan la creación de nuevos futuros.

ASÍ QUE, EN EL TEATRO SOCIAL DE LOS AFECTOS...

- Entendemos el afecto como un concepto político. Se propone repensar la relación oprimido/opresor, llevando el foco a la opresión desde una perspectiva institucional.
- Proporcionamos vinculación.
- Realizamos un trabajo corporal: Alegría y política (cuerpos potentes vs. cuerpos dóciles).
- Buscamos desindividualizar el sufrimiento psicológico, enténdelo como sufrimiento ético-político.
- Formamos grupos heterogéneos en busca de la libertad de la opresión social.
- Invertimos más en el poder del común que en la derrota del otro.
- Prestamos atención a la falsa dicotomía entre objetividad/subjetividad, cuerpo/mente, razón/ emoción.
- No solo buscamos obras de excelencia artística, aunque sean bienvenidas, en este proceso valoramos las *experiencias*.
- Prestamos atención a las acciones concretas de personas y grupos.
- La articulación y comunicación con los actores escolares, por ejemplo, son fundamentales para garantizar la creación artística y el diálogo estético en el espacio escolar a través del teatro.

¿CÓMO?

- Identificación colectiva de las formas de producción institucional de la opresión.
- Desindividualización de la forma de abordar los conflictos dentro de la institución.
- Promoción de la salud mental y la unión de los participantes.
- Comprensión de los participantes sobre los roles sociales que ocupan, cómo ocupan y cuáles son las nuevas formas de actuar en ese lugar.
- Creación colectiva de nuevas prácticas.
- Investigación y creación de espacios seguros para combatir ideas y afectos colonizadores naturalizados.
- Prácticas de escucha en prácticas teatrales.
- Prácticas de acogida realizadas por el grupo junto con creaciones artísticas.
- Observar en juegos, creaciones y actividades teatrales lo que no se dice en los subtextos, en el cuerpo, en cómo nos afectamos y somos afectados.
- Supongamos que no sabemos y que tenemos espacio y curiosidad para aprender de los demás.
- Enseñar aprendiendo y aprender enseñando, como dijo Paulo Freire.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

- Aprender y enseñar colectivamente.
- Hacer acuerdos con el grupo para que todos los miembros sean responsables del grupo.
- Las emociones están permitidas, cuando nos alejamos de ellas y no las conocemos, eso nos quita el poder de actuar. El grupo acoge las lágrimas o las risas.
- Acogida: que los miembros del grupo puedan ejercer el cuidado de sí mismos y de los demás.
- Valorar el potencial de cada persona en el colectivo.
- Actuamos con ética y respeto.
- Hablamos con palabras, pero también con acciones e imágenes.
- Improvisar personajes diferentes, poder experimentar la empatía que abre puertas para ver otras formas de pensar y sentir distintas a la nuestra.
- Escuchar a los demás con curiosidad, abierto a la sorpresa y al aprendizaje.
- El error es parte del proceso para hacerlo bien. Errar puede ser revolucionario, insistir en el error puede significar que uno esté acomodado en la ignorancia. Mediar un grupo para llegar a una experiencia en la

que es posible cometer errores, que se tolere que el otro no sepa y que el otro tenga un tiempo/ritmo diferente al tuyo.

Crear un entorno seguro para que sea posible aprender lo desconocido, desconstruir lo conocido si es necesario, imaginar lo imposible y crear otras prácticas y formas de relacionarse.

Como ya dijo Boal, para nosotras los juegos y las creaciones teatrales son para las personas y no al revés.

CONSEJOS PARA ACTUAR CON GRUPOS



CÓMO FORMAR EL GRUPO Y EL PROCESO GRUPAL

Para que haya un grupo, se necesitan razones para que las personas estén juntas y no abandonen el grupo. Ah, qué fácil puede ser darse por vencido, ser perezoso, hacer otras cosas y quedarse sin tiempo para el grupo de teatro... Las razones para que las personas se reúnan pueden ser diversas, entre ellas: tener un objetivo común, una opresión que enfrentar, hacer algo juntos, aprender algo nuevo, etc. La idea es que el grupo es un cuerpo, y que es posible pensar, actuar y sentir como grupo. Que las singularidades no se pierdan con sus diferencias, sino que cada una se fortalezca a través del encuentro con el cuerpo-grupo, la fuerza de cada singularidad en el colectivo.

Buscamos, con actividades artísticas en el ámbito escolar, que se puedan formar nuevas prácticas en grupos, por ejemplo, en un aula, en la que las

personas puedan crear otro tipo de vínculos entre sí. Para formar un grupo, creemos que debe haber una “voluntad” por parte de cada participante, por lo tanto, hacer obligatoria la participación en los grupos de teatro de los actores escolares puede ser una barrera incluso para formar el grupo. ¿Así que cómo se hace? Escuchar las necesidades de la gente, explicar de qué se trata la propuesta, ofrecer una actividad “ancla”. Dicen que un texto periodístico tiene un párrafo ancla para que el lector decida si continúa leyendo el artículo. En este sentido, el inicio de un proceso también debe ofrecer a los participantes este deseo de “quiero más”. Los juegos teatrales no solo deben ofrecer un reflejo crítico de la realidad, sino, ante todo, una experiencia agradable.

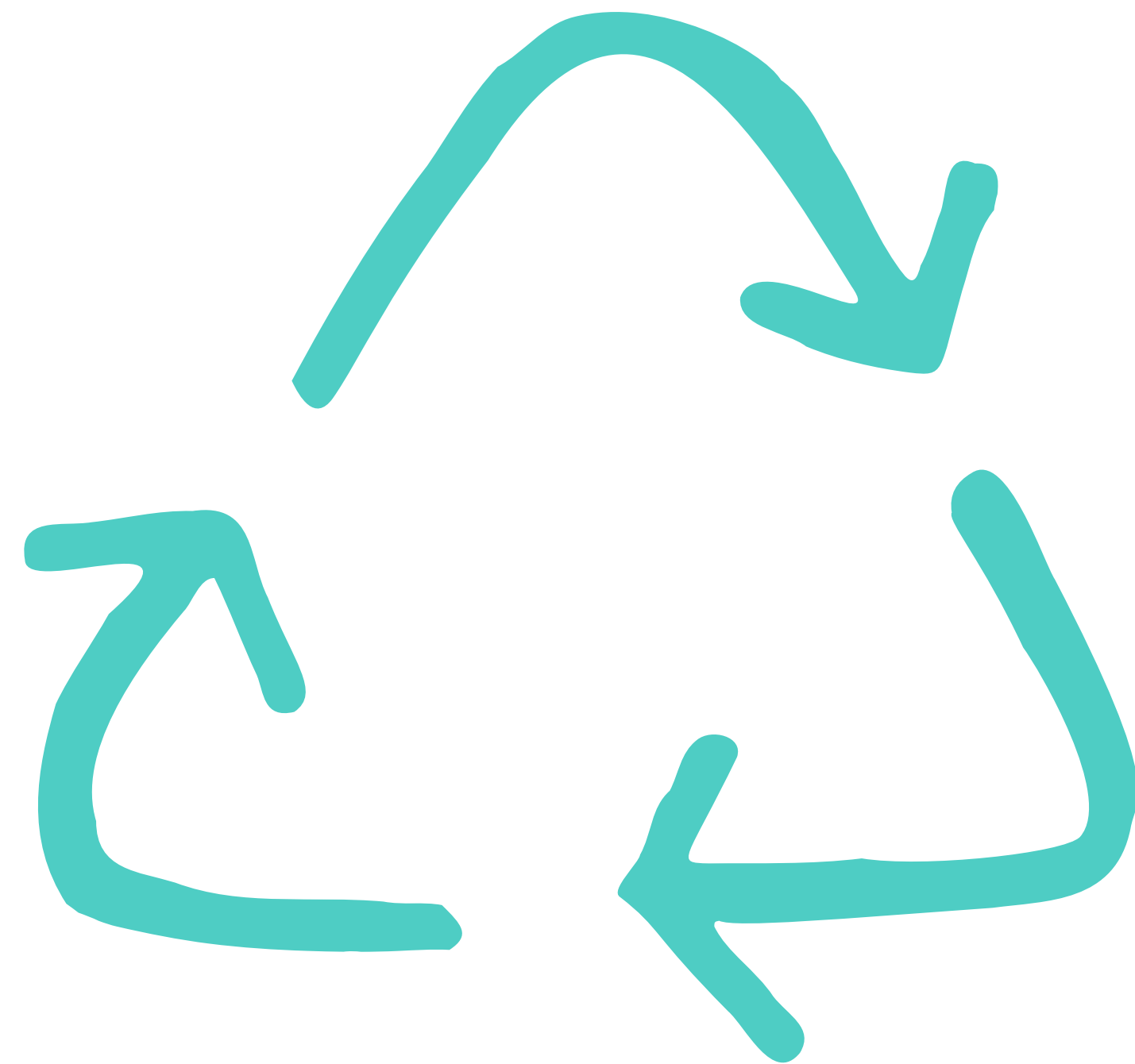
Hay que crear las reglas del grupo: desde horarios y ropa cómoda para realizar actividades prácticas, hasta cómo es posible que todos den lo mejor de sí en ese grupo. Los acuerdos realizados con, por y para el grupo contribuyen al espacio creativo. Los obstáculos, los conflictos y las dificultades son parte de un proceso grupal, pero el cuidado y la recepción de las personas como grupo y las singularidades necesitan espacio en la práctica.

Las actividades trabajan con la desmecanización de cuerpos, escucha, conocimiento, afectos y afectaciones. Así, se crea un entorno en el que puede aparecer algo nuevo, aún no pensado.

La comunicación ya tiende a causar problemas, por lo que ejercitar las percepciones, lidiar con los conflictos y las diferencias en el grupo son puntos de atención. Sugerimos que la mediación del grupo se haga en parejas siempre que sea posible, para que podamos ayudar a alguien que necesite atención individual sin parar el grupo. Además, dos pares de ojos y oídos perciben perspectivas con mayor multiplicidad y riqueza.

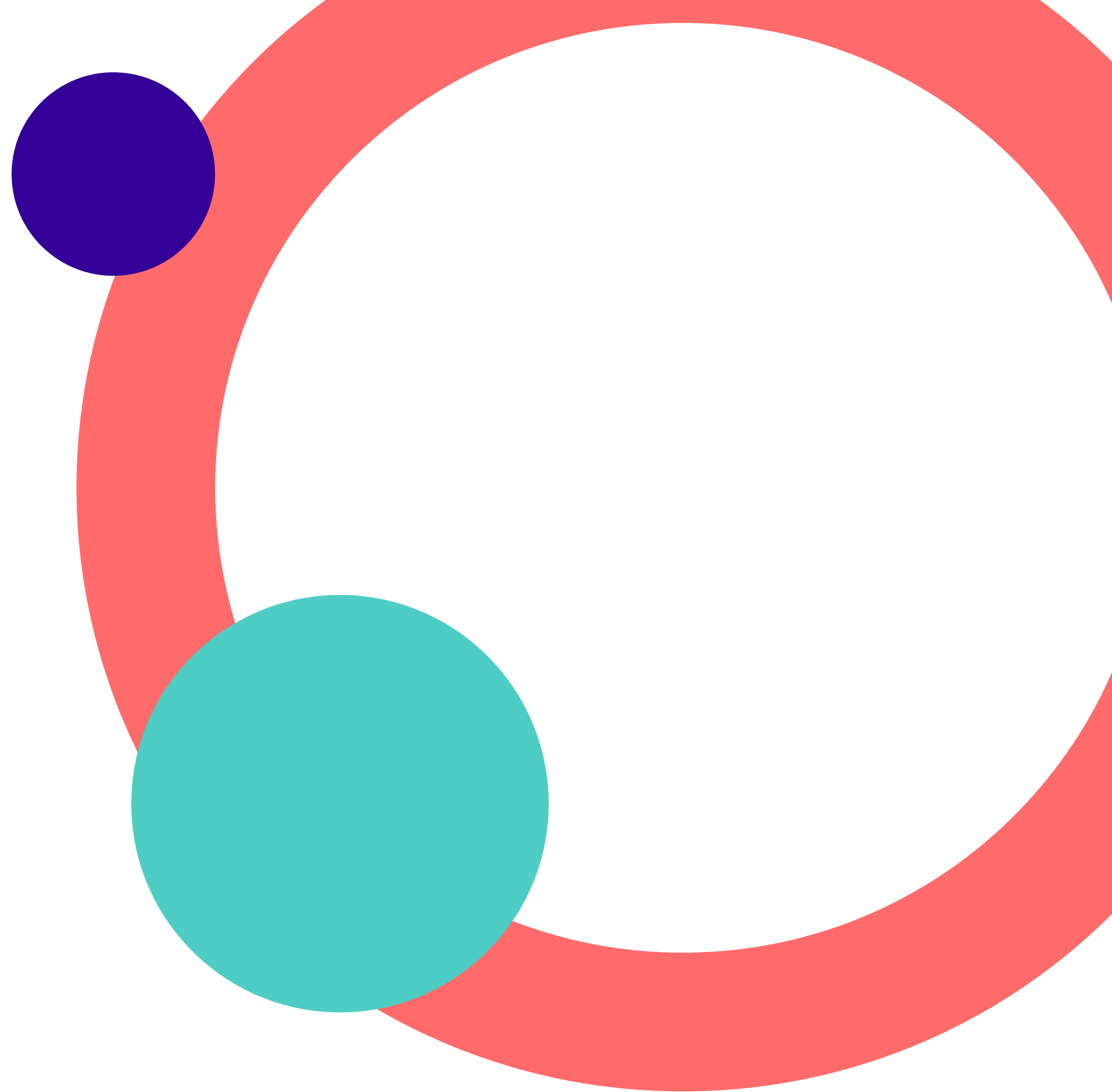
LA RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN

Un grupo que ocurre en una institución necesita una articulación con los actores sociales locales, de lo contrario existe el riesgo de que el grupo no suceda. La articulación política es parte de nuestra práctica, por lo que si estamos realizando un grupo con docentes, es importante conocer la escuela, la dirección y la coordinación. ¡Necesitamos descubrir personas aliadas a nuestra práctica!



EL CÍRCULO

En nuestra práctica utilizamos y recomendamos algunos elementos ordenados por la práctica de *Círculos Restaurativos*. Asumimos que el círculo es un espacio donde todos se ven, y en el centro del círculo, todas las singularidades están en un espacio común. Para que el discurso circule, en determinados momentos, principalmente en grupos que tienen dificultades para respetar el discurso del otro, hay un turno del momento del discurso, es decir, habla una persona a la vez, siguiendo la secuencia del círculo; si la persona no quiere hablar, pase a la siguiente persona. El círculo es también el espacio de intercambio de experiencias que potencian los procesos de identificación entre los participantes.



RELACIONES DE PODER

Siempre es importante tener en cuenta que independientemente de nuestro deseo, al iniciar un taller se establece una relación jerárquica entre la mediación y el grupo. Esto se debe a que en el proceso histórico se estableció un lugar de poder que precede al sujeto. Es decir, la construcción histórica del lugar de Dirección de Teatro o Docente ya está estipulada cuando se inicia un taller. Como nuestro imaginario sobre estos lugares ya está constituido, se abre un espacio para que se establezcan relaciones de poder, dentro de las expectativas, creencias, demandas y proyecciones que se concretan a partir de esta relación. Lo que queremos decir es que no hay necesidad de imponer una jerarquía, pues ella precede a la formación del grupo. Por lo tanto, debe quedar claro que será necesario un proceso de deconstrucción de esta jerarquía, un proceso que busca que todas las personas sean igualmente responsables del proceso grupal.

También se debe tener cuidado de no individualizar ciertas tensiones que pueden ocurrir tanto entre los participantes como entre los participantes y la mediación. En general, el/la mediador/a es el objetivo de las proyecciones de los participantes y esto puede llevar a algunas personas a tener reacciones de enojo o intensamente amorosas hacia el mediador. El desarrollo del grupo y el análisis de los hechos ayudan a desconstruir este lugar de proyección y también a devolver la responsabilidad al grupo.

EQUILIBRIO ENTRE PRÁCTICA Y REFLEXIÓN

Existe una tendencia de los grupos a ser muy verbales, a debatir y convertirse en asambleas. Los juegos son experiencias que despiertan reflexiones. El trabajo con actividades teatrales ya es un reflejo en sí mismo: corporal, afectivo e intelectual.

Por supuesto, los grupos también quieren reflexionar con palabras sobre la práctica del grupo. Para que eso suceda, abrimos varios espacios: al final de un juego determinado, al inicio del taller, si es continuo, para que podamos escuchar cómo reverberó el último encuentro, al final de la sesión con la reflexión píldora (corta y efectiva) o si hay más tiempo, ese discurso puede circular en otros momentos. ¡Pero es importante que el discurso siempre circule y que los cuerpos siempre se muevan durante las sesiones!



OJALÁ QUE EL GRUPO YA NO NECESITE UN MEDIADOR

Uno de los objetivos que tenemos es que el grupo también pueda suceder sin el mediador. Ojalá seamos innecesarios en un momento determinado del grupo, ya que ya puede actuar y mediar problemas de forma horizontal. Esto es una utopía la mayor parte del tiempo, pero no por eso abandonamos esta idea en nuestra práctica.



ESCUCHA

¿Cómo asegurar la escucha en los grupos? Difícil, prueba y error. Práctica y desmecanización. Reconocimiento de cada persona del grupo. Sentirse cómodo en silencio, expresarse con el cuerpo y no siempre reafirmar solo verbalmente lo que piensas-sientes. De hecho, el establecimiento del vínculo necesario en los grupos está mediado por la escucha, tanto del mediador con el grupo como entre los participantes. En esta práctica teatral, la escucha no solo se relaciona con la actividad biológica de escuchar, sino también con movimientos, reacciones, silencios, motivaciones para las acciones, imágenes y discursos. Con esta misma lógica, se realizan los juegos y las técnicas teatrales. Se señala también la escucha del grupo para que se lleve a cabo la metodología para y con los sujetos, en los que no deben ajustarse a juegos y técnicas.

Una de las grandes dificultades del trabajo grupal en las escuelas fue el hecho de que todas las personas hablan al mismo tiempo, o no se desconectan del celular, o incluso fingen estar en silencio esperando solo su turno de hablar; en otras palabras, hubo dificultad para que la gente se escuchara. Una escena común que se vio en el aula fue una maestra que gritaba para ser escuchada y estudiantes que gritaban, aún más, con el mismo objetivo,

presentando una serie de monólogos interminables. De esta manera, el trabajo en grupo se vuelve muy difícil de realizar de manera saludable.

Se entiende que existen varias razones posibles para este tipo de eventos. Sin embargo, aquí solo reflexionaremos sobre el problema de no escuchar entre los sujetos. La escucha se puede atrofiar en algunas situaciones, por ejemplo, cuando un sujeto solo escucha lo que ya piensa y sabe. Si bien se considera que la escucha parte de lo ya conocido, debe haber espacio para lo nuevo, es decir, lo nunca escuchado, las noticias, las incertidumbres y las sorpresas en el discurso. De esta forma, es posible aprender del otro, del que muchas veces es tan diferente a ti.

También está el problema de quienes escuchan a los demás, basándose en valores morales, y priorizan el lugar del discurso y los intereses de quienes escuchan; uno responde al otro en función de sí mismo, juzgando lo que es el otro, en función de lo que ya piensa el oyente. Este tipo de escucha establece relaciones verticales de poder que pueden generar sumisión y obediencia.

Otro movimiento que impide escuchar es ponerse en el lugar del otro para hablar por el otro. Este tipo de conversación a menudo se convierte en dos monólogos que difícilmente interactúan. Pero, ¿qué tipo de escucha nos interesa?

La escucha que logra no asumir lo que el otro va a decir, desde sus propios referentes, y ayuda en la percepción de lo diferente a ti. De esta manera, no es necesario que reine la certeza; de hecho, abandonarla puede abrir espacio a la curiosidad y las dudas, que son elementos importantes para generar encuentros en los que se muevan las ideas. Este tipo de escucha puede incluso evitar que las conversaciones se conviertan en monólogos,

en los que, por lo general, dos o más certezas están reñidas. Además, si solo hay sujetos que presenten sus certezas, la escucha en grupo se verá comprometida.

En este sentido, destacamos que esta práctica no está orientada a dar voz a nadie, todos tienen su capacidad comunicativa, los oprimidos llevan siglos gritando. Lo que queremos es que se escuchen estas voces, promover los coros.

La falta de diálogo puede sustentar el autoritarismo, generar situaciones en las que se genere el discurso del odio, lo que potencia la violencia y los afectos que debilitan a las personas y al grupo. En esta práctica, consideramos que las escuelas podrían tener una clase de escucha, considerando que al escuchar se aprende y uno de los elementos importantes para esto es ser escuchado. ¿Vamos a intentarlo?

LA CURIOSIDAD

En la mediación, es importante ser curioso, el foco de las actividades está en que los participantes puedan compartir libremente sus opiniones, sin juzgar. El mediador o mediadora debe comprometerse a conocer el universo simbólico de las personas que allí se encuentran; en ese momento, no hay lugar para un docente, es decir, uno no está en ese espacio para informar o capacitar a las personas, sino para compartir una acción colectiva, promover un estudio colectivo de nuestras acciones en el mundo, de nuestros mecanismos de opresión y construcción de estrategias de transformación social y singular. No conocemos todas las respuestas, por lo que cada encuentro es siempre una aventura, un descubrimiento, pero para ello el/la mediador/a debe tener genuina curiosidad por aprender junto con el grupo. La curiosidad, entonces, es parte de la escucha activa, es decir, no es una conjetura, sino genuina y lista para sorprenderse y aprender de otras personas del colectivo. No ocupar el lugar de quien lo sabe todo es fundamental para que suceda esta auténtica curiosidad.

La curiosidad es una generosidad que debe estar presente en la mediación de los grupos, para que haya espacio para que se formulen las preguntas con el tiempo necesario de reflexión para las respuestas.

Las conversaciones, basadas en la bipolaridad, a menudo se convierten en peleas para disputar quién tiene “razón”. En estos casos, la argumentación y la curiosidad sobre el otro ya no importan, ya que las respuestas ya están listas por ambos lados. Quien esté con la “verdad” es lo que importa en el debate, siendo difícil considerar los fragmentos de la razón de cada uno; la “verdad absoluta” estaría solo con uno de los sujetos. Sin embargo, se considera que la verdad puede tener un tercer lugar en la comunicación, que no pertenece por completo a ninguno de los dos sujetos. Quizás, una tercera cosa por la que no se discute saber quién es el poseedor, para que no haya “dueños” de la razón o del conocimiento. Así, una relación de escucha debe ser capaz de soportar la incertidumbre, es decir, a menudo no es necesario tener “toda la razón”.

LAS PREGUNTAS

La mediación, en gran medida, se da a través de preguntas, incluso cuando estamos mediando procesos de análisis de la experiencia o elementos estéticos contruidos por el grupo. Sin embargo, no todas las preguntas ayudan en el proceso de reflexión colectiva. Algunas preguntas nos llevan a preguntas falsas, dilemas falsos. En general, son preguntas que sitúan el “o” como centralidad, por ejemplo, asumiendo que ante la experiencia de un juego nos preguntamos: “¿Cómo te sentiste? ¿Con miedo o feliz?”. Con esta pregunta creo una limitación narrativa, imponiendo una dicotomía entre los términos y evitando que se compartan otras experiencias más allá de esta dicotomía. En ese sentido, simplemente preguntar “¿Cómo te sentiste?” puede ser más eficaz. Otro tipo de pregunta que evitamos son las preguntas moralizantes: “¿Fue bueno o malo?” “¿Pensaste que esta idea era buena?”. No es realmente lo que nos interesa, sino cómo fue la experiencia, qué reflejos nos trae la experiencia, como reverbera una idea en nosotros, es decir, si es buena o mala, ¿por qué tiene esa impresión? Otro tipo de pregunta que es prescindible la mayor parte del tiempo es la retórica, esa pregunta que suscita una respuesta: “¿Es bueno el prejuicio?”. Solemos optar por preguntas abiertas que permitan a los participantes desarrollar una reflexión sobre las experiencias que brindan los juegos teatrales.



JOKER (COMODÍN)

Joker es la forma en que Boal nombró facilitadores, mediadores del Teatro del Oprimido. Un joker es un carta del mazo con varias funciones, así son los artistas que practican la metodología del Teatro del Oprimido, tienen varias funciones: artísticas, pedagógicas, terapéuticas, políticas, etc. Así, mantenemos el uso de este término en nuestra práctica, para nombrar a la persona que está anclada en los fundamentos éticos, estéticos, filosóficos y políticos de la práctica. El joker media los diálogos estéticos en el grupo, variando su rol – educador, director, actor, cuidador, acogedor, articulador político – dada la necesidad del grupo. ¿Cómo puede una función abarcar tantos elementos? La multiplicidad contenida en esta función es fundamental para que se establezcan los fundamentos éticos de la metodología, así como la necesidad de conocer y estar siempre desarrollándose técnicamente en la metodología teatral. Ser joker es un proceso que se aprende en la práctica, se aprende enseñando y se enseña aprendiendo, con el objetivo de compartir los medios de producción con el grupo a la hora de enseñar a practicar la metodología.

Por su carácter híbrido, el joker debe dedicarse siempre a la investigación y desarrollo de la técnica para brindar un espacio diferenciado para que los participantes puedan mirar sus conflictos y responsabilizarse conjuntamente con los procesos de acogida del grupo. Esa persona también tiene que estar preparada para adaptar la metodología a las necesidades del grupo, como siempre se dice, “los juegos están hechos para personas y no las personas para los juegos”. El/la joker está involucrado/a en el proceso grupal, por lo que debe estar abierto/a a modificarse frente a las propuestas y discusiones que se produzcan. Siempre debes tener cuidado de no imponer tu voluntad al grupo, sino de implicarlo con las otras necesidades del grupo. Así, los que son jokers no depositan sus conocimientos en grupos, ni juzgan quién participa en el grupo. Como se dijo, el joker es una persona curiosa, que utiliza las preguntas para movilizar procesos de reflexión sobre los procesos estéticos en los que se verá involucrado el grupo, buscando siempre la invención de nuevas prácticas sociales que colaboren con procesos para una sociedad más justa.

la práctica

COMENZANDO LA PRÁCTICA...

Esta parte del libro electrónico incluye algunos juegos para talleres introductorios. Para la construcción de escenas sería necesario utilizar otro material para atenerse a la dramaturgia y otros elementos. Así, los juegos que aquí se presentan en el libro electrónico, aunque son para talleres introductorios, presentan muchas posibilidades de vivencia y reflexión. Muchos de los juegos que jugamos en los talleres están en el libro “Juegos para actores y no actores” de Augusto Boal. Sin embargo, también hemos creado otros juegos y traído experiencias de otros lugares. Elias Rezende también participó en la elaboración de estos juegos que les vamos a presentar.

Estos son juegos que se pueden jugar en diferentes lugares y situaciones, incluso en el aula y en el entorno escolar en general. Para la realización de un taller, ya sea corto o largo, tenemos en mente el objetivo que tiene el plan de secuencia de juego. A menudo utilizamos alguna pregunta

generadora al principio, luego juegos de calentamiento y desmecanización del cuerpo, juegos que preparan los cuerpos de los participantes para hacer una técnica o algún juego más complejo. En otras palabras, nuestros talleres siempre van de los más simples a los más complejos.

El taller es como un espectáculo teatral en el sentido del ritmo y movimiento que tiene, un baile colectivo en el que todos los participantes se mueven en una experiencia singular y colectiva.

Para llevar a cabo la planificación de tu taller, empieza siempre por establecer tu objetivo, con qué quieres trabajar para poder elegir las actividades que más se ajustan a tu objetivo.

También presta atención al tiempo que tendrás para realizar tu taller, los juegos y ejercicios en general necesitan tiempo para la reflexión. ¡A veces “menos es más”!

Hemos vivido algunos juegos con el objetivo de investigar “cómo” afectamos y somos afectados, en cómo se expresan las emociones ya sea en el cuerpo, en palabras o en el silencio. Además, cómo estos elementos dan noticias de dónde vienen determinadas ideas, entre ellas, la atención al papel de las instituciones, apoyando o creando formas de pensar, sentir y actuar.

Para compartir un poco de nuestro trabajo, optaremos por compartir algunas actividades con algunos objetivos que parecen centrales para nuestra práctica.

JUEGOS PARA USAR EN LA ESCUELA

APERTURA DEL TALLER

Cuando hay suficiente tiempo en el taller, comenzamos el día con una apertura para permitir que los participantes compartan algo sobre ellos mismos o su estado en ese momento. Esta apertura es una forma de establecer presencia y de reconocer a todas las personas que participan.

¿Cómo estás llegando?

Este es un ejercicio simple que tiene como objetivo que los participantes compartan cómo están llegando a la reunión. Este compartir permite establecer la presencia de todas las personas que participan en el espacio. El grupo forma un círculo y una persona a la vez cuenta cómo va, por ejemplo, feliz, cansado, ansioso, preocupado, etc. Una posible variación

es que, en lugar de hablar verbalmente, los integrantes hacen un movimiento con sonido que expresa cómo están llegando y repiten las demás personas del grupo.

Las preguntas generadoras e movilizadoras

A menudo comenzamos con preguntas o provocaciones para movilizar a los participantes por el tema del día o incluso por el vínculo grupal o la voluntad de jugar. Así, las preguntas o provocaciones pueden variar, como por ejemplo: Contar un recuerdo de la infancia. Si tuvieras una superpotencia, ¿cuál sería? Si pudieras cambiar algo de ti mismo, ¿qué sería? Si pudieras cambiar algo en el mundo, ¿qué sería? Cuenta las características de una persona que admiras. Dime un momento que te hizo feliz la semana pasada. Estas preguntas se responden en la secuencia del círculo. También sugerimos que el grupo sea responsable del tiempo de la actividad de forma colectiva, para que el discurso circule por todo el grupo.

Acuerdos

Crear acuerdos colectivos sobre cómo el grupo va a caminar, ya sea en talleres de un día o en talleres de más largo plazo, es importante para que las relaciones sean más horizontales. Esta creación es una oportunidad para que los participantes reflexionen sobre lo que necesitan para vivir con respeto. Difícilmente se cumplirán todos los acuerdos, por lo que es interesante que el grupo se ponga de acuerdo sobre cómo se procederá en caso de incumplimiento de algún acuerdo. Este elemento es importante porque se pueden idear caminos para que todas las personas participantes se encarguen de que se cumplan las reglas y no solo los que median en el grupo. Durante los encuentros, puede ser necesario revisar los acuerdos.

ACTIVIDAD

CÓMO OFRECER SU MEJOR PARA EL GRUPO

Hay varias formas de crear acuerdos grupales, la forma que presentamos aquí está inspirada en un círculo restaurativo.

ETAPA 1

Se distribuyen tres papeles pequeños a todas las personas, preferiblemente notas adhesivas. La gente tendrá tiempo para reflexionar sobre la siguiente pregunta: “¿Cuáles son tus características cuando estás en tu mejor momento?”, por ejemplo, “Yo en mi mejor momento soy creativo, divertido, alegre, etc.” Se les pide que elijan tres de estas características y las escriban en una hoja de papel.

ETAPA 2

Luego, en un círculo, cada participante presenta sus características de su mejor momento, y luego pega sus papeles en una hoja circular que debe colocarse en el centro del círculo. Al final de todas las presentaciones, la potencia de todo el grupo estará en esa hoja en el centro del círculo.

ETAPA 3

Después de que todos hayan reconocido cuáles son sus mejores características, quien media en el grupo preguntará: “¿Qué acuerdos deben existir para que usted esté en su mejor momento en nuestros encuentros?”. Después de un período de reflexión, una persona a la vez dice que acuerdos necesita. Los acuerdos deben anotarse en una hoja que puedan ver todos los miembros del grupo.

ETAPA 4

Al final, todos los acuerdos son revisados y pactados. Luego, el grupo decidirá qué formas son las más apropiadas para ellos cuando no se sigue una regla. Por ejemplo, hablar de forma colectiva o individual cuando hay una molestia, etc.

Consejos

- La persona que media en el grupo participa en todas las etapas, ya que también forma parte del grupo. En caso necesario, podrá llevar a cabo primero las etapas para servir como ejemplo.
- Los acuerdos pueden ser activados y revisados por los participantes cuando sea necesario.



JUEGOS DE INTEGRACIÓN Y CALENTAMIENTO

Estos son juegos que se pueden utilizar al inicio de cualquier taller. Proporcionan tanto a los participantes para interactuar, relajarse e integrarse, como para calentar sus cuerpos, para hacerlos más poderosos y expresivos.

PARE Y CAMINE

ETAPA 1

A todos se les pide que caminen por el espacio.

ETAPA 2

El joker les pide a todos que se detengan. Repita esta solicitud algunas veces.

ETAPA 3

Después lo que cuenta es lo contrario: cuando dices “caminar” todos deben parar y cuando dices “parar” todos deben caminar.

ETAPA 4

Se están introduciendo otras reglas, como: “saltar” y “aplaudir”, “decir el nombre suavemente” y “gritar”. Y se repiten los mismos pasos anteriores. Las reglas son acumulativas.

Consejos

- Es importante que para cada nueva regla, los participantes la repitan varias veces antes de hacer lo contrario. También es importante introducir una regla a la vez.
- Es un buen juego para empezar al inicio del taller o en la vuelta de intervalo, ya que no es muy complejo y permite a los participantes empezar a mover el cuerpo mientras se divierten.
- El/la joker puede hacer el movimiento que está diciendo en lugar de lo contrario que debe hacer el grupo, por lo que la tendencia a obedecer debe ser más explícita, lo que debe desnaturalizarse.
- El objetivo de este juego es desmecanizar el cuerpo, las emociones y las ideas.
- Recuerda que escuchar es diferente a obedecer. Los contrarios activan la escucha y la atención.

PILLA-PILLA CON ABRAZO

El juego es un pilla-pilla, una persona será el perseguidor y todos los demás deben evitar ser pillados. Alguien del grupo decide ser el perseguidor. El grupo tendrá su lugar seguro donde – donde no se puede pillar – abrazar a alguien. No pueden ser más de dos personas abrazándose, es decir, sólo vale el abrazo en parejas y no puedes quedarte más de 5 segundos en un mismo abrazo. El perseguidor tampoco puede estar esperando frente a las personas que están abrazadas para que se suelten a fin de pillarlos. Cuando el perseguidor toca a alguien, la persona automáticamente se convierte en perseguidor. El perseguidor, para alertar al grupo de que es el nuevo perseguidor, dice: “Está conmigo”.

Consejos

- Este juego, por ser con abrazos, puede avergonzar a ciertos grupos. Por tanto, hay que estar consciente de este problema. Es posible reemplazar el abrazo con apretones de manos, por ejemplo.
- También puede realizar variaciones del pilla-pilla. Por ejemplo, todos en cámara lenta.



SÍ, VAMOS

Este juego reanuda los juegos de la infancia. De niños, aceptamos más fácilmente jugar y cambiar de juego. Aceptamos imaginar, arriesgarnos a crear novedades. Una de las personas del grupo propone “¿Y si bailamos?” y todo el grupo responde “sí, vamos”. La propuesta se puede repetir muchas veces “¿Y si nosotros...?”... “¿Y si fuéramos a Japón?” “¿Qué pasa si hacemos una mueca?” “¿Y si saltamos?” “¿Y si cantáramos ópera?”. Las posibilidades son múltiples, depende del grupo.

Consejos

- Recordando que todas las personas hacen su propio camino respetando su cuerpo y creando su forma de hacer la propuesta.
- Cabe señalar que todas las personas pueden proponer lo que el grupo imaginará y jugará.



IMÁGENES ALREDEDOR DE LA SALA

ETAPA 1

En este juego, los participantes caminan por el espacio. Luego se dice un sentimiento o una palabra que debe ser corporificada. Solemos comenzar con emociones como miedo, enfado, alegría, tristeza, placer, etc. Los participantes hacen la imagen y se congelan por unos segundos, luego caminan alrededor del espacio nuevamente.

ETAPA 2

El/la joker dice otra palabra y se repite el mismo proceso.

ETAPA 3

Se sugiere que las imágenes se hagan por parejas, pero sin combinar lo que se hará y sin habla.

ETAPA 4

En la secuencia, el número de personas en las imágenes puede variar según el grupo, dada cada palabra propuesta.

Las palabras para componer las imágenes pueden ser:

- Emociones: miedo, alegría, envidia, etc.
- Eventos: boda, año nuevo, comida dominical, etc.
- Instituciones: familia, escuela, prisión, etc.
- Lugares: aula, club, plaza pública, etc.
- Personas o profesiones: madre, policía, amante, profesora, etc.

Consejos

- Los temas se pueden utilizar para investigar con el grupo. Si el juego tiene un objetivo investigativo, con tiempo para reflexiones más largas, se puede realizar como técnica y no como calentamiento. En este caso, anime al grupo a analizar las imágenes una a una, qué elementos aparecen en la imagen, cómo están dispuestos, cómo se relacionan, qué tipos de conflictos aparecen, existen relaciones de poder entre los personajes, esto pasa en sus vidas, etc.
- Es importante que antes de comenzar el juego todo el grupo sepa qué es una imagen corporal estática, puede ser bueno usar un ejemplo inicial.

ZIP ZAP CON REVOLUCIÓN

Este juego se juega en círculo. Las etapas de este juego son acumulativas y el juego solo se divide en etapas para demostrar cómo explicar lo mismo. Una vez demostradas todas las etapas, todas las instrucciones son válidas.

ETAPA 1

Se dice “Zip” al mismo tiempo que se pasan palmas en la rueda, solo para los que están de tu lado, este comando puede ir a derecha o izquierda.

ETAPA 2

Luego, se introduce el comando “Zap”, que es una palma que no se puede enviar a los que están a tu lado en la rueda, solo a los demás.

ETAPA 3

Luego se coloca el “Bop”, en el que se levantan ambas manos para que el movimiento vuelva a la persona que lo pasó.

ETAPA 4

Se explica que si alguien se equivoca, todos dirán “Revolución” y también cambiarán de lugar en el círculo. La persona que cometió el error reinicia el juego.

Consejos

- El/la joker enseña una instrucción a la vez, es decir, primer el “Zip” para ambos lados; luego el “Zap”, que no puede ser para personas al lado en el círculo; luego el “Bop”, que es el movimiento que vuelve y, finalmente, la “Revolución”, por si alguien se equivoca.
- La idea de la revolución es que se puede percibir que el error es parte del éxito y que esto trae la necesidad de que todos cambien de lugar, pero en un movimiento colectivo de reorganización. A veces, el movimiento no viene con la repetición de la palabra “revolución”, sino con un alegre “ehehehe” en el intercambio de todos los lugares, el grupo puede elegir.
- La persona que cometió el error es siempre la misma que reinicia el juego.
- Es importante hacer contacto visual al pasar las palmas.

GROMELÔ CON AFECTOS

Gromelô es un idioma inventado por todos. Con estos sonidos, que parecen no tener sentido, estamos más atentos a la forma de lo que se dice. Así, este ejercicio es una improvisación libre realizada por todas las personas que participan al mismo tiempo. Cada uno hace su monólogo animado por la indicación de emociones o situaciones que despiertan emociones específicas. Por ejemplo: sorpresa; tristeza; temor; alegría; pasión en una primera cita; contando tu mejor y más grande idea a un grupo de personas.

Consejos

- Haga un modelo para ayudar a explicar el juego, llame a un voluntario en el centro del círculo y dé un ejemplo.
- Puedes sugerir otras emociones y situaciones que sean relevantes para investigar en el grupo.
- Este es un juego que puede ser usado al inicio del taller. Pero recomendamos un poco de calentamiento antes, ya sea con baile, pilla-pilla, etc. Es un juego divertido y puede traer muchas reflexiones.





JUEGOS E IMPROVISACIONES: ESCUCHAR

Ya decía Rubens Alves que necesitamos lecciones de escucha. La escucha activa, receptiva, lista para dejarse sorprender por los demás es una forma revolucionaria de afectar y ser afectado. Así que hemos creado algunos juegos para trabajar con ese propósito. Todavía se trata de escuchar, ya que escuchamos no sólo palabras, sino el cuerpo, la emoción, la motivación, la intención, es decir, los significados de las palabras también dependen de cómo se dicen. Así, la idea de subtexto en el teatro nos ayuda a jugar con algunos de estos elementos, de los que podemos alienarnos fácilmente. Las improvisaciones también están en esta sesión, ya que es una clase de escucha cuando creas una improvisación con alguien. La atención en estos juegos se centra en las clases de escucha, algo que puede ser muy difícil, sutil, pero al mismo tiempo tan revolucionario.

ADVERBIO

ETAPA 1

El/la joker inicialmente pregunta al grupo qué es un adverbio y explica que en este juego se utilizarán los adverbios de modo, los que terminan con “mente”. Por ejemplo, locamente, lentamente, tiernamente, etc. Cabe destacar que el adverbio da calidad a la acción. También es posible demostrar el mismo apretón de manos hecho con amor y luego hecho con enojo.

ETAPA 2

Tras esta explicación, el/la joker dice que uno de los participantes saldrá de la sala y pensará en acciones, de 3 a 6. Mientras tanto, el grupo decide un adverbio, por ejemplo, rápido, cariñoso, delicado, etc.

ETAPA 3

Después de que el grupo decide el adverbio, el participante que salió de la sala regresa. Habla alguna acción, un verbo como caminar, correr, sentarse, lavarse los dientes, bañarse, etc. Y el grupo representa la acción propuesta, sin hablar, motivado por el adverbio que el grupo decidió. Quien estaba afuera observa las acciones realizadas por el grupo e intenta adivinar qué adverbio eligió el grupo. Tienes tres posibilidades de adivinar el adverbio, este número de intentos puede variar según el arreglo que se haga al principio con el grupo.

El grupo hace todo lo posible para hacer visible el adverbio elegido. Se destaca que los actores no usan palabras, ya que intentan hacer claro el adverbio con sus cuerpos. Entonces, todos quieren que la persona que salió de la sala adivine el adverbio. El grado de dificultad del tipo de adverbio puede aumentar, por ejemplo, comenzando con adverbios más simples como lentamente y llegando a exuberantemente.

Consejos

- Este juego trabaja las cualidades de las acciones escénicas.
- En caso de que sea muy difícil de acertar, el/la joker puede pedirles que exageren sus acciones.
- El objetivo es adivinar el adverbio, por lo que cuanto antes quede claro cuál es el adverbio, mejor será el desempeño de los participantes.

CUANTOS AS

ETAPA 1

En círculo, un actor va al centro y expresa un sentimiento, sensación, emoción o idea, utilizando solo uno de los muchos sonidos del fonema “a”, con todas las inflexiones, movimientos o gestos con los que sea capaz de expresarse. Todos los demás actores del círculo repetirán, hasta el más mínimo detalle, el sonido y la acción dos veces, intentando sentir también esa emoción, sensación, sentimiento o idea que originó el movimiento y el sonido. Otro actor va al centro del círculo y expresa otro sentimiento, sensación, idea o emoción, seguido de nuevo por el grupo, dos veces. Cuando muchos ya han creado sus propios “as”, el/la joker pasa a las otras vocales (e, i, o, u).

ETAPA 2

Luego, sigue las palabras comúnmente utilizadas en la vida cotidiana: “sí”, “no”.

ETAPA 3

Se utilizan pequeñas oraciones completas, la primera puede ser una sugerencia del propio joker, en seguida algo de la vida cotidiana de los participantes, siempre tratando de expresar, con las mismas frases, ideas, emociones, sensaciones y diferentes sentimientos. Frases como “buenos días” y “te quiero” se usan mucho en esta etapa.

ETAPA 4

El grupo usa frases más extensas o frases que los participantes escuchan mucho y que tienen sentido para ese grupo. O frases de personajes de las obras que se están creando.

Consejos

- Este juego crea posibilidades para hablar sobre el subtexto, que está detrás de las palabras dichas impresas en las acciones y en las formas en que hablamos.
- Anime a todo el grupo a participar y no solo a algunos más desinhibidos a participar.
- Fomente diferentes formas para cada intento, ya sean vocales o frases.
- La persona que va al centro del círculo debe repetirla dos veces, una a cada lado de la rueda para que todos puedan ver la propuesta en detalle.

IMPROVISACIÓN DE LOS DESESCUCHADORES

Estas improvisaciones parten de los abominables desescuchadores que encontramos en el libro “El payaso y el psicoanalista” de Christian Dunker y Cláudio Thebas. La propuesta es que, a través de improvisaciones, podamos sorprendernos e incluso percibir con más atención las dificultades de escuchar a las personas e incluso a nosotros mismos en el día a día. Nos encontraremos divirtiéndonos, extrañándonos y creando otras posibilidades de escucha. Después de todo, escuchar, a diferencia de oír, no es una función biológica, es algo que uno aprende.

En cada improvisación, el/la joker propondrá un tipo de desescuchador, es decir, propondrá una característica que tiene el personaje que le impide poder escuchar al otro. Una pareja improvisará “A” y otra “B”. La persona “A” es una persona que quiere contar algo que es importante para él (puede ser ficticio), puede ser un problema, un sueño, un recuerdo del pasado, etc. Y la persona “B” interpretará al abominable desescuchador, es decir, no escuchará de una manera específica, lo que será propuesto por el joker. Entonces, se invierte, la persona “A” hace el desescuchador y la persona “B” hace la persona que quiere decir algo. Por último, el/la joker propone que ambos personajes ahora

intenten escucharse entre sí. Se llama a otros dos participantes y se propone un nuevo desescuchador.

Siempre que se proponga la característica del desescuchador, es importante dar un ejemplo de cómo actúa ante la persona a la que quiere contar. A continuación damos algunos ejemplos asumiendo que el personaje que te va a decir algo, por ejemplo, te diría que tienes dolor de muelas. Veamos a algunos desescuchadores y cómo serían sus respuestas.

EL ABOMINABLE “MI PEOR ES MEJOR QUE EL TUYO...” “Y YO QUE...”

En ese caso el personaje siempre responde con algo peor que le pasó. En el ejemplo: “Y yo que además del dolor de muelas, tengo un problema en la pierna”.

EL ABOMINABLE “EL CLON” O “SI YO FUERA TÚ”

En este caso, el personaje siempre responde asumiendo que sabe lo que tiene que hacer el otro. En el ejemplo: “Si fuera tú, ya me habría quitado el diente para que dejara de doler”.

EL ABOMINABLE “POLIANA”

En este caso, el personaje siempre responde asumiendo que el problema

del otro es por una buena razón, que le hará bien. En el ejemplo: “Pero este dolor de muelas te hará más fuerte”.

EL ABOMINABLE “INCRIMINADOR”

En este caso, el personaje siempre responde culpando a la persona por el problema que tiene. En el ejemplo: “Sabes, creo que no debes cepillarte los dientes correctamente”

EL ABOMINABLE “TELÉPATA”

En este caso, el personaje siempre responde asumiendo que sabe todo lo que le está sucediendo al otro. En el ejemplo: “Por supuesto, no tienes cepillo de dientes, verdad... estás trabajando tan duro, que terminas sin tiempo para cepillarte los dientes...”

Consejos

- Es importante explicar al grupo lo que es un *desescuchador*. Y que en cada propuesta de improvisación se quede claro el tipo de desescuchador que será investigado.
- Si te interesó mucho este juego, podrás encontrar más abominables en el libro “El psicoanalista y el payaso” y también podrás encontrar en tu vida cotidiana otros que aún no han sido narrados.

HILO EN EL CORAZÓN

En este juego, vamos a proponernos una escucha. A menudo, somos incapaces de escuchar al otro, porque no nos escuchamos, estamos llenos de emociones y pensamientos. Entonces, imaginemos un teléfono con un cable y para conectar ese teléfono lo conectamos a nuestro corazón. Con esa imaginación, cada persona, lejos el uno del otro, hace su conexión. ¿Qué tiene que decirte tu corazón hoy?

Consejos

- Si las personas quieren, pueden compartir con el grupo lo que aprendieron en esta conversación.
- Las personas del grupo también pueden dibujar la experiencia, compartiendo así el dibujo con el grupo.



IMPROVISACIÓN EN PAREJAS

ETAPA 1

Los participantes se distribuyen en la sala y comienzan a caminar.

ETAPA 2

A la señal del/de la joker, los participantes forman parejas.

ETAPA 3

Se anuncia que dos personajes serán desarrollados por el dúo, sin acuerdo previo. Las parejas deben asumir los personajes indicados y una persona comienza a improvisar, por ejemplo: uno de los actores asume el papel del padre, luego el otro, necesariamente, interpretará al niño.

ETAPA 4

Las parejas improvisan un rato y luego el/la joker dice “caminando”, por lo que todos caminan por la sala.

ETAPA 5

En la nueva señal del/de la joker, se forman nuevos pares y se repite todo el proceso.

ETAPA 6

Reflexión sobre la experiencia en el colectivo.

Consejos

- Es importante comenzar el juego investigando qué es una improvisación con el grupo.
- El/la joker enfatiza la necesidad de que los actores se escuchen entre sí para que la improvisación no se convierta en dos monólogos.
- Este juego es demostrado por un par de voluntarios antes de que todos hagan el juego, explicando así todas las etapas.
- Al final del juego, es importante tener un círculo de conversaciones sobre los conflictos que surgieron durante las improvisaciones.
- Los personajes pueden variar según el grupo que realizará el taller. También es posible ofrecer situaciones dramáticas, además de los personajes.
- El juego estimula la creatividad y la escucha.
- Ejemplo de personajes: profesor y alumno; madre e hijo, pareja; dos conductores en el tráfico; caperucita roja y el lobo feroz; madame y una persona sintecho; etc.

SÍ, PERO / SÍ, Y

Se inicia una improvisación por parejas en la que todos hacen el ejercicio al mismo tiempo. Cada pareja comienza con una declaración que quiere, por ejemplo, “El cielo es hermoso”, la otra persona en la pareja debe responder comenzando su oración con “sí, pero” y hacer una nueva declaración, por ejemplo, “Sí, pero hoy el cielo es azul del color de mi tristeza ”.

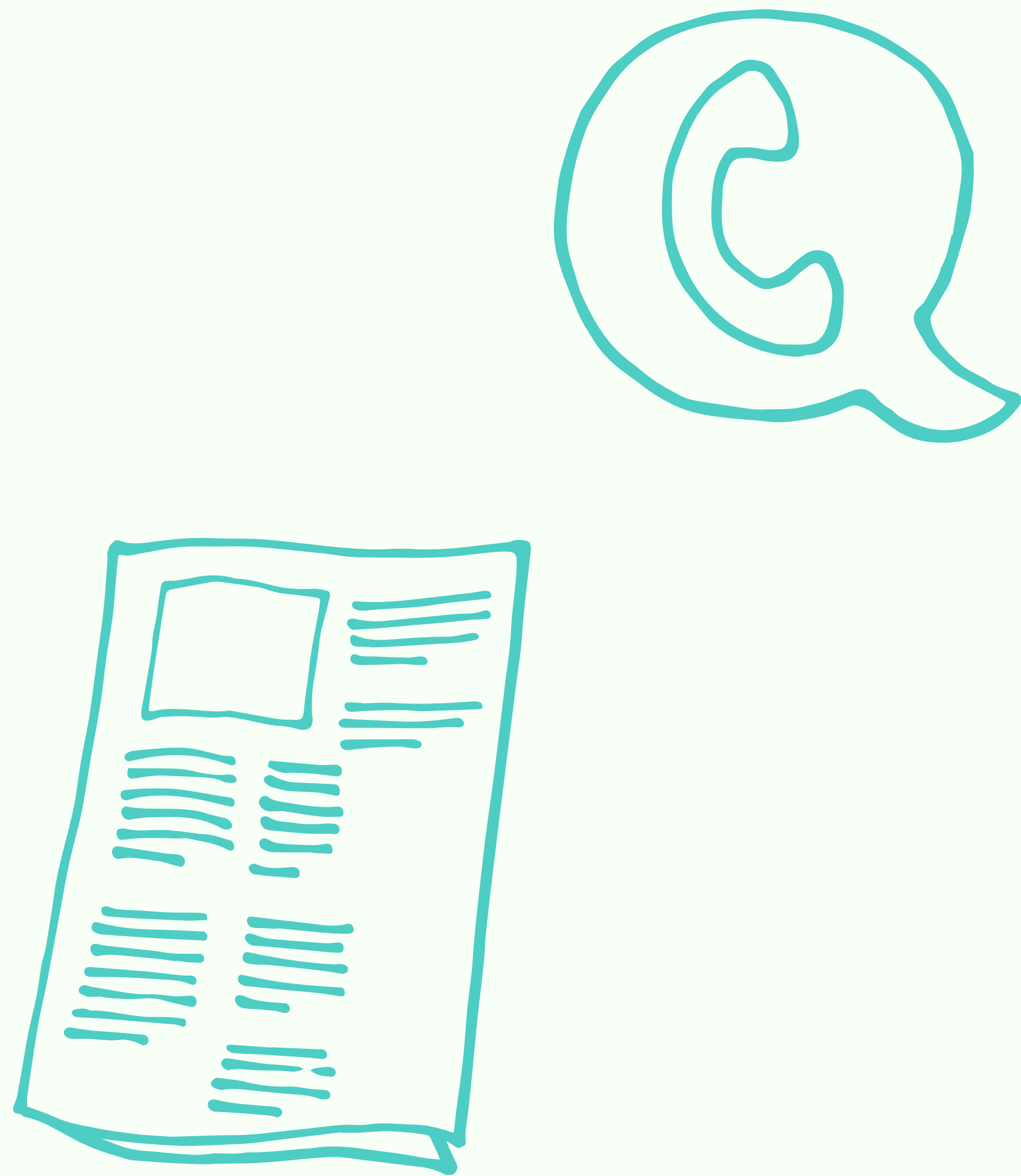
La idea de esta improvisación es siempre aceptar la frase dicha y contrastar una idea con la afirmación realizada. No puede haber preguntas en las frases de la improvisación, solo afirmaciones. Después de un tiempo, el/ la joker pide a las parejas que cambien de pareja y reinicien una nueva improvisación.

VARIACIÓN

Se trata del mismo juego, excepto que después de una frase afirmativa, la otra persona dice “sí, y”. Como, por ejemplo, “El cielo es azul”, la otra persona de la pareja debe responder comenzando su oración con “sí, y”, y hacer una nueva declaración, por ejemplo, “Sí, y ese cielo azul está pidiendo un día de playa ”.

Consejos

- El juego debe primero explicarse con modelo hecho por una pareja.
- Si es la primera vez que se realiza la improvisación, es bueno, antes de iniciar la explicación del juego, preguntar al grupo qué es una improvisación y reforzar el uso del cuerpo, ya que es Teatro.
- Si sientes que el grupo no está usando el cuerpo, puedes pedir en una de las improvisaciones que exageren las acciones.
- Usamos este juego con frecuencia en 3 etapas: primero “sí, pero”, luego “sí, y”, y finalmente usamos “sí, pero” y “sí, y”.
- Analizamos con el grupo las percepciones de cada etapa y su relación con situaciones de la vida cotidiana.



NOTICIAS (MEDIOS Y REDES SOCIALES) Y PERSPECTIVA CRÍTICA

Los jóvenes pasan cada vez más horas frente a la televisión, las redes sociales, etc. Sin duda, estos medios han jugado un papel formativo en las opiniones, valores y visiones del mundo de las personas. Las noticias de estos días a través de internet, redes sociales y debates televisados han ganado otros contornos además de los ya presentes en los periódicos. Asistir al ejercicio del pensamiento crítico con el cuerpo en escena parece ser una práctica fundamental en las escuelas para generar un sentido crítico del consumo exacerbado de información que estos medios nos depositan. Además, las noticias falsas son cada vez más una práctica recurrente, por lo que desconfiar de las noticias se convierte en una forma de supervivencia en esta sociedad.

RASHOMON EN LAS NOTICIAS

Una noticia se puede contar de muchas formas. Inspirado en la película de Akira Kurosawa, en la que la misma historia es contada por tres personajes diferentes, mostrando que no hay historia, sino tres perspectivas diferentes que cambian la trama. Las noticias en las redes sociales y los medios de comunicación funcionan de esa manera. ¿Quién cuenta la historia? ¿Qué intereses están involucrados? ¿Cuál es el punto de percepción de cada uno sobre un hecho?

La misma situación es improvisada por tres personajes y luego analizamos con el grupo lo que era posible percibir. Ejemplos: este hombre robó un saquito de frijoles: Seguridad del mercado, testigo, hombre. Ella le dio una bofetada en la cara: Ella, él, un vecino que escuchaba. El coronavirus es un virus chino: Chino, estadounidense, un brasileño temeroso de contraer coronavirus. El ruido viene de la casa del vecino: Madre intentando hacer dormir al bebé, vecina chismosa, vecina de donde viene el ruido. El mercado fue asaltado: Dueño del mercado, testigo de la defensa, policía, asaltante.

Consejos

- Sugerimos que se haga una búsqueda de noticias de actualidad en los medios con el grupo y que este juego se pueda repetir para observar críticamente cada noticia.
- Es posible realizar creaciones escénicas con este juego.
- Es importante después del juego realizar una reflexión relacionando la experiencia con la producción de noticias, es un buen momento para discutir noticias falsas. ¿Es posible establecer una neutralidad en la producción de noticias? ¿Hay algún interés en cómo se cuenta una noticia?

TÉCNICAS PARA DEBATIR LA OPRESIÓN EN LA ESCUELA

COMPLETA LA IMAGEN

ETAPA 1

Dos actores se dan la mano. Se congela la imagen.

ETAPA 2

Se pide al grupo que diga qué posibles significados puede tener esta imagen: es una reunión de negocios, amantes que se van para siempre, un narcotraficante, etc. (recuerde analizar la posición de los cuerpos de los personajes, cuestionándose siempre qué en el cuerpo da la impresión de los significados hablados). Se pueden explorar varias posibilidades. Las imágenes son polisémicas y sus significados dependen no solo de ellos mismos, sino también de los observadores, quienes a partir de sus vivencias proyectan significados sobre lo que ven. En este punto, por tanto, lo importante es que los participantes digan libremente lo que esa imagen puede parecer. El/la joker debe dejar claro que no hay bien o mal y que sólo hay diferentes puntos de vista.

ETAPA 3

Uno de los actores del dúo sale de la imagen y el/la joker pregunta al

grupo sobre los posibles significados de la imagen que quedó, con una sola persona en la escena.

ETAPA 4

Se pregunta si alguien quiere entrar en la escena transformando el significado de la imagen de la persona que estaba sola en la escena. Quien entra en escena busca alguna posición en relación a la imagen, pudiendo tocar la otra persona, pero sin cambiar su imagen original, por tanto, sin mover la posición del cuerpo del otro. Sin embargo, el segundo actor busca darle un nuevo significado a la imagen que el primer actor hizo en escena.

Consejos

- Vale la pena señalar la dificultad de cambiar al otro en la sociedad, porque, cuando cambiamos nuestra posición en relación con alguien, puede ser que algo cambie en ese otro.
- Siempre que un actor entra en la imagen, otro actor se va. Siempre hay dos actores en escena.

El intercambio de ideas valora los diferentes puntos de vista.

ETAPA 5

Se ofrece el ejemplo de la siguiente etapa del juego con la pareja que está en escena. Se decide quién es el número 1 y quién es el 2. El número 1

sale de la imagen colocándose de otra manera en relación a la otra persona, transformando así el significado de la imagen y creando un diálogo sin palabras. Una vez que el número 1 esté en posición estática, el número 2 sale de la imagen y la analiza colocándose en una posición diferente en relación a esta imagen. No hay conversación verbal en este juego. En este modelo, también puede pedirle a la pareja que vuelva a la posición original de apretón de manos para que sea más fácil para todo el grupo comprender el siguiente paso.

ETAPA 6

Todos los participantes están invitados, en parejas, a experimentar el diálogo corporal. Luego, las parejas hacen la imagen de un apretón de manos. Ellos deciden quién es el número 1 y quién es el número 2. El número 1 se retira de la imagen y el otro número se queda congelado en la imagen. Quien se fue vuelve a la imagen completándola en una posición diferente a la que tenía antes, creando una relación con la pareja al cambiar el significado de la imagen. Se establece así un diálogo sin palabras.

ETAPA 7

Intercambian parejas y se establecen nuevos diálogos. Siempre comenzando con el apretón de manos y decidiendo quién es el número 1 y el número 2.

ETAPA 8

Luego, dos parejas se juntan, creando grupos de cuatro personas. El/la joker pide al grupo que observe a uno de los grupos y ofrece un modelo. Les pide que se unan en el centro de la rueda y decidan quién es el número 1, 2, 3, y 4. Así, comienza el mismo juego que se jugaba por parejas, pero ahora con una secuencia de números más grandes.

ETAPA 9

Después de un tiempo, el/la joker solicita que se congele una de las imágenes. Luego se elige una imagen que represente algún conflicto. El resto del grupo se detiene con sus diálogos para observar la imagen que ha quedado congelada.

ETAPA 10

El grupo analiza la imagen elegida, reflexionando sobre el conflicto que representa. Así, el grupo proyecta en la imagen opresiones que se relacionan con la vida cotidiana del grupo. El/la joker pregunta qué tipo de conflicto se puede ver en esa imagen. ¿Cuál será la opresión que el grupo proyecta sobre la imagen? Es posible que aparezcan varias ideas distintas, pero el/la joker busca la idea que más resuena en el grupo para definir el conflicto de la escena sobre la que se trabajará.

ETAPA 11

Luego, el grupo decide quiénes son las personas en la escena y dónde están. A continuación él/ella pregunta si falta algún personaje. Si alguien piensa que falta alguien en la escena, se invita a esa persona a crear una imagen que represente a ese personaje que falta, poniéndose así en la escena. El grupo analiza y decide si este personaje se queda o no.

ETAPA 12

Luego, el grupo decide una oración corta para cada personaje en la escena. Se advierte al actor que representa a este personaje que no olvide la frase.

ETAPA 13

El/la joker explica que los actores están estáticos en la imagen, y al tocarlos dirán sus frases, pero sin moverse. Si el/la joker toca dos veces, el actor pronuncia la misma frase dos veces. Así, ante esta imagen se analiza a cada uno de los personajes, y el/la joker toca a los personajes en escena, buscando entender las relaciones entre cada uno de ellos. De esta manera, se crea una dinámica escénica dramática.

ETAPA 14

Tras la dramatización, se invita a cada uno a escribir palabras, frases, refranes, etc., sobre el tema que planteó la escena. Luego, la sala se divide en grupos y cada uno lee lo que escribió. A continuación, los grupos crean

colectivamente una canción o un texto rítmico para presentar. El grupo, al realizar la creación musical, tiene en cuenta con qué público quiere hablar y cuál es la intención de crear esta música. El grupo también decide la posición que tomará para presentar la música y si quiere hacer acciones, imágenes o escenas en esta presentación.

Consejos

- Es un buen juego para jugar en los primeros talleres para empezar a investigar los conflictos del grupo.
- Este juego es largo, por lo que sugerimos que el/la joker estudie las etapas del juego antes de aplicarlo.
- Este juego es una metáfora poderosa para comprender cómo podemos transformar nuestro entorno social. Ya que en las imágenes los participantes observan la realidad, luego la analizan y, finalmente, intervienen en ellas, intentando modificar su significado.
- El juego trabaja la expresividad corporal, la creación colectiva y singular.
- Este juego ayuda a investigar qué conflictos están más latentes en el grupo, ya que las personas proyectan sus propias ideas en imágenes, conectándolas a menudo con sus realidades o con lo que presencian en su vida diaria.

IMAGEN DE OPRESIÓN:

CORO DE INSTITUCIONES AFECTIVO

Generalmente, al investigar la opresión, lo primero que emerge son los efectos, las capas más visibles, perdiendo de vista la producción de la opresión y los aspectos que estructuran las relaciones de opresión. La opresión se establece en las relaciones entre oprimidos y opresores, por lo que es necesario investigar estos lugares sociales teniendo en cuenta que existe un proceso de socialización para enmarcar a los sujetos en ciertos lugares. La mayoría de las veces, estos procesos de socialización son mediados por instituciones, ya que cristalizan ciertas prácticas, ideas, valores y creencias sociales constituidas a lo largo de la historia. Esta técnica pretende reconocer por qué procesos se estructura la opresión, qué instituciones las producen y/o sostienen y cuáles afectos circulan permitiendo esta estructuración.

ETAPA 1

Explicar lo que es un gesto Investigue con el grupo lo que es un gesto con sonido. Alguien en el grupo ofrece un ejemplo y todos repiten.

ETAPA 2

Creación de gestos de opresión Pedir que alguien venga al centro de la rueda y haga un gesto que represente a una persona oprimida. Todos en

el grupo repiten este gesto con un sonido propuesto dos veces. La tercera vez, sólo la persona que propuso el gesto con sonido repite y congela en la imagen. El grupo, observando la imagen, hace asociaciones libres de lo que viene a la mente sobre la imagen que ven. Puede ser cualquier palabra, un afecto, una idea, una frase corta... Este es el gesto número 1.

ETAPA 3

Creación de gestos de opresión Luego, se le pide a la persona que propuso el gesto que vuelva al círculo y otra persona va al centro para proponer otro gesto que represente otro tipo de opresión. Las mismas etapas anteriores se repiten, sólo que esta vez al final, después de las asociaciones libres, el gesto 1 y 2 se repiten para que sea posible memorizar. Luego, las mismas etapas se hacen completando 2 gestos de aquellos que practican la opresión, dos gestos de los que sufren opresión y dos gestos de los que observan, son testigos de una opresión. Por lo tanto, tendremos 6 gestos completos (2 de alguien que sufre una opresión, 2 de los que realizan la opresión y 2 de los que son testigos de una opresión)

ETAPA 4

Dinamización de gestos El grupo en esta etapa ya habrá memorizado 6 gestos con sonido. Luego, con todos caminando alrededor de la sala, se les pide que repitan cuando el/la joker dice el número, empezando simple

con un sólo número, y luego proponiendo combinaciones de números, por ejemplo 1, 4 o 2, 3, 6. Es decir, caminando por el espacio se hacen gestos en órdenes alternas. El objetivo es investigar cada uno de los roles, con sus características específicas representadas en gestos y sus posibles combinaciones.

ETAPA 5

Creación de la escena Se pide al grupo que elija una de las imágenes de los oprimidos que le sea más representativa, luego se elige la imagen de opresor y testigo que más se relaciona con la imagen de los oprimidos que fueron elegidos. Ahora los tres personajes hacen sus gestos respecto a esas imágenes. Lo analizamos de la misma manera que en el juego de completar la imagen: quiénes serían estas personas, dónde estarían, qué estaría sucediendo, cuál sería el conflicto. Luego tenemos una situación específica producida por los gestos que investigamos. Se investiga una frase corta para cada uno de los personajes.

ETAPA 6

Investigación de instituciones Los otros participantes se distribuyen, formando coros detrás de estos tres personajes. Pronto, se dirige al grupo que hace el coro detrás de cada personaje y le pregunta al grupo qué tipo de frases sostienen o producen la acción de los oprimidos, el opresor y el

testigo, qué frases el personaje escuchó en su pasado que lo hace actuar de esta manera en ese momento. Cuando el grupo llega al consenso de qué frase es la más representativa, preguntamos de dónde, de quién escucharon esta frase. La intención en este momento es investigar por qué institución (familia, escuela, medios de comunicación, etc.) ese sujeto se socializó haciéndole actuar de esa forma. Entonces, el grupo decide qué institución es la más representativa, porque puede ser que más de una institución apoye ciertas frases. A continuación, se pregunta al grupo qué gesto puede acompañar la frase. Así, se compone un coro con frase y gesto que representa una institución particular detrás de cada personaje. Estamos investigando “quién” en la sociedad da soporte a las situaciones opresivas, a menudo estas ideas se interiorizan y perdemos de vista de dónde vienen. Por lo tanto, es importante investigar la producción de opresión que implica los procesos por los que se constituyen en los sujetos, así como las prácticas, creencias, valores e ideas que permiten las acciones que engendran tal opresión. Así, se considera la acción del opresor, la sumisión de los oprimidos o la forma de actuar de quienes presencian la violencia. En todos los casos, es necesario entender el proceso que produjo estas formas de relacionarse, porque, de esta manera, se puede ampliar la comprensión de dicha opresión.

ETAPA 7

Investigación de afectos Cuando todos los grupos y personajes tienen sus oraciones y gestos, investigamos qué modo de afectación está ocurriendo entre el coro y el personaje, por ejemplo, miedo, alegría, envidia, etc. Estamos tratando de entender en este momento cuál fue la forma de afectación en el proceso de introjección de una creencia, ya que hace mucha diferencia si fue a través del miedo o la alegría, y ahí es donde pasa la posibilidad de desconstitución de la práctica. Es curioso que muchos grupos, cuando se les pregunta sobre afectos, digan cosas como el autoritarismo. Por lo tanto, el/la joker comienza a investigar qué afectos apoyan el autoritarismo. Si el grupo encuentra más de un afecto, el coro hace la frase con esta emoción como 100% de miedo, 100% de odio, etc. Así que se observa lo que es más representativo para la escena. Lo mismo se hace con los personajes de la escena, es decir, investigamos por qué afecto operó el coro y cómo eso afectó al personaje, por ejemplo, el coro amoroso de la familia puede decir a la chica “Con esta falda pensarán que eres una puta”, afectándola y produciendo ira o miedo en ella, por ejemplo. Pronto, todos los coros de actores y actrices de la escena tienen sus líneas nominadas y estimuladas por el afecto que el grupo eligió. La misma dinámica se hace en los 3 grupos (coro-personaje).

ETAPA 8

Dinamización El/la joker realiza la mediación señalando a cada actor o coro (siempre que el/la joker apunte al personaje o coro, debe hacer su gesto y decir su frase), para investigar la opresión y las relaciones entre imágenes y frases. Así, es posible combinar los gestos y frases con el actor-personaje y su propio coro o diferentes coros con los actores del grupo. Puede suceder que un coro apoye la acción tanto de los oprimidos como del opresor. Es decir, el/la joker agiliza la escena interpretando o señalando a los participantes de cada grupo o de cada actor para que sea posible observar los afectos que circulan y qué frases se cristalizan en la subjetividad de los sujetos produciendo ciertas acciones.

ETAPA 9

Acogida – Distanciación: despedida Cada actor se despide de su personaje, haciendo un ritual corporal de tirar el personaje. (Puede hacer algunas de las acogidas que se presentarán a continuación).

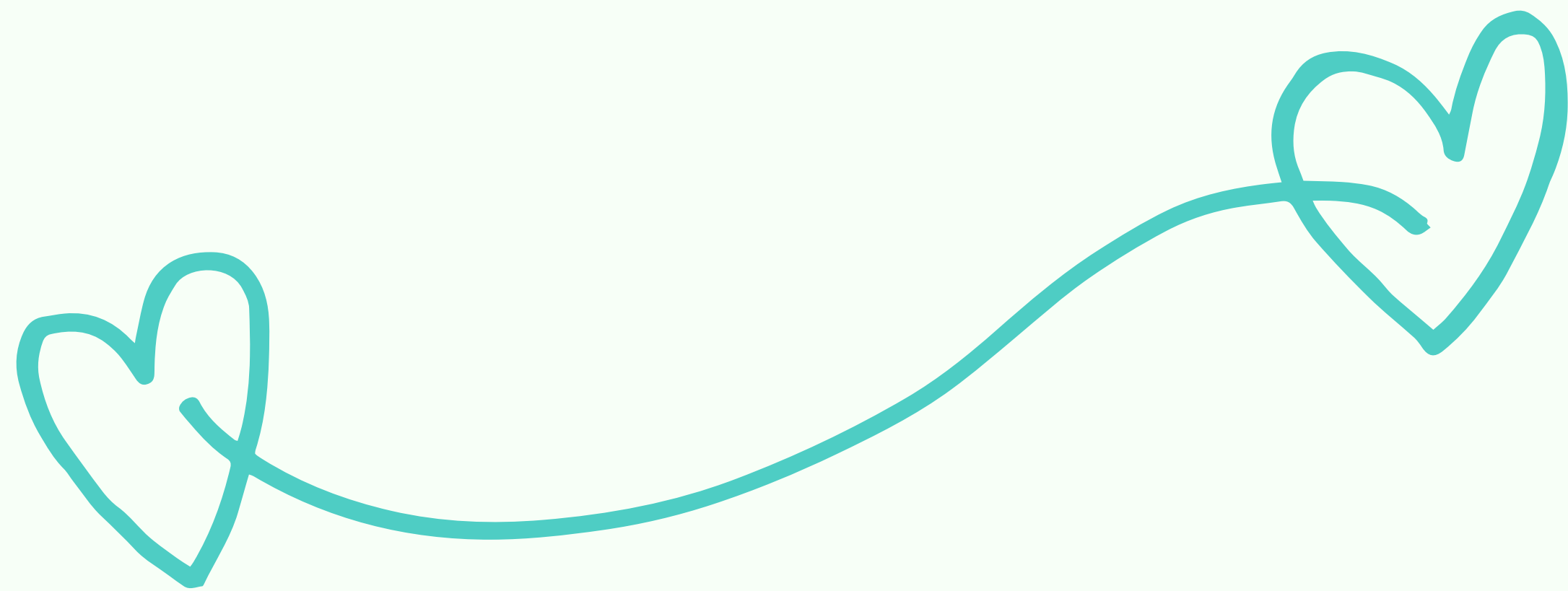
ETAPA 10

Creación musical Cada uno anota ideas, frases, palabras, poesías a partir de esa vivencia. Se divide la sala en grupos y éstos crean una música colectiva. Esta música está hecha para alguien o algún grupo y se piensa de qué

manera se quiere afectar a quien está escuchando esta creación. Sabemos que no tenemos control sobre cómo afectamos a cada sujeto, pero podemos dedicar interés y atención a cómo deseamos afectar con nuestro arte. Si no hay tiempo, esta etapa se puede eliminar.

ETAPA 11

Reflexión El grupo reflexiona sobre la vivencia.



ACOGIDA

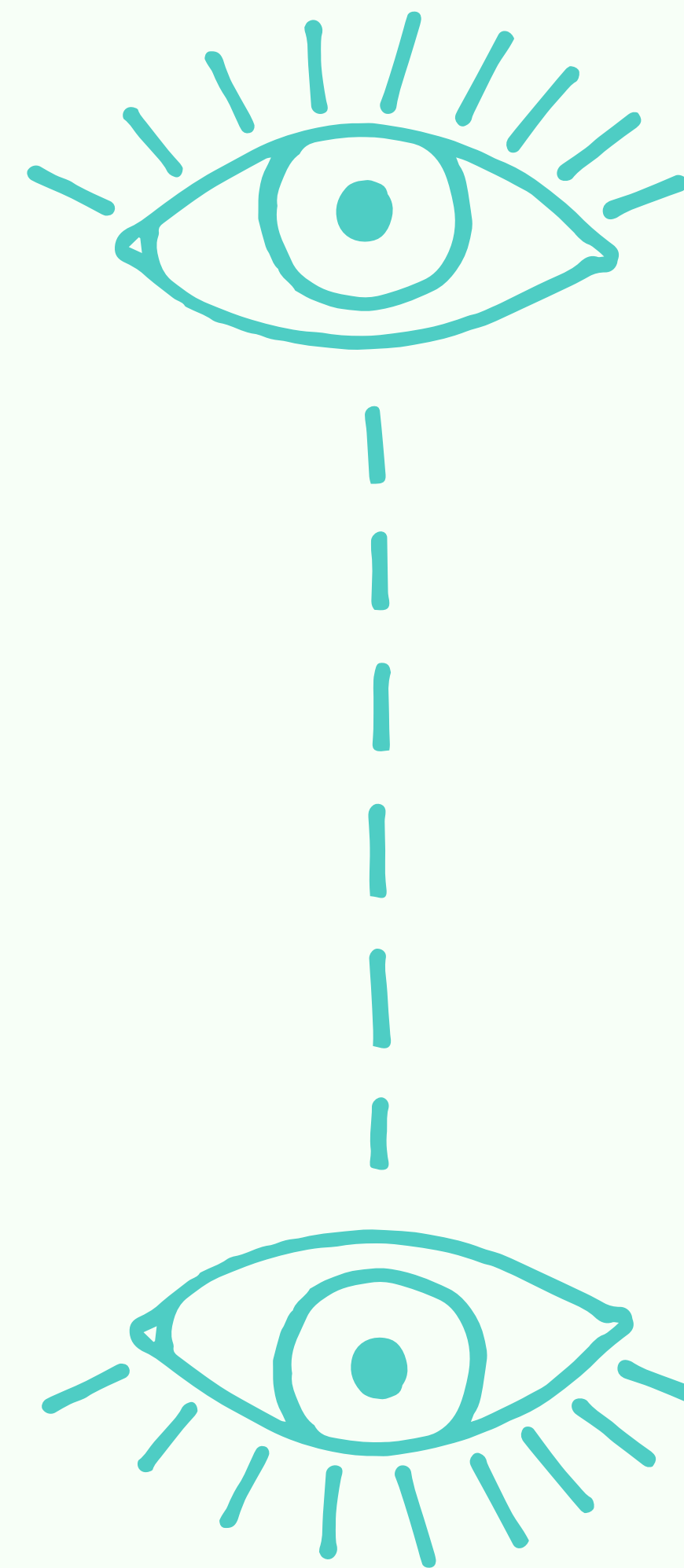
Como a menudo los temas discutidos y las experiencias teatrales pueden ser muy emocionantes, en cualquier momento puede ser necesario promover procesos de acogida colectiva. Estos procesos ayudan en el proceso de creación de vínculo y fortalecimiento grupal. La acogida que genera un espacio de cuidado y confianza también nos ha llevado a pensar en actividades que pueden ser utilizadas para este fin.

ESTOY AQUÍ, TE ESTOY VIENDO

Este es un poderoso ejercicio para establecer un momento de reconocimiento entre los y las participantes. En un círculo, un participante mira al segundo participante que está junto a su lado, y dice “Te estoy viendo” la otra persona responde “Estoy aquí”, luego el segundo participante mira a la persona y hace lo mismo y por tanto se sigue en secuencia.

Consejos

- El/la joker puede participar en el ejercicio, comenzando con la persona a su lado para servir como ejemplo.
- Es importante resaltar para las personas presentes la intención de reconocer la humanidad de la persona con la que están realizando este proceso, creando una intención en su discurso.



LLUVIA CORPORAL (CHUÁ)

Este es un poderoso ejercicio de acogida en momentos en que los participantes han experimentado grandes descargas emocionales. Se le pide a una persona voluntaria que ha pasado por una gran emoción que vaya al centro del círculo. Todos los/las participantes ponen una de sus manos sobre la cabeza de este participante y juntos “barren” de arriba abajo a la persona, interpretando juntos el sonido “Chuá”, como si fueran una lluvia que limpia las emociones. Este movimiento se lleva a cabo 3 veces. Entonces, usted puede hacer lo mismo con los/las participantes o con aquellos/as que lo necesitan y lo quieren.

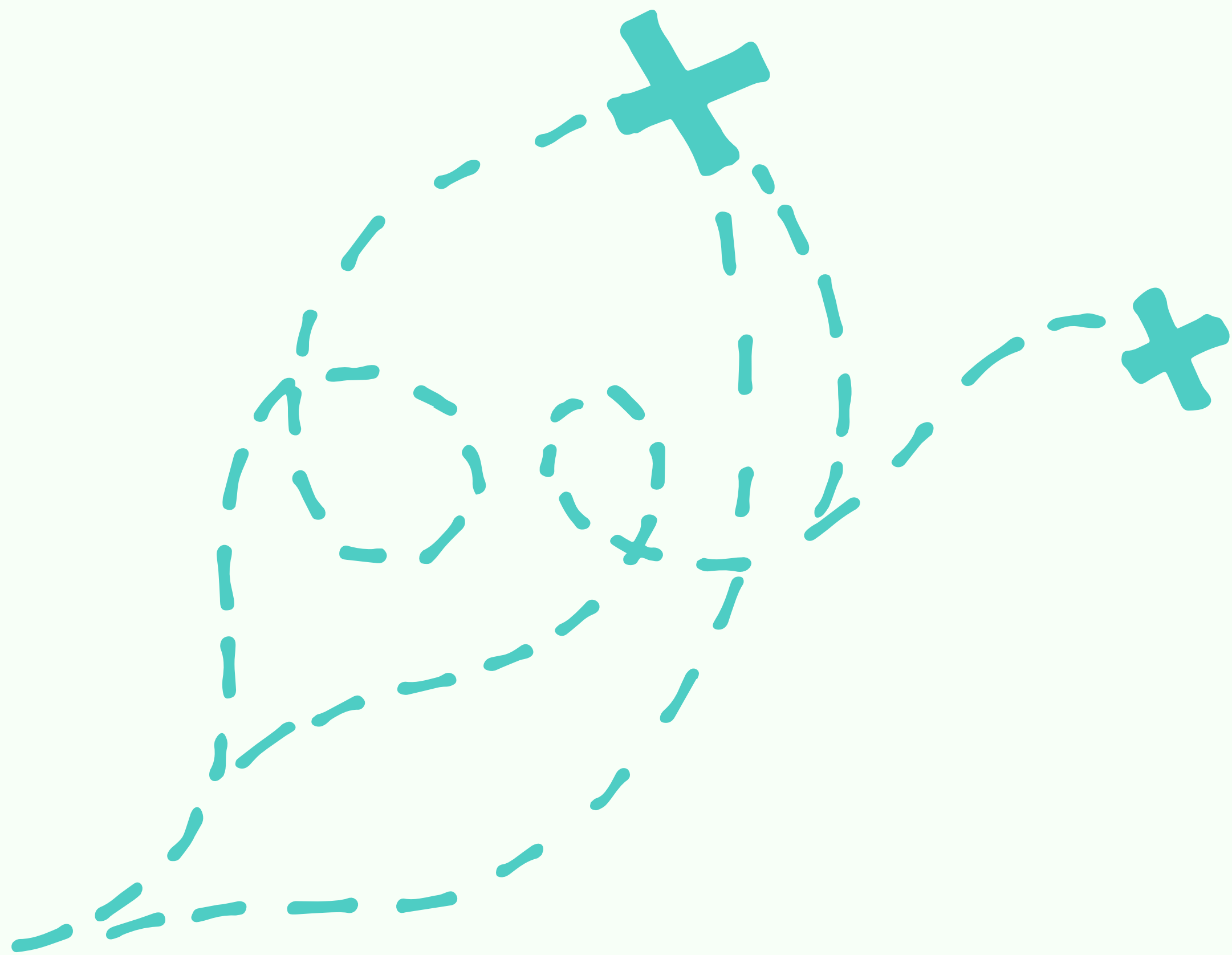
Consejos

- Es importante enfatizar el respeto al tocar el cuerpo del otro. Si se observa que el grupo no tiene este respeto, es posible realizar el “Chuá” con una pequeña distancia entre la mano y el cuerpo, sin tocar.

CÍRCULO DE POTENCIAS

Este es otro poderoso proceso de acogida en momentos en que los/las participantes han experimentado grandes descargas emocionales. Una persona va al centro, cada persona habla en el oído de esa persona algo poderoso sobre ellos, o algo de lo que quiera hablar que pueda acceder a la potencia de esa persona.





REFLEXIÓN SOBRE EL CURSO Y FINALIZACIÓN DE LOS TALLERES

Maneras de promover reflexiones sobre el recorrido, finalización del día y planificar acciones concretas también son parte de nuestras prácticas. En cada final de taller, priorizamos tener tiempo para la reflexión colectiva. Este es un momento importante para que las personas organicen y compartan sus experiencias durante el taller. Este momento también proporciona identificación entre las personas, a menudo permitiendo el reconocimiento de que muchas de las experiencias tienen varios aspectos comunes. Después de esta finalización, llevamos a cabo una breve actividad de cierre.

¿Qué puedes llevar del encuentro de hoy?

En un círculo, el grupo pregunta “¿Qué puedes llevar del encuentro de hoy?”. Es importante que la persona que está mediando haga hincapié en que la respuesta debe ser sintética. Un participante a la vez comparte su respuesta. Otras preguntas pueden ser movilizadas por esta reflexión final, por ejemplo, los/las participantes pueden, a partir de la experiencia proporcionada por el taller, completar la frase “Descubrí que...” o bien “Lo que más me impactó fue...”, etc. Como en todo momento en un círculo, se recomienda que la palabra circule en la secuencia de la rueda para que todas las personas puedan hablar, siempre con respecto al habla de cada uno. Aquellos que no quieren hablar pueden transmitir el discurso a la siguiente persona.

Reflexión píldora

Esa es una forma de reflexión que utilizamos cuando no hay mucho tiempo. Respetando el orden del círculo y el discurso de cada uno, pedimos que cada participante realice una reflexión píldora, es decir, corta, pequeña, con pocas frases, pero que sea efectiva, que sintetice lo que le ha sido más movilizador.

Cómo te está yendo?

Normalmente hacemos este cierre cuando preguntamos al inicio cómo están llegando. Cerrando el día, observando cómo están saliendo. Al igual que en la actividad de “¿cómo estás llegando?”, esta actividad puede ser respondida con gestos y sonidos que el grupo repetirá.

Palabra del día

Cada uno dice una palabra sobre cómo fue el encuentro. Se elige una de las palabras o incluso una palabra que no se ha dicho, pero que represente de la mejor manera todas las habladas por el colectivo. El grupo, entonces, usualmente en círculo, se acerca y habla con entusiasmo celebrando la palabra elegida por el grupo.

TEXTOS PARA PROFUNDIZAR

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DUNKER, C., Thebas, C. *A arte de perguntar*. En: Dunker, C., Thebas, C. *O palhaço e o Psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil; 2019

FERNANDES, Kelly Cristina. *Teatro social dos afetos*. 2019. 291 f. Tesis (PhD en Psicología: Psicología Social) – Programa de Estudios de Posgrado en Psicología: Psicología Social, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Sao Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1977.

MAGIOLINO, Lavínia L.S. *Afetividade e/na educação: sentir e expressar na experiência (est)ética – contribuições da filosofia espinosana*. Filosofia da Educação – ISSN 1984-9605 – Volume 5, Número 1, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Soc. estado., Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016. En <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso>. Consultado el 18 de mayo de 2020.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan (org). *Artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Traducción Tomás Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. *Imaginação e Criação na Infância*. Presentación e introducción: Ana Luiza Smolka. Traducción: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOBRE LAS AUTORAS Y CONTACTOS

Para formaciones, talleres o para más información por favor póngase en contacto con nosotras!

Kelly di Bertolli

Kelly Cristina Fernandes, nombre artístico Kelly di Bertolli, investigadora, maestra y doctora en Psicología Social PUC-SP, teatro educadora (USP), actriz (Strasberg Institute Actor Studio, NY) y psicoanalista (CEP) trabaja con el Teatro del Oprimido desde 2001, actuando directamente bajo la dirección de Augusto Boal y CTO en Sao Paulo, Río de Janeiro y Nueva York. Es coordinadora de postgrado en Teatro del Oprimido y procesos grupales en Psicología Social. Forma parte y es una de las fundadoras del Coletivo Garoa.

Correo electrónico: **kellydibertolli@gmail.com**

Daniela Fontes Garcia

Daniela Fontes Garcia es Psicóloga graduada de la USP, especializada en Psicología Social y cursa un Máster en Psicología Escolar. Es una educadora popular y facilitadora de procesos restaurativos, formados por el CDHEP, y de economía solidaria por el ITCP-USP. Trabaja con el Teatro del Oprimido desde 2010 con el Coletivo Garoa. Estudia Dirección Teatral en la SP Escola de Teatro. Es profesora de posgrado en Teatro del Oprimido y procesos grupales en Psicología Social.

Correo electrónico: **daniela.fontes.garcia@gmail.com**

Coletivo Garoa

Formado en 2010, el Coletivo Garoa se constituye como un grupo teatral interdisciplinario que se propone a través de su investigación en arte, educación y psicología ejercer a través de obras de teatro, experimentos escénicos, talleres, formaciones y diálogos estéticos un reflejo crítico de la sociedad y su proceso histórico, así como producir colectivamente nuevas ideas, afectos y prácticas sociales concretas, constituyendo y actuando en red y en colaboración con instituciones, organizaciones, movimientos y asociaciones, para la producción de transformaciones sociales.

Instagram: **@coletivogaroa**

Correo electrónico: **garoacoletivo@gmail.com**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Bibliotecária Cibele Maria Dias – CRB-8/9427

Fernandes, Kelly Cristina

Teatro social de los afectos y violencia en la escuela [livro eletrônico] / Kelly Cristina Fernandes, Daniela Fontes Garcia ; [traducción de inglés y español Luana Mincoff Menegon ; ilustraciones Juliana de Campos Silva]. – São Paulo : Ed. das Autoras, 2021.

PDF

Título original: O teatro social dos afetos e a violência na escola

ISBN 978-65-00-19309-1

1. Educação 2. Jogos teatrais – Atividades 3. Teatro – Aspectos políticos 4. Teatro e sociedade 5. Violência nas escolas I. Garcia, Daniela Fontes. II. Silva, Juliana de Campos. III. Título.

21-59767

CDD-371.782

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Teatro social : Violência nas escolas : Educação
371.782